

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTE E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

ANDERSON HENRIQUE MONTE DA SILVA

SOCIOEDUCAÇÃO: percepções e práticas de docentes e agentes socioeducativos

Recife

2021

ANDERSON HENRIQUE MONTE DA SILVA

SOCIOEDUCAÇÃO: percepções e práticas de docentes e agentes socioeducativos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos. Sob a orientação da Profa. Dra. Maria Sandra Montenegro Silva Leão.

Área de Concentração: Direitos Humanos

Linha de Pesquisa: Democracia, Educação em Direitos Humanos e Cidadania.

Orientador: Profa. Dra. Maria Sandra Montenegro Silva

Recife

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária LÍlian Lima de Siqueira Melo – CRB-4/1425

S586s Silva, Anderson Henrique Monte da
Socioeducação: percepções e práticas de docentes e agentes socioeducativos / Anderson Henrique Monte da Silva. – Recife, 2021. 168f.

Sob a orientação de: Maria Sandra Montenegro Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, 2021.

Inclui referências.

1. Direitos Humanos. 2. Socioeducação. 3. Ressocialização. I. Silva, Maria Sandra Montenegro (Orientação). II. Título.

341.48 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2022-44)

ANDERSON HENRIQUE MONTE DA SILVA

SOCIOEDUCAÇÃO: percepções e práticas de docentes e agentes socioeducativos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco como parte do requisito para obtenção do título de mestre em Direitos Humanos.

Área de Concentração: Direitos Humanos

Aprovado em: 26 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Sandra Montenegro Silva (Orientadora)

PPGDH- Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Auxiliadora Maria Martins da Silva (Examinadora Externa)

CE- Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Maria José de Matos Luna (Examinadora Interna)

PPGDH- Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Elton Bruno Soares de Siqueira (Examinador Interno)

PPGDH- Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de começar esses agradecimentos sem, do fundo do meu coração louvar ao meu Senhor e meu Deus, nada que ocorreu é que ocorrerá foge da vontade dele. Muito obrigado meu Senhor, por sonhar esse lindo sonho por mim, obrigado Nossa Senhora, pela proteção carinho e amor para comigo e minha família. Obrigado meu Senhor Jesus Cristo, por me propiciar a sapiência necessária para vencer mais essa etapa em minha biografia. Obrigado Espírito Santo, por me conceder graça diante dos homem.

“Quando os dias se findarem, e na morte adormecemos. Quando o Rei disser ao espírito: livre ser. Nunca mais angustiados, para sempre com os amados. Quando o salvador chamar, a mim é a ti”. Meu Senhor te chamou para o descaso minha querida mãe, eu sei que seus dias se findaram, entendo também que vamos nos ver diante do Nosso Senhor Jesus e de Nossa Senhora, sinto muito sua falta. Agradeço a Deus por ter me dado a graça divina de ter sido seu filho, a senhora sempre foi o maior símbolo humano de gentileza, dialogo e amor ao proximo que tive. Nunca teve posses, passou fome, mesmo assim sempre foi generosa. Em vida, me ensinou a ser um homem honrado, honesto, idealista, lutador. Em morte, me demonstrou que não podemos esperar nada de ninguém, que não existe recompensa por fazer o “certo”, que existem coisas que só Deus pode explicar. No dia de seu sepultamento, estávamos sós, quase nenhum amigo compareceu, não ocorreram nos dias seguintes as já habituais condolências constantes. Porém, sua biografia uniu ainda mais a família, fez com que fossemos mais solidários as dores alheias. Sua voz ainda ecoa em minha mente, pequenas frases como: “meu querido filho, como seu dia?” fazem uma imensa falta para mim. Um dia vamos estar juntos, eu sei que vamos, a morte não vai nos separar. Me espere, quando salvador me chamar, venha me recepcionar. Cumpri minha promessa mãe, nos vencemos, o filho da analfabeta venceu mais essa etapa, sei que a senhora deve estar orgulhosa. Novamente, muito obrigado por tudo minha querida mãe.

Agradeço a minha tia Maria do Carmo, a qual meu coração adotou como mãe, a minha genitora Iris Maria e meu pai José André, a minha querida irmã Jessica Mayara. Agradeço a Leandro e Jefferson, por serem bastante presentes, vocês são irmão que Deus me ofertou. Obrigado Walter, por ser meu socorro em muitos momentos, o Senhor vai te recompensar, obrigado Ronaldo, Daniel, Samuel, Diórgenes, Gleidson, André, Clara, Fábio, Mário, Sourou e Marcio pelo apoio. Obrigado de coração Antonio, você foi luz em minha vida. Obrigado Arani, seu carinho e afeto reverberaram em mim de forma magnífica sentimentos maravilhosos, me fazendo ser mais empático com questões que não me tocam. Obrigado Frei

Dennys, por me trazer Jesus sempre, pelo afeto é dedicação em cada missa. Agradeço a você “meu pequeno milagre cotidiano”, minha companheira, meu presente de Deus, minha noiva, minha Cintia Cristiane. Seu amor, carinho, afeto é fibra me motivam, me fazem querer ser sempre melhor, a cada dia, te amo muito. Dedico esse escrito a minha pequena sobrinha Elisa, acredito em você, sei que você vai longe filha, seu futuro pode ser brilhante acredite. Obrigado professora Girlane, que o Senhor continue a iluminar a sua vida, obrigado aos professores Ronaldo, Rômulo, Valdir, Marcos e toda equipe do pré-vestibular evolução, que muito antes do sonho de me tornar licenciado em Pedagogia, já me faziam acreditar que poderia ir adiante. Grato a todos amigos e conhecidos que de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse a realização deste sonho.

Obrigado a meus mestres: Maria Sandra Montenegro Silva Leão, que foi bem mais que uma orientadora, sua paciência e parcimônia foram esplêndidas durante a trajetória do mestrado, sempre me norteando e respeitando minhas particularidades, nossa parceria deu frutos lindos; Sergio Paulino Abranches, bem mais que um chefe, um amigo que sempre estendeu a mão nos momentos mais difíceis; Daniel Álvares Rodrigues, o mestre mais afetoso que tive, instigava em mim o desejo de mudanças sociais e respeito pelos menos favorecidos; Ferdinand Röhr, responsável pelo meu desejo em pesquisar, o docente com maior influência bibliográfica em meus estudos; Maria José de Matos Luna, mestra que a partir de sua disciplina ainda na graduação, me apresentou o Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos; Marcelo Miranda, que apostou em mim, acreditou no meu projeto, com muito afeto e paciência tirava minhas dúvidas quanto ao meu processo seletivo de mestrado; É por fim, Normando Jorge de Albuquerque um dos mestres que tive e tenho mais orgulho de conhecer, seu exemplo de dedicação para com a socioeducação me traz esperança, suas contribuições para com meu escrito, me deixa imensamente feliz.

Agradeço também, aos profissionais e presidente da FUNASE (Fundação de Atendimento Socioeducativo), cada elemento que compõem está tentativa de ressocializar cada socioeducando. Aos CASES (Centros de Atendimento Socioeducativos) Abreu e Lima e Cabo de Santo Agostinho. Cada agente socioeducativo, cada docente, cada um que acredita neste projeto, em especial psicóloga Lívia. As minhas colegas de trabalha da Escola Municipal Coronel José Joaquim de Lima, em especial a Jessica, Karina e Conceição. Ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, em especial a meus colegas de turma: Marcelo, Tess e Wallace. É por fim, a todos os meus alunos, vocês me fazem querer ser melhor.

De tanto ver triunfar as nulidades; de tanto ver prosperar a desonra, de tanto ver crescer a injustiça. De tanto ver agigantarem-se os poderes nas mãos dos maus, o homem chega a desanimar-se da virtude, a rir-se da honra e a ter vergonha de ser honesto. (BARBOSA, 1942, p.246)

RESUMO

O presente estudo analisa concepções de socioeducação de agentes socioeducativos e de docentes, que são os atores sociais essencialmente responsáveis por empreender ações socioeducacionais junto a adolescentes e jovens autores de atos infracionais, em cumprimento de medida socioeducativa de internação em unidades geridas pela FUNASE (Fundação de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco). Como lócus do estudo, escolhemos dois Centros de Atendimento Socioeducativos (CASES), situados na Região Metropolitana de Recife, nas seguintes cidades: Abreu e Lima e Cabo de Santo Agostinho. Entre os fatores preponderantes para escolha de tais unidades, destacam-se: as narrativas midiáticas que apontam tais instituições como “perigosas” e “violentas”; os relatos de familiares que denunciam as múltiplas negligências vivenciadas pelos internos; as dificuldades para implementação e consolidação do trabalho socioeducativo; a compreensão de que tais unidades recebem adolescentes e jovens autores de atos infracionais de alto potencial ofensivo como, por exemplo, homicídios, dentre outras problemáticas. A proposta metodológica consistiu numa abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados as observações não participantes e entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa 8 (oito) docentes e 3 (três) agentes socioeducativos atuantes nas respectivas unidades pesquisadas. A análise e tratamento dos resultados basearam-se na proposta de análise de conteúdo elaborada por Bardin. Como resultante do estudo, percebeu-se que a materialização da socioeducação pelos atores do sistema, está intrinsecamente interligada com as lentes mentais de tais sujeitos coletivos, responsáveis por implementá-la. De acordo com a amostragem, tanto docentes como agentes socioeducativos expressam duas premissas: A primeira premissa diz respeito à perspectiva legalista da socioeducação. A segunda percepção, diz respeito ao empoderamento coletivo presente, nos discursos, nos planos de aula e nas práticas vivenciadas no ambiente educativo. Ao ser guiado por essa narrativa o docente atua visando fortalecer os laços societários rompidos pelo paroxismo infracional, permitindo aos socioeducandos tornarem-se socialmente empáticos, e ajudando-os a romper com as narrativas infracionais, autores de suas próprias biografias.

Palavras-Chave: socioeducação; direitos humanos; socioeducandos;. ressocialização.

ABSTRACT

This dissertation is about Socioeducation: perceptions and practices of teachers and Socioeducative agents. The present study analyzes conceptions of agentes and teacher about socio-education. They are social actors essentially responsible for undertaking socio-educational actions together teenagers and authors of infractions, in compliance with a socio-educational measure of hospitalization in units managed by FUNASE (Fundação de Pernambuco's Socio-Educational Service). As the locus of the study, we choose two Socio-Educational Service Centers (CASES), located in the metropolitan region of greater Recife, namely: Abreu e Lima and Cabo de Santo Agostinho. The predominant factors for choosing such units are the following: The media narratives that point to such institutions as “dangerous” and “violent”; The reports of family members who denounce the multiple negligences experienced by the inmates; The difficulties for implementation are the consolidation of socio-educational work, among other problems. The methodological proposal consisted of a qualitative approach, using non-participating observations and semi-structured interviews as data collection instruments. 8 (eight) teachers and 3 (three) socio-educational agents working in the respective units surveyed participated. The analysis and treatment of the results was based on the content analysis proposal prepared by Bardin. As a result of the study, it was realized that the materialization of socio-education by the actors of the system, is intrinsically interconnected with the mental lens of such collective subjects, responsible for implementing it. According to the sample, both teachers and socio-educational agents express two premises: the first concerns the legalist perspective of socio-education. The second perception concerns the collective empowerment present in the speeches, lesson plans and practices experienced in the educational environment. When guided by this narrative, the teacher acts to strengthen the social ties broken by the infraction paroxysm, allowing the socio-educators to become socially empathic, helping them to break with the infraction narratives, authors of their own biographies.

Key words: socioeducation; human rights; socioeducated; resocialization.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CASE	Centro de Atendimento Socioeducativo
CASEM	Casa de Semiliberdade
CEDCA	Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
CENIP	Centros de Internação Provisória
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
COTEL	Centro de Triagem Professor Everaldo Luna
CPFAL	Colônia Penal Feminina Abreu e Lima
CREED	Centro de Reeducação da Policia Militar
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	Fundações Estaduais do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNASE	Fundação de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco
FUNDAC	Fundação da Criança e do Adolescente de Pernambuco
GOD	Grupo de Orientação à Drogadição
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ONGS	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PIA	Plano Individual de Atendimento
PNBM	Política Nacional do Bem Estar do Menor
PPGDH	Pós-Graduação em Direitos Humanos
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SDH	Secretária de Direitos Humanos
SEDS DH	Secretária de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos
TJPE	Tribunal de Justiça de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: ORIGENS E SIGNIFICADOS	21
2.1	PROCESSO HISTÓRICO DO CÁRCERE JUVENIL NO BRASIL	31
2.2	MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: A INTERVENÇÃO.....	39
3	OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	44
4	EDUCAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA	50
4.1	SOCIOEDUCAÇÃO: CONTROLE OU EMPODERAMENTO COLETIVO?.....	57
4.2	A PRÁTICA SOCIOPEDAGÓGICA E SEUS INSTRUMENTOS DE RESIGNIFICAÇÃO.....	79
4.3	A CRISE DAS INSTITUIÇÕES NA MODERNIDADE TARDIA E O NÃO LUGAR	87
5	SITUANDO O LÓCUS DA PESQUISA: CASE ABREU E LIMA E CABO	95
5.1	OBSERVAÇÕES PRÁTICA SOCIOPEDEAGÓGICA DO CASE ABREU E LIMA E CABO	98
5.2	O GRUPO DE ORIENTAÇÃO SOBRE DROGAS E O TRABALHO SOCIOPEDAGÓGICO	117
6	AFINAL DE CONTAS, O QUE É SOCIOEDUCAÇÃO?	129
6.1	SOCIOEDUCAR E EMPODERAR OU CONTROLAR?	139
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS	162

1INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno humanístico de grande complexidade, que vai muito além do domínio da tecnologia alfanumérica, tendo em suas lentes espirais diversas concepções, vertentes e correntes que estão atreladas às tendências de cada sociedade. O processo educativo, atua em conjunto com os elementos socioculturais que projetam em seus receptores (os discentes) os valores de uma formação cidadã, crítica e participativa, ou seja o empoderamento coletivo. Lembrando que o Direito Humano à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988, dos Artigos. 205 a 214, e reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei 8.069/90, no Artigo 53 é seus incisos.

A ação educativa concebe em seu cerne, o caráter inclusivo, sendo elemento básico que auxilia os indivíduos no acesso aos demais Direitos Humanos. Paulo Freire (1994) expresso a partir de sua obra, que a educação deve buscar a conscientização política e de classe. Se desenvolvendo assim, a autonomia, a escuta ativa, o respeito ao lugar de fala, e por fim o protagonismo estudantil. Ao apresentar essa proposta de pensamento educativo, o autor nos convida a compreender que toda ação pedagógica apresenta intrinsecamente uma compreensão de sociedade. Para tanto é necessário pensar na educação distanciada do ideal burguês de neutralidade, tão em debate em nosso país, partindo de projetos como a escola sem partido, por exemplo.

A tecnologia social educação, preocupada em atender as demandas socioeducacionais coletivas, tem por objetivo a valorização dos conhecimentos socioculturais e habilidades adquiridas num processo interativo entre o receptor (educando) e o emissor (educador). O resultado desta ação se configura no desenvolvimento do raciocínio destes indivíduos, que são agentes e pacientes desse processo. Logo, o ensinar a pensar criticamente, que auxilia o crescimento intelectual e a formação de cidadãos capazes de gerar transformações positivas na sociedade, é um dos objetivos da ação educativa.

A centralidade da tarefa pedagógica emerge justamente no olhar docente, que busca romper com os paradigmas provenientes das relações de opressão presentes na sociedade. Para tanto, Freire (1994) apresenta a necessidade docente de pensar em ações com concretude, que não reforcem a violência que ao ser internalizada pelos oprimidos, acaba por torná-los reprodutores dos discursos focados na manutenção de estereótipos, e preconceitos presentes

nas lentes do “*photoshop social*”¹ governamental-midiático. A pedagogia enquanto ação metodológica voltada à educação visa concatenar/materializar as ações humanas, fazendo emergir a partir de suas práticas, as já citadas concepções e projetos de sociedade.

A problemática adolescente em conflito com a lei, historicamente passou por diversas modificações, tendo em vista as transformações sociais vigentes, que corroboram diretamente para o enfretamento de tal problema. O Estado enquanto agente público empreendeu esforços a partir do Código Mello Mattos, sancionado em 12 de outubro de 1927 pelo decreto-lei 17.943-A para tentar solucionar tal questão. Outrossim, esta nomenclatura jurídica, trabalhava com a concepção de vulnerabilidade socioeconômica, como hipótese primordial ao comportamento infrator. Em tese, “apenas” a vulnerabilidade socioeconômica tornaria os jovens e adolescentes suscetíveis a situações e comportamentos violentos, a chamada “doutrina da situação irregular”. É nesta linha adiante, surge o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), e que funcionará de 1942 a 1964, tratava-se de um órgão do Ministério da Justiça com infraestrutura análoga ao sistema carcerário (NOLASCO, 2010, p. 47).

O SAM foi elaborado durante o período marcado pelo autoritarismo do Estado Novo. Sua missão consistia em amparar socialmente, jovens e adolescentes carentes, abandonados e infratores. A política pública traga pelo Serviço de Atendimento ao Menor, tinha como centralidade a execução de ações corretivas, repressivas e assistenciais em todo o território nacional. A legislação que sucederia o SAM denominou-se de Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Ela apresentava quanto objetivo, formular a implementação da Política Nacional do Bem Estar do Menor (PNBM).

A FUNABEM, herdou de seu antecessor, o SAM toda sua infraestrutura e equipe de trabalho, além de sua cultura organizacional. Esse arcabouço jurídico, tinha a ambição de ser a grande instituição de assistência à infância e juventude, tendo o olhar voltado quase que prioritariamente para as crianças e adolescentes abandonadas.

O Código de Menores, promulgado pela Lei 6.697 de 1979, corroborava também com a tese baseada na ótica carência/delinquência. Tal Código se configurava na revisão sistêmica do Código de Menores de 1927, este tinha como linha primordial a duplicidade assistencialismo/repressão junto à população infanto-juvenil. É de fato neste arcabouço jurídico que nasce a terminologia “menor em situação irregular”, este termo reunia o conjunto

¹ Termo associado ao mundo digital, alteração de uma imagem real, opção por uma maquiagem dos fatos reais

de meninos e meninas que estavam em “perigo”. A população infanto-juvenil, era constantemente colocada como objeto potencial da administração da Justiça dos Menores.

Posteriormente, já com o cenário do renascimento democrático em transição, é criado a partir das lutas dos movimentos sociais, destacando-se o movimento dos meninos e meninas de rua e demais atores como professores, assistentes sociais, advogados e intelectuais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei 8.069 de 1990, em consonância com o Artigo. 228 do diploma constitucional de 1988. Tal estatuto determina um novo regime jurídico aos adolescentes em conflito com a lei, representando uma virada paradigmática na perspectiva sistemática anterior. Seu elemento nuclear está ligado à premissa do adolescente como sujeito de direitos, não mais como mero objeto da tutela estatal.

Adiante, o ECA passou a contar recentemente com o auxílio do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), lei federal 12.594/2012, que, em suma, teria a função de contribuir com a qualidade das instituições de privação e semiliberdade estabelecendo princípios e normas, sendo tal sistema norteado por dois termos: efetividade e eficácia. O SINASE trata-se de uma tentativa do poder público de prestar o atendimento especializado aos jovens e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Está legislação, atua de forma a garantir o alinhamento conceitual, estratégico e pedagógico que deve compor a medida socioeducativa nas instituições destinada ao atendimento dos autores de atos infracionais.

Tecendo alguns comentários introdutórios quanto à alegoria denominada medidas socioeducativas, essa advém do ECA. De sua natureza jurídica impositiva, sancionaria e retributiva. Impositiva por se tratar de uma ação imposta coercitivamente ao adolescente, retirando sua liberdade de forma momentânea; sancionaria por responsabilizar juridicamente os adolescentes presentes nas instituições de privação de liberdade. Já em relação à perspectiva retributiva, essa tem como finalidade resgatar e estabelecer a ordem que foi violada mediante a ação infratora. Ao ser apreendido, os jovens e adolescentes em conflito com a lei, devem ter seus direitos fundamentais asseguradas nas instituições de privação de liberdade, conforme estabelece o ECA. Tendo acesso aos seguintes direitos: direito à educação, saúde, cultura, lazer, e etc.

Cabe aqui, apresentar dois aspectos importantes a formulação e implementação das medidas socioeducativas: o primeiro, diz respeito a execução e garantia dos direitos fundamentais dos privados à liberdade, tendo em vista que o Estado muitas vezes não

assegurou o mínimo de dignidade para seus entes. Esse aspecto flerta inclusive com a narrativa legislativa, apresentada no preâmbulo constitucional.

O preâmbulo se configura enquanto texto introdutório a constituição cidadã de 1988, proclamando as origens, justificativas e valores que versam nossa constituição. Logo, se observarmos com clareza o que tal texto expressa, perceberemos que seu não cumprimento ocasiona a milhares jovens a perda de sua juventude trancafiados. O outro prisma desta vertente, diz que respeito à conservação de hábitos sociais. Sendo assim, o matriculado ingresso no sistema socioeducativo, deverá ter acesso às atividades compreendidas como “positivas” para vivenciar em coletividade.

Em relação à socioeducação (ação educativa objetivadas pelas instituições educacionais presentes nas unidades socioeducativas), a luz da obra de Bisinoto (2014) entendemos que tal prática educativa permite o empoderamento dos sujeitos coletivos, o desenvolvimento da autonomia, a superação das desigualdades presentes no meio social, não reduzindo-se a apenas uma proposta de domesticação comportamental e reinclusão ao mercado de trabalho de jovens e adolescentes autores de atos infracionais.

A socioeducação tem como proposta o desenvolvimento de princípios, como a liberdade, o ideal de solidariedade e, por fim, contribuir para o adolescente em conflito com a lei, enquanto elemento de preparação para o exercício pleno da cidadania. Logo, compreende-se como socioeducar, a ação de preparar o adolescente em conflito com a lei para ser reinserido no meio social.

A socioeducação tem significativa importância, pelo fato de atuar como espaço de mediação entre a sociedade civil e adolescente/jovens autores de atos infracionais, garantindo ações concretas (que vão desde a educação formal a atividades psicomotoras ligadas a profissionalização, arte, cultura e esportes). Neste percurso, destacamos que tal modalidade educacional surge juridicamente a partir da letra da Lei 8.069/90, como alternativa destinada aos socioeducandos, com objetivo de romper com as práticas infracionais, sendo amparada metodologicamente por aparatos jurídicos, políticos, sociológicos, éticos, filosóficos, históricos e prioritariamente pedagógicos, tais elementos serão apresentados de forma detalhada adiante (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2014).

Em Pernambuco, a instituição responsável pelo acolhimento dos jovens e adolescentes em conflito com a lei denomina-se FUNASE (Fundação de Atendimento Socioeducativo). A FUNASE foi instituída pela Lei nº 132, de 11 de dezembro do ano de 2008, substituindo a

então FUNDAC (Fundação da Criança e do Adolescente). Tal mudança de nomenclatura foi necessária para atender à demanda assistencial ao público infanto-juvenil, sobretudo ao jovem e adolescente que ira cumprir as medidas de semiliberdade e internação propostas pelo ECA. Segundo Silva (2015), as instituições socioeducativas que em tese serviriam para corrigir as práticas infracionais cometidas por sujeitos ainda em formação (os adolescentes e jovens), contribuindo para ressocializá-los, são vistas como brandas, por cidadãos comuns, cansados da impunidade vigente no país. Esses contribuem para fortalecer o argumento do cárcere (lógica punitiva) como única resposta para o caos societário em vigência.

Continuando o debate, Rédua e Souza (2008) questionam à promoção de ações socioeducativas nas unidades escolares presentes no sistema socioeducativo, visto que se encarada a partir da formalidade, a modalidade educação formal tende a não reverberar adequadamente, tendo como resultante o não estabelecimento de sentido para os socioeducandos. A luz das contribuições desses autores, chegamos ao entendimento que a instituição escola presente nas unidades socioeducativa, pouco contribui na conscientização de seus internos, a infraestrutura inadequada, a má formação docente, o estigma social de matriculado em unidade de privação de liberdade são elementos que confluem para o insucesso socioeducativo.

Por fim, tais instituições ainda sofrem com graves problemas econômicos, o descaso do Estado enquanto poder público, rebeliões e a repercussão da mídia. Esse discurso, auxilia de forma significativa para construção de lentes mentais, que apontam os socioeducandos de forma generalizada, como transgressores cruéis, fortalecendo a crença de que o adolescente infrator é um “sujeito irrecuperável” (ALMEIDA, 2013; MELO, 2013). Tal percepção que advém da lógica aristotélica, afirma que os sujeitos transgressores são “incorrigíveis”, tomados pela maldade em suas ações, por não estarem compactuando com os contratos constitucionais estipulados pela *polis* (termo designado pelos gregos para cidades-estados). Logo esses sujeitos indignos, seriam movidos pela “sede de fazer o mal”, não podendo ser reintegrado, em hipótese alguma, ao meio social.

Antes de progredir na leitura, lhe convido caro leitor a compreender/entender um pouco das motivações que me conduziram até a escrita de tal temática. Considero que enquanto sujeito coletivo que ocupa a posição de “expositor” e “narrador factual”, uma das tarefas mais complexas é desafiadoras presentes no ato da escrita, trata-se do mergulho reflexivo em nossas experiências particulares, no mundo subjetivo que equaciona nossas escolhas. A partir

desta constatação, me debruço, ponho-me a refletir quanto ao peso das influências que sofremos no transcorrer de nossa biografia. Diante deste movimento, torna-se vital a identificação de quais “vozes” ouvimos, de onde ecoam nossos discursos, do lugar social que ocupamos. Chego a esse posicionamento por entender que a partir das construções de experiências “familiares” se interligam as narrativas coletivas. Assim, por meio dos elementos “familiares”, “peculiares” presentes em cada experiência, chegamos a uma interface coletivas, já que as narrativas de cada indivíduos presente na sociedade se inter cruzam a todo tempo.

Existem determinados sujeitos coletivos que a partir de reflexões, conseguem de forma singular serem “violentamente pacíficos”, divagando por meio de seus ideais de vida elementos pautados no código da não violência, na auto consciência, no desenvolvimento de práticas coletivas que visam transcender o individualismo exacerbado de nosso tempo. Tais indivíduos que detém esse “dom” o usam para combater as diversas formas de exploração que perduravam de tempo em tempos. Mahatma Gandhi lutou contra o império britânico pela independência da Índia, enquanto ativista defendeu protestos de forma não violenta, tendo consciência de suas limitações, o mesmo desenvolveu “consciência de suas possibilidades”. O celebre educador pernambucano Paulo Freire, teve a sensibilidade de enxergar a educação como meio de garantia de cidadania, como elo contributivo para o desenvolvimento da conscientização (consciência+ação), categoria cara a qualquer prática pedagógica de um educador que se diz democrático. Nem mesmo exílio, a prisão e a ditadura militar diminuir seu ímpeto contributivo.

Como uma das vozes mais ativas nos movimentos ligados aos direitos civis norte-americanos, King coordenou diversas manifestações com o objetivo de romper com mentalidade escravocrata, como por exemplo: o boicote aos ônibus de Montgomery e a marcha sobre Washington. Seus discursos aglutinavam categorias consideradas antagônicas a um extrato populacional relegado a marginalização, eles falavam de justiça, liberdade e sonho pela igualdade racial. Tais discursos ecoam até hoje nos ouvidos da sociedade doentia do nosso tempo. Ângela Davis (mulher e negra) inspira e vai inspirar muitas gerações a partir de sua determinação que nem o cárcere apagou. Filósofa, Davis levanta a bandeira da militância dos Direitos Humanos das mulheres e da luta contra racismo presente no DNA estadunidense. Ao nos aprofundar na biografia de Davis, entendemos a importância do combate a violência de gênero, ao racismo, ao sexismo/machismo que predomina de forma estrutural na sociedade.

Observamos nos desenhos animados que passam na TV, nas revistas em quadrinhos e animes japoneses, como os “dons” e desejos dos personagens são desenvolvidos de forma a potencializar suas trajetórias. É por falar em trajetórias, essas demonstram a humanidade dos personagens, refletindo erros e acertos, propiciando debates e reflexões quanto a valores que consideramos importantes, nisso destacamos Monkey D. Luffy (Personagem e protagonista de One Piece). Tal personagem é o capitão de um navio pirata, durante sua trajetória ele precisava de uma tripulação para realizar seu sonho (se tornar o rei dos piratas), para isso Luffy recruta para sua tripulação diversos indivíduos com valores contributivos variados. Demonstrando assim, a importância da tolerância.

No espaço periférico, também se vê o crescimento de coletivos que objetivam por meio de pautas, pressionar o Estado a garantir e assegurar todas as demandas legais postas pelos mecanismos legislativos. Diante disso, destacam-se os seguintes grupos: O Movimento de Meninos e Meninas de Rua; A Pastoral Carcerária; O MST (Movimento dos Sem Terra); O Movimento Feminista; O Movimento Negro; O Movimento LGBTQ+; dentre outros. “No Brasil que o que Brasil finge não ver”, muitas mulheres que são abandonadas por seus cônjuges (como minha mãe), conseguiram criar os filhos de forma “heroica” com poucos trocados, disputando-os com o tráfico de drogas e com a cultura materialista, dando dignidade, amor e carinho. Muitos homens com fibra, abdicam de seus sonhos particulares pelas famílias, tendo que trabalhar em jornadas de trabalho indignantes com mais de 14 (quatorze) horas trabalhadas, jornadas que se configuram de forma análoga a prática do trabalho escravo.

Geralmente, pensamos em "talento", "aptidão", e outras categorias como capacidades inatas, como se estes "dons" fossem um bônus dado pela divindade regente no momento da divina criação. Costumo ver esses supostos “dons” como responsabilidades, como dizia o tio de Peter Parker (o homem aranha) nos quadrinhos e no cinema “com grandes poderes, vem grandes responsabilidades” ou, como Jesus Cristo de Nazaré afirmou nas escrituras sagradas, no evangelho de Lucas: “A quem muito foi dado, muito será exigido; e a quem muito foi confiado, muito mais será pedido”. Devem existir diversos dons e talentos mundo afora.

O meu “dom” é contar histórias, olhar e ver coisas que ninguém costuma notar, é falar sobre assuntos que muito a contragosto a coletividade expõe, é sonhar sonhos gigantescos que são vistos como “utopias”, me percebo como um “contador de histórias que todos fingem não ver”. Alguém que insiste, persiste, que não manda recados, que tem algo a expor, que não

consegue mais ficar calado diante de tantas injustiças e violências. A minha biografia não é distante das demais apresentadas, sou morador de zona periférica desde de criança. Observo as biografias de muitos próximos a mim, e percebo que essa poderia ser a minha trajetória também. Tive uma série de amigos ou conhecidos que adentraram no sistema socioeducativo, alguns inclusive regressaram mais de uma vez a unidades da extinta FUNDAC (Fundação da Criança e do Adolescente).

Por ser periférico, vi de perto o quanto são cruciais as políticas públicas e afirmativas, a importância do desenvolvimento de laços fortes afetivos na família, a crença de que a educação projeta um futuro melhor para quem caminha por tal trilha, a esperança e fé num amanhã mais colorido, a solidariedade espontânea dentre outras coisas mais. Lembro de cada vez que vi alguma coisa faltando na minha casa, das vezes que minha avó precisou usar seu dinheiro que seria destinado a alimentos e remédios para comprar meu material escolar, das cadeiras da escola quebradas, do chão de terra batida que não permitia a chegada de uma ambulância em caso de emergência. Lembro também de ver os meninos da rua bem próximo a mim com tênis e roupas de grife, com dinheiro no bolso proveniente do tráfico de drogas. Falando em minha avó seu sorriso e sua empatia são coisas impossíveis de esquecer, sua capacidade de diálogo mesmo em dias bastante tensos é uma das coisas que carrego comigo. Ela escondia os problemas financeiros de mim, dizia que uma “criança não podia se importar com isso”, queria que eu apenas fosse para escola e pudesse ter um futuro melhor.

A violência sempre fez parte do meu cotidiano, e por falar em cotidiano esse se estabelecia enquanto uma espécie de “teste de sobrevivência”. Ela (a violência) estava presente em algum lugar de meu subconsciente, pude presenciá-la em diversos momentos, observei vidas sendo ceifadas pela guerra do tráfico ou por empreitadas policiais, a fome, a negligência Estatal no tocante a saúde pública dentre outras moléstias sociais. Ao logo desse tempo implementei em minha mente um chip cerebral, modifiquei minhas lembranças, tentei fugir dos flashbacks do som dos tiros, das pessoas correndo, com isso instintivamente precisei naturalizar no meu íntimo o morticínio que ocorria em meu bairro, com meu povo.

Algumas das lembranças que mais me vem a mente do período de minha infância e adolescência amputada, me remetem a escola sucateada, ao cordão de isolamento da polícia colocado depois de um homicídio, a falta d’água por logos dias, o péssimo transporte público (que eu adorava), as noites que minha tia ou mãe tinham que passar na fila para conseguir um atendimento médico dentre outras coisas.

Ao produzir essa dissertação me vem em mente uma das canções do Rapper Sabotagem (O Rap é Compromisso). Essa música conta a trajetória de um jovem periférico, que adentra na vida transgressora para obter condições dignas de sobrevivência. O eu lírico sustenta sua família, por meio de atos infracionais, mesmo não querendo cometê-los. A canção exemplifica aspectos íntimos, a insegurança interna, a guerra interminável que trouxe os “manos”, vida dos atos infracionais que só “ilude um personagem”. A partir do que exemplifica a canção, entende-se que a desvantagem social e o abandono Estatal podem levar a qualquer um indivíduo periférico a vida do eu lírico. Pode parecer idealista leitor, mas essa é a forma como vejo a periferia.

Na segunda parte da canção, Sabotagem fala do mesmo jovem em busca de redenção, que chegou ao entendimento sem ajuda do sistema socioeducativo que a vida em liberdade é uma das coisas primordiais. O autor retrata a angústia constante desse jovem em permanecer “ligeiro”, o medo de ser morto por integrantes do tráfico que se passam por “amigos”, a ânsia em largar as drogas, de não as usar na frente das crianças, a esperança refletida no simples fato de viver o dia-a-dia. O eu lírico faz uma importante metáfora, trata-se da utilidade do crime, as práticas infracionais não são iguais ao “Bombril” detentor de mil e uma utilidades.

A fé aparece também como elemento redentor, algo muito comum na trajetória de quem decide por conta própria largar a vida de infrações. O trecho que mais gosto, apresenta a seguinte citação: “O crime é igual o Rap, é o Rap é minha alma. Deite-se no chão abaxe suas armas”. A educação, ao menos o viés educativo voltado ao social tem esse poder, ela pode fazer os jovens abaixarem suas armas, ajudá-los a não buscarem ser os novos “Pablo Escobar”, é nisso que acredito.

Quero usar esse “dom” que tenho para ser um catalisador da mudança, ajudar a mudar o cenário televisivo que mostra as rebeliões, os fugitivos sequestrando ambulâncias, a desumanidade nas unidades de privação de liberdade. Minha promessa feita há quase cinco anos atrás, se baseia em denunciar, apresentar e propor novas formas de fazer socioeducação. Nas seções a seguir caro leitor, você verá todo o esforço de um homem periférico em contar as histórias de seu povo, as contribuições de cada teórico que partindo de campo de pesquisa, nos auxilia a entender os problemas do sistema socioeducativo. Espero que goste da leitura.

Em relação às seções da dissertação, o estudo se inicia com a referida seção: **Privação de Liberdade: Origens e Significado**. Nela é introduzida a discussão quanto às origens da privação de liberdade. A dimensão histórica que justifica de coletividade em coletividade, o

cerceamento da liberdade de determinados sujeitos coletivos. A seção **Processo Histórico do Cárcere Juvenil no Brasil**, visa detalhar o processo de privação de liberdade referente a adolescentes e jovens brasileiros, a partir dos arcabouços jurídicos teóricos. Foi trabalhado na seção, **Medidas Socioeducativas: A internação**, os elementos que compõem as medidas socioeducativas, destacando-se a medida socioeducativa de internação, cumprida em unidades de privação de liberdade. **Os Caminhos Metodológicos da Pesquisa**, expressa enquanto seção os procedimentos metodológicos do estudo.

A seção, **Educação e Socioeducação: Construção Histórica**, apresenta uma discussão quanto aos avanços no processo educativo, voltado a perspectiva democrática, discute também as múltiplas concepções educativas que convergiram na ligação socioeducação-educação. **Socioeducação: Controle ou Empoderamento Coletivo**, debate enquanto seção o processos intrínsecos, presentes nas lentes da socioeducação. Tal seção ainda discorre no tocante ao processo socioeducativos por meios de dois vieses: o controle social e empoderamento coletivo. Ocorre enquanto discussão na seção, **A Prática Sociopedagógica e seus Instrumentos de Resignificação**, uma problematização referente à prática pedagógica docente por meio dos elementos contributivos essa pode trazer a socioeducação.

A Crise das Instituições na Modernidade Tardia e o Não Lugar, problematiza enquanto seção os desafio educacionais da sociedade tardia. Ainda se referindo a tal seção, destaca-se o debate quanto aos sujeitos coletivos relegando ao não lugar, é o impacto desta condição. A seção, **Situando o Lócus da Pesquisa: CASE Abreu e Lima e Cabo**, expõem um pouco do histórico das unidades pesquisadas. É por fim, as seguintes seções: **Observações a Prática Sociopedagógica do CASE Abreu e Lima e Cabo; Afinal de contas, o que é Socioeducação?** e **Socioeducar e Empoderar ou Controlar?**, relatam toda a trajetória da pesquisa.

Diante de tais conjecturas, levantou-se como problema de pesquisa o seguinte questionamento: **O que as narrativas dos docentes e agentes socioeducativos revelam sobre e como se materializa a socioeducação nas unidades educacionais, presentes nas instituições de privação de liberdade?**

2PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: ORIGENS E SIGNIFICADOS

Introduzindo a temática encarceramento, esse surge como forma encontrada de castigo, para privar à liberdade do transgressor, não permitindo que outros delitos sejam cometidos pelo mesmo infrator, além de servir como exemplo para outros que porventura queiram praticá-los. Outro ponto a ser destacado, seria a compreensão de prisão e reclusão, tais elementos estão justamente conectados aos fatores tempo e espaço. As categorias limite temporal e espacial são necessárias para que o infrator tenha ciência que descumpriu as regras estipuladas pela comunidade. Logo, torna-se necessária a retirada do direito à liberdade, é convivência em sociedade do infrator durante uma proporção de tempo estipulado, de acordo com a legislação que versa esse grupo social (CHIAVERINI, 2009).

O ato do aprisionamento, se tornaria de fato legítimo por dois fatores: o primeiro a ser destacado, seria que essa penalidade resulta de um avanço na premissa positivista da legislação, onde o infrator deixará de ser sumariamente executado por cometer qualquer infração, para ser temporariamente ou totalmente excluído do convívio social. O outro fator condicionante, para ocorrência da pena privativa de liberdade que se faz necessário citar, seria o uso dela pelo poder público representado aqui por uma autoridade que dispunha de legitimidade e força de lei. Essa autoridade seria responsável por garantir a convivência entre os diferentes sujeitos que compõem a sociedade civil. Nisso tais autoridades, podem ou não fazer uso da força de trabalho do privado, caso necessário.

Quanto ao sentido de comunidade, e a evolução política deste conceito, que versa pela necessidade de proteção de um determinado grupo, Freud (1997, p.49) discorre:

A vida humana em comum só se torna possível quando se reúne uma maioria mais forte do que qualquer indivíduo isolado e que permanece unida contra todos os indivíduos isolados. O poder dessa comunidade é então estabelecido como “direito” em oposição ao poder do indivíduo. Pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo de uma civilização.

Com o desenvolvimento das sociedades primitivas surge o poder emanado pela coletividade, por grupos sociais unidos na tarefa complexa de se manterem vivos. Tais povos primitivos, não gozavam de bens jurídicos, tendo relações caracterizadas metaforicamente por Freud (1997) enquanto totens e tabus. Segundo o autor, totem seriam símbolos característicos

pertencentes a determinado grupo social, já os tabus são de origem desconhecidas, sem base racional, porém respeitados pela comunidade sob penalidade em caso de descumprimento. No seu escrito Freud (1997), apresenta significativas contribuições antropológicas, quanto a organização da coletividade. O autor ratifica que o totemismo, atua como se fora uma herança ancestral, tendo em vista que ele se configura enquanto valor passado pela coletividade.

Desta forma, ao escolher como ilustração para o estudo as tribos primitiva, Freud reforça a existência de padrões em nossas escolhas. Padrões esses que desde os primórdios são de fato respaldados pelos entes societários. Assim, a luz da obra do autor, chegamos a seguinte conclusão: nossas escolhas não ocorrem livremente, elas são ou não respaldadas como certas ou erradas, mediante a perspectiva ótica, é seu tempo histórico. Ao admitir tal premissa, percebemos que as ações ligadas a barbáries cruéis como a tortura, e a escravidão que gozaram por certo tempo histórico de prestígio diante da coletividade, hoje são vistas como desprezíveis aos olhos da sociedade civil organizada. Em relação tais sentenças, Chiaverini (2009, p.2) enfatiza:

A obrigatoriedade dos tabus tem origem religiosa ou intuitiva, são costumes herdados de várias gerações que descobriram a vantagem ou prejuízo de determinadas atitudes e criaram regras de comportamento que persistem independentes de qualquer benefício ou prevenção de prejuízo social atual. É interessante notar que para o homem primitivo há uma total confusão entre os mundos físico e normativo, entre as ordens moral, natural e religiosa.

Em consonância com o pensamento de Freud (1997); Chiaverini (2009) adentra na categoria tabu, entendendo que eles tratam-se de elementos que se quer podem ser debatidos na esfera política, ou seja, nas lentes societárias. Pois, se converteram em questões extremamente complexas ao meio social. Desta forma, valores como o não matar, tão defendidos e respaldados pela coletividade, é por arcabouços legislativos, são postos como imposições sociais indiscutíveis. Mesmo que existam mecanismos jurídicos que “absolvam” o infrator, mediante a ação de tirar a vida do outrem. Ainda em relação a questão dos tabus e suas configurações, julgamos necessário apreciarmos a fala na íntegra de Freud:

Os tabus, devemos supor, são proibições de antiguidade primeva que foram, em outras épocas, extremamente impostas a uma geração de homens primitivos; devem ter sido calcados sobre eles, sem a menor dúvida, de forma violenta pela geração anterior. Essas proibições devem ter estado relacionadas com atividades para as quais havia forte inclinação. (FREUD, 1997. p. 35)

Em decorrência do desenvolvimento das sociedades primitivas/ancestrais, e suas tecnologias sociais que foram de significativa importância para a manutenção destes grupos, surgem dois fatores importantes a serem mencionados. O primeiro diz respeito a necessidade constante de vigiar os sujeitos coletivos, tendo em vista que se estes infligissem as “cláusulas contratuais sócias” deveriam ser sumariamente excluídos da sociedade. A vida em coletividade pede ações rápidas as condutas transgressoras, pois se tais atos não forem vistos como “reprováveis” pelo grande grupo, a vida coletiva não faria sentido, possibilitando risco real de dissuasão para o coletivo.

O outro ponto, refere-se ao que fazer com o sujeito coletivo infrator pós transgressão, onde ele ficaria, o que vai ocorrer com ele, é assim por diante. Tal percepção nos ajuda a compreender de fato, que as regras dos contratos sociais devem ser respeitadas pelo bem dos indivíduos, mesmo que a priori algumas convenções não façam sentido algum. Segundo Chiaverini (2009) a infração causa no grupo a ação de “solidariedade penal”, ainda de acordo com autora, quando ocorria qualquer ação delituosa, não era importante saber quais as circunstâncias que sucederem tal ação, o que importava é quem fez o ato, é puni-lo de forma eficiente.

A história da privação de liberdade contemporânea, de fato dá seus primeiros passos aliada com atos de vingança de grupos em enfrentamento, o que mais tarde daria origem, ou melhor, configuraria a lei de Talião². Aplica-se ainda a lógica da privação de liberdade, a ideia de vingança divina, por atos que contrariassem a divindade máxima de seu tempo e lugar. Ou, a vingança pública, configurada por autoridades entendidas como Estado (príncipes ou soberanos) que manifestava seu poder através do terror e da intimidação. Nisso, ocorria o emprego de torturas cruéis, medidas severas ou simplesmente a pena de morte. Com relação aos métodos de punição, Chiaverini (2009, p.3) apresenta a seguinte narrativa:

Com a evolução social e diante da necessidade de evitar a dizimação das tribos com as vinganças coletivas, surge o talião, que limita a reação à ofensa a um mal idêntico ao praticado... Adotado no código de Hamurabi (Babilônia, no êxodo (povo hebraico) e na Lei das XII Tábuas (Roma), foi ele um grande avanço na história do Direito penal por reduzir a abrangência da ação punitiva [...] As civilizações que viveram entre os rios Tigres e Eufrates, entre 3000 e 400 anos antes de Cristo, produziram códigos muito cedo. O mais conhecido deles é o Código de Hamurabi (1750-1792).

² A Lei de Talião consiste na rigorosa reciprocidade do crime e da pena apropriadamente chamada retaliação. Esta legislação é expressa pela máxima olho por olho, dente por dente.

O cárcere se configurava apenas enquanto depósito inóspito humano, onde os apenados passavam pelas mais terríveis penitências e torturas, tal espaço tinha enquanto finalidade, fazer os transgressores sofrerem por infringir o contrato social vigente. A instituição cárcere tinha o compromisso de ser o local pensando inicialmente para evitar possíveis fugas, onde o imputado esperava seu julgamento. Essa era a função primordial da prisão. Ainda em relação ao processo cruel da penalidade, as instituições de privação de liberdade aplicavam punições desumanas e sangrentas, essas práticas que aviltam contra a dignidade humana, faziam parte dos acordos respaldados por um povo sedento pela violência enquanto entretenimento. A ação cultural de se maravilhar com a barbárie, fazia parte do processo de uma engrenagem social com forte apelo populacional. Diante destes ritos nefastos, amputações de membros, processos que envolviam queimar a carne do apenado até mesmo as mais cruéis penalidades mortíferas, se convertiam em um deplorável espetáculo popular aclamado pelas multidões desse período histórico.

Em relação as civilizações e formas de punição, o povo Assírio submetia à privação de liberdade grupos como contrabandistas, ladrões, sonegadores de impostos e desertores do serviço estatal, esses eram submetidos a trabalhos forçados. De acordo com Chiaverini (2009, p. 4) a prisão no Egito antigo atuava enquanto pena ao transgressor, não existindo diferenciação entre as infrações cometidas pelos encarcerados, nestes espaços também ocorriam trabalhos forçados. Logo, as prisões eram descritas como fortalezas, contendo masmorras, tornando a fuga desses espaços quase uma tarefa homérica, que consistia em pena grave caso chegasse a ocorrer.

A civilização grega fornece as primeiras iniciativas significativa ao campo ocidental em relação a privação de liberdade, exercendo sua influência partindo da construção das categorias ideais de justiça e de Lei. As primeiras evidências quanto ao cárcere, segundo as contribuições da Grécia antiga são mencionadas tanto na literatura (A tragédia de Ésquilo Prometeu Acorrentado³) como na filosofia helênica (baseada fortemente nos aportes discursivos de Platão). Conforme propõem seu escrito (Diálogo de Górgias⁴), Platão faz a distinção entre três espaços de privação de liberdade: o espaço inicial seria utilizado a priori para guardar o infrator, enquanto prevenção para não ocorrência de novos delitos; O segundo

³ Prometeu Acorrentado, é uma tragédia grega que fazia parte da trilogia composta pelas tragédias Prometeu acorrentado, Prometeu libertado e Prometeu portador do fogo.

⁴ Górgias é um diálogo de Platão, filósofo grego do século V A.C. Deverá ter sido escrito depois da primeira viagem de Platão à Sicília, em 387 A.C. Situam-no na acme (maturidade) da vida: depois dos quarenta anos, isso significa que, pela boca de Sócrates fala já o próprio Platão.

espaço teria a função corretiva, serviria para “recuperar” os transgressores passíveis a mudança; por fim, o último espaço seria destinado a ação punitiva, ficando distante da sociedade. Nesse espaço o infrator teria um castigo que não terminaria nem com a morte.

A civilização romana compreendia as ações delituosas elencando três princípios classificatórios possíveis são eles: *Crimina pública* (segurança da cidade); *Parricidium* (crimes considerados graves); *Delicta Privata* (infrações passivas de correções individuais). Segundo tais conceitos, a perspectiva de Estado romano assume uma dualidade funcional sancional, advogando para a privação de liberdade como forma de cerceamento, punição e correção, porém flertando com a volta da pena de morte as infrações tidas como mais graves. Tal civilização traz as mais significativas contribuições quanto a ciência jurídica, e posteriormente ao que viria ser o cárcere na sociedade contemporânea.

Conforme Chiaverini (2009) a partir da invasão e conquista bárbara ao império romano do ocidente, assinalou-se o fim da centralidade política romana. Consequentemente, a queda do império vai desencadear um movimento de ruralização extenso, modificando a estrutura social vigente (criando-se assim, vários reinos com sua autonomia assegurada). Com isso, se estabelece o processo econômico denominado de feudalismo. Esse processo marca de fato o ápice do império romano oriental (Constantinopla). Chiaverini (2009, p.18) enfatiza:

Assim o espaço territorial foi dividido em unidades economicamente autônomas. O feudo vivia uma economia de auto suficiência, já que a insegurança causada pelas invasões bárbaras tomou o comércio extremamente limitado. Sem a segurança nas estradas construídas pelos romanos, os feudos acabaram isolados. A nobreza fundiária dominava o campesinato, que eram os servos da gleba e tinham a posse das terras destinadas à agricultura. A nobreza se apropriava do excedente produzido. A sociedade feudal era basicamente agrária e a terra o principal meio de produção.

Os religiosos e sacerdotes adotaram o encarceramento como forma de correção espiritual do pecador, a fim de que ele refletisse, em isolamento sobre o erro cometido, “reconciliando-se com Deus”, e se “arrependendo de seus pecados”. Chiaverini (2009) salienta que a Igreja Católica foi de extrema importância nesse período histórico, tendo em vista que o mundo feudal fragmentado, encontrava no ordenamento cristão, a unidade necessária para seu funcionamento. Sendo assim, não bastava se subordinar apenas a vontade do senhor feudal ou ao monarca, era vital corresponder as regras morais estipuladas pela Igreja.

A Santa inquisição, criada pela Igreja Católica Romana usou o cárcere em larga escala para custodiar hereges, a concepção de prisão enquanto penitência, como aniquilação, como remissão dos pecados dos pobres transgressores ganhava força no entendimento coletivo a época. Segundo expressa Chiaverini (2009, p. 31), a inquisição era formada basicamente por um tribunal, que julgava todos os considerados infratores, segundo a perspectiva do direito canônico (prerrogativa do Direito ligada aos líderes religiosos da igreja católica). Para que o algum sujeito coletivo fosse preso, bastava apenas uma denúncia anônima. Esse período histórico foi marcado pelo desenvolvimento de métodos ainda mais cruéis, pelo meio eclesiástico.

No capítulo o corpo dos condenados, presente na obra de Michel Foucault (2011) ocorre o registro da penalidade mortífera sofrida por Robert-François Damiens. O autor expressa a crueldade dos métodos utilizados, nos sujeitos considerados “infratores” das convenções sociais, de forma minuciosa. A crueldade de um esquartejamento é narrada passo a passo por Foucault, demonstrando como cada elemento penoso é pensado cuidadosamente, com objetivo de respaldar o poder de uma instituição em relação a vida de um indivíduo pós ação delituosa. Este trecho da obra do autor, releva que tanto o Estado feudalista, como a instituição igreja católica pouco se preocupavam com os métodos usados no ato punitivo durante a idade média. Destaca-se também, o desinteresse de tais instituições, quanto a veracidade dos fatos que levam o infrator a perder sua liberdade.

Ao término da Idade Média, o cárcere foi usado enquanto moeda política pelos mandatários do Estado (reis, nobreza e senhores feudais em geral). Quem desobedecesse às regras do contrato estipuladas pela nobreza, sofreriam o aprisionamento, tendo em vista que essa prisão primitiva tinha duas modalidades estabelecidas: a prisão de custódia, onde o apenado esperava temporariamente a execução da verdadeira pena aplicada e a detenção temporal ou perpétua (ainda havendo possibilidade de receber o perdão real). Essas prisões tinham de fato outro olhar, outra concepção, inclusive no que se refere ao modelo arquitetônico, como se pode exemplificar na Torre de Londres, ou mesmo na Bastilha.

Em meados do século XVIII com a gradual abolição das penas desumanas e bárbaras, a pena de privação de liberdade passa a desempenhar uma ação corretiva de fato. Segundo Foucault (2011), a modificação nas formas de penalidade segue as mudanças políticas do século XVIII, isto é, a queda do antigo regime e a elevação emergente dos burgueses. A partir disso, a punição deixaria de ser uma contemplação tenebrosa destinado ao público (visto que

tal ato, passou a ser concebido enquanto incentivo à violência). Interessava a partir deste recorte histórico, a obtenção de poder sobre o privado de liberdade, tornando-o objeto de ações que visão expropriar suas particularidades, empoderando agentes estatais e a burguesia.

Tal modificação ocorre pela mudança de concepção social, adota-se a punição fechada, seguindo regras claras que visam acima de tudo a disciplina e o respeito ao contrato social estabelecido por tal sociedade. Portanto, ao invés de punir o corpo do condenado, pune-se a suas ações delituosas, sua “alma”. Essa mudança de acordo com Foucault (2011), é um modo de acabar com as punições imprevisíveis do soberano sobre o condenado, gerando ao menos uma tentativa de estabelecimento de proporcionalidade entre o crime e a punição.

O período da História iniciado a partir de 1453, marca a chamada idade moderna tendo seu grande apogeu na Revolução Francesa em 1789. É neste recorte histórico, que as organizações sociais transitam do modelo de organização social feudal para a constituição do Estado Moderno com o desenvolvimento dos modelos político, econômico e social, sob a lógica do Capitalismo. Chiaverini nos fala dessas modificações sobe a ótica do encarceramento:

A prisão como pena da idade Moderna, é portanto, fruto de uma evolução e da somatória de várias influências históricas. Desde a antiguidade, as prisões de custódia, em sua maioria, com trabalhos forçados, já estava presente no inconsciente coletivo do homem...Vemos que as prisões modernas foram uma alternativa para coibir a vagabundagem e disciplinar o trabalhador no mundo industrial. O discurso humanista que imperou após o absolutismo e que combatia suas crueldades foi o principal responsável pela universalização da sanção penal, e sua redução à pena de prisão, que até hoje a base do sistema punitivo. (CHIAVERINI, 2009. p. 8)

Como foi dito anteriormente, a questão econômica coopera expressivamente para transformação do martírio pelo encarceramento. Tal modificação está relacionada a miséria que prevalecia a época. Além disso, o desenvolvimento da burguesia, o crescimento capitalista em acessão, tem relação direta com tal mudança. As pessoas passaram a cometer um número maior de crimes de caráter patrimonial. Como a pena de morte e o suplicio não respondiam mais aos anseios de justiça, o caráter de exemplaridade da pena começou a ruir, o processo de domesticação dos corpos já não atemorizava, surgindo então a pena privativa de liberdade temporal, como uma grande invenção que demonstrava ser o meio mais eficaz de controle social.

Próximo ao término do século XVIII, surgiram novas análises funcionais, projetos e propostas em relação as instituições de privação de liberdade e ao cárcere. Tais análises visavam debater os modelos arquitetônicos das instituições privativas e a funcionalidade do

encarceramento, visto que era necessário pensar em mecanismos punitivos que de fato ressoassem neste novo eixo social vigente. Inicialmente, as contribuições de John Howard a partir de seu escrito *The State of Prisons in England and Wales* (As condições das prisões da Inglaterra e Gales) é de grande significância para a modificação do discurso quanto ao cárcere.

Em sua obra, John Howard tece dura críticas à realidade prisional da Inglaterra e sugere uma série de alterações para melhorar a condição dos sujeitos privados de liberdade. Seu escrito é de grande relevância ao debate, por se dar a partir de sua experiência curta, porém real de apenado. Para Howard, as unidades privativas de liberdade, precisavam se converter sobretudo, em locais mais dignos para o cumprimento da pena restritiva, principalmente por conta da adesão e aceitação a agenda transgressora de um maior quantitativo social. Essa percepção provou-se proeminente diante da mentalidade predominante burguesa, que apontava somente os mais “pobres” como autores de práticas delituosas.

A ação de encarcerar todos vistos como empecilhos sociais/morais como mendigos, prostitutas, e jovens infratores vigorava a partir do chamado “Sistema de Comunidade”. Na prática, tal sistemática se convertia em mais um método meramente punitivo, ou seja, numa “febre do encarceramento humano”. Para esse sistema o importante era “depositar” nas prisões todo o tipo de “criminosos”, sem nenhum critério para diferenciá-los, nem separação pela ação delituosa. Pois, o que de fato tinha relevância neste processo era retirá-los da vida em coletividade e fazê-los pagar pelos seus “crimes”.

Gonçalves (2009) expressa textualmente a partir de sua obra, que o Estado ao advogar pela premissa do Sistema de Comunidade entendeu que o cárcere não precisava de higiene, que o contágio epidemiológico faz parte do “pacote” atrelado a penalidade restritiva, que crianças e adolescente autores de transgressões podem permanecer na mesma unidade privativa que adultos. Outro ponto significativo seria a “contaminação ética” que ocorria no ambiente privativo, visto que se juntava diversos grupos antagônicos nesse espaço, sendo eles: Reincidentes, presos primários, infratores perversos das mais diversas transgressões e condenados por leves infrações. Logo, nesse espaço se estabelecia um processo pedagógico de delinquência. Conclusivamente que os encarcerados não necessitam de dignidade (sentença essa que não mudou muito no atual recorte temporal). Logo, ser um “residente” no cárcere, significava conviver num ambiente marcado no mínimo pela indignidade humana.

Por fim, em contrapartida as disposições expressas no Sistema de Comunidades, ou melhor, como alternativa ao mesmo, Gonçalves (2009) salienta que Howard elegeu como tarefa primordial da execução da pena de prisão a reeducação. Para isso, propôs modificações e incrementos as instituições de privação de liberdade sendo elas: Educação religiosa; Trabalho regular organizado; Condições alimentícias e de higiene humanas; Isolamento parcial para evitar o contágio moral; e Inspeções periódicas. O Direito penitenciário tem como origem justamente as contribuições de Howard.

Jeremy Bentham vai apresentar a ideia de proporcionalidade no ato de punir. Segundo ele, a disciplina nos espaços de privação de liberdade precisa ser rígida, tendo como proposta prevalente o caráter punitivo do cárcere. Cabe destacar que a punibilidade elencada aqui, destoa da ideia de pena de morte expressa em outros recortes temporais. A severidade deve ser marca presente na realidade do cárcere. Com isso, a correção moral do apenado, e o respaldo aos valores aceitos socialmente eram facetas extremamente importantes para construção da identidade do sujeito trancafiado.

Bentham vai propor em sua obra o Panóptico um modelo de penitenciária, a estrutura da instituição segundo ele, deve ser pensada a partir de uma torre no centro e as celas nas bordas, onde apenas um homem vigiaria todos os prisioneiros ao mesmo tempo, sem que estes o vissem. Esse sujeito responsável por vigiar os indivíduos detidos, receberá diversas nomenclaturas de vão desde carrasco, chaveiro, carcereiros atualmente eles são chamados de agentes penitenciários ou agentes socioeducativos. O medo e o receio de não saberem se estão a ser observados, leva a população privada de liberdade, presente nas unidades privativas a adotar o comportamento desejado pelo vigilante. Analisando a disciplina e o controle nas sociedades modernas, Foucault vai usar enquanto parâmetros o panóptico em sua obra Vigiar e Punir.

Foucault (2011) define o cárcere e a pena de privação de liberdade por meio da categoria “docilizar os corpos” sendo tal terminologia ligada a uma serie de eventos que culminou com a perda de autônima do interno. Tornar um corpo “dócil” é submetê-lo a vontade de quem detém o poder, assim as transformações que são objeto de interesse de determinados sujeitos coletivos, passam a obter prevalência em detrimento as particularidades dos outros indivíduos. Desta forma, uma das facetas mais importantes do processo de docilização, está ligada as categorias dominação, disciplinarização e adestramento. Quanto a

mudança na prerrogativa de punir, Foucault (2011) em *Vigiar e Punir* descreve a nova consideração da época sobre pena-castigo:

Pode-se compreender o caráter de obviedade que a prisão-castigo muito cedo assumiu. Desde os primeiros anos do século XIX, ter-se-á ainda consciência de sua novidade; entretanto ela surgiu tão ligada, e em profundidade, com o próprio funcionamento da sociedade, que relegou ao esquecimento todas as outras punições que os reformadores do século XVIII haviam imaginado. (FOUCAULT, 2011. p. 70)

Segundo Foucault, a privação de liberdade enquanto aparelho não necessita de grades, correntes ou barras para exercer a dominação no indivíduo. Para ocorrência de tal dominação, é necessário se utilizar as novas tecnologias de vigilância, possibilitando por meio do uso de informações concretas vilipendiar os transgressores das normas sociais. A vigilância ocorre por vezes disfarçada, a ponto de não serem facilmente detectada pelos indivíduos, gerando um processo de naturalização. A visibilidade permanente é uma configuração de poder que visa instabilizar o privado de liberdade, tirando do mesmo suas particularidades, o direito deste ser humano, ser quem ele é. Além das instituições penais, todas as estruturas hierárquicas como escolas, hospitais, fábricas e os quartéis seguiram esse padrão de organização.

Em detrimento ao que foi proposto por Bentham, Cesare Beccaria apresentará uma proposta mais “humana” para a prisão, em sua obra: *dos Delitos e das Penas*. Em seu escrito, o autor advogava para uma nova perspectiva punitiva, tendo como principal enfoque a ênfase da abolição da pena de morte, do uso de torturas e das práticas corretivas cruelmente aplicadas no cotidiano do penitenciado. De acordo com Beccaria (1998), a privação de liberdade devia essencialmente ser dura, sem utilizar métodos cruéis e arbitrários. Na perspectiva apresentada pelo autor, a troca da metodologia punitiva exacerbada, por uma proposta correcional dura, porém não cruel, seria de fato a força motriz que traria a reflexão ao infrator, responsável pela ação infracional.

Por meio de seu escrito, Beccaria nos convida a pensar que o autor do ato ilícito, deve padecer da concretude punitiva, mesmo que essa seja compreendida enquanto punição moderada a transgressão. Logo, o temor de ser pego, o julgamento da sociedade civil organizada em relação a sua transgressão “atemorizam sempre os espíritos humanos” (BECCARIA, 1998, p. 115). Quanto ao cárcere, Beccaria o compreendia enquanto gestor de misérias, um local desprovido de qualquer traço de humanidade, sendo esse um efetivo espaço de suplícios, não de se fazer “justiça” ao ato infracional. Em concordância com o pensamento

de Beccaria (1998, p. 126), e seus apontamentos, só poderíamos de fato ratificar e endossar a existência de um delito, uma transgressão das normas, partindo do estabelecimento de contratos sociais, tais convenções passariam a ser compreendido enquanto efeito de lei.

Beccaria (1998) também apresenta o conceito de detenção provisória, importante nos dias atuais. Segundo ele, o apenado deveria ter sua custódia no cárcere abreviada, assegurando assim tanto a integridade física/moral, respaldando a necessidade legal de um julgamento. Por fim, outro ponto importante a ser destacado seria a vigilância dos privados. Diferenciando-se de Bentham, Beccaria compreendia a vigilância enquanto elemento presente na garantia da permanência e cumprimento da pena do apenado, não sendo necessário retirar do sujeito sua individualidade (BECCARIA, 1998).

2.1 PROCESSO HISTÓRICO DO CÁRCERE JUVENIL NO BRASIL

Os primeiros avanços no campo legislativo, no tocante ao cárcere juvenil, se dão a partir da elaboração e criação do Código Mello Mattos (Decreto Lei 17.943-A), sancionado em 12 de outubro do ano de 1927, por meio dele concebeu-se uma iniciativa precursora legislativa no cenário brasileiro, tendo significativa relevância para a assistência infanto-juvenil. Tal legislação chamada comumente de Código de Menores do Brasil, previa a aplicação de penas e medidas sancionais aos “delinquentes entre 14 aos 17 anos”. Até então, os “pequenos infratores” eram autuados pelo Código Penal de 1890, instituído após a derrocada do Império, neste Código crianças podiam ser levadas ao banco dos réus a partir dos 9 anos de idade, da mesma forma que ocorria com adultos transgressores.

Em seu capítulo 1, o objeto e a finalidade da lei, o Código de Menores de 1927 apresenta uma concepção correspondente aos conceitos então vigentes, abrangendo em um mesmo entendimento o “menor abandonado” e o “menor delinquente”, oferecendo a tais grupos “assistência e proteção”. Após a promulgação do Código, surgiram inúmeros decretos e decretos-lei visando à proteção especialmente do “menor infrator”, tais atos legislativos partiam da concepção de vulnerabilidade presente na realidade dos sujeitos coletivos que necessitavam da tutela do Estado. Tal tutela se comprovava em virtude de uma suposta situação de carência, de maneira especial financeira. Essa carência seria a justificativa perfeita

para os agentes estatais iniciarem o processo de “domesticação” de adolescentes e jovens infratores.

Segundo tal sentença, a exclusão tornaria o público infanto-juvenil mais suscetível a ações transgressoras, a este filtro que endossa está percepção denomina-se de “doutrina da situação irregular”, sendo compreendida por Saraiva como “aquela em que menores passam a ser objeto da norma quando se encontram em situação de patologia social” (SARAIVA, 2005, p. 48). O Decreto Lei 17.943-A tinha como público cativo os jovens, adolescentes e crianças considerados carentes, abandonados, inadaptados e infratores, sem ter a menor preocupação com direitos do público infanto-juvenil. (NOLASCO, 2010).

De acordo com César (2014), após o período denominado como revolução de 1930, se escalonou o processo ligado ao autoritarismo popularmente, denominado de Era Vargas. A autora vai dizer a partir de sua obra, que neste recorte histórico, o jovem transgressor (compreendido enquanto categoria/marcador social menor infrator), era objeto da ação tanto da esfera jurídica (juizado de menores) como também de alguns estabelecimentos tendo enquanto expoente maior as casas de acolhimento. É nesta linha que surge o Serviço de Atendimento aos Menores (SAM), e que funcionara de 1942 a 1964. Vejamos o que César (2014) acresce quanto a criação do SAM:

Em 1941, o governo federal criou um órgão que deveria centralizar a assistência ao menor, inicialmente no Distrito Federal e a partir de 1944 em todo o País. Era o Serviço de Assistência aos Menores (SAM). O SAM era um órgão diretamente subordinado ao ministério da justiça e negócios do interior e ao juizado de menores. A legislação assinala que a fundação desse órgão consolida e presença do Estado devidamente autorizado e legalizado para intervir no caso dos chamados desvalidos e delinquentes, reconhecidamente menores de idade. (CÉSAR, 2014, p. 24)

O Serviço tinha suas bases pautada num modelo repressivo, correcional e disciplinar, encaminhando os sujeitos considerados infratores, após uma triagem, para espaços de internamento que não diferenciava crianças, jovens ou adultos. Destaca-se também, que a vigilância e os castigos corporais eram práticas comuns nas instituições coligadas ao SAM. Segundo exemplifica Melim (2012), a prática da vigilância tinha como razão de ser, a reprodução de comportamentos tidos como “adequados”, assim todos os internos tinham que cumprir as exigências das unidades privativas de liberdade. Logo, nessas instituições, “a autonomia e a individualidade dos sujeitos eram, a todo o momento, negadas”, já que era

extremamente importante modificar “os padrões do vestuário, e rotinas”. (MELIM, 2012, p. 171).

Ainda segundo os apontamentos de Melim (2012), a ocorrência de práticas violentas nas unidades geridas pelo SAM, chegava a assumir magnitudes de escândalo público notório, dada a extrema violência de surras que resultava muitas vezes, na morte de internos. É importante salientar, que os maus tratos institucionais se estendiam a péssima qualidade da alimentação, a superlotação rotineira, a condição deplorável de tais unidades, a falta de higiene, as constantes denúncias de corrupção, que envolviam seus funcionários, e por fim a exploração sexual dos recém matriculados ingressos. O SAM ruiu pela ineficácia no enfrentamento as questões ligadas as infrações infanto-juvenis, em gerir a grande demanda de jovens infratores no meio urbano em franca expansão, além da somatória de fatores mencionados acima.

Posteriormente, o Serviço de Atendimento aos Menores daria lugar à Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), Lei 4.513, instituída pela Presidência da República em conjunto com o Ministério do Trabalho. A FUNABEM foi designada para ser responsável pela execução da PNBEM⁵ (Política Nacional do Bem do Menor), a partir dela “tudo indicava estar no limiar de uma nova etapa em termos de atendimento ao menor no Brasil” (NOLASCO, 2010, p. 44). Quanto ao contexto e trajetória histórica que levou a implementação deste novo ordenamento jurídico, Melim (2012) detalha que:

Após a entrega ao Congresso do Anteprojeto de Lei que transformaria o Serviço de Assistência a Menores (SAM) em Instituto Nacional de Assistência a Menores (INAM), foi instaurada uma Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar irregularidades ocorridas no SAM. No entanto, essa CPI não apresentou resultado que ameaçasse a existência do Serviço. Não obstante, seis anos depois, com a realização de uma sindicância para novamente apurar as irregularidades no SAM, foi proposta sua extinção, sendo para isso nomeada uma comissão para elaborar o anteprojeto de criação da Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEMs). (MELIM, 2012, p. 171).

A FUNABEM, traria consigo uma nova tentativa de solucionar o problema social dos adolescentes e jovens infratores, esboçava em seu filtro sistemático a meta de proteger a criança, a o adolescente dos "desajustamentos" sociais e da marginalização, visando “a

⁵ A Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), criada em dezembro de 1964, reconhece que o chamado problema do menor decorre da desagregação da família.

ressocialização na vida em comunidade”. (MELIM, 2012, p. 171). Entretanto, a metodologia institucional acabará por reproduzir a lógica do regime militar vigente.

Com tal advento, as práticas repressivas, o uso inveterado do confinamento e da violência voltaram a fazer parte do arsenal das unidades privativas de liberdade. Assim, as instituições de internação mostraram-se mais uma vez como um sistema degradante e que agravou a situação de milhares de crianças/adolescentes brasileiros, produzindo e reproduzindo entre eles a cultura transgressora.

Em relação a FUNABEM e concepção presente em sua prática, Melim (2012) nos ensina que:

A questão da assistência à infância passou, com tantas outras coisas, para a esfera de competência do governo militar. Este, via na questão social e, no interior desta, na questão do “menor”, um problema de segurança nacional, julgando-o, portanto, objeto legítimo de sua intervenção e normalização. As intervenções se apoiavam no discurso da “prevenção da marginalização do menor” (MELIM, 2012, p. 171).

Paralelamente, no campo internacional dos Direitos Humanos, começou-se a fomentar debates legalistas que seriam de extrema relevância a virada paradigmática ligada a realidade infanto-juvenil brasileira. Esses arcabouços jurídicos, atuavam partindo da convicção de que é necessário assegurar e concretizar a dignidade humana e os direitos civis e políticos a todos os membros pertencentes ao eixo societário.

Em meados de 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) promulga como fundamento delinear as premissas básicas humanas sendo elas o direito a vida, a liberdade e assim por diante. Tal declaração, tornou-se imprescindível diante dos terríveis impactos tragos pelos diversos conflitos que ocorriam, sobretudo a segunda guerra mundial. Seus redatores, desejava responder as arbitrariedades e crueldades de forma a confluir para lentes que não mais naturalizassem tais processos. Era necessário pensar num mundo onde não houvesse perseguições, discriminação de gênero social/raciais/étnicas, invisibilidade seletiva, tortura e negação de direitos. Para isso a Declaração Universal dos Direitos Humanos anuncia novos alicerces ideológicos, que visam democratizar no âmbito humano a ideia de comunidade global. Embora tal documento não detenha obrigatoriedade, em sua imensa maioria as nações optaram por segui-lo, sendo este muito importante nos avanços legais tanto de tratados internacionais, como de legislações domésticas.

Em seu preâmbulo a DUDH, anuncia a necessidade de comprometimento dos atores políticos para o cumprimento do que se expressa como Direitos Humanos. Ou seja, era necessário que os governantes olhassem em suas agendas políticas para seus povos com a

dignidade necessária. Estabelecendo assim a realização e efetivação de seus direitos. Cabe destacar que tal arcabouço, contribui com o desenvolvimento das categorias Direitos Fundamentais e Direitos Humanos, esses marcadores conceituais são de fundamental importância para realidade brasileira em relação a questão ligada ao encarceramento infanto-juvenil. É justamente a partir do Artigo 5, que prevê o fim dos castigos físicos/penosos e tratamentos desumanos que se faz necessário repensar as instituições de privação de liberdade.

Em relação a garantia a liberdade, é ao fim de ciclos de exploração pautadas nas narrativas pensadas pelo prisma da miserabilidade, tal Declaração celebra em seu Artigo 9 que nenhum ser humano pode ser privado de liberdade de forma arbitrária, ou seja, ninguém deve ter sua liberdade retirada sem o cometimento e reconhecimento legal de ações transgressoras a lei vigente em seu país. Quanto ao Direito a julgamento justo, que levem em consideração tanto a complexidade da transgressão social, como as peculiaridades que envolvem o transgressor (o fator idade, por exemplo), a DUDH afirma em seu Artigo 10 que todos tem o direito a plena igualdade jurídica, isso se exprimi na ação de pensar o julgamento de forma a assegurar processo minimamente justo e imparcial, onde “justiça seja feita”.

Por fim, a ultima consideração que analisamos quanto correlata a modificação da política de confronto brasileira, que trancafiava todos os “menores” de forma indigna, está presente no Artigo 11 da Declaração, tal Artigo inclusive tem notória contribuição hermenêutica nos princípios elencados como contratório (que assegura que ninguém pode sofrer os efeitos de uma sentença sem ter o Direito a defesa assegurado), e Ampla Defesa (que visa corresponder ao direito da parte que se utiliza de todos os meios possíveis para se defender e comprovar sua inocência). Esse Artigo expressa em linhas gerais que “Toda a pessoa acusada de um ato delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas”.

Segundo expressam em seu estudo, Medeiros; Oliveira (2014) afirmam que a legislação internacional Pacto dos Direitos Civis e Políticos de 1966 significou um avanço na defesa do ideal de ser humano, gozando do livre-arbítrio. Ao que se refere a privação de liberdade na realidade brasileira, as normativas do Pacto dos Direitos Civis e Políticos nos diz no artigo 10, que toda a pessoa privada de liberdade será tratada humanamente e com o

respeito devido à dignidade inerente ao ser humano. Ainda em conformidade com o documento, esse diz que:

- a) Os arguidos ficam separados dos condenados, salvo em circunstâncias excepcionais e serão submetidos a um tratamento diferente, adequado à sua condição de pessoas não condenadas;
- b) Os arguidos menores ficam separados dos adultos e deverão ser levados a julgamento nos tribunais de justiça com a maior brevidade possível. O regime penitenciário terá como finalidade o melhoramento e a readaptação social dos detidos. Os delinquentes menores estarão separados dos adultos e serão submetidos a um tratamento adequado à sua idade e condição jurídica

Com tal pacto em vigor, se potencializa juridicamente as disposições presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, com isso vemos ao menos enquanto narrativa jurídica o esforço do Estado em reconhecer seus entes e protege-lós, independente do cometimento ou não de transgressão social.

No fim da década de 70, era promulgado o “novo” Código de Menores, por meio da Lei 6.697, tendo como pretensão implantar de fato, uma nova postura jurídica diante da questão dos “menores”. O Código de Menores passou a ser o único diploma a regular a matéria e as demais normas de proteção e assistência aos brasileiros menores de 18 anos. Em concordância com as diretrizes oriundas da Declaração da ONU⁶ dos Direitos das Crianças de 1959, tal Código se propunha a trocar os castigos físicos e torturas por práticas dialogais, terapia de grupo e estudo de caso a partir de laudos psicopedagógicos. Outrossim, a Lei 6.697 continuou interligada as suas antecessoras, no tocante a manutenção da doutrina da situação irregular.

Com o fim do período ditatorial, que perdurou cerca de vinte e um anos, é diante da efervescia popular emerge uma nova constituição, oriunda sobre prisma democrático. A Constituição Federal de 1988 celebra a dignidade humana, o respeito as liberdades individuais, a participação popular e sobretudo a democracia. Com base neste avanço jurídico, diversas organizações sociais, descontentes com o tratamento dos agentes políticos quanto a temática infância e juventude brasileira, se organizaram. Era mais que necessário, reivindicar políticas sociais que de fato fornecessem respostas satisfatórias face à complexidade e gravidade da chamada “questão do menor”.

Outrossim, destaca-se, as contribuições dadas a partir das lutas e pressões sociais, que visavam assegurar os Direitos da criança. Essas questões são postas em evidência por inúmeras organizações, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a

⁶ Organização das Nações Unidas é uma organização intergovernamental criada para promover a cooperação internacional, tendo como objetivos incluem manter a segurança e a paz mundial.

Pastoral do Menor, as entidades ligadas aos Direitos Humanos, ONG's e atores sociais como Professores; Assistentes Sociais; Psicólogos e Juristas

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 1990, surge a partir da constituição cidadã de 1988 pós o período ditatorial. Tal legislação apresenta uma nova tentativa do regime jurídico de solucionar o problema dos jovens e adolescentes autores de atos infracionais, representando uma virada paradigmática na perspectiva da sistemática anterior. Num cenário de renascimento democrático seu elemento nuclear é a perspectiva do adolescente enquanto sujeito de direitos, não mais como mero objeto da tutela estatal. Desta forma, se introduz a perspectiva da Proteção Integra⁷ a estes sujeitos, substituindo a doutrina da situação irregular posta anteriormente.

O ECA é composto por cerca de 267 Artigo, sendo dividido em dois livros. O primeiro, operacionaliza as questões gerais ligadas aos Direitos Humanos das Crianças e dos adolescentes, destacando-se o direito à saúde, a liberdade, a dignidade, cultura, a práticas esportivas, ao lazer é fundamental a educação, sendo essa modalidade prioritária para se assegurar os demais Direitos Humanos conferidos a estes grupos identitários. A segunda metade deste documento, traz átona as normativas que regem a chamada política de enfrentamento às situações de violação ou ameaça aos Direitos Humanos conferidos ao público infanto-juvenil. Cabe frisar, o acréscimo valoroso da política de atendimento aos jovens em conflito com a lei, desta nomenclatura vai emergir a política socioeducativa, ou como popularmente chamamos “socioeducação” (elemento que ganharam destaque significativo nessa pesquisa adiante).

Quanto ao Estatuto, Medeiros; Oliveira (2014) apresentam a seguinte contribuição: “Toda criança e adolescente são sujeitos de direitos, pessoas em situação peculiar de desenvolvimento, e com prioridade absoluta, incluindo-se os adolescentes autores de práticas infracionais” (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2014, p. 187).

Em face do que dispõem o ECA, o Estado aprecia a situação infracional de jovens e adolescentes partindo do estabelecimento legal exposto pelas medidas socioeducativas (conceito a ser detalhado posteriormente), segundo o que coloca esse fundamento, os agentes estatais pensaram a política socioeducativa. Diante de tanta negação de direitos, de compactuar formal ou informamente com práticas correcionais/corporais, com a marginalização da pobreza era necessária uma ação dos atores estatais no tocante ao repensar

⁷ A Doutrina da Proteção Integral, está conceituada no art. 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim facultar à criança o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.

o cárcere infanto-juvenil de fato. Esse espaço privativo, deveria deixar de ser análogo ao sistema carcerário, deveria ofertar possibilidades reais de reinserção social, contribuindo sobretudo o acesso a dignidade humana. No entanto, tais condicionantes só seriam asseguradas, se houvesse a pressão da sociedade civil organizada e do poder público, assim as devidas modificações necessárias nas instituições de privação de liberdade, como na gestão da problemática, ocorreriam. É diante desta necessidade que surge o SINASE

Em 2012, é criado o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), por meio de aprovação pelo congresso nacional da Lei nº 12.594, tal lei acarreta os entendimentos embasados na resolução 119/2006. Com isso, se tem o acréscimo de mais um instrumento que busca a normatização, o atendimento de adolescentes autores de ato infracional. Enquanto arcabouço jurídico, o SINASE apresenta três pontos de relativa significância, são eles:

- I-A responsabilidade do adolescente quanto ato infracional, sempre que possível incentivado a sua reparação;
- II-A integração social do adolescente e adolescente e a garantia de seus direitos individuais de seu plano individual de atendimento;
- III-A desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observando os limites previstas em lei.

De uma forma análoga Medeiros; Oliveira (2014) relatam que SINASE significa em poucas palavras o estabelecimento de “um conjunto ordenado de princípios e regras” que devem ser executados na esfera socioeducativa. Assim, o SINASE se constitui em “uma inovação administrativa do poder público referente a gestão do sistema socioeducativo”. É importante destacar também, que tal sistema prioriza o investimento no desenvolvimento de programas tanto no meio aberto como no fechado (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2014, P. 192).

Tal sistema contribui basicamente com a construção de parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos que evitem ou limitem a discricionariedade dos agentes, reafirmando os elementos de natureza pedagógica da medida socioeducativa. Para tanto, este sistema tem como plataforma inspiradora os acordos internacionais sobre direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, em especial na área dos direitos da criança e do adolescente. Destacando o que o SINASE aponta em suas diretrizes:

A mudança do paradigma e a consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ampliam o compromisso e a responsabilidade do Estado e da Sociedade Civil por soluções eficientes, eficazes e efetivas para o sistema socioeducativo e asseguram aos adolescentes que inflacionaram oportunidades de desenvolvimento e uma autêntica experiência de reconstrução do seu projeto de vida. Desta forma,

esses direitos estabelecidos em lei devem repercutir diretamente na materialização de políticas e sociais que incluam o adolescente em conflito com a lei. (SINASE, 2002, p.16).

Por fim, a proposta do SINASE tem suas ações executadas com base no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo Diretrizes e Eixos Operativos integrando ações entre todo território nacional, com isso cabe a esfera Federal, Estadual e Municipal, além de áreas do conhecimento como Assistência Social, Saúde, Educação, Cultura a efetivação desta política. Medeiros; Oliveira (2014) apontam que o SINASE significa dar concretude a mudança de paradigma, de lentes já esboçada pelo ECA, sendo tal Lei se estabelece enquanto normativa pública destinada efetivamente ao socioeducando (nomenclatura apresentada a partir da Lei 8.069 quanto aos adolescentes e jovens autores de atos infracionais).

A formulação de tal sistema, se deu por meio dos debates na esfera pública do poder, sendo gerido administrativamente pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA); Coordenação da Secretária de Direitos Humanos (SDH); Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e demais instancias.

2.2 MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: A INTERVENÇÃO

Denomina-se de medidas socioeducativas, uma serie sanções aplicadas por um juiz geralmente ligado a vara da infância e juventude, com intuito de intervir pedagogicamente na realidade individual infanto-juvenil de autores de atos infracionais. Estas medidas, operam por intermédio da Doutrina da Proteção Integral começando a perdurar a partir da efetivação do ECA, sendo compostas por dois elementos que não podem ser dissociados um do outro: a reeducação e a adimplência social do jovem. Outrossim, a reeducação corresponde a reintrodução do privado de liberdade ao meio social, por intermédio de um processo educacional, já a referida adimplência se configura numa restituição necessária, onde o devedor, o infrator, deve “quitar sua obrigação para com a sociedade, pós ato infracional”.

A aplicação das medidas socioeducativas é composta por uma tríade de elementos articulados, sendo eles: o princípios da legalidade e da proporcionalidade, a capacidade do jovem de cumprir a medida, as circunstâncias e a gravidade da infração (NOLASCO, 2010).

Diante disso, julgamos ser necessário apresentar as seguintes prerrogativas, presentes nos termos do art. 112 da Lei 8069/90:

- I – advertência;
- II- obrigação de reparar o dano;
- III- prestação de serviços comunitários;
- VI- liberdade assistida
- V- inserção em regime de semiliberdade;
- VI- Internação em estabelecimento educacional;
- VII- Qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI

De acordo com Nolasco (2010), a medida socioeducativa de privação de liberdade, deve ser cumprida em estabelecimento que adote regime fechado. Em apenas alguns casos mediante a autorização da equipe técnica o adolescente ou jovem poderá realizar atividades externas. Durante o período de internamento decretado pelo juiz, será estipulado um prazo para realização de um relatório da equipe técnica da instituição que vai acompanhar a evolução do socioeducando envolvido no ato infracional. Sendo assim, a cada seis meses será enviado um relatório/parecer do interno ao ministério público. O prazo limite da manutenção da penalidade conforme expõe a Lei 8.069/90 é de três anos, após o cumprimento dela o socioeducando pode ingressar em outras medidas (semiliberdade ou liberdade assistida), caso o operador do direito responsável pela aplicação da sanção julgar necessário. Tal premissa é análoga a proposta da progressão de pena, onde o reeducando (adulto autor de uma prática criminal) recebe a possibilidade de ingressar no regime semiaberto ou prestação de serviço a comunidade. Assim, o socioeducando terá em último caso sua liberdade compulsória concedida até 21 anos de idade.

O Art. 122 da Lei 8.069/90 informa que “a internação deve ser cumprida em instituições exclusivas para adolescentes, obedecendo à separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração. Sendo obrigadas atividades pedagógicas” Nolasco (2010) discorre que as instituições de privação de liberdade devem ser um espaço residencial, denominado de módulos (não comportando mais de 15 adolescentes), dividido arquitetonicamente de forma a possibilitar o respeito as práticas socioeducativas necessárias ao jovem e adolescente ingressante no sistema socioeducativo. No caso de haver mais de uma instituição presente no mesmo espaço físico, essa não poderá ultrapassar o número de 90 (noventa) atendimento aos socioeducando. (NOLASCO, 2010. p. 59).

O SINASE nos diz que a estrutura da instituição de internamento deve ser um espaço integrador, que unifica, concentra os internos com autonomia técnica e administrativa tendo um programa voltado para seu desenvolvimento pleno. Além disso, as instituições devem ser pautadas num projeto pedagógico específico. Em princípio, de acordo com o CONANDA⁸ em sua resolução de nº 46/96 cada unidade deve receber até 40 (quarenta) adolescentes nos módulos (estruturas físicas que compõem a unidade). De acordo com o SINASE e a Lei 8069/90 as unidades de internamento devem ser separadas por idade. Porém, a dicotomia existente na forma de administrar a medida socioeducativa de internação pode ser um fator primordial para o produto final: a ressocialização do adolescente infrator.

Contudo, para que tais direitos sejam respeitados, é necessário que os atores estatais compreendam o cerce das medidas socioeducativas, respeitando tanto seus marcos regulatórios, direcionados aos socioeducandos, quanto as recomendações internacionais, apresentadas pelas Nações Unidas, a partir da regulamentação das Regras Mínimas das Nações Unidas para os Jovens Privados de Liberdade. Este entendimento, é mais que necessário para se quebrar o estigma do ativismo judicial, que advoga pela penalidade sem o devido debate quanto a prática infracional, criando-se assim, um karma social que aponta o aprisionamento no cárcere juvenil, sem o devido direcionamento educativo como resposta única resposta plausível.

A perspectiva social que se volta contra os autores de práticas infracionais nega a imensa desproporcionalidade na ausência de punição aos infratores com maiores posses financeiras. Algo que contraria a imensa quantidade de sujeitos presentes no sistema, a quem os grupos conservadores gostam de categorizar enquanto grupo detentor de “noção de privilégio”. Tal noção, segundo Melo (2013) decorre do não reconhecimento de determinado indivíduo/grupo enquanto portadores de direito. O Autor ainda trás a seguinte ponderação quanto a problemática já citada:

O não reconhecimento dos autores de práticas criminais/infracionais como sujeitos de direitos incide visivelmente sobre os condenados pobres e mal escolarizados, que compõem a maioria da população encarcerada no país. São eles que têm seus direitos vistos como privilégios. Em nenhum momento se questiona a garantia legal de cela especial aos indivíduos com curso de nível superior, em claro de desacordo com o princípio da igualdade de todos perante a lei (MELO, 2013, p. 19)

⁸ Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Órgão colegiado permanente de caráter deliberativo e composição paritária, previsto no artigo 88 da lei no 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

É justamente seguindo essa ótica que desqualifica esses sujeitos, colocando-os na condição de não cidadãos, que a atitude punitiva/repressora se replica na dimensão linguística, nisso se intensificam ataques por meio de jargões populares presentes tanto nas mídias digitais, quanto nas tradicionais (TV, Jornais e Rádio). Tais fatores, somam-se ao desenvolvimento de crenças compartilhada livremente como “bandido bom é bandido morto” permitindo distorções graves no sistema socioeducativo, confabulando para invisibilidade do socioeducando, e a não responsabilização do Estado enquanto agente público diante do adolescente transgressor de normas. É justamente contra isso que a Lei 8.069/90 tem lutado.

Medeiros; Oliveira (2014) apontam que o aumento da repressão aos adolescentes e jovens autores de atos infracionais, não tem obtido resultados satisfatórios, diante desta afirmativa a pergunta que fica a seguinte, será que a infração infanto-juvenil de fato são responsáveis pelos números alarmantes que temos vistos ano após ano? Será que as políticas públicas estatais estão chegando ao público periférico, assegurando sua dignidade humana?

Segundo o IBGE (2010), o território brasileiro conta com aproximadamente 25 milhões de adolescentes na faixa de 12 a 18 anos. De acordo com números apontados pelo SINASE (2010), existem aproximadamente 39.578 socioeducandos presentes no sistema socioeducativo. Destes, 70% cumprem medidas socioeducativas em meio aberto, (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade). A região sudeste é a que detém o maior número de socioeducandos. Outro dado que chama atenção: 96,6% dos socioeducandos são do sexo masculino, 58,7% são afrodescendentes, 58,7% estavam fora da escolarização formal antes do internamento.

Em relação a problemática ato infracional, o SINASE aponta que no ano de 2004, existiam cerca de 39.578 adolescentes e jovens ingressantes no sistema socioeducativo, tal quantitativo, contemplava “0,2% (zero vírgula dois por cento) do total de adolescentes na idade de 12 a 18 anos existentes no Brasil”. Ainda, no tocante ao referido dado estatístico “70% (setenta por cento), ou seja, 27.763 do total de adolescentes no Sistema Socioeducativo se encontravam em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade)” (BRASIL, 2006. p, 19). Neste recorte temporal, existia o quantitativo estipulado de 9.555 adolescentes e jovens em cumprimento da medida socioeducativa de privação de liberdade, em regime de internação ou internação provisória.

A imensa maioria da população socioeducativa é composta nesta estatística por adolescentes do sexo masculino (cerca de 90%), 76% esses meninos estavam na faixa etária de idade entre 16 a 18 (totalizando o percentual de 63%). Outro dados de extrema relevância está no recorte sócio-racial desses sujeitos coletivos, 97% da população socioeducativa era composta por não brancos, desses 51% eram afrodescendentes. Quanto a temática educação formal” não frequentavam a escola; 90% (noventa por cento) não concluíram o Ensino Fundamental; 49% (quarenta e nove por cento)” (BRASIL, 2006. p, 19).

Em relação as demais características da comunidade socioeducativa, o SINASE apresenta o seguinte delineamento:

[...] não trabalhavam; 81% (oitenta e um por cento) viviam com a família quando praticaram o ato infracional; 12,7% (doze vírgula sete por cento) viviam em famílias que não possuíam renda mensal; 66% (sessenta e seis por cento) em famílias com renda mensal de até dois salários mínimos, e 85,6% (oitenta e cinco vírgula seis por cento) eram usuários de drogas. (BRASIL, 2006. p, 19).

Em relação ao quantitativo de instituições de privação de liberdade socioeducacionais, o SINASE afirma que até o referido ano de 2006, existiam no território nacional por volta de 256 unidades, dessas 90 eram destinadas a internação dos adolescente e jovens envolvidos com práticas infracionais. Ainda no tocante ao marco situacional, existiam “13.489 infanto-adolescentes privados de liberdade (internação provisória, internação e semiliberdade)”, tal número representava um déficit de vagas no sistema. As unidades socioeducativa que trabalham com a premissa da privação de liberdade e internação provisória necessitavam de 2.937 novas vagas para sanar tal déficit, enquanto as instituições pautadas na proposta da semiliberdade neste recorte temporal gozavam de um excedente de 697 vagas.

303 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Julgamos ser necessário apresentar por meio dessa seção, a trajetória metodológica da pesquisa, seus avanços e entraves. Nesta seção será detalhado o passo a passo dos elementos metodológicos que nortearam tal estudo, as escolhas dos instrumentos de coleta de dados, a abordagem escolhida, os sujeitos da pesquisa, o campo de pesquisa, enfim os elementos informacionais do universo da pesquisa. Tínhamos enquanto objetivo geral a ser alcançado, buscar analisar concepções de socioeducação de docentes e agentes socioeducativos da Fundação de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco (FUNASE).

Em relação aos objetivos específicos, eles apareceram em nosso estudo da seguinte forma: Identificar os conceitos e termos que expressão a concepção de socioeducação dos atores do sistema; Mapear as práticas pedagógicas dos docentes e agentes socioeducativos em relação aos processos de socioeducação vivenciado por jovens e adolescentes em conflito com a lei; Compreender os impactos de tais concepções socioeducativas no trabalho sociopedagógico.

Optamos realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, diante do entendimento de que tal ferramenta permite a aproximação substancial com fenômeno pesquisado. A pesquisa qualitativa consente ao pesquisador estar intimamente ligado ao universo do elemento a ser pesquisado, focando no sujeito, levando em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades (MINAYO, 2004). A luz das contribuições anunciadas por Minayo, entendemos que os elementos subjetivos, como, desejos, sentimentos, sensações, anseios são capitados como maior exatidão diante das contribuições qualitativas.

Bogdan e Biklen (1982) endossam a importância do método de qualitativo justamente por causa do contato direto do pesquisador com o objeto pesquisado, dando ênfase ao processo como um todo. Ainda em relação à pesquisa de cunho qualitativo, Deslauriers (1991, p. 58) esclarece que:

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo sujeito e o objeto de sua pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial é limitado. O objetivo da mostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.

Compreendemos que a pesquisa de cunho qualitativo, é a mais indicada, visto que ela se preocupa com os fenômenos ligados as questões sociais. Além disso, destaca-se a uma possibilidade de coadunação entre a análise dos elementos presentes nos indivíduos pesquisados, é a realidade dos atos decisórios destes mesmos sujeitos pesquisados.

A presente pesquisa tinha como *locus* o Centro de Atendimento Socioeducativo (CASES) que compõem a FUNASE (Fundação de Atendimento Socioeducativo) responsável pelo acolhimento de adolescentes e jovem autores de atos infracionais, em cumprimento de medidas socioeducativas (CESAR, 2014). Optamos pela escolha de dois centros socioeducacionais situados na região metropolitana do estado de Pernambuco, sendo esses: CASE Abreu e Lima e CASE Cabo de Santo Agostinho.

Destacamos estas duas unidades em específico, devido às dificuldades em relação ao trabalho sócio pedagógico, às constantes violações dos Direitos Humanos dos jovens e adolescentes privados de liberdade, apontadas pelos meios de comunicação, a compreensão de que tais unidades recebem adolescentes e jovens autores de atos infracionais de alto potencial ofensivo como, por exemplo, homicídios, além do não cumprimento efetivo do que é proposto pelas legislações que embasam os Direitos Humanos desse público (Lei 8.069/90 e o SINASE).

Definimos como sujeitos de pesquisa os docentes e agentes socioeducativos, responsáveis diretos por atividades socioeducativas presentes nessas instituições. Esses sujeitos de pesquisa, foram escolhidos por conta de sua atuação com maior regularidade nas atividades compreendidas como socioeducação, sejam elas ligadas a escolarização formal presente nas instituições educacionais das unidades, nos projetos, nas oficinas culturais realizadas no contra turno, ou nos aspectos formais ligados a burocratização das escolas das instituições.

Enquanto procedimento de coleta de dados realizou-se de início, observações não participantes. Após o uso desse instrumento norteador, optamos por utilizar as entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa. Outrossim, em relação a substancial contribuição do instrumento de coleta de dados, observação não participante, ela auxilia basicamente no ato de observar os sujeitos de pesquisa em seu espaço, intervindo ou não em suas ações rotineiras. Nisso, o pesquisador toma contato direto com o fenômeno observado, com fim de compreender as ações dos indivíduos em seu contexto natural, partindo das

peculiaridades dos sujeitos da pesquisa, ou seja de seus pontos de vista e elementos que vão caracteriza-los.

Diante disso, apresentamos a fala de Lüdke e André (1988) quanto a relevância do instrumento observação:

Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens [...] A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva do sujeito”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. (LÜDKE E ANDRÉ, 1988, p. 26)

A observação, conforme exemplificam Lakatos e Marconi (2010) é uma técnica de coleta de dados, que visa contribuir diretamente para obtenção de determinados aspectos da realidade. Os autores realçam que a observação pode contar com a participação direta ou não do pesquisador, é partindo do contato com os sujeitos da pesquisa, com o campo de pesquisa que se aprecia a inclusão ou não do pesquisador. É importante frisar que na modalidade observação não participante, o pesquisador presencia as devidas interações, todavia sem influenciar nelas (LAKATOS; MARCONI, 2010).

O instrumento de coleta de dados escolhido para auxiliar a observação durante a pesquisa, tratou-se da entrevista semiestruturada. Ela se configura em uma forma de obtenção de informações de fundamental importância para pesquisa, possibilitando o livre discurso do sujeito entrevistado, tal método está acoplado a técnica psicoterapêutica desenvolvida por Carl Rogers. A entrevista possibilita o pesquisador a ter contato direto com os elementos e sujeitos de pesquisa, para assim, fazer inferências com clareza sobre questões ligadas aos atores da pesquisa, além de apresentar suas experiências e compartilhar aspectos ligados a esses sujeitos, e apresentar análises fidedignas do campo de pesquisa.

Em relação a entrevista semiestruturada Lüdke e André (1988, p.34) apresentam:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

Por fim, o entrevistador pode optar por intervir de forma discretas, com questões baseadas na fala dos atores da pesquisa ou com insinuações que instiguem a mais questões

que interessem à pesquisa. Tal ação de direcionar as questões da entrevista, só é possível diante de elementos apresentados na fala dos entrevistados, durante a aplicação do método.

Com finalidade de analisarmos e tratarmos os dados obtidos em campo, utilizamos a técnica análise de conteúdo. A análise de conteúdo consiste numa proposta metodológica gestada nas ciências sociais, ao nos debruçarmos diante de tal técnica, percebemos que ela possibilita por meio de análises da frequência do uso de termos, o estudo aprofundado dos conteúdos comunicacionais emitidos pelo sujeito pesquisado. É justamente por meio da associação entre a frequência do uso de determinadas palavras, presentes no universo mental do sujeito da pesquisa, em conjunto com as lentes teóricas do pesquisador que a análise de conteúdo se faz. Tal técnica é passível de aplicação em qualquer tipo de comunicação (oral, visual, gestual).

De acordo com Bardin a análise de conteúdo trata-se de "um conjunto de técnicas de análise de comunicação" que de certa forma, se configura em conhecimentos sobre o comportamento humano, respaldados por uma fonte de origem documental. A análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. O pesquisador que opta pela análise de conteúdo, tem por objetivo compreender criticamente as categorias apresentadas, apreendidas no campo de pesquisa, entendendo assim o teor e conteúdo presentes nas mensagens, e possibilitando múltiplas interpretações para tais informações.

Segundo a obra de Bardin (1997) é vital a prerrogativa do rigor no emprego da análise de conteúdo, ela atua a contribuir para diminuir as incertezas, e descobrir os fatos que estão encobertos, os elementos a serem questionados. Assim, tal técnica vem ganhando/conquistado grande destaque no mundo acadêmico, tendo em vista, o crescente número de publicações anuais. Em síntese, diante da discussão, compreendemos ser importante acrescer ao debate as contribuições de Silva e Fossá (2015, p.3):

A análise de conteúdo, atualmente, pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais). Quanto a interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo. Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise. Jamais esquecendo, do rigor e da ética, que são fatores essenciais.

Realizamos a análise de conteúdo pós observação não participante e entrevista semiestruturada, tal análise foi concretizada minuciosamente em três etapas segundo o esquema proposto pela obra Bardin (1977), sendo descritos da seguinte forma: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos.

A pré-análise segundo exposto na obra do autor, é a etapa da organização “propriamente dita”, ela se configura na fase correspondente as hipóteses, onde o objetivo e sistematizar as ideias é buscar conexões entre teorias o universo vocabular do pesquisado. Nesta etapa, o plano de análise é estabelecido, de “maneira a conduzir um esquema preciso” (BARDIN, 1977, p. 95). A pré-análise é comumente gestada a partir de regras e princípios, destacando-se: a leitura fluente (etapa que busca estabelecer contato entre os documentos, fazendo uma leitura precisa dos desses com objetivo de se apropriar da linguagem deles); A escolha dos documentos (atrelada sobretudo ao universo do fenômeno pesquisado e a ampliação dos conhecimentos quanto a temática pesquisada); Regra da exaustividade (consistem em delinear, mapear as possíveis respostas); Regra da representatividade (corresponde em analise uma amostra do material, essa vai permitir fazer inferências quanto ao todo); Regra da homogeneidade (está ligada a homogeneidade/uniformidade dos critérios, ou seja, a unificação dos critérios de analise); Regra da pertinência (o documento analisado deve ser significativo para pesquisa); Formulação das hipóteses e objetivos (essa etapa aprecia a formulação de hipóteses, provisórias, essa hipóteses são formuladas por meio da intuição. O objetivo está ligado a intenção da análise); A referenciação dos índices e elaboração dos indicadores (trata-se de buscar subsídios e aportes teóricos a partir da correspondência entre o universo referenciado com os indicadores textuais, que podem ser recortes das falas dos sujeitos da pesquisa, registros e etc.); A preparação do material analisado (consiste em reunir todos os elementos da pesquisa: entrevistas, áudios gravados, vídeos, aportes teóricos e etc.).

A exploração do material conforme celebra Bardin (1977), e etapa da administração sistemática da pesquisa, diferentemente da etapa anterior (a pré-análise), tal etapa incide “essencialmente em operações de codificação, desconto, enumeração em função das regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101). Assim, com base na estrutura da análise montada por temáticas, foram recortados trechos de depoimentos e neles identificou-se as ideias explícitas e implícitas.

Por fim, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação deles, ocorre segundo o autor por meio de quadros de resultados, figuras e modelos. É partir disso que se obtém

“resultados significativos e fiéis”, assim conforme se estabelecem as conexões entre as teorias e fala dos sujeitos de pesquisa “obtemos a confrontação sistemática com material e o tipo de inferência alcançada, podem ser base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas” (BARDIN, 1977, p. 101). Nessa etapa, buscamos sentidos mais amplos que se articularam com os modelos subjacentes às ideias, e teorias.

4 EDUCAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

A educação é um conjunto de ações e influências exercidas por um ser humano a outro voluntariamente ou não. Tais pressupostos pretendem alcançar um determinado propósito nos indivíduos, para que esses possam desempenhar distintas funções em contextos sociais variados. A pedagogia enquanto ação científica, preocupa-se com os conjunto sistemático de práticas educativas, que revelam, ou melhor, dizendo, advogam quanto a um determinado modelo de sociedade. A finalidade do processo educacional deve ser a transformação social, a criticidade, o aperfeiçoamento e desenvolvimento integral do educando. Estes processos podem ocorrer em distintos contextos em que essas práticas se desenvolvam. Todavia, devemos salientar que tais práticas educativas não se limitam aos espaços educativos formais, podendo ocorrer sim em todos os contextos e campos, onde se suceda uma interação social.

A ação educativa se expressa em diversos contextos, se propõem a construir um projeto societário gestado coletivamente, tendo em vista que a partir de sua efetivação ocorrem transformações significativa nas múltiplas realidades dos sujeitos coletivos. Monteiro (2013) apresenta a definição da ONU (Organização das Nações Unidas) quanto a problemática educativa, segundo tal entidade o processo educativo é acima de tudo uma proposta de garantia dos Direitos Humanos, pois ao promove-lo em seus sistemas de ensino (garantindo sobretudo não apenas o acesso, mas também a permanência dos educandos) o Estado possibilita a efetiva concretização de uma serie de direitos advindos da educação. Seguindo esta premissa, fica claro o caráter desenvolvimentista da educação, que atua enquanto “porta” abrindo as demais dimensões humanas, principalmente a perspectiva da criticidade.

Na realidade brasileira, o projeto educativo bebe de multivariadas fontes e matrizes, todas essas materializadas pela prática pedagógica de seus atores. Uma das categorias caras ao processo educativo, trata-se das teorias críticas pedagógicas, segundo exemplifica Saviani (1984), tal conceito pedagógico tornou possível a construção de um modelo educativo critico, possibilitou enquanto tendência debates, que suscitando a reflexão de educadores e educandos quanto a tarefa educativa. Tal teoria foi elaborada por teóricos, filósofos e cientistas sociais, vinculados a chamada Escola de Frankfurt, tendo diversos autores como: Theodor Adorno; Max Horkheimer; Herbert Marcuse. Esses trouxeram contribuições significativas a construção da análise crítica, sobretudo de áreas do conhecimento como a educação.

A teoria crítica pedagógica, trata-se de uma proposta filosófica educacional rica, tendo como finalidade desenvolver a consciência de liberdade, a partir de processos teórico-metodológicos-educativos, não apenas direcionando as experiências nos ambientes educativos formais. Essa percepção teórica, atua na realidade brasileira, de forma a confrontar os procedimentos que visavam a assimilação dos conhecimentos alfanuméricos, e as metodologias desconexas a realidade sociopolítica nacional. Diante disso, o educador deve despertar no alunado, o desejo a liberdade, a paixão pela aprendizagem, o repúdio ao autoritarismo.

O ideal de tal concepção crítica, visa nos interrogar quanto a democratização do conhecimento, nos ajuda a pensar nos elementos que compõem a prática pedagógica docente, critica a ideia de falsa liberdade na sociedade de consumo capitalista, nos conclama a divagar quanto a existência ou de uma consciência. Assim, a pedagogia crítica revela-se no olhar de cada educador, no questionamento presente na relação ensino-aprendizagem nos espaços interacionais, no debate social que visa acabar com a negação dos Direitos Humanos, ou como revela Gadotti (2012) na projeção dos grupos marginalizados a partir de um modelo educativo condizente, aos desafios presentes em uma sociedade de mercado capitalista, marcada por severas contradições societárias.

Desta forma, a elaboração, compreensão e exercício de cada prática ou tendência educacional no transcorrer da historicidade, tende a se configurar como elementos de interesse aos educadores, pois devemos levar em conta que a partir da ação educativa é possível desenvolver tendências democráticas ou reforçar preconceitos já concebidos historicamente. É por meio da prática educativa, que os responsáveis pela tarefa educacional demonstra com concretude suas referencias de mundo, sua percepção interiorizada, é os elementos que servem de plano de fundo para sua práxis.

A influência das teóricas críticas da educação, geraram na America latina contribuições significativas para a discussão de um modelo educativo que especialmente fosse pautado no protagonismo discente. Nisso, destaca-se as contribuições propostos por Paulo Freire. Tal autor trouxe forte impacto, sobretudo no debate no âmbito da educação popular (construção teoria voltada a alfabetização de jovens e adultos). Em Pedagogia do oprimido, Freire instiga uma ação baseada no rompimento com as práticas pragmáticas, a chamada educação bancária, defendendo a perspectiva de um modelo educativo problematizador, pensando a partir de termos geradores, que fariam conexão com realidade do educando.

O modelo bancário expressa a necessidade docente de unificação dos conhecimentos, de simplificação da realidade, de negação da criticidade social, da exclusão a diferença, em suma de um procedimento educacional meramente mecânico. A prática bancária educativa, flertar com o autoritarismo, empodera a linguagem eurocêntrica, mantém estratificação das classes sociais, torna o processo educativo uma teatralização, um mero treinamento para as massas. Assim, o modelo bancário trata a educação conforme afirma Freire (1994), de forma estática, como algo parado, um processo imutável, que tem como única forma de expressão “a narração de que o educador conduz o educando a memorização mecânica do conteúdo narrado” (FREIRE, 1994, p. 57). Cabe aqui, destacar a seguinte percepção bancária educativa, elencado por Freire:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. (FREIRE, 1994, p. 57)

A concepção problematizadora advém da percepção de que os sujeitos coletivos são seres inacabados, que precisam da interação socioeducativa, da troca de conhecimentos, da humanização coletiva. Com isso, Freire proponha uma construção de conhecimento coletiva, que visa valorizar todas as ricas formas de compreender a existência humana, ao assumir isso o docente se aproxima dos conhecimentos de mundo dos discentes, dando espaço para novas formas de apreensão da realidade. A partir desta prática, o educador passava a enxergar o processo educativo não mais com lentes colonialistas, preocupadas apenas com a efetiva aprendizagem alfabética/numérica. O contato com os termos geradores, conclamava também no docente a necessidade de se conectar com o mundo de cada discente, a cada palavra traga pelo alunado o professor tece uma relação política-problematizadora, trazendo sentido para o fazer educativo.

Quanto a concepção problematizadora da educação, Freire (1994, p.64) detalha:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio, Desafiados, compreendem o desafio na própria ação da captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Freire defendia uma educação transversalmente baseada numa ação dialógica, se estabelecendo assim, um modelo de aprendizagem e interpretação do mundo antes do domínio das tecnologias da leitura e escrita. Ao perceber as dificuldades de aprendizagem de seus educandos, principalmente na leitura o educador lançou mão de seu método para tentar objetivamente se aproximar da realidade dos educandos. Com isso, Freire desenvolveu então um método de aprendizagem das palavras e seus significados através do valor que tais termos tinham diante do mundo desses sujeitos. Trabalhadores rurais, por exemplo, aprendiam a escrever palavras como tijolo, planta, enxada, terra, agricultura e exploração.

Por meio de cada palavra aprendida nos encontros, Freire iniciava com seus alunos diálogos críticos sobre os significados desses termos, fixando a formação de frases e a reflexão sobre os significados delas na vida e no trabalho dos discentes. Como última ponderação relevante, cabe aqui destacar as contribuições do método problematizador de Freire e as contribuições de Gadotti na construção da socioeducação enquanto método educacional voltado prioritariamente a premissa social.

Ancestralmente, a socioeducação está interligada a duas terminações nervosas, a primeira provém da modalidade educativa educação social, a segunda devirá do arcabouço jurídico-teórico expresso a partir das medidas socioeducativas presentes na Lei 8.069/90. Zanella (2012) nos diz que diante da crise bélica social vivenciada na Europa na primeira metade do século passado, surge a prática da educação social. Tal ação pedagógica atua enquanto elemento basilar da superação do paradigma convencional, trazendo a luz uma ação educativa empoderadora. Ela (a educação social) é pensada para dar conta das questões sociais vigentes, ressoando diretamente na sociedade, trabalhando as demandas pertinentes aos marginalizados.

Quanto aos elementos fundamentais ligados a educação social, ouçamos o que tem a dizer Cynthia Bisinoto (2014):

Nessa direção, a educação social, fundamentada nos ideais marxistas, 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 e marginalizados, tais como, população de rua, crianças e adolescentes em situação de drogadição, apenados, comunidades indígenas e quilombolas e etc. ou seja, o conceito de educação social está indissociavelmente vinculado ao de exclusão social e, portanto, a educação social está presente nas ações de socioeducação fundamentadas teóricas, conteúdos e nas metodologias requeridas para atuar em uma sociedade marcada por processos de dominação e exclusão. (BISINOTO, 2014. p. 581).

Gadotti (2012), afirma que a princípio, toda prática educativa é social, pois parte de uma série de ações que reverberam no eixo societário. O autor afirma que a educação social detém um campo amplo de atuação, tratando de uma diversidade de práticas educativas que são: a educação cidadã, educação para o trabalho, educação nas prisões, educação na cidade, educação política e etc. Todas práticas sociopedagógicas partem justamente de um lugar comum: o empoderamento popular enquanto força motriz, outros elementos a serem destacados são: O ato comprometido com o meio popular; O desenvolvimento de ações que refestecem o desejo de novos aprendizados nos grupos que passarem por tais práticas.

Gadotti (2012) relata que a educação social está interligada ao resurgimento do trabalho da educação no meio social, englobando a educação escolar e não escolar, a educação formal, e a informal. A educação social tem enquanto ramificações importante a Educação Popular; e Educação Comunitária, ainda de acordo com o autor, a educação social projeta o protagonismo, a capacidade para resolução de conflitos, além da busca pela reflexão crítica. O autor também afirma que ao compreender a educação popular (uma prática educativa, bastante difundida a partir das contribuições de Paulo Freire) perceberemos que a educação social já está em vigência há bastante tempo no território brasileiro, a grande novidade seria o crescente interesse do mundo acadêmico em pesquisar tal prática (GADOTTI, 2012, p. 15).

Segundo a compreensão jurídica, a terminologia Socioeducação brota enquanto sementes germinadas das medidas socioeducativas, presentes no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) tendo respaldo do Sistema de Atendimento Socioeducativo- SINASE. Contudo, tal “espécime” advém ancestralmente conforme ratifica Bisinoto (2014), das vastas práticas socioculturais atreladas ao vasto campo teórico-conceitual-metodológico da educação social. Segundo a autora a socioeducação: “Situa-se na educação social, apoiando-se na concepção de uma educação fortemente social pautada na afirmação e efetivação dos Direitos Humanos, com compromisso com a emancipação e autonomia de cada sujeito em sua relação com a sociedade.” (BISINOTO, 2014. p. 581).

Segundo elenca a letra da Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), compreende-se enquanto Socioeducação, a ação de preparar o socioeducando para ser reinserido no meio social, a reparação do paroxismo social trago pela ação compreendida como infração pela coletividade. A Socioeducação tem significativa importância, pelo fato de atuar como espaço de mediação entre a sociedade civil e os jovens e adolescentes garantindo

ações concretas (que vão desde a educação formal a atividades psicomotoras ligadas a profissionalização, arte, cultura e esportes). Seguindo o debate proposto pela Lei, a Socioeducação atua enquanto agente de transmissão sociocultural, acumulando a função do despertar crítico, o desenvolvimento da resiliência, das potencialidades do educando, o senso crítico deste, além da coletividade.

Analogamente, Medeiros; Oliveira (2014) asseguram em seu escrito que a Educação social/Socioeducação tem como função possibilitar a (res)socialização do matriculado socioeducativo, as autoras ainda destacam que:

No âmbito do sistema de garantia de direitos e do sistema socioeducativo, a educação social tem a sido identificada como modalidade educativa que possibilitaria a ressocialização do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, levando-o a modificação (e afastamento) da trajetória infracional, a partir de intervenções socioeducativas orientadas para ressignificação da sua trajetória de vida. (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2014, p. 216).

Segundo afirmações de Medeiros; Oliveira (2014), a socioeducação é uma política pública, dedicada essencialmente ao acolhimento de adolescentes e jovens autores de atos infracionais, e suas respectivas famílias, tendo enquanto principais elementos a responsabilidade destes jovens, além da proposta de reinserção ao meio social. Cabe destacar ainda, que tal política tem como especificidade, tanto na sua formulação quanto em sua execução, a articulação entre três eixos tido como fundamentais, são eles: Sistema de Garantias de Direitos (SGDCA), criado a partir da Resolução nº 113 do Conselho Nacional do Direito da Criança e do Adolescente (CONANDA) e a sociedade civil organizada na figura do conselho tutelar e demais ONGs.

Quanto a tal questão, Medeiros e Oliveira (2014) nós dizem o seguinte:

A socioeducação está essencialmente dirigida a adolescentes que praticam ato infracional e para os quais aplicam-se medidas socioeducativas que tem como o objetivo responsabilizar o adolescente quanto as consequências lesivas do ato infracional cometido e promover a ruptura com tais práticas (MEDEIROS e OLIVEIRA, 2014, p. 208).

A socioeducação contribui com o exercício pleno da cidadania, o empoderamento coletivo, a ampliação dos conhecimentos e responsabilização dos socioeducandos, para que eles (adolescentes ou jovens) não apenas respeite as regras do contrato social da não infração, mas tornem-se de fato responsável, empático, além de ser autores de sua própria biográfica.

Desta forma, tal modalidade conflui para uma troca de lentes mentais. Por tais elementos mencionados a socioeducação é considerada por Gadotti (2012) como dimensão social educativa de questionamento, fazendo o contra ponto da educação formal, que muitas vezes não se atenta as questões de cunho social.

Quanto a tal afirmação o autor traz a seguinte contribuição:

A afirmação de que a educação social é um contra ponto da escolar só tem sentido se contextualizada: ela tem o mérito de alertar para a pouca preocupação do governo com a educação social. O estado continua ausente na questão da educação ou faz muito pouco [...]. (GADOTTI, 2012, p. 15).

Sendo assim, a socioeducação deve agir consistentemente na formação de qualquer criança e adolescente devendo estar ao lado das demais modalidades (Educação formal, Educação profissional, Educação popular, Educação em Direitos Humanos). A socioeducação se configura enquanto conceitos/ fundamentos que estão enquanto base, tendo em seu DNA as seguintes matrizes, pautadas metodologicamente por aparatos jurídicos, políticos, sociológicos, éticos, filosóficos, históricos e prioritariamente pedagógicos (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2014, p. 209).

Segundo as autoras, os fundamentos políticos devem estar interligados aos valores, postos pelas legislações que versam os Direitos Humanos; Os fundamentos jurídicos estabelecem “uma distinção entre a doutrina da situação irregular e os fundamentos ligados a doutrina da proteção integral”; Segundos os fundamentos compreendidos enquanto éticos destacam-se os valores societários e ações humanas, esses devem impactar a biografia do socioeducando; Os elementos ligados aos fundamentos filosóficos e sociológicos estão ancorados na ampliação de visão de mundo dos socioeducandos, numa leitura crítica dos diversos modos de organização social, familiar e comunitária que visa compreender o jovem e adolescente autor de ato infracional numa totalidade; Os fundamentos ligados a perspectiva histórica da socioeducação, se referem aos conhecimentos quanto ao sistema de atendimento socioeducativo, espaços destinado aos jovens e adolescentes em conflito com a lei. (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2014).

Medeiros e Oliveira (2014) trazem o seguinte entendimento quanto aos fundamentos pedagógicos da socioeducação:

Os fundamentos pedagógicos, são as ações educativas presentes no processo, essa tem objetivo de potencializar o desenvolvimento dos adolescentes. Trazendo para

eles novas competências pessoais, produtivas e cognitivas que contribuam com a construção de um projeto no qual o adolescente busque o seu protagonismo. (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2014, p. 208).

Com tudo, vale destacar que a socioeducação se configura, como afirmam (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2014, p. 208), a partir das seguintes ações: a responsabilização do socioeducando frente sua ação infracional, tendo consciência das consequências lesivas de seus atos; A busca pela reparação deste ato (caso seja possível, obviamente); A reintegração social dos jovens e adolescente autores de atos infracionais, garantindo integralmente os Direitos Humanos das crianças e dos adolescentes; O desenvolvimento de propostas assertivas por meio do Plano Individual de Atendimento (PIA); A busca por superar a narrativa da conduta infracional, não apenas respeitando os contratos sociais vigentes, contratos que mudam conforme as regras do jogo, mas sim compreendo seu lugar, seus direitos e reivindicá-los (SILVA, 2015. p. 22). Ou seja, o produto dessa ação seria a obtenção de novas lentes sociológicas, não apenas a terminologia ressocialização, objetivada pelo Estado.

4.1 SOCIOEDUCAÇÃO: CONTROLE OU EMPODERAMENTO COLETIVO?

Conforme já celebrado anteriormente, com o advento das medidas socioeducativas enquanto resposta legal a lei 8.069/90, segundo previsto em seu Art. 112, se fez necessário pensar numa política pública que prioritariamente fosse direcionado aos autores de atos infracionais, ao enfrentamento a problemática infração infanto-juvenil. É justamente partindo desse entendimento que surgem a política pública da socioeducação. Agregasse também ao debate, a ancestralidade de tal proposta educativa, que está coadunada a educação social.

Na política da socioeducação, o Estado tende a assumir uma duplicidade, baseada na articulação entre a “proteção” desse socioeducando, visando assegurar seu processo de formação (ligada aos aspectos físicos, psicológicos e morais) é o cerceamento da liberdade desse adolescente ou jovem transgressor. Em relação a esse duplicidade, julgamos necessário apresentar as contribuições de Silmara Carneiro e Silva em seu trabalho, intitulado socioeducação e juventude: reflexões sociais sobre a educação de adolescentes e jovens para vida em liberdade.

[...] O Estado exerce ao mesmo tempo uma função protetora e uma função repressora. O atendimento das necessidades dos cidadãos e a repressão de situações que estejam em desacordo com o pacto socialmente construído e juridicamente

estabelecido é uma atribuição delegada pela sociedade ao Estado, por meio do pacto societário. Cabe ao Estado, proporcionar formas de controle, equalização, integração e/ou promoção social a todos os seus cidadãos. (SILVA 2012. p. 108).

Em suma, é por meio da proposta socioeducativa que jovens e adolescentes privados de liberdade, teriam acesso aos bens de consumo básicos, essenciais ao seu desenvolvimento psicossocial como: educação, saúde, lazer, profissionalização, habitação e etc. Todavia, tais serviços básicos que são negados a estes adolescentes antes de suas transgressões, revelam a esquizofrenia de um Estado que invisibiliza as demandas sociais de jovens periféricos, tendo que ao trancafia-los “assegurar” seus direitos. Diante desse contexto de negação e violação dos Direitos Humanos desses jovens e adolescentes, Silva (2012) vai nos trazer a seguinte reflexão:

Podemos dizer que muitos adolescentes em conflito com a lei, que estão privados de liberdade no país, já estavam privados deste direito antes mesmo de suas apreensões. O cárcere torna-se apenas mais uma fatalidade inerente à vida de privações a que são submetidos ao longo da vida. As privações vividas não se resumem a privações de cunho socioeconômico, mas a privações de afeto, de vínculos familiares e comunitários, de educação, de saúde, de esporte, de lazer, de expectativas de vida e de futuro, ou seja, de possibilidades de liberdade (...) O adolescente, que já é invisível como sujeito de direitos, já privado de possibilidades de liberdade, uma vez em conflito com a lei, torna-se visível como “infrator”, “delinquente”, “bandido”, conquistando assim sua visibilidade perante a família, a sociedade e o Estado. (SILVA, 2012. p. 114)

Segundo contempla Silva (2012) partindo do entendido da situação complexa que se encontra a juventude brasileira, situação essa que acarreta num tenso e precário desenvolvimento, o adolescente e jovem autor de ato infracional acaba sendo destinado ao extrato populacional relegado ao não lugar. O mundo a parte que ganha a nomenclatura comunidade, oculta a imensa discrepância socioeconomia entre os seres humanos, permitindo que sujeitos coletivo vivam em condições de miserabilidade sobrevivendo com uma renda per capital muito inferior a um salário mínimo. Muito se fala na infração infanto-juvenil, nas “atrocidades” cometidas pelos “menores”, porém pouco se mencionam as condicionantes que projetam a fragilidade deste grupos, da negação de seus direitos básico, frente ao Estado democrático de direito.

Em síntese, a falta de moradia adequada, ao acesso a condições mínimas de saúde pública, a equipamento socioculturais adequados, e demais tecnologias sociais vitais ao desenvolvimento humano, se convertem em “fator determinante para a fragilização dos sujeitos” (SILVA, 2012. p. 97). Tal público, antes de perder sua liberdade já era vitimizado por diversas expressões de violência, em contextos variados, conforme contemplado pelas

lentes de Silva (2012, P.97) as “desigualdade social, a exclusão e a ausência de garantias e políticas públicas transformam determinados adolescentes e jovens em sujeitos vulneráveis à criminalidade”. Refletindo quanto a todos estes apontamentos, apresentamos os subsídios de Silva, quanto ao debate infração, público infante-juvenil e ausência de direitos:

A prática de atos infracionais, nesse contexto, constitui-se como um dos resultados de toda essa dinâmica de privações e violações, na qual adolescentes e jovens protagonizam ações que corroboram para o ciclo de violência vividos. A fragilização de adolescentes e jovens que não alcançam condições mínimas para seu desenvolvimento pessoal e social frente aos desafios da vida em liberdade é, portanto, um dos fatores que os condicionam à prática de atos infracionais e os colocam na condição de sujeitos em conflito com a lei. (SILVA, 2012. p. 97)

O contexto de negação de direitos básicos, se configura a partir das narrativas que visam desumanizar o matriculado socioeducativo. Conforme alerta Melo (2013, p.18), por intermédio do uso de alcunhas e estereótipos que funcionam como elementos que desqualificam os socioeducandos ligando suas trajetórias pessoais de forma perpetua a suas infrações, é possível tornar os adolescentes e jovens não cidadãos, passíveis de “espancamento”, e linchamento moral visto que são “bandidos” e “infratores” que merecem ser violentados em relação aos seus direitos, ou seja, merecem perder o “status de ser humano”. Desta forma, os privados de liberdades segundo a narrativa conservadora, são “privilegiado”, pois ainda “gozam de muitos direitos”, quando deviriam ser sujeitos passíveis dos mantras, crenças é jargões como o já popular “bandido bom, bandido morto” (MELO, 2013. p, 19).

Além da concepção de não “humanos” dos socioeducandos, difundida por agentes públicos, e internautas nas mídias sociais, com reforço doutrinadores midiáticos, e demais problemas de gerência nas unidades socioeducativas, a socioeducação tem outras questões significativas a serem pensadas: trata-se da falta de discernimento, ou melhor, a lacuna conceitual presente na redação dos arcabouços jurídicos teóricos Estatuto da Criança e do Adolescente e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo quanto ao que se configura como ação socioeducativa.

Silva (2012) descreve que a política pública socioeducação é uma ação estatal, resguardada pelo ECA, e pela sociedade civil organizada, segundo tal tecnologia jurídica e necessário buscar dispositivos legais para salvaguardar os Direitos Humanos dos matriculados no sistema socioeducativo. Entretanto, mesmo sendo uma política pública que visa,

proeminentemente a tarefa educativa, não se aprecia nenhum artigo exposto na Lei 8.069/90 que no tange a descrição de práticas educativas, tão pouco se apreciam neste dispositivo legal elementos de fato descritos como pedagógicos.

Quanto ao SINASE, esse define a socioeducação com ato protetivo infanto-juvenil, assegurando o conjunto de “leis inerente ao sistema de proteção social da infância e da juventude no país” (SILVA, 2012. p. 108). O SINASE elenca parâmetros, princípios e dimensões básicas, que tornam a socioeducação “uma política pública de jurídico-sanção e sociopedagógica, ressaltando-se que esta última dimensão deve se sobrepôr à primeira”. (SILVA, 2012. p. 108). Todavia, não existe se quer um dispositivo, ou proposta estabelecida neste arcabouço jurídico, que apresente o fazer, a prática socioeducacional dos atores do sistema socioeducativo. Diante destas lentes, filtros e convicções, percebe-se que tais arcabouços necessitam de direcionamento teórico metodológico, estes elementos compõem o fazer sociopedagógico objetivado por qualquer ator educativo.

Tecendo algumas analogias quanto a problemática, o pouco esclarecimento de quais as são as matrizes da socioeducação, ou seja, o que é socioeducação de fato, ocorre porque os marcos legais, ligados a socioeducação apresentam a redação do termo de forma adjetiva. De modo geral a socioeducação aparece enquanto terminologia como; Atendimento socioeducativo; Ação socioeducativa; Prática socioeducativa e Medidas socioeducativas, não sendo subjetivada. Logo, não demonstrando com concretude o que é socioeducação.

A pouca clareza teórico-metodológica e prioritariamente pedagógica das regulamentações responsáveis por gerir o sistema socioeducativo (ECA-SINASE) deixam margens para instrumentalização ou deturpação de práticas caras ao desenvolvimento dos jovens e adolescentes privados de liberdade. Somando-se a este condicionante descrito, o afastamento da sociedade civil organizada quanto ao tema jovem/adolescente infrator, permitindo que o Estado chancele percepções deturpadas do que seria de fato socioeducação. Nisso, comportamentos ligados a manutenção de violações dos Direitos Humanos desses jovens e adolescentes encarcerados, tornam-se elementos constantemente presentes nas narrativas midiáticas, sobretudo nas televisivas.

Com efeito, segundo expõe Silva (2015), a socioeducação, que deveriam servir enquanto bússola, evidenciando concretamente avanços e retrocessos na trajetória do adolescente e jovem em conflito com a lei, está sendo mau gerida, torna-se um elemento burocrático a equipe socioeducativa. Outrossim, conseqüentemente, destaca-se também o

corporativismo, que permite a proteção de agentes estatais responsáveis por violações dos Direitos Humanos dos adolescentes e jovens apreendidos nas instituições socioeducativa. soma-se ainda ações baseadas em experiências anedóticas, que os leva a crer que “espancar um jovem, fará ele pensar duas vezes antes de cometer um novo ato infracional” ou percepções do tipo “eles tem direitos demais aqui nessas instituições (SILVA, 2015, p.17).

Quanto aos instrumentos auxiliares a prática socioeducativa, verifica-se que o plano individual de atendimento (PIA); A proposta pedagógica; O projeto político pedagógico; É os relatórios de acompanhamento dos matriculados no sistema socioeducativo, que deveriam ser ações conectadas ao universo dos socioeducandos e suas particularidades, acabam por se tornar mais um elemento burocrático, de acordo com a concepção da equipe sociopedagógico que for responsável por sua elaboração. Bisinoto (2014) traz outro importante questionamento em relação a falta de clareza do que é socioeducação:

Outras consequências da pouca clareza dos fundamentos da socioeducação e a redução do trabalho socioeducativo a atividades de cunho preponderantemente técnico-burocrático em resposta a solicitações de informações e atendimento a demandas apresentadas pelo sistema judiciário, tais como fazer encaminhamentos para rede socioassistencial, enviar relatórios de acompanhamento, registrar dados relativos ao atendimento socioeducativo, realizar matrículas nas escola, encaminhar adolescentes para estágios entre outros (BISINOTO, 2014. p. 577)

Diante do que foi apreciado aqui, surgem uma serie de questões importante a serem postas em debate quanto a socioeducação, que seriam: sua formulação e concretude, como ela se articula enquanto concepção nas instituições socioeducativas, é por fim como se construí as estratégias didáticas e sobretudo sociopedagógicas que reverberam em novas lentes nos socioeducandos. Falta direcionamento do que é socioeducação pelos responsáveis por atuar com ela nos espaços de formação, falta também a busca por uma base teórica pedagógica que dê conta de ações que de fato empoderem os socioeducandos (BISINOTO, 2014).

Em nossa pesquisa, buscamos investigar o fenômeno educativo socioeducação, por intermédio das contribuições teóricas, todavia era necessário o entendimento de sua materialização e concretização pelos atores do sistema socioeducativo. Em decorrência disso, desta busca desenfreada por resposta, deixadas pelas lacunas dos arcabouços jurídicos teóricos quanto a socioeducação, chegamos a duas concepções distinta do fazer socioeducativo: a primeira concepção, diz respeito ao uso da socioeducação enquanto ação justaposta interligada a práticas de controle social, enfatizando os aspectos do poder

correcionais/legalistas. A segunda corrente, compreender o socioeducar pelo prisma do empoderamento coletivo, ou seja, como proposta correspondente a ampliação crítica e questionadora de seus envolvidos.

O aspecto de controle proeminente na socioeducação, se inicia a partir do momento em que se nega sua ancestralidade, quando seus atores concomitantemente entendem o fazer socioeducativo apenas pela via legalista. Em vista disso, ao incorporar apenas o aspecto legal do debate, a socioeducação que deveria ser um ato de preparação para o adolescente e jovem em conflito com a lei para a vida em sociedade, passa a voltar suas atenções prioritariamente no afastamento sumário do socioeducando do convívio social. Conseqüentemente, além de afastar do eixo societário o transgressor, era necessário modificar os comportamentos compreendidos como inadequados socialmente, mesmo que isso significasse “castrar” o sujeito coletivo em suas individualidades. Deste modo, a socioeducação, atua como “prevenção social”, categoria trabalhada por Valois (2012).

Quanto a este conceito, o autor tece a seguinte posição:

Para a prevenção têm-se também duas formulações. A primeira seria simplesmente pela segregação do delinquente, tolhendo-o da possibilidade material de cometer outros crimes, cumprindo “uma função imediata de segurança, praticamente garantido à sociedade a ausência do elemento ameaçador. A segunda seria a que o objeto deste trabalho, a ressocialização, que seria a reforma moral ou psicológica ai dependendo daquilo em que reformador acreditar – do criminoso enquanto submetido às instituições punitivas do Estado (VALOIS, 2012, p. 78)

Segundo tal conceito proposto pelo autor, a aplicação da Lei atua como reforço positivo a práticas aceitas socialmente. Não obstante, a prevenção social proposta apresentada por Valois (2012) atuaria como elemento que compõe a privação de liberdade de duas formas: a primeira segregaria o indivíduo que cometeu a infração, impossibilitando-o de cometer novas ações ilícitas; já a segunda atuaria partindo da reeducação ou reforma moral desse transgressor. Em síntese, o indivíduo “ressocializado” está presumidamente preparado para “voltar ao convívio social”. A expressão ressocialização é frequentemente usada e associada a percepções básicas como: reeducar, retornar à condição de cidadão, ser reintegrado etc.

A categoria sociológica ressocialização aparece nos escritos de Valois (2012) exposta com todas suas facetas contributivas e mazelas. Inicialmente, como já afirmado, ressocializar significa retornar a sociedade, pronto para incorporar seus valores sem questioná-los, entretanto esse termo controverte-se em uma ambivalência, difícil de captar e principalmente

de comprovar. Desta forma, quando imposta como fim da penalidade restritiva de liberdade pelo Estado, a ressocialização pode ganhar sentido conotativo preenchido pelos agentes estatais conforme suas prerrogativas pessoais. Com isso, o “mito” da ressocialização segundo ensina Valois (2012) se configura como forma sutil de controle do apenado, para aplacar o mau estar social, trago pelo seu paroxismo a sociedade.

Segundo a ótica do autor a teatralização do processo de privação de liberdade, auxilia a produzir o uso da ressocialização, a partir de uma polissemia, ou seja, de inúmeras formas, sua ambiguidade serve para dar uma aparência de decisão humana, voltada ao fazer justiça aos olhos da sociedade. Assim, a penalidade restritiva de liberdade precisa se amparar no “fazer sofrer o cidadão objeto do direito pena” na justificativa da reinserção social. (VALOIS, 2012, p. 237). Ao entendermos isso, percebemos o uso de elementos como o princípio da dignidade humana, vital para reinserção social dos sujeitos encarcerados, sendo utilizado de forma demagógica, ou seja, como justificava ao punitivismo, ao “direito punitivo” sancional. (VALOIS, 2012, p. 237).

A punibilidade deve reger o processo de reinserção social nas instituições de privação de liberdade, inculcando na ressocialização por intermédio de práticas correcionais, valores estabelecidos pelos grupos dominantes. A falseabilidade da ressocialização se dá a partir disso, como checar que o privado de liberdade é um “autentico ressocializado”? Como acreditar que o mesmo agente Estatal que negou a dignidade humana a um sujeito coletivo do não lugar, tonando-os párea em sua própria realidade, agora irá por intermédio de um estabelecimento correcional, lhe devolver o status de cidadão? Como acreditar que a privação de liberdade, não sirva para fins de trancafiar as classes abastardar socialmente, grupos esses que já são visto pelo prisma da inferioridade?

Para pensarmos melhor tais elementos, Valois (2012) explana:

Assim, o ideal de ressocialização, enquanto serve de acréscimo de subjetividade, encobrendo vários sentimentos negativos relacionados à punição e ao ódio em decisões judiciais, prejudicando qualquer pretensa objetividade da lei, na vida real do sistema penitenciário, serve como reforço da noção de tratamento, valorizando uma postura de superioridade dos técnicos e do pessoal penitenciário em geral, criando um abismo entre pessoas que convivem diariamente: presos e técnicos. (VALOIS, 2012, p. 78).

Valois (2012), afirma que as relações capitalistas existentes na sociedade de consumo, precisam da alienação presente nas lentes da ressocialização, pois ao produzir sujeitos

coletivos adestrado socialmente, no cárcere desprovidos de criticidade e meros reprodutores de valores sociais, as unidades privativas de liberdade produzem indivíduos mecânicos. Assim, a produção da ressocialização pensada no modelo capitalista, se expressa como um paradoxo, uma produção mercadológica que visa criar uma função a privação de liberdade, mesmo que essa ocorra sem o mínimo de dignidade humana. Outrossim, tal percepção fica clara, diante das constantes denúncias aos órgãos responsáveis dos Direitos Humanos dos privados de liberdade, demonstrando concretamente a desumanização dos agentes públicos frente a problemática. Portanto, ao assumir esse fundamento, estamos dizendo que “a mudança de comportamento” a produção de “verdades” e “valores” que se quer foram debatidos está correta, visto que o caráter correccional da ressocialização deve sempre prevalecer.

A categorização mencionada acima, aproxima-se das contribuições apresentadas por Foucault (2011). É possível sim, fazer um paralelo entre a tríade, ligada a perspectiva apresentada pelos arcabouços jurídicos teóricos como socioeducação, vivenciada nas unidades socioeducativas, a contribuição teórica de Valois (2012), a cerca do termo ressocialização, com os métodos de controle e vigilância sutil que caracterizam as instituições de privação de liberdade no recorte temporal chamado de pós modernidade apreciados por Foucault. O uso das categorias controle e vigilância são vitais a compreensão da ressocialização como modelo reprodutor de valores burgueses. Deste modo, tal ressocialização converte-se em um ato teatralizado dogmático, atrelado sobretudo ao processo de perda da autonomia e castração crítica do socioeducando, pois a principal preocupação deste procedimento seria apenas a não transgressão dos contratos respaldados pela sociedade.

Indubitavelmente, no transcórre desta discussão precisamos pensar na categoria poder em Foucault (2006), diante dos agrupamentos sociais se faz necessário pensar em mecânicas que obtenham prevalência sobre os sujeitos coletivos, fixa-se então o regime da governabilidade pelo estabelecimento de prática de poder de um agente estatal sobre os demais. Seguindo esse pensando, o Estado lança mão de instituições correccionais, que exerce abertamente o poder repressivo, esse aparelhos de dominação atuam notoriamente na castração das individualidades, em nome do regime a qual eles servem.

A Lei servem a propósitos pensados que independem das variáveis presentes nas múltiplas realidades, ao assumir essa afirmação, a sociedade aceita as tratativas contratuais sem a ocorrência de um debate, criando-se a cultura minimalista que estabelece heróis e

monstros. Outrossim, cabe ressaltar que tal “monstruosidade”, não trata-se de uma mitologia, mas sim do conjunto de omissões que relegam os marginalizados ao não lugar. O aparato estatal de dominação se justifica, pela manutenção da paz, da ordem coletiva, da buscando pela igualdade, e fraternidade, conseqüentemente, as diversas linguagens sociais entendidas como transgressoras pela coletividade, incorrem na categoria saberes dominados, por se constituírem enquanto tabus sociais. Destaca-se que tais saberes marginais permitem a contestação de diversas das realidades institucionais, a partir dessas sentenças Foucault (2006) ensina:

Por saber dominado, entendo duas coisas: por um lado, os conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais. Concretamente: não foi uma semiologia da vida asilar, nem uma sociologia da delinqüência, mas simplesmente o aparecimento de conteúdos históricos que permitiu fazer a crítica efetiva tanto do manicômio quanto da prisão; e isto simplesmente porque só os conteúdos históricos podem permitir encontrar a clivagem dos confrontos, das lutas que as organizações funcionais ou sistemáticas têm por objetivo mascarar. Portanto, os saberes dominados são estes blocos de saber histórico que estavam presentes e mascarados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos e que a crítica pode fazer reaparecer, evidentemente através do instrumento da erudição. (FOUCAULT, 2006. p. 96).

Para Foucault (2006), o poder se estabelece nas entranhas sociais de variadas formas, não se configurando em objeto natural, mas sim em uma prática exercida por um sujeito coletivo a outrem, assim o saber dominado é relegado, passando a ser desqualificado pelo dominante, por ser insuficientemente elaborado, ingênuo, hierarquicamente inferior. Em conclusão, o uso da linguagem do dominante coadunado as lentes institucionais repressivas, expressam o poder que uma instituição pode exercer sobre um indivíduo, logo sem a devida mediação política, os interlocutores do poder público instituem a linguagem da não infração como ação meramente moralizadora. Conseqüentemente, a lente da socioeducação quando afetada por tal premissa, incide a ver de forma anacrônica os matriculados socioeducativos, passando muito mais a se preocupar com a moralidade da privação de liberdade, quando o foco dela deveria ser o restabelecimento do elo de pertencimento social.

Foucault (2011) nos auxiliar no entendimento que os atos disciplinares experienciados nas instituições de privação de liberdade, tendem a moldar o caráter dos indivíduos. Antes, as transgressões eram punidas de forma visível, agora os infratores seriam submetidos a “eficácia do poder”, algo que foge da superficialidade das agressões e violências físicas e caminha para dominação das almas dos condenados (FOUCAULT, 2011. p, 226). Desta

forma, a ação de moldar os transgressores, “modificar o comportamento transgressor, treinar ou retrainar os indivíduos”, está intrinsecamente ligada ao processo de docilização dos corpos, tendo como finalidade a categoria sujeição. Em suma, a sujeição atua por meio de aspectos que privam a particularidade dos sujeitos, retirando suas vontades, abrindo caminho para controle (FOUCAULT, 2011. p, 227).

O processo adestramento aplicado nas instituições de privação de liberdade, se assemelha com seminários, quartéis, e escolas, nesses espaços ocorrem a categoria sujeição. Não obstante, a dominação dos corpos, contribuíram significativamente para a ampliação do sistema capitalista, visto que a sujeição dos seres humanos, os tornariam sujeitos passivos, dessa maneira os indivíduos privados de liberdade tem seus desejos, liberdades e particulares vilipendiadas, em nome do poder institucional. Por fim, acrescenta-se a partir das lentes de Foucault, que a disciplina e sujeição são tecnologias de controle de excelência do poder, uma vez que atuam sobre o corpo dos indivíduos, através de suas disposições no espaço e no tempo. Em relação ao termo sujeição, e a tal processo, Foucault (2011) apresenta:

Uma sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia. De modo que não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação, o doente à observância das receitas. (FOUCAULT, 2011. p, 226).

Um aspecto importante a ser pensando, se dá no paradoxo vivenciado nas instituições privativas, de um lado a narrativa conservadora respaldada pelos altos índices de criminalidade/infração, aponta para uso do cárcere e da privação de liberdade de modo mais violento e coercitivo, no outro a clara sensação de que tal modelo de fato, não vem solucionando as questões ligadas a segurança pública. Foucault nos auxilia a raciocinar que os espaço de privação de liberdade, que seriam de fundamental importância para redução de violência contribuem para manutenção dela, estabelecendo assim um ciclo interminável envolvendo o transgressor, o cárcere, e a sociedade civil organizada. Ainda em relação a temática, Foucault (2011) acresce que:

Duas imagens, portanto, da disciplina. Num extremo, a disciplina-bloco, a instituição fechada, estabelecida à margem, e toda voltada para funções negativas: fazer parar o mal, romper as comunicações, suspender o tempo. No outro extremo, com o panoptismo, temos a disciplina-mecanismo: um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir. (FOUCAULT, 2011. p, 232).

O que importa nesse processo, e manter as estruturas coercitivas presentes na narrativa da privação de liberdade, disciplinar os corpos dos transgressores, fornecer mão de obra subserviente ao capital, criando assim sujeitos dóceis, incapazes de questionar as regras do contrato social da não transgressão. Com efeito, ao pensarmos a socioeducação pelas lentes contributivas de Foucault (2011) ou seja, enquanto ação de controle dos socioeducandos, o ato infracional passa a ser compreendido enquanto um paroxismo que deve ser sanado de qualquer forma, acima inclusive da liberdade e das escolhas particulares dos adolescentes e jovens em conflito com a lei.

Vista tão somente pela concretude das lentes dos arcabouço jurídicos teóricos, a socioeducação consolida a frieza das lentes jurídica retributiva, que não se direcionam aos elementos que compõem a prática infracional. O que importa aqui, é fazer esse jovem “pagar pelo seu crime” não implicando as condições que o levaram a essa prática infracional. Ao optar por esse caminho, a socioeducação atua intercedendo em favor das desigualdades, assim o poder de punir, circula nas mentes e corações da sociedade, sendo exercido em rende, permanecendo também nas lentes sociais.

Segundo exemplifica a obra de Foucault (2006), não se encontra o poder em algum ponto particular da estrutura societária, ele funciona como se fora uma serie de tecnologias/mecanismos, dispostos a dominar o corpo, o olhar, disciplinando-o. Com isso, os aparelhos repressivos, instituições ou dispositivos legais visam castigar e dominar os internos, tal fenômeno só é possível por meio de procedimentos técnicos sobre o corpo dos condenados. Assim, o controle é delineado de forma minuciosa, para tolher gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos.

Posteriormente, surgem questionamentos, devemos nos perguntar quais serão as implicações de assumirmos a socioeducação enquanto instrumento de controle social, se de fato tal ação coopera para empoderar, muito mais que preparar o jovem/adolescente infrator para atuar no mercado de trabalho, como mão de obra barata; Se ela (a socioeducação nessa perspectiva), trabalha pedagogicamente os jovens e adolescentes em conflito com a lei, muito mais que transmitir conhecimentos escolares valorizados pelo ideário capitalista/eurocêntrico e vazios de sentido social; É logo, se essa prática contribui com os socioeducandos, para que esses atuem de forma resiliente, muito mais do que uma mera ação de controle deste transgressor, que visa acima de tudo, o respeito as normas sociais vigentes.

Percebemos que é necessário ter a clareza do que é de fato socioeducação. o cerne da questão agora seria que tipo de liberdade esse socioeducando obteria pós o cumprimento de sua “dívida” com o Estado? (a liberdade obediente as convenções sociais, que jogaram esses sujeitos nas grades, sem a devida discussão em relação a natureza de seus atos infracionais?); Quais seriam as garantias que esse mesmo Estado negligente, de fato havia feito “um bom trabalho” na ressocialização do transgressor social tão estigmatizado pela mancha de sua transgressão?

Ao assumir a socioeducação enquanto prática sociopedagógica que reverbera numa postura de criticidade nos socioeducandos, os atores do sistema compreendem essa como modalidade educativa, como tecnologia social a serviço da trajetória do jovem e adolescente privado de liberdade, apresentando ações que a todo momento convidam esses sujeitos coletivos a perceberem as nuances presentes em suas trajetórias pessoais. Tais trajetórias, devem ser compreendidas a partir de vários prismas valorizando a identidade do socioeducando e seus saberes.

Ao pensarmos na socioeducação pelas lentes de uma ação educativa empoderadora, percebemos que ela atua como ato de resistência, contribuindo para o desenvolvimento do juízo, da empatia, no estabelecimento de valores que sejam pertinentes ao ideal de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática. Assim não apenas o socioeducando e o socioeducador, mas toda sociedade civil organizada tem enquanto dever, resistir as práticas pautadas no autoritarismo, é nas diversas formas de dominação presentes nas violação de Direitos Humanos dos privados de liberdade. Outrossim, é necessário pensarmos na socioeducação pelo prisma da humanização coletiva, visto que os sujeitos participante deste processo educativo, estão inseridos em um meio social.

É justamente diante da necessidade de apresentar um projeto educativo solido, enquanto resposta a problemática da ausência de concretude a socioeducação, que adentramos na proposta de Emmanuel Lévinas, é a partir de seu pensamento que começamos a constituir um norte ao fazer socioeducativo. A ética da alteridade, proposta pelo autor, converte a ação socioeducativa para além do aspecto moralizador citado anteriormente, em consonância a socioeducação se estabelece na relação entre seres humanos, constituídos por estruturas esqueléticas, cheios de desejos, anseios, sonhos e vontades. O marcador categórico da alteridade apresentado por Lévinas (2004), permite-nos pensar na responsabilidade social que

temos com o outrem, isso implica numa fuga ao obscurantismo, a atos projetados na mentalidade colonialista.

Vivemos numa sociedade marcada pelo progresso científico-tecnológico, onde o consumismo, a descartabilidade e o incremento de práticas cada vez mais atreladas ao hedonismo são marcas presentes em nosso recorte temporal-social, as relações humanas a forma como vemos outrem é basicamente norteadas pela funcionalidade. Em virtude disso, se faz necessário pensar numa mecânica, que reverbera no papel basilar da empatia. O pensamento de Lévinas conclama a reflexão em busca de um novo sentido, uma “nova” ética humana. Indubitavelmente, quanto ao cenário da coisificação das relações humanas, a natureza do ser humano individualista, e a convocação ao diálogo o autor esclarece que:

No natural do ser ao qual importa seu próprio ser, em relação as qual todas as coisas – mesmo o outro homem – parecem tomar sentido, a essencial natureza se coloca em questão. Reviravolta a partir do rosto do outrem onde no próprio amargo do fenômeno, na sua luz própria, significa um excedente de significância que se poderia designar por glória. Ela me suplica, me reclama, me convoca. Não se deveria chamar palavra de Deus esta suplica ou interpelação ou esta convocação à responsabilidade? Não é precisamente nesta convocação que Deus vem à ideia. Antes que na tematização do pensável, antes mesmo num convite qualquer ao diálogo? Esta convocação à responsabilidade não rompe as formas da generalidade nas quais meu saber, meu conhecimento do outro homem representa como semelhante. (LÉVINAS, 2011. p, 196).

A proposta da ética da alteridade alçada por Lévinas, se operacionaliza por meio das relações humanas, em virtude disso tal conceito se propõem a contribuir significativamente na construção das relações social, apresentando elementos como a responsabilização nas relações interpessoais, o respeito incondicional com outrem, e a aceitação da diferença presente na existência do outro. Lévinas aprecia em sua obra, um modelo relacional que pede aos envolvidos a capacidade empática, portanto ao acessarmos as contribuições do autor, devemos entender que sua abordagem instiga uma postura ética ao eixo societário. A compreensão do outro, de suas necessidades deve ser pautada das relações interpessoais, mesmo que tal movimento incorra nas dificuldades atitudinais presente no eu, na linguagem egocentrista predominante em nossas lentes.

Lévinas caracteriza a ação da alteridade da seguinte forma:

Deve-se, contudo perguntar se a inteligibilidade entendida como solução ao antagonismo do mesmo e do outro, não se pode outra significação que a da redução ou da conversão do outro ao mesmo, a partir do outro que se presta ao mesmo. Deve-se perguntar se, precisamente na multiplicidade humana, a alteridade do outro

homem significa somente a alteridade lógica das partes – uma a frente às outras – num todo fracionado, cujas relações, rigorosamente recíprocas são comandadas exclusivamente pela unidade desse todo. (LEVINAS, 2004. p. 236)

Partindo do que foi exposto acima, chegamos ao entendimento que a alteridade é uma atitude acima da reciprocidade convencional, que se funda ostensivamente na premissa da consciência da existência do outrem, travamos uma guerra interna que impede a visualização plena do outro sujeito coletivo, ao caminharmos em direção a prospecto alteral dizemos sim as diversas linguagens humanas presentes na sociedade. A ação socioeducativa precisa incorporar a suas lentes esse fenômeno, trata-se de enxergar o socioeducando de forma autêntica, longe do dogmatismo, o educando objeto do ato socioeducativo, deve questionar por meio da prática socioeducativa e da alteridade os elementos hedonistas endossados pela sociedade contemporânea.

A partir da junção entre socioeducação e a ética da alteridade, torna-se possível diminuir as barreiras atitudinais que nos impede de enxergar o outro de forma autêntica, de entender a existência simples é pura do outrem. É importante ressaltar que a cultura hedonistas eurocêntrica, tende a enxergar o outro como se fosse um horizonte longínquo de nossa percepção. Tal elemento é categorizado enquanto consciência de si, desta forma, eu enquanto indivíduo sei de minha existência. Porém, não consigo compreender de forma total a existência do outro. Tal percepção deriva do ideal clássico cartesiano, que coloca o ego enquanto marcador categórico primordial humano. Quanto a conservação da essência do outrem e o ato “rebelde” de não adestrar os sujeitos coletivos, o pensamento de Lévinas acresce a seguinte percepção:

[...] o outro homem significa originalmente a parte de um saber – Saber político, mas essencialmente saber – em que o eu se reconhece como fração de um todo que comanda a solidariedade humana. À Imagem de um organismo cuja unidade assegura a solidariedade dos membros. (LEVINAS, 2004. p. 236)

O conceito teórico da alteridade defendida Lévinas (2004), nos permite pensar na ação socioeducativa enquanto corrente educacional, que prisma pelo coletivo. Sumariamente, a socioeducação atuária de forma questionadora aos elementos objetivados pela sociedade moderna, baseada fortemente na subjetividade, no eu, no egocentrismo. Socioeducar nesse sentido, é fazer o educando perceber que existem outras linguagens além do eu, é reconecta-ló ao senso de comunidade, é questionar filtros e lentes que levam os sujeitos coletivos a ver o mundo a partir de uma perspectiva individual, tal elemento é necessário para adolescentes e jovens pós prática infracional, visto diante da leitura do pensamento de Lévinas (2004) a

violência seria uma linguagem de não compreensão do outro, logo de desrespeito a integridade de um elemento pertencente a uma coletividade. A socioeducação em resumo se conecta a perspectiva coletiva, não excluindo as individualidades dos sujeitos agentes e pacientes envolvidos no processo socioeducacional.

Ao advogar por tal epifania chegamos ao conceito socialidade, contribuição teórica de Lévinas:

Socialidade que não deve ser confundida com alguma falha ou privação na unidade. Do fundo da natureza perseverança no ser de um ente assegurado seu direito de ser, do coração da identidade original do eu – e contra esta perseverança, contra esta identidade – emerge despertada em face do rosto do outrem, a responsabilidade por outrem, a qual, portanto, fui votado antes de todo voto. Antes do estar presente a mim-mesmo ou de voltar a mim (LEVINAS, 2004. p, 199)

Lévinas (2004) nos auxilia a pensar que devemos buscar ter consciência do outro, tanto como temos de nossa própria existência, ao nos basearmos nesta afirmação, chegamos ao entendimento que socioeducar é um ato de tomada de consciência da existência coletiva. Assim, a socioeducação seria a ação de reconexão do adolescente e jovem autor de ato infracional junto a comunidade, onde esse socioeducando deve ser reinserido, tendo assegurada sua dignidade humana, e seus Direitos necessários a sobrevivência durante e pós cumprimento de sua sanção privativa. Diante disso, Lévinas vai dizer que:

Mas. ao seguir a sabedoria da tradição e do pensamento ocidentais, os indivíduos superam a violência exclusiva de seu conatus essendi e da sua posição aos outros, numa paz que se estabelece pelo saber cuja razão assegurava a verdade. Os indivíduos humanos seriam humanos pela consciência. Os “eus” diversos conciliam-se na verdade racional à qual obedecem ser coerção, sem reunião a sua liberdade. A vontade particular do individuo eleva-se a autonomia da pessoa em que nomos, a lei universal força o ego consciente e racional, sem o constranger. (LEVINAS, 2011. p, 241).

A prática da ética universal enaltece a diferença, coloca o outrem como ponto de partida de toda e qualquer reflexão. A alteridade anula a necessidade de julgamentos, de enquadramentos em percepções preconcebidas. No entanto, cabe ressaltar que o acolhimento incondicional não é tarefa das mais fáceis. Repetidas enquanto mantra, as ideias de Lévinas, servem como luz no período obscurantista que estamos experienciado, assim a ética e a justiça estão intrinsecamente conectadas, e devem fazer parte do fazer socioeducativo. Para validar as contribuições de Lévinas, inicialmente e necessário o entendimento da diversidade global,

desta forma devermos buscar um ponto de convergência, onde as mais variadas formas e concepções de mundo, possam dialogar, é justamente neste espaço que surge a socioeducação.

Outra lente que consideramos consistentemente importante para ser anexada à socioeducação, trata-se das contribuições expressas por Martin Buber. O autor nos convida a fugirmos de posturas dogmáticas, a percebermos o mundo através de uma ótica que fuja da perspectiva enclausurada vivenciada na pós modernidade. A filosofia do diálogo do autor, tem como proposta uma relação baseada sobretudo na autenticidade, com isso podemos conceber a necessidade humana de estabelecer relações sociais, de tecer conexões reais. Esse elemento torna-se caro ao socioeducando. Em virtude disso, partindo das lentes propostas pelo autor, percebemos a necessidade de conclamar a sociedade civil organizada a participar da socioeducação, entendendo tal modalidade educativa como espaço de recomposição das relações sociais.

Em sua obra *Eu e Tu*, Buber nos atrai para compreensão que a dimensão do eu, atua em complementação com o tu, assim, no olhar do tu, o eu se reconhece, se fixando desta forma, uma relação dialogal. Quanto ao processo que define a nossa identidade frente o outro, Buber projeta a seguinte reflexão:

Não há EU em si, mas apenas o EU da palavra-princípio EU-TU e o EU da palavra-princípio EU-ISSO. Quando o homem diz EU, ele quer dizer um dos dois. O EU ao qual ele se refere está presente quando ele diz EU. Do mesmo modo quando ele profere TU OU ISSO, o EU de uma ou outra palavra-princípio está presente. (BUBER, 1974, p. 29)

Segundo as contribuições do autor, devemos admitir a real importância do outro na nossa construção humana. Eu enquanto sujeito, preciso do outro para me constituir, para me humanizar, assim o outro não é um mero objeto, é um elemento que me fornece possibilidades de ampliação de horizontes. Outro elemento importante a ser pensando segundo Buber, é a relação do homem com a natureza, é a obtenção do elemento categórico experiência. Desta forma, todas as manifestas apresentadas pelas experiências anedóticas, se constituem num elemento caro ao processo defendido pela socioeducação. A relação docente-discente, ganha com a socioeducação em conjunto com a concepção de Buber a dimensão de troca de experiências entre seus entes. A experiência permite que distintos indivíduos sejam conectados ao tecido social, mesmo que seja objetivamente única, ela é uma metanarrativa factual, que de certa forma liga os sujeitos coletivos mais experiente ao mais jovens.

Partindo de tais inclinações e inquietações, as relações presentes na socioeducação saem da dimensão genérica, tal elemento vai agraciar no socioeducando celeridade no processo de identificação com os indivíduos que compõem a sociedade, a qual o adolescente e jovem em conflito com a lei, será reinserido, pós cumprimento de sua medida socioeducativa. O respeito pelo outro é de significativa relevância na socioeducação, a ação infracional independente de sua causa, significa uma ruptura entre o infrator e a sociedade, logo para que esse distanciamento possa ser sanado, além da responsabilização diante de sua infração o socioeducando deve compreender o outro, o Tu, respeitando esse indivíduo e suas características. Assim, mesmo que o outro seja algo que o eu desconheça, visto que esse compreende o mundo, tão somente a partir de suas lentes, deve-se respeitá-lo e aceitá-lo integralmente. Desta forma, Buber (1974, p.32) faz a seguinte afirmação: “Que experiência pode-se então ter do TU? Nenhuma, pois não se pode experienciá-lo. O que se sabe então a respeito do TU? Somente tudo, pois, não se sabe, a seu respeito, nada de parcial”.

Mediante o exposto, devemos sair do discurso genérico, que se baseia na aparência de um suposto respeito pelo outro, esse lugar comum característico abalizado numa verborragia, deve ser rompido. Desta maneira, a socioeducação torna-se uma ação concreta que viabiliza o empoderamento coletivo dos socioeducandos, público tão estigmatizado pelo imaginário societário. Outrossim, trilhando o caminho do reconhecimento e pertencimento, o socioeducando começa a romper com a lógica maniqueísta de seus detratores, além de compreender e questionar de forma assertiva sem necessidade de força coercitiva as regras do contrato social imposta pelo capitalismo.

Martin Buber no capítulo 2 de seu escrito *Eu e Tu*, destaca a partir de uma situação problema, caracterizada enquanto fuga, afastamento do homem de si mesmo, de suas responsabilidades enquanto sujeito pertencente a uma comunidade. Sendo assim, a questão da autocontemplação trata-se, segundo nós diz Santiago (2008) de um elemento extremamente caro a questão sociopedagógica. Segundo a autora o pensamento de Buber atribui ao docente, a tarefa de estabelecer pontes, inicialmente consigo mesmo, a posteriori com seus discentes, indubitavelmente o educador deve fugir de tendências impositivas, dogmáticas, mesmo que isso não seja uma das tarefas das mais fáceis (SANTIAGO, 2008. p, 296).

A socioeducação deve guiar o educador a buscar aberturas com seus educandos, estabelecendo um relação de responsabilidade consigo é com seus alunos, superando discursos pautados em platitudes, desconexas com a realidade dos socioeducandos. Outro

aspecto importante apresentado por Santiago (2008), é o respeito ao ato decisório, elemento que deve pautar a prática pedagógica de um docente. A autora afirma que o docente deve compreender que existem múltiplos caminhos e trajetórias, respeitando assim a autonomia discente (SANTIAGO, 2008).

O educador que tenha por objetivo assegurar a efetivação sem ressalvas da socioeducação, baseadas nessa construção teórica, busca auxiliar o educando a num processo que possibilite sua humanização, auxiliando-o a compreender o mundo a partir de lentes que lhe permitam projetar a busca pelo seu caminho de forma emancipatória. Paralelamente, esse socioeducador estará ajudando o jovem e adolescente em conflito com a lei, a se reconectar com variadas formas de naturezas, de essências.

Analisando tais sentenças, percebemos que a relação entre socioeducação e liberdade está atrelada a intencionalidade do educador atuante no sistema socioeducativo, ou seja na compreensão desse agente educativo, nas suas crenças é na forma como ele ministra sua prática. Com isso, de acordo com a autora, o educador deve buscar a confluência entre seu discurso e sua prática, para que a suposta liberdade tão aclamada e decantada, possa de fato se materializar na prática. Logo, é necessário pensar na socioeducação enquanto principio educativo que busca a liberdade, pois segundo nos diz Buber, sem liberdade não é possível ato educativo.

Conversando com as demais propostas teóricas, cremos que o pensamento de Ferdinand Röhr acerca da educação e espiritualidade, inscreve-se de modo a fornecer o suporte necessário as vivências múltiplas objetivadas por nossa visão socioeducativa, dando a tão necessária solidez a socioeducação. As contribuições de Röhr orientadas ostensivamente pela categoria vivências multidimensionais, trazem a partir delas o discernimento espiritual e pedagógico no tocante ao ato humano de se educar. A doutrina filosófico-educativa elencada pelo autor, celebra em seus atores as bases fenomenológicas necessariamente caras ao foco educativo. Outrossim, o seguimento educacional socioeducação alinhado a proposta da espiritualidade, ajuda a entendermos as reais bases da tarefa socioeducativa, visto que passaríamos a ver o ato socioeducativo não apenas pelo processo acumulativo tecnoinformacional, mas segundo já apreciado anteriormente, enquanto ato rebelde de educar os extratos sociais conforme as temáticas de interesses reais ao social.

A proposta da socioeducação seria afetada por tal concepção, no que tange o reconhecimento das particularidade que exprimem o outrem, os elementos que tornam o outro

diante de mim humano, independente de suas convicções, atos ou contravenções sociais, esse conceito nos levar a pensando de forma interdisciplinar a proposta socioeducativa. Partindo disso, tal ato socioeducativo teria enquanto subsídio mais significativo o restabelecimento de relações sociais reais, que versão por solucionar tanto a sensação de impunidade gerada nas vítimas pela infração como a exclusão/invisibilidade que levou o transgressor muitas vezes ao caminho infracional. Paralelamente, a percepção do não pertencimento a esfera societária constantemente observada na figura do transgressor, também torna-se elemento expressivamente importante a socioeducação.

Röhr, ensina em seu escrito que a categoria integralidade atua como realidade subjacente a educação, as demais dimensões categóricas transcendência e imanência permeiam o ato educativo como busca humana de sentido. Deste modo a educação possibilita em seu lugar de fala, o encontro dos seres humanos que são singulares em suas particulares, porém convergentes em único corpo social. Röhr (2012, 2013) detalha que o processo multidimensional tem ocorrência na multidimensionalidade humana, simultaneamente, estas dimensões confluem rumo a uma visão progressiva e integralizada do ser, sendo eles: o campo das dimensões básicas e das dimensões temáticas. Com tudo, a luz da obra do autor, é necessário frisar a impossibilidade de imposição de um campo em relação ao outro, o que ocorre na verdade é processo cooperativo entre tais dimensões.

Entendem-se por dimensões básicas as seguintes: física, sensorial, emocional, mental e espiritual. Entretanto, cabe fazer a seguinte ressalva, o modo organizacional das dimensões não é pontuado de forma aleatória, esses são organizados a partir de uma hierarquia entre as dimensões, que se inicia com a dimensão física (mais densa) e alcança a sua expressão mais elevada na dimensão espiritual. Em relação a dificuldade de demarcar as limitações das dimensões básicas, visto que elas estão ligadas a uma realidade indefinível, o autor afirma que:

Indica, de um lado, uma certa arbitrariedade na definição dos limites e, de outro, uma distinção das densidades nas próprias dimensões. [...] A sensação de uma dor aguda é mais densa do que a percepção de um carinho, uma raiva mais do que uma emoção benevolente e um pensamento lógico mais do que uma reflexão sublime sobre si mesmo. Assim, pode acontecer que nos limites entre as dimensões nem sempre seja possível identificar certo fenômeno como pertencente a uma ou outra dimensão. Os fenômenos mais sutis do nosso corpo físico podem ser identificados com os mais densos da nossa percepção física. Existem sensações físicas que se aproximam bastante de uma emoção, como não podemos sempre distinguir com toda segurança entre emoções mais sutis e pensamentos mais densos (RÖHR, 2012a, p. 316).

Segundo Röth (2012), a dimensão física e a extensão onde os elementos ligados a corporalidade físico-biológica deve ser entendida com o devido respeito. Tal dimensão acresce elementos que permitem pensar no trabalho com o corpo, com as atividades motoras, possibilitando reconhecê-lo de fato; A dimensão sensorial objetiva trabalhar os meios sensoriais, auxiliando nas experimentação das sensações físicas como: frio, calor, dor, prazer, doce e amargo e etc. (RÖHR, 2010. p, 219); A dimensão emocional, se conecta a vida é os aspectos da psique, destacando-se também os estados emocionais como: medo, insegurança, euforia, tristeza, alegria, melancolia, impaciência, tranquilidade e etc; A dimensão mental tende a discutir as demandas acopladas ao raciocínio e os sentidos lógicos que correspondem aos seres humanos; É por fim, a dimensão espiritual, dimensão essa de grande significância para as tratativas da socioeducação. Cabe ainda destacar que a dimensão espiritual “não corresponde com a religiosa” (RÖHR, 2010. p, 220). A dimensão espiritual conta ainda com os marcadores teóricos transcendência e imanência. Diante das lente apresentadas por Röhr (2010) percebemos que a tradição eurocêntrica pouco leva em consideração aspectos ligados a espiritualidade do ser, quando isso ocorrer, liga-se automaticamente tal conceituação aos fundamentos judaico-cristãos.

Ademais, indubitavelmente, o modelo da dimensão mental e espiritual e caracterizado por uma sutil junção divisível ora indivisível, segundo expressa o modelo multidimensional de Röth, aproximando o conceito espiritual da experiência da imanência/transcendência:

O fenômeno de difícil localização da marca divisória aparece também entre as dimensões mental e espiritual, mesmo tendo possibilidades de distingui-las em princípio. Com essas observações podemos nos debruçar sobre a passagem do imanente para o transcendente, do mental para o espiritual. Já caracterizamos a dimensão mental como aquela que inclui todas as nossas formas de pensamento, iniciando com as formas lógicas e matemáticas, passando por todos os tipos de reflexão e chegando às nossas fantasias, ao nosso imaginário, incluindo tanto todas as memórias e recordações quanto atividades mentais como a própria intuição. Em todas essas formas possuímos um determinado objeto de pensamento diante de nós, tendo esse objeto, para nós, relevância concreta na nossa realidade prática ou sendo ela a mais ilusória possível. O que caracteriza tudo o que entra em nossa mente é o fato de que nós, como sujeitos, estamos nos deparando com objetos do pensamento. Podemos talvez afirmar que essa cisão entre sujeito e objeto caracteriza a consciência humana. Essa cisão é insuperável no âmbito da mente, mesmo tomando consciência de mim mesmo. Quando quero pensar sobre o meu eu, faço-o inevitavelmente objeto da minha análise e eu reapareço como sujeito que faz a análise. Logicamente, essa cisão também existe em relação às dimensões do corpo físico, das nossas sensações e emoções. Não posso identificar o meu eu com essas dimensões (RÖHR, 2012a, p. 317)

Outrossim, quantos aos elementos que de fato compõem a proposta da dimensão espiritual, da transcendência e imanência. Röhr (2010) apresenta a seguinte arguição:

Nesse sentido, podemos chamar essas dimensões de imanente e transcendente. Das dimensões imanentes temos evidências constantes. A dimensão espiritual transcende a realidade empiricamente verificável e nem por isso deixa de ser realidade para quem se volta para ela e se compromete com ela. Posso viver nas dimensões imanentes sem comprometimento com nenhum aspecto dela. Entro na dimensão espiritual no momento que me identifico com algo, em que eu sinto que isso se torna apelo incondicional para mim. Incluem-se desta forma, todos os valores éticos e metafísicos na dimensão espiritual e com isso, necessariamente, a ideia de paz. (RÖHR, 2010. p, 221).

Portanto, partindo do marcador teórico dimensão espiritual, a proposta da socioeducação só pode ser efetivada nas instituições educacionais, presentes nos espaços de privação de liberdade, por via do desenvolvimento da conexão identitária educador-educando. Logo, é necessário perceber a socioeducação enquanto ação educativa, que permitir o estreitamento de laços entre os sujeitos envolvidos nas tarefas socioeducativas, apresentando processos que possibilitem aos socioeducandos, mergulhar nas causas e motivações que geraram sua ação infracional, desenvolvendo a compreensão de que infração não é a melhor solução para situação socioeconomia que se encontram. Quantos ao elo conectivo estabelecido entre transcendência-imanência-socioeducação, pensamos ser relevante apresentar a seguinte contribuição do autor:

Podemos, para esclarecer essa relação do imanente como o transcendente, tomar como ponto de partida alguns conceitos com que se caracterizamos costumeiramente aquilo que consideramos propriamente humano: a liberdade, a verdade, o amor, a amizade, a confiança, a esperança, fé, diálogo, o justo, o belo, o uno. Podemos completar muito ainda, essa lista. O comum nesses conceitos é o fato de que a nossa razão não os esgota. A nossa emoção não os expressa de forma adequada. São conceitos que transcendem as maneiras imanentes da realidade. (RÖHR, 2010. p, 224).

A riqueza de assimilar tal concepção a proposta de socioeducação, permite-nos superar, ou melhor, fugir das dicotomias tradicionais presentes no imaginário do sistema socioeducativo. Assim sendo, podemos questionar as “leis” não verbalizadas, pensando no socioeducando como sujeito de direitos, não como alguém descartável, um não cidadão. Igualmente, compreendemos que a transgressão infracional compõem o socioeducando, ou seja, ela é uma parte de seu trajetória, não sua trajetória em si. De tal modo, desejamos

advertir o leitor quanto a duas questões caras ao debate da socioeducação que estão ligadas a fala do autor.

O primeiro ponto, diz respeito a motivação para o ato infracional, ela provem de vários aspectos, como se fora uma árvore genealógica, cheia de elementos que podem ter desencadeado a transgressão, como um fio desencapado prestes a dar um choque em quem o toca. Em sua imensa maioria, os atos infracionais cometidos por jovens e adolescentes, são originários nos aspectos financeiros, sociais. A ausência das mínimas condições para sobrevivência em zonas periféricas, a fome e tantas outras tragédias sociais, podem atuar como elemento motivacional para ação infracional. Entretanto, mesmo com esse dado empírico posto ligado as narrativas pessoais, não podemos deixar de considerar as escolhas individuais desse sujeitos, além de subsídios conectados as chamadas experiências anedóticas de sujeitos mais experientes, que podem ter sido decisivas para adolescentes e jovens escolherem a ação infracional.

O segundo ponto, provém da interface que a socioeducação deve assumir, conforme adentramos nos aspectos socioeducativos. Tais espaços deve atuar junto aos adolescentes e jovens em conflito com a lei, partindo de ações concretas, em busca de conexões genuínas, vinculadas a valores societários importantes para a convivência em sociedade. Sendo assim, diante dessa posição torna-se necessário apresentar ponderações/indagações significativas, em relação a ação refletiva, a cerca do que é socioeducar jovens privados de liberdade: que ações concretas estão sendo feitas pelo atores do sistema para romper com as barreiras presentes na socioeducação?

A práxis sociopedagógica está sendo usada para romper com ações partidárias, conservadoras que deslegitimam pautas verdadeiramente empáticas ao socioeducando? Os conhecimentos apreendidos pelos jovens encarcerados durante o cumprimento da medida socioeducativa, de fato entram em congruência, com os princípios educativos formais (dentre tais princípios, destaca-se a não transgressão da normais sócio-jurídicas) ou simplesmente os socioeducandos incorporar saberes socialmente condenáveis para se manterem vivos no sistema?

Outro elemento importante a ser anexado a proposta socioeducativa que defendemos a luz das contribuições Röhr (2010), trata-se do processo de pacificação objetivado pela cultura de paz, ela (a paz) não habita em mentes que corroborem com processos excludentes, ou “sob ameaças constantes” (RÖHR, 2010. p, 217). Ao assumir esse principio, a socioeducação

converge numa equação violentamente pacífica, que envolve sociedade, socioeducandos e agentes estatais, desta forma o processo socioeducativo se estabelecerá diante de uma cultura de paz, essa ação cultural advoga para o entendimento de que todos os sujeitos coletivos tem luzes e sobras internas. Tal fundamentação pede a suspensão do juízo social altamente moralista, que dificulta imensamente a reconexão entre os socioeducandos e sociedade, permitindo que incontáveis futuros *Steve Jobs*⁹, tornem-se *Drácula Bram Stoker*¹⁰. Quanto a cultura de paz, Röhr (2010, p.217) nos agracia com a seguinte colocação: “Vendo a cultura como segunda natureza do homem, precisamos passar por processo de educação e formação, em que o zelo pela paz se torna atitude tão natural como as atitudes que simplesmente seguem a nossa natureza original”.

Seguindo o que é projetado na fala acima, ajuizamos ser necessário atrelar a socioeducação enquanto proposta socioeducativa para a pacificação, ou seja, como constitutivo socioeducacional que se torna uma atitude reconectiva comunitária, para adolescentes e jovens autuados por atos infracionais. Por fim, ao refletirmos quanto ao processo de pacificação a luz do autor, devemos evidenciar a compreensão de que a paz não é um exercício ingênuo de aceitação plena as negligenciais e ações preconceituosas presentes na sociedade.

Paralelamente, ao socioeducar, estamos criando pontes subconscientes, durante esse procedimento socioeducativo o transgressor social se reconectaria com suas sombras e com a luz, com seus demônios internos e externos, com sua essência sobretudo com padrões e linguagens, atrelado ao código fonte que forja estritamente o caráter humano.

4.2A PRÁTICA SOCIOPEDAGÓGICA E SEUS INSTRUMENTOS DE RESIGNIFICAÇÃO

Em princípio, a práxis sociopedagógica do docente atuante no sistema socioeducativo, deve ser capaz de se traduzir na ampliação de possibilidades ao socioeducando, contribuindo e apresentando a materialidade dos valores objetivados pela socioeducação. De fato, para uma ação sociopedagógica concreta, coesa, é necessário compreender que as práticas tradicionais

⁹ Foi um inventor importante, empresário e magnata norte-americano. Se notabilizou enquanto diretor executivo da Apple Inc.

¹⁰Bram Stoker's Dracula é um filme dos gêneros drama, suspense e terror, dirigido por Francis Ford Coppola.

não correspondem aos ideias que tornem os adolescentes e jovens infratores senhores de suas próprias biografias. Desta forma, o não entendimento das bases histórico-críticas-pedagógicas do educador atuante na socioeducação, torna-se o primeiro passo para a manutenção de práticas e posturas conservadoras no âmbito escolar presente nas unidades socioeducativas.

A atuação do docente na socioeducação, precisa estar em conformidade com o universo do educando, é não hiper focalizar os conteúdos que se distanciam da realidade dos socioeducandos. Assim, é necessário romper com a descrença popular nas prática educacionais, sobretudo é de fundamental importância blindar o socioeducador de tal contrassenso, visto que esse individuo é responsável direto pelo desenvolvimento dos discentes. Gadotti (2012) apresenta enquanto entusiasta da socioeducação que a prática socioeducativa do docente atuante em unidade de privação de liberdade, deve antes de tudo estar ancorada em primeira instância no elemento contraditório, na capacidade linear de lidar com conflitos e riscos, de forma sagaz/resilente, em suma contribuindo de forma assertiva na dissuasão de prática infracional.

Segundo as lentes apreciadas pelo autor, o espaço educativo deve se direcionar a debater conflitos, medos e antipatias, com isso, a afetividade é o desenvolvimento da empatia a partir da prática docente estariam presentes no sistema socioeducativo. Do mesmo modo, deliberadamente as diversas narrativas dos socioeducandos presentes nessas escolas passariam pelo crivo da inclusão. É justamente diante do acolhimento empático dos socioeducandos, que a socioeducação se fortalece enquanto práticas que podem auxiliar na ressignificação das trajetória dos jovens e adolescentes encarcerados. Diante de tais conjeturas, julgamos ser significativo apresentar a concepção de Gadotti (2012), ele reforça que:

O conceito de educação ultrapassa os limites do escolar, do formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia tanto da criança quanto do adulto. Como diz Paulo Freire, “se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoa. (GADOTTI. 2012, p. 08).

Uma proposta educativa segundo expõem o autor, precisa transcender os bancos escolares, saindo da posição privilegia, que empodera os conhecimentos de matriz eurocêntrica. É por meio das práticas educativas que a escola converte-se num projeto societário coerente, que visa levar em consideração as experienciais de vida dos indivíduos, pensando em práticas que levem em consideração tanto as trajetória pessoais dos educandos

quanto o desenvolvimento integral deles. Precipuamente, Gadotti (2012) acena para prática pedagógica como elemento que permite a atuação docente “positivamente em favor dos excluídos, marginalizados” (GADOTTI, 2012. p, 04). A diante, o autor defende que a prática pedagógica docente se configura em uma espécie de mosaico de práticas e experiências.

Mediante o exposto, julgamos necessário apresentar a seguinte fala de Gadotti (2012) quanto ao marcador teórico mosaico de práticas e experiências:

É nesse mosaico de experiências e práticas que surgem denominações diversas de educação que delimitam um campo próprio de atuação: educação cidadã, educação em saúde, educação indígena, educação em direitos humanos, educação ambiental, educação no campo, educação rural, educação em valores, educação para a paz, educação para o trabalho, educação nas prisões, educação política, educação hospitalar, educação alimentar, educação na cidade, educação no trânsito... ora se identificando com a educação social, ora com a educação popular ou comunitária. (GADOTTI. 2012, p. 05)

Portanto, o educador de formação variada, se utilizaria de suas biográfica e dos elementos que se projetaram nesta trajetória como ponto de interligação com as diversas modalidades educativas, presentes na educação (educação formal, socioeducação, educação em Direitos Humanos, educação comunitária e etc.). Devemos pensar que as práticas convencionais presentes nas proposta educativa formalista, não dão conta da realidade dos jovens e adolescentes em conflito com a lei, visto que a educação formal não faz sentindo algum para o socioeducando, em relação a necessidade de aproximação do socioeducador, da instituição educativa e do mundo do socioeducando.

Gadotti (2012) reforça a necessidade de melhoria na educação formal, visto que ela é um espaço de grande significância para o aprendizado do discente para vida em sociedade. A educação formal do nosso recorte temporal, não pode se esquivar aos desafios sociais emergentes, tão pouco deve se abster aos debates ligados a educar num modelo societário extremamente desigual. Em conclusão, é mais que necessário convidar a sociedade civil organizada a tornar a educação formal, menos “formal” e mais social, logo a prática pedagógica docente pode aglutinar forças, com a comunidade escolar e familiares dos discentes. Consequente, Gadotti ensina que:

Precisamos ainda insistir em dar prioridade a essa modalidade de educação básica porque todos sabemos também das dificuldades dos analfabetos de fazer valer seu direito à educação. Eles, em geral, não estão nem “politizados” e nem “organizados” para tomarem a palavra. (GADOTTI, 2012. p, 13)

A prática sociopedagógica deve ser capaz de criar mecanismos para o empoderamento coletivo, tendo como força motriz o desenvolvimento da empatia que garante o reconhecimento da integralidade humana, não atribuindo a outro o espaço do não lugar nas relações sociais, além da busca por ações que reverberem significativamente no processo educativo, algo que Freire (1994) diz ser a resultante de uma prática pedagógica libertadora. A prática socioeducativa deve empreender nas lentes mentais dos agentes responsáveis pela educação nos espaços de privação de liberdade, pulsos de vida. Freire (1994) reforça que o resultante da ação educativa deve ser a tomada de consciência que desencadeia a conscientização (consciência mais ação), conforme Freire (1994, p.12) nos instiga a pensar: “Na verdade, porém não é a conscientização que pode levar ao povo a “fanatismo destrutivos”. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeitos evita os fanatismos e os inscreve na busca de sua afirmação”.

Conforme expõe Freire (1994) a categoria conscientização, se constitui como elemento que permite que o empoderamento coletivo, não admitindo a desumanização dos indivíduos. Ela (a conscientização) não se encontra no vazio de si mesma, mas na consciência de si, no mundo e nas relações humanas. A prática sociopedagógica segundo ensina de Freire (1997) é procedimento ligado ao aprender, é um processo que acima de tudo, visa instigar o educando, gerar nesse sujeito uma curiosidade crescente, fazendo-o discernir de forma coesa quanto aos elementos presentes em sua realidade. Nisso, mentalizar uma prática sociopedagógica com lentes que geram o empoderamento dos socioeducandos é uma tarefa de extrema significância, apesar de ser árdua, se fazendo necessário, em primeiro lugar compreender as nuances desse processo de cada socioeducando, de suas trajetórias, das questões sistêmicas (família, sociedade e Estado) presentes na socioeducação.

Ainda segundo Freire a reflexão crítica deve sempre estar presente na tarefa pedagogia, na relação teoria/prática que constitui justamente essa prática, sendo essa inclusive, uma exigência. Sem ela, sem a dimensão crítica a teoria se torna um discurso vazio, é a prática meramente ativismo.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos acumulados pelos sujeitos que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, teria a possibilidade amanhã de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador (FREIRE, 1997. p.12)

O Brasil é um país que lida historicamente com as negações de Direitos Humanos e demais violações absurdas de forma a naturalizar tal negligência, tais crenças limitantes como a violência urbana que mata mais de sessenta mil pessoas por ano, a extrema desigualdade social e a pobreza se quer são elementos debatidos no ambiente escolar. A prática educativa docente, deve fazer reluzir no educando elementos críticos, estabelecendo um panorama que se alinha ao desenvolvimento humanístico dos sujeitos coletivos. Freire (1997, p.7) salienta que a prática educativo-critica, pede clareza, elucidação na forma de ministrar os conteúdos, é sobretudo na “formação do futuro objeto de meu ato formador” Amarrando todas as pontas, devemos pensar que a formação do individuo, segundo ressalta o autor passa por um processo diário, continuou é especialmente permanente, esse sujeito (o educando) também responsável pela formação do docente. Essa relação teórica, chamada por Freire (1997, p.7) de “não há docência sem discência” o autor ainda afirma que:

Não há docência sem discência, as duas explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do outro de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo reflexivo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. (FREIRE, 1997. p.7)

Não é possível discorrer o debate quanto a prática sociopedagógica, sem pensar no fim do monopólio narrativo que observa os discentes pela ótica da descrença informacional, ou seja o docente deve ponderar que aprendizagem é movimento modular coletivista, nela o feedback do outrem é mais que necessário. É preciso resignificar as criticas, entende-las como elemento construtivo, para isso a avaliação do outrem deve ser um componente operacional importante, pois quem “ensina aprende, é quem aprende ensina” (FREIRE. 1997, p.7).

O homem é um ser social em construção, que aprende a assimilar aspectos presentes tanto nas suas trajetórias pessoais, como tendências presentes na vida coletiva. Sabendo disso, ao adentrar nas instituições educativas presentes nos espaços de confinamento, o docente deve compreender a sutileza dos seres inacabados ali presentes, mesmo que a priori seja de extrema complexidade a ação de dissociação entre o ato infracional, as identidades dos socioeducandos e as futuras trajetórias dos matriculados socioeducativos.

Por analogia, ao aprender uma simples palavra, o educando tem acesso não apenas ao uso correto da grafia de sua língua materna, mas a uma serie de direitos, especialmente a criticidade, tão importante para a vida democrática. Neste sentido, a autenticidade pedagógica

na tarefa de ensinar-aprender e celebrada por Freire (1997), como algo que exprime o compromisso do docente com seus discentes. Se valendo de uma metáfora, o docente seria o timoneiro, em uma embarcação repleta de indivíduos. Logo, o comprometimento em fazer o barco chegar a seu destino, demonstra que o educador é alguém comprometido com a causa primária de lecionar. \

Ensinar é bem mais que um processo acumulativo de conhecimentos utilitário para a dialética mercadológica, é compreender a partir de um olhar comprometido com social, que ações baseadas no empoderamento coletivo devem ser objetivo das interações pedagógicas presentes nos diversos espaços educativos. Portanto, ensinar é auxiliar o discente a superar o medo do desconhecido, é cooperar para que os socioeducandos superem estigmas e marcadores sociais (pré)conceituosos. Ensinar é um processo humanístico, um *slackline* sobre obscurantismo vivenciado no contexto social atual, é permitir que os discentes andem sobre as ondas de mares revoltos, com a certeza que no final a sociedade receba a melhor versão possível em construção desses.

Ensinar segundo Freire (1997) passa por criar possibilidades, logo o processo de aprendizagem perpassa pelo reconhecimento de uma postura criteriosa, que versa estritamente pela produção e criação do senso crítico. No entanto, para oferecer o desenvolvimento adequado a criticidade, é preciso conceber a relação teoria/prática como um artifício que reverbere em posturas pautadas nos valores da cidadania, da democracia coletiva e da participação popular. Em virtude disso, discorremos que prática pedagógica opera como hermenêutica de libertação dos grilhões que mantém os socioeducandos presos em suas contravenções.

Ensinar demanda um processo de escuta ativa, isso se estabelece quando o docente entende a real importância do escutar, fazendo assim seu discente sentir-se agraciado em suas necessidades. O educador que escuta instruir-se, percebendo a complexa tarefa de transformar o seu discurso. Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um, significa criar disponibilidades permanentes por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. O educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, e ouve as experiências de seus discentes, recusa a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, entendendo o valor das interações humanas no ambiente escolar.

Conseqüentemente, a prática pedagógica docente, carecem ser polida, negando percepções autoritárias, o “blablaba e a prática do ativismo” (FREIRE, 1997, p. 08). O educador segundo o olhar teórico de Freire (1997) que objetiva uma prática sociopedagógica democrática, deve ter por escopo a excelência e o rigor, amparados pela justiça. Então, para compreendermos melhor a associação entre a tríade: prática pedagógica, democracia e rigorosidade, Freire (1997) esclarece que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforça a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou conteúdo.(FREIRE, 1997. p, 08).

Igualmente, ao seguir esses princípios, que buscam a verdadeira aprendizagem, baseada na inquietação, na curiosidade epistemológica e na estimulação a pesquisa quanto a temática importantes para os discentes, o docente passa a enxergar cada sujeito coletivo presente no espaço educativo, como responsável de sua própria “construção e reconstrução do saber ensinado” (FREIRE, 1997, p. 8). A socioeducação precisa envolver uma serie de dinâmicas de troca de conhecimentos, uma vez que seu objetivo legal é a reinserção social, para isso a prática docente crítica; O entendimento das sensações, anseios e desejos; e o debate livre, são extremamente significantes ao fazer socioeducativo. Dessa maneira, Freire (1997) conclui que a prática docente crítica, além da questão da formação desse profissional deve:

[...] é fundamental que, a prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1997. p, 13).

O docente necessita compreender e respeitar as diversas formas de saberes, com ênfase nos saberes populares. Assim sendo, Freire (1997) ratifica que discutir ou supervalorizar apenas determinados saberes em detrimento de outras formas de conhecimento é uma ação antidemocrática, seja qual for o espectro político desse profissional responsável pela tarefa educativa. Logo, o docente deve trazer elementos culturais presente na realidade do discente, o autor ainda destaca:

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdos se ensina, a realidade agressiva em que violência é a

constante e a convivência das pessoas é muito com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pela área pobre da cidade? (FREIRE, 1997. p, 19).

Por fim, ressaltamos a importância da prática pedagógica estar atrelada a um gesto de confiança, alegre, esperançoso e sobretudo convicção que mudar é possível através da educação. Freire (1997) nos faz recordar que ensinar exige acreditar que a partir do conhecimento, o discente modificará não apenas sua realidade financeira, tornando-se um indivíduo que busque irromper com os ciclos obscurantistas de violações de Direitos Humanos, atuando criticamente na sociedade com objetivo de erradicar o massacre estrutural periférico. A prática pedagógica freiriana, adota como ilação a resignificação que não tolera a omissão social, omissão essa que não permite ao extrato mais carente da sociedade sonhar com um futuro melhor.

Souza (2007) convida-nos a celebrar a prática sociopedagógica como componente expressivo para humanização coletiva, visto que diante de tantas atrocidades, invisibilidades e negligências de Direitos humanos naturalizadas no seio social, é mais que necessário buscar a partir do avatar socioeducativo o estabelecimento de laços conectivos societários. Outrossim, para direcionar o debate em torno de uma prática humanizadora educativa, o autor lança mão da categoria ressocialização. Diferentemente do exposto por Valois (2012), a ressocialização neste contexto é compreendida como uma troca de lentes, uma ato de aproximação entre os indivíduos, um encontro entre os diversos saberes, por fim como ação de retirada dos sujeitos coletivos do não lugar.

Logo, compreende-se que “ressocializar implica em transformar nossa forma de pensar” (SOUZA, 2007. p, 81). Ressocializar para Souza (2007) não significa controlar os comportamentos dos indivíduos, o termo aqui ganha o sentido semântico de reintrodução, aceitação, não se restringindo apenas aos socioeducandos, mas todos os sujeitos ou minorias excluídos dos processos de socialização. Em outras palavras, fazendo uma extrapolação com o discurso de Souza (2007), o fim da prática sociopedagógica deve ser o desenvolvimento dos grupos humanitários, socializando as diferenças e particularidades que estão presentes no outro, fugindo do anacronismo pueril universalista.

A prática sociopedagógica, segundo a correção que estabelecemos com Souza (2007) foge as tendência moralistas e busca por do multiculturalismo um projeto de mobilização social. Nisso, as instituições educativas presentes no cárcere juvenil podem (mesmo estando

dentro de ambientes marcados pela hostilidade) vir a ser converter por meio do ativismo social, em locais de reconexão, de reintrodução societária.

Souza (2007) nos ajuda a pensar como devem entender os saberes para a realização do que ele chamamos de ressocialização:

A ressocialização são múltiplos processos que se dão mediante o confronto entre conheceres, fazeres e sentires de uma pessoa ou de grupo cultural com os de outras pessoas ou de outros grupos culturais cujos resultados são novos conhecimentos, emoções e ações tornando cada um dos envolvidos mais socializados culturalmente enriquecidos simbólica é materialmente (SOUZA, 2007. p. 81)

Ao conceber a prática sociopedagógica como lente contributiva, vivenciada pelos adolescentes/jovens autores de atos infracionais nos espaços de confinamento, temos por dever a busca pela compreensão ao outrem, mediando os conhecimentos culturais sociais presentes no universo dos socioeducandos com os demais saberes. Desta forma, o socioeducando objeto da prática socioeducativa, transcendera sua infração, ao restabelecer seu elo societário, passando por um processo denominado categoricamente pelo autor como reconhecimento. Esse processo alinha-se a necessidade de incorporação de valores, sentimentos e sensações. O autor acresce que tais processos devem ser cotidianamente experimentados em nossas biografias, visto que para ele “ressocialização” significa expansão e aceitação dos elementos permeados pelo multiculturalismo, presente na experiência da socialização que não foi obtida pelo sujeito relegado a marginalidade.

4.3A CRISE DAS INSTITUIÇÕES NA MODERNIDADE TARDIA E O NÃO LUGAR

O modelo apresentado pela modernidade, traz a baila novas tecnologias de compreensão social, que se opõem naturalmente as proposta do mundo antigo e medieval, é por meio desta ótica que torna-se possível perceber as modificações das instituições e das relações sociais. Ao assumir está prerrogativa, percebe-se que elementos antes cristalizados na ótica civilizatória, em recortes históricos distintos como o fenômeno hostil da escravidão e o direito a tortura, dão lugar ao direito a manutenção da integridade física, ao não cerceamento das liberdades individuais, ao questionamento no tocante as lideranças (antes compreendidas como representações divinas na terra) e adiante a tão necessária participação feminina na vida coletividade.

Zygmund Bauman nos convida a reflexão acerca do mundo contemporâneo em sua obra de grande significância *Modernidade Líquida* (2000). Ele nos instiga de início a compreendermos as características atribuídas a modernidade, é se elas de fato permanecem no que chamamos de pós modernidade. Bauman (2000) começa sua obra afirmando que a condição humana e permeada por interrupções, surpresas e sobretudo incoerências. Tais elementos segundo diz o autor, estão presentes de forma impregnada nas narrativas humanísticas. Desta forma, a sociedade civil organizada cujas mentes atuam neste recorte temporal, podem potencializar marcadores de seu tempo, ou apresentar novos modos condicionantes.

Como resultante da equação descrita, as estruturas sociais e financeiras como a terra, que antes eram deliberadamente entendidas a partir da categoria fidelidade (termo advindo ancestralmente da palavra fé) as relações e compromissos familiares, e as instituições denomina-se, conforme exemplifica Bauman (2000) a partir da nomenclatura “solidas”. Posteriormente tais arcabouços passaram por modificações, compreendidas metaforicamente pelo autor enquanto estruturas “líquidas”.

Segundo aprecia Bauman (2000) em sua obra, o mundo medieval atuava a partir do contexto da confiabilidade. Desta forma, à fé nas pessoas, é fundamentalmente nas instituições societárias, marcadas pela solidez, entram em conflito com o caráter efêmero de nosso recorte temporal. Bauman explana partindo de suas lentes, a incapacidade dos sujeitos coletivos em tecer vínculos duradouros, o não estabelecimento de relações compromissadas, a ingerência emocional dos indivíduos. Assim, se estabelecem relações imaturas, marcadas pela necessidade constante de sentimentos positivos, em detrimento de relações compromissadas, de sensações, e angústias que de fato compõem a condição humana. Apreciando tal sentença, percebe-se que queremos os frutos de relações longínquas, todavia desdenhamos o compromisso social com o outrem, solicitamos as contribuições das esferas sociais, das instituições, todavia sem o devido compromisso com elas.

A efemeridade dos processos unem os sujeitos coletivos, numa narrativa conectada, a uma marcha destinada claramente a coisificação das relações e líquides das estruturas sociais. Igualmente, ao nos debruçarmos diante das percepções teóricas do autor, em torno do estados da matéria líquido e sólido, conseguimos visualizar os elementos sólidos enquanto “mantedores” de forma, não sofrendo quais quer modificações em tais estruturas, ao passo que os elementos tidos como líquidos, sofrem com modificações constantes. Com isso, ao

assumirmos essa condicionante exposta pelo autor, entendemos que os sujeitos coletivos desse recorte temporal tendem a advogar pela fluidez, tal metáfora explica o porque nos direcionamos coletivamente a comportamentos baseados na efemeridade.

Bauman (2000) descreve a crise das instituições com ênfase nas relações sociais, sob a ótica expressa do marco categórico modernidade líquida, segundo esse conceito, as estruturas sociais, sobretudo as relações humanas estariam se esvaziando, passando pelo processo de coisificação. Se assumirmos tal premissa, a modernidade seria precisamente marcada por processo efêmeros, ligados a problemática da instabilidade, chamada pelo autor de liquidez, que "derrete os elementos sólidos" vivenciados em outros tempos pela sociedade e suas estruturas sociais. Bauman ainda apresenta ao debate a seguinte reflexão "Para poder construir seriamente uma nova ordem (verdadeiramente sólida) era necessário primeiro livrar-se do entulho com que a velha ordem sobrecarregava os construtores." (BAUMAN, 2000. p.5)

Desse modo, características atreladas a fluidez como a impaciência, a coisificação dos indivíduos e a pressa constante são marcadores sociais que se configuram enquanto linguagem dialetal do nosso tempo. Logo, as estruturas sociais acabam por se tornar sucessíveis a modificações abruptas, em virtude disso, consideramos importante apresentar a seguinte contribuição do autor, quanto a efemeridade e pressa presentes em nosso recorte temporal:

Na moderna há luta entre tempo e espaço, o espaço era o lado sólido e impassível, pesado e inerte, capaz apenas de uma guerra defensiva, de trincheiras — um obstáculo aos avanços do tempo. O tempo era o lado dinâmico e ativo na batalha, o lado sempre na ofensiva: a força invasora, conquistadora e colonizadora. A velocidade do movimento e o acesso a meios mais rápidos de mobilidade chegaram nos tempos modernos à posição de principal ferramenta do poder e da dominação. (BAUMAN, 2000. p. 16)

Em síntese, a vida moderna é caracterizada por um processo de extrema velocidade, fluidez e prioritariamente pressa. Em comunhão com esse cenário, as instituições atuantes enquanto representações sociais, sofrem expressivamente com sujeitos coletivos que dimensionam seus olhares em busca de resoluções de demandas expressamente individuais. Desse modo, as instituições sociais tendem a exercer menos influencias contributivas nos sujeitos coletivos, tendo em vista a falta de pautas que unifiquem verdadeiramente os esforços de tais grupos. Outro aspecto expressivo, está na falta criticidade desses indivíduos, atuante na coletividade, como é possível cobrarmos de tais instituições resoluções de conflitos ligados ao

coletivo, se os indivíduos que compõe o coletivo não conseguem aglutinar esforços em torno de pauta que unifiquem os anseios dos sujeitos do não lugar?

Adiante, Bauman (2000) nos conclama a refletir a necessidade da modernidade líquida, de construir novos elementos sólidos. Com isso, devemos nos debruçar nas consequências de tal movimento, principalmente em instituições que lidam com cerne certificador, como as unidades educacionais, por exemplo. A escola compreendia a transmissão de conhecimentos validados pelo viés eurocêntrico enquanto elemento primordial de sua existência, não era prioridade pensar nas relações humanas que constituíam o espaço educativo, tão pouco questionar o método ou prática pedagógica dos responsáveis pela ação educacional.

As estruturas educacionais segundo o paradigma da solidez, preparavam os sujeitos coletivos a galgarem lugares nas trincheiras do mundo mercantil. Com isso, preponderantemente os esforços e competências objetivadas pelas instituições educativas, estavam condicionados as prerrogativas dos conhecimentos eurocêtricos. Por consequência, a instituição escola e as práticas pedagógicas de seus atores responsáveis diretos pelo trabalho pedagógico, eram baseadas, experimentadas e experienciadas para um modelo de sociedade abalizada na percepção eurocêntrica. Essa sentença começa a ruir diante da necessidade de representação e legitimação de outras percepções de mundo.

Outrossim, os elementos que eram vistos como prioritários a tarefa educacional pela sociedade civil organizada, ou seja a ideia de "fixar uma forma" de sujeito coletivo pela ação pedagógica presente nas instituições educativas, já não detém unanimidade entre a coletividade. È justamente diante desta perspectiva, em meio a liquidez que se encontra a escola. A instituição escola e um dispositivo social afetado diretamente pela liquidez da pós modernidade, ela lida com anseios, desejos e projeções que outrora pareciam ser "mais certo", "próximos de serem alcançados" por meio do processo educativo . E na escola que ocorre a interação entre os entes coletivismos, que se apreende as competências sociais e educacionais para atuarmos na sociedade, todavia diante do cenário a qual vivemos, esse compromisso parece incerto.

As promessas que eram feitas as crianças e jovens das camadas populares de ascensão social pela educação, de que a escola era um lugar vital para melhoria de suas condições existenciais, a necessidade voraz informacional, junto com a desconexão entre a sociedade e tal instituição educativa, começam a por em cheque, a existência das unidades educativas. A

modernidade tardia precisa apresentar um modelo de educativo, uma proposta educacional que objetive concretamente um sentido pedagógica para seus discentes. Em consonância com o desafio proposto no trecho acima, Bauman (2000) afirma que:

O “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas — os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro. (BAUMAN, 2000. p. 12)

Discorrer em relação as instituições educacionais presentes na modernidade tardia, advoga no direcionamento para um olhar que compreenda os desafios de educar no mundo líquido moderno, diante da ocorrência da liquidez das coisas. A proposta educativa presente na modernidade, se orientava por procedimentos pautados a partir da solidez do fazer das instituições. Por outro prisma, a instituição atuava enquanto espaço estabelecidos pela promessa de fidelidade, ou compromissos longínquo, de um futuro aos sujeitos que passavam pelo processo educacional, algo que na linguagem pós moderna entra em crise. Resumidamente, o compromisso social que a escola antes assumia se intensifica nas linguagens documentais no atual recorte temporal, porém tal promessa de futuro implica no estabelecimento de vínculos e comprometimento com coletivo, é principalmente em uma atuação pensada nos desafios de educar os sujeitos coletivos num mundo tão instável.

Em relação aos desafios educacionais e a importância do desenvolvimento dos sujeitos coletivos, num processo que instigue a liberdade compromissada com a coletividade, Bauman (2000) acresce ao debate a seguinte percepção

:

O indivíduo se submete à sociedade e essa submissão é a condição de sua libertação. Para o homem a liberdade consiste em não estar sujeito às forças físicas cegas; ele chega a isso opondo-lhes a grande e inteligente força da sociedade, sob cuja proteção se abriga. Ao colocar-se sob as asas da sociedade, ele se toma, até certo ponto, dependente dela. Mas é uma dependência libertadora; não há nisso contradição. (BAUMAN, 2000. p. 19)

Em virtude da necessidade vital de estabelecermos uma ação compromissada com a coletividade, a instituição escola deve projetar segundo as lentes do autor, ações que reverberem numa tríade: Sujeitos Coletivos; Instituição; Coletividade. Assim, como resultado de tal ação, teremos sujeitos habilitados aos desafios desse mundo atual moldado na

instabilidade e efemeridade. Desta forma, é necessário fazermos a crítica ao modelo educacional contemporâneo, que fala em protagonismo, emancipação e criticidade sem que esse ressoe na coletividade. Cabe à escola estabelecer a mediação entre os valores necessários para o desenvolvimento das competências individuais, e coletivas, que projete a necessidade de participação permanente no eixo societário. A participação social nas instituições, principalmente a instituição escola, que possibilitariam avanços grandiosos para um projeto educativo coeso às necessidades socioeducativas de nosso tempo, acaba por não ocorrer.

Carecemos ponderar a instituição escola partindo dos desafios de nosso tempo, é necessário reavaliar os caminhos e práticas propostas pelas unidades educacionais, se essas de fato atingem o foco educativo na modernidade tardia. Outrossim, devemos nos interrogar se de fato os conhecimentos apreendidos nos encontros semanais, vividos em sala de aula atendem aos questionamentos estudantis, é o que é objeto da aprendizagem dos sujeitos coletivos na escola durante toda sua vida escolar. Os questionamentos sempre estarão presente em falas como: Para que serve o que estou estudando? Estudar para que?

O não lugar, surge como categoria teórica na perspectiva filosófica, a partir da ótica de Marc Augé em sua obra intitulada não lugares. Segundo a compreensão teórica apresentada pelo autor, não lugar seria um espaço de transição, onde os sujeitos coletivos das camadas populares e as minorias estariam inseridas (essa será a compreensão que iremos trabalhar com maior afinco durante a pesquisa). Enquanto outra alternativa de compreender o termo não lugar, esse pode se configurar num espaço pautado na falta de uma identidade própria, tendo enquanto exemplos claros a tal afirmação, aeroportos, autoestradas ou supermercados. Quanto essa compreensão de não lugar atrelada à questão identitária, Augé pondera:

[...] as grandes superfícies na quais o cliente silenciosamente, consulta as etiquetas, pesa os legumes ou frutas numa máquina que lhe indica, justamente com o peso, o seu preço, e depois estende o cartão de crédito e uma mulher jovem também era silenciosa, ou pouco faladora, que submete cada artigo ao registro de uma máquina decodificada antes de verificar o bom funcionamento do cartão de crédito (AUGÉ, 1992. p. 84)

Ao fazermos a leitura compreensiva do que foi proposto pelo autor, entendemos que o fenômeno perda de identidade se dá de forma constante no cotidiano dos sujeitos coletivos, estando presente em diversos procedimentos corriqueiros, que não necessitam de um processo de personificação. Vale frisar também, que esse processo ocorre justamente por conta da

crecente globalização, que tende por unificar as particularidades de cada grupo que compõe a coletividade.

A última leitura possível quanto ao termo não lugar, se dá a partir do entendimento que tal espaço representa um provável futuro, diferentemente do lugar que de acordo com a prerrogativa antropológica está ligado a um tempo passado. A luz da obra de Augé (1992) percebemos que a condição do não acesso aos Direitos Humanos básicos, como a educação de qualidade e permanência nas instituições educacionais, saúde e segurança pública são elementos que projetam em alguns extratos da sociedade civil organizada a condição de negligência Estatal, logo ao não lugar.

Desta forma, ao interpretarmos o não lugar como espaço negacionista, entendemos a necessidade de intervenções significativas na realidade dos sujeitos coletivos relegados a tal espaço. A sociedade do individualismo, se nega a compreender empaticamente as condições deficitárias de alguns de seus indivíduos. Diante disso, devemos suscitar um debate de grande importância: de que forma os não lugares interferem na condição de visibilidade que garante a dignidade humana dos indivíduos?

O não lugar como espaço negacionista, se configura pelo prisma da violação dos Direitos Humanos básicos, neste espaço as minorias passam pelo processo de invisibilidade, sendo impossibilitadas do acesso as mínimas tecnologias sociais que as dignificariam socialmente. Ao adentrarmos nesta categoria alçada por Augé (1992), chegamos ao entendimento de que o não lugar expressa um contrassenso, tal afirmação se efetiva diante de um Estado legislador que tende a admoestação dos Direitos Humanos e a dignidade humana de seus entes coletivos, tornando-os inexistentes em sua agenda política, mesmo tendo em suas estruturas os arcabouços e tecnologias jurídicas que os assegurariam.

Diante dessa afirmação, entendemos que a instituição escola pode legislar em favor ao rompimento de práticas negacionistas, e nela que se desenvolvem ações educacionais, que correspondem a uma sociedade democrática, tendo em vista que a partir dos processos ocorridos em sala de aula, ensina-se a tolerar a diferença, possibilita-se ao educando o entendimento de seus direitos e deveres, é por fim o empoderamento que retira os sujeitos coletivos do não lugar. É por meio de um processo educativo coeso, que faça sentido, que o educando incorpora valores, sejam eles ligados a percepção eurocêntrica hegemônica ou que suscitem ações questionadoras da realidade experienciada nos diversos contextos cotidianos desses indivíduos. Sendo assim, em cada sala de aula, deve ocorrer um processo educativo

revolucionário, a escola deve se converter em espaço de entrega, de oportunidades, acima de tudo de desenvolvimento cultural, pedagógico e assumidamente político nas unidades educacionais.

SSITUANDO O LÓCUS DA PESQUISA: CASE ABREU E LIMA E CABO

Conforme apontado anteriormente a FUNASE (Fundação de Atendimento Socioeducativo) veio suceder a FUNDAC (Fundação da Criança e do Adolescente) em dezembro de 2008, visto que era necessário não apenas modificar tal nomenclatura, mas também romper com práticas e paradigmas que ligavam a instituição a concepção caritativa abarcada pela Doutrina de Situação irregular, visto que o Estatuto da Criança e do Adolescente chega com a compreensão das Crianças e Adolescentes enquanto sujeitos de Direitos (Doutrina Sócio-Jurídica da Proteção Integral). Segundo consta no site da FUNASE, a FUNDAC foi instituída no seio do regime ditatorial vivenciado pelo país, assim vinculada a época ao Juizado de Menores através da Lei Nº. 5.810, foi criada a Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM).

Diante de Tais questões, Schuler (2015) apresenta a seguinte contribuição:

Com o Golpe Militar, o país retoma a instituir a ditadura e, no que concerne à infância e juventude, dois documentos significativos passam a vigor: a Lei 4.513, de 01/02/1964, que criou a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, conhecida como FUNABEM, e o código de menores de 79- Lei 6.697, de 10/10/1979. A FUNABEM, em substituição ao SAM, caracterizava-se como uma instituição de assistência à infância, tendo seu principal foco na internação, tanto de abandonados e carentes enquanto infratores. A linha era de assistencialismo e repressão. Ressalte-se que à FUNABEM competia formular e implantar a Política Nacional do Bem Estar do Menor em todo o território nacional, tendo sido criadas nos estados as respectivas Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor (FEBEMs) para fins de execução da política nacional. (SCHULER, 2015. p, 55).

A FEBEM era uma instituição com forte presença jurídica do chamado direito privado, conectada, ou melhor dizendo, interligada as secretarias do trabalho e justiça, sendo responsável direta por assistir o "menor abandonado e infrator". Segundo expressa Schuler (2015) a instituição FUNASE está vinculada efetivamente à Secretária de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos (SEDSDH), tendo enquanto responsabilidade atuar, prioritariamente, nas medidas socioeducativas de cerceamento de liberdade (Semiliberdade e Privação de Liberdade). Ainda em relação a FUNASE, é as medidas socioeducativa de semiliberdade e privação de liberdade, a autora acresce que o papel da instituição “deve ser assegurar a promoção de seus direitos (dos socioeducandos) e garantias fundamentais pela articulação de ações com a sociedade civil e instituições públicas e privadas, com foco numa educação voltada para valores” (SCHULER, 2015. p, 56).

Até o término da pesquisa a FUNASE, dividia-se em: 4 Centros de Internação Provisória (CENIP's); 8 Casas de Semiliberdade (CASEM's); 8 Centro de Internação (CASES); 2 Unidades Integradas (CASE/CENIP); 1 Unidade de Atendimento Inicial (UNIAI). No relatório anual que tivemos acesso, referente ao ano de 2016, a FUNASE atendeu a 9.817 (nove mil oitocentos e dezessete) adolescentes de ambos os sexos; tendo 3.010 atendimentos no internamento. Desses números de atendimentos, destacamos o CASE Abreu e Lima (581 atendimentos a adolescentes) e o CASE Cabo de Santo Agostinho (responsável por 668 atendimentos).

Segundo informações presentes no site da FUNASE, o CASE Abreu e Lima se situa na PE 18, Km 02, próximo ao bairro de Caetés II, no município de Abreu e Lima, localizado na região metropolitana do Estado de Pernambuco, tendo enquanto referência, o presídio da polícia militar. Sua capacidade seria de 98 (noventa e oito) adolescentes do sexo masculino.

Já o CASE Cabo de Santo Agostinho se situa no KM 02, na Estrada de Pirapama, S/N, no município do Cabo de Santo Agostinho, na mesma região metropolitana de Pernambuco, sua referência é a igreja Assembleia de Deus, conforme, tendo conforme exposto no site capacidade de atender 166 (cento e sessenta e seis) internos também do sexo masculino.

A FUNASE relata que o CASE Abreu e Lima recebe socioeducandos com a faixa etária entre 15 a 17 anos, quanto ao CASE Cabo de Santo Agostinho seu público alvo é composto por adolescentes e jovens de 17 a 21 anos. Essa unidade também recebe muitos ingressante do sistema, que “encontram-se ameaçados por outros internos”, ou que já reincidentes. (SCHULER, 2015. p, 69).

César (2014) proclama em sua obra que a FUNASE tem como finalidade/missão vigiar, controlar e ressocializar o socioeducando, modificando sua concepção para efetiva reintegração social, fazendo-o assimilar práticas e valores. De acordo com o SINASE cada Unidade socioeducativa de privação de liberdade terá (ou deveria ter, pois a realidade presente no sistema indica que tal prerrogativa ainda está longe de ser assegurada) até 40 adolescentes conforme indica a resolução nº 46/96 do CONANDA.

Diante dos problemas de infraestrutura constatados pela mídia, além da herança arquitetônica do modelo passado das instituições socioeducativas, o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA) solicitaram ao poder público um conjunto de melhorias, que atendessem aos marcos regulatórios (ECA e SINASE). Tal ação deu origem ao plano de reordenamento da FUNASE, iniciado no ano de 2013. A partir dos

filtros de Schuler expostos em sua dissertação, apreendemos que tal plano, provém do compromisso do Estado com a sociedade civil organizada é com as instâncias internacionais ligadas aos Direitos Humanos, trazendo estratégias para resolução dos problemas das instituições de privação de liberdade, sobretudo em relação a questão arquitetônica, de tais instituições.

Em linhas gerais, o plano de reordenamento aparece enquanto proposta estatal, que visa garantir o respeito integral aos elementos propostos pelos arcabouços jurídicos teóricos (ECA-SINASE), todavia, Schuler (2015) vai relatar em seu escrito o descompasso entre a formulação, o estabelecimento desse compromisso do Estado, e a execução de tal plano, permitindo que os adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação nos CASEs Cabo de Santo Agostinho e Abreu Lima continuem em condições desumanas.

Partindo do que é apreciado interlocutores Melo (2013); César (2014) e Schuler (2015) percebemos que as instituições socioeducativas são vilipendiadas, tendo como marca registrada a superlotação e o desrespeito ao que está exposto nos arcabouços jurídicos teóricos (ECA-SINASE) quanto a infraestrutura e o atendimento de tais instituições. demonstrando total falta de compromisso com os adolescentes e Jovens em conflito com a Lei. Entretanto, traz à baila que, conforme os meios de comunicação a FUNASE vem logrando êxito na redução contingencial de socioeducandos, ao logo dos últimos meses a instituição tem apostado em mutirões que visam tanto a modificação de medidas aplicadas aos adolescentes ou mesmo extinguir as penalidades.

Conforme apontado pelos meios de comunicação, até junho de 2019, 1.049 (mil e quarenta e nove) adolescentes/jovens ocupavam as 11 unidades distribuídas nas diversas regiões do Estado, que juntas somam ao todo cerca de 817 (oitocentas e dezessete) vagas, tendo capacidade máxima de atendimento para até 974 (novecentos e dezessete) internos, com isso a lotação atual no recorte da pesquisa chegou ao montante de 119% de superlotação; Com isso, consideramos importante apresentar à baila, fala do jornalista Guto Moraes que escreve para o jornal digital Folha de Pernambuco, o jornalista apresenta:

No entanto, em unidades como a do Cabo de Santo Agostinho, no Grande Recife, o número de internos ainda chega a 224 internos (131,8% da capacidade). Lá, existem 170 vagas, com lotação máxima possível de até 203 adolescentes. Até o dia 11 de junho, havia 368 internos. Ou seja, 222% da lotação. Para o Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE), o percentual representava um ponto crítico. Já na unidade de

Caruaru, no Agreste, são 100 vagas. Mas 123 adolescentes estão internados, ou 123% contra o máximo admitido de 119%. (MORAES, 2019. p.4)

Diante desse informativo, percebe-se que apesar dos esforços que se iniciaram com o plano de reordenamento e a posteriori com os mutirões de avaliação da aplicação das medidas socioeducativas, que falta muito para a resolução da problemática superlotação nas unidades socioeducativas presentes no Estado de Pernambuco, sobretudo no CASE Cabo de Santo Agostinho.

5.1 OBSERVAÇÕES PRÁTICA SOCIOPEDEDAGÓGICA DO CASE ABREU E LIMA E CABO

Optamos por iniciar com nosso estudo partindo das observações não participantes no ambiente educativo formal (sala de aula), por entendermos que esse método de coleta de dados, fornece elementos primordiais para analisarmos as práticas socioeducativas dos atores do sistema de forma real, visto que ao iniciarmos com essa proposta os sujeitos da pesquisa não teriam como “moldar suas práticas” para atender os critérios de nosso estudo. Desta forma, conforme já expresso anteriormente, era necessário apresentamos para as respectivas gestões de cada unidade (Abreu e Lima e Cabo de Santo Agostinho), o delineamento da pesquisa detalhadamente, com intuito de diminuir possíveis intempéries que surgisse, facilitando assim nossa permanência nestas instituições. Outrossim, julgamos necessário adentrar na escola, de forma que as observações as aulas trouxessem o mínimo de modificações qualquer aspecto da realidade desse docente e agente socioeducativo, observado em seu “habitat natural”.

A observação teve início numa tarde, na escola municipal anexo pastor Amaro de Sena, presente no CASE Abreu e Lima. Era um dia extremamente quente, na sala de aula que estávamos observando, ocorria naquele espaço a aula de apenas um educando. Posteriormente, descobrimos que tal medida foi tomada pela gestão pedagógica da unidade, para assegurar a integridade física deste jovem, visto que este estava jurado de "cobrança", por infringir os contratos sociais estipulados pelos internos. A sala de aula não era nada de diferente da realidade da educação pública convencional, era um local povoado por cadeiras gastas, com pequenas pichações e grafites, de difícil identificação. Tais elementos pareciam servir enquanto elo identificador dos socioeducandos, cada uma expressa em seu traço

significados referentes a elementos identitários para além da privação de liberdade, como apelidos, alcunhas, nomes de seus bairros, etc.

A biblioteca da unidade estava cheia de cartazes produzidos pelos internos, estes eram pautados no desejo de provocar nos socioeducandos uma reflexão biográfica. Basicamente a pergunta norteadora, implícita, presente nos cartazes, baseava-se na busca da conscientização do matriculado socioeducativo em torno de sua vida pós cumprimento do cerceamento de liberdade. Assim, com o entendimento de tal espaço socioeducativo como recondutor a vida em liberdade, ocorre o redimensionado da importância da escola pública, mesmo que tal instituição seja tão vandalizada, desacreditada e descredenciada pela sociedade. É justamente neste contexto que entendemos a importância de uma escola pública de qualidade, tendo em vista que ela é única chance para muitos sujeitos coletivos, no tocante a ascensão social, por exemplo.

Ainda em relação a biblioteca, destacamos dois locais que nos chamaram a atenção: o primeiro local apresentava várias personalidades importantes, sendo eles: Machado de Assis; Ariano Suassuna; Manuel Bandeira; Clarisse Lispector; Cecília Meireles; Monteiro Lobato dentre outros. Em associação a essas personalidades, vemos no segundo espaço, vários pensamentos direcionados a liberdade, e a responsabilização diante de nossas escolhas. Diante da escolha de tais personalidades, chegamos ao seguinte questionamento: não seria importante expor personalidades afrodescendentes e periféricas, já que essas são as características que compõem quase toda população de internos no sistema socioeducativo? Não seria mais expressivo, buscar o elo de pertencimento por meio de personagens, com traços e biografias que se conectassem intimamente com a realidade dos socioeducandos?

Bem próximo ao mural de personalidades vimos um cartaz, que trazia o seguinte dizer: “viver sem ler é perigoso, te obriga a acreditar em tudo o que te dizem”. Tal cartaz fazia clara alusão a necessidade crescente do domínio da tecnologia social alfa numérica, sobretudo ao que se fere ao processo de alfabetização e letramento que permite a leitura e aprofundamento textual. A aprendizagem da escrita alfabética, permite o desenvolvimento pleno do educando com o mundo que está em sua volta. Assim, ao assimilar os conhecimentos dos fonemas e suas correspondências adequadas, o socioeducando torna-se autônomo, responsável pela sua aprendizagem de forma plena, livre da dominação do outro, por vias da ausência de escolarização.

Voltando as questões ligadas a observação a sala de aula propriamente dita, o encontro formativo transcorria naturalmente, com **Professor 1 (P1)**¹¹ dando sua explanação a cerca dos conteúdos matemáticos, esse nos assegurou que não era docente com formação inicial em tal disciplina, mas diante da demanda da casa e de um projeto debatido pela gestão da escola, anexo em conjunto a pedagogia da unidade, julgou-se necessário investir na prática do reforço escolar no contraturno. Um dos fatores preponderantes para implementação do reforço escolar no contraturno, seria justamente a situação desse socioeducando, já que o mesmo para sua segurança, não poderia frequentar os encontros regulares com os demais internos da unidade.

Tecendo algumas analogias quanto as aulas no contraturno e a situação desse socioeducando, P1 afirmou “A gente [os professores] tentamos ajudar os meninos, pensamos nessas aulas para melhorar a aprendizagem deles. Esse menino está com problemas com a casa, por isso achamos melhor que ele estude nesse horário” (P1, 2020).

O único discente presente neste encontro formativo, parecia bastante interessado na resolução dos cálculos algébricos. Isso se deu por conta do ofício que o socioeducando cumpria antes da aplicação da medida socioeducativa de internação, podemos constatar e comprovar tal prerrogativa, de acordo com o diálogo entre P1 e o interno. A relação estabelecida naquele espaço entre docente/discente parecia ser baseada principalmente no princípio de confiabilidade, isso ficava evidente diante da elaboração dos enunciados e dos diálogos entre eles. Quanto a sua prática em sala de aula, o uso de projetos que visam viabilizar a ampliação das aprendizagens e suas experiências com os socioeducandos, P1 fez a seguinte afirmação:

Aqui a gente tem projetos. Temos reforço para auxiliar o desenvolvimento dos meninos porque sistema de educação privilegia matemática e português. A gente tem projetos de plantação de sementes com suporte do pessoal que mexe com biologia, o pessoal que com ciências da natureza. Temos nosso projeto de reforço como já disse, é as aulas formais. No caso, essas aulas são pela manhã com cursos no contra turno. Esse menino que você observou na minha aula é um caso em especial, está com problema com o grupo. Porque ele deve ter feito algo que o fez ser tirado do grupo, então pra ele não ficar fora da escola, optamos por essas aulas. Com isso, a gente não toma nem conhecimento do que ele fez, do que o levou para aqui. Não importa quanto tempo ele [o socioeducando] vai ficar aqui, a gente tenta nesse espaço apresentar eles o outro lado, um perfil humanizado. A gente procura que eles se sintam iguais ao aluno de lá fora. Com isso, muitos assuntos que surgem não só sobre educação, mas sobre questões de relacionamento com a família é com demais meninos. (P1, 2020)

¹¹ Entrevista concedida a Anderson Henrique Monte da Silva. Pernambuco, 2020.

Assim que entramos na sala de aula, vimos um diálogo informal entre P1 e seu discente, nesta conversa, observamos que pareciam ter uma boa relação, o educando a todo tempo falava sobre seus desejos, suas expectativas pós cumprimento de sua medida socioeducativa de internação. Já o docente, explanava sobre as responsabilidades que esse socioeducando enfrentaria na vida em liberdade, dizendo-lhe sempre que existem diversas alternativas a vida infracional. Tal pequena experiência vista na figura de observador, somada a uma das falas de P1 (2020) que afirmou: “aqui a gente tem que ter palavra, assim a relação com os meninos se torna real. Se a gente dizer (sic) que vai fazer alguma coisa, tem que fazer, assim eles confiam na gente e a gente neles”,

Os contratos sociopedagógicos experienciados em sala de aula por docentes e discentes, revelam aspectos significativos da prática dos atores do sistema, demonstrando que o fazer sociopedagógico se dá a partir do reconhecimento das particularidades que envolvem outrem, ou seja partindo de princípios que facilitem a convivência entre os diferentes indivíduos presente no espaço educativo. Nos pautando pelo pensamento de Martin Buber (1974) entendemos que tal ótica pedagógica significa romper com a práticas centralizadoras e dogmáticas, que por vezes compõe o fazer pedagógico docente, com isso em hipótese alguma, o professor deve “esmagar” o tu, em nome de uma proposta pautada no eu, nos valores atrelados ao mundo do docente. Sendo assim, o eu-tu, que objetiva uma totalidade relacional, uma interação com outrem, se dá a partir de um processo recíproco.

Se ponderarmos, a prática sociopedagógica pelo prisma fundante da dialogicidade, conforme conclama Buber (1974) a luz de suas obras, compreenderemos que só há uma alternativa para estabelecermos, de forma beneplácita, o arco relacional eu-tu, esse ato relacional se dá pelo reconhecimento do outrem, abraçando suas diferenças, contemplando a ontologia do homem, ou seja, celebrando a natureza humana e a existência rica, que emerge pelo simples fato do outro existir.

Desta forma, os contratos sociopedagógicos se materializam a partir da nomenclatura “palavras”, que nos soa como um código, uma conduta moral/relacional que educadores socioeducandos, devem seguir no sistema socioeducativo para tecerem relações qualificadas. Considerando a particularidade do ambiente que se encontra a instituição educacional, as crenças positivas do educador expostas por meio de suas práticas permitem a redefinição do imaginário de seus educandos, por consequência, o respeito a palavra-princípio eu-tu,

possibilita ao docente adentrar em questões nas quais for “convidado a intervir”, isso garante que o professor não cause intempéries com a “casa”, a qual esse leciona.

Por exercer uma profissão onde deve atuar como sumidade, o docente ingressante no sistema socioeducativo necessita acolher as narrativas pessoais dos socioeducandos. Tal ato, permite ao educador a livre interação e intervenção nas múltiplas realidades de seus educandos, tendo apenas enquanto limite impeditivo as questões que forem postas durante os acertos do contrato sociopedagógico . Outrossim, cabe ressaltar que diante de possíveis problemas, que inclusive podem comprometer sua segurança, muitos professores optam por usar essa “cláusula do contrato” a seu favor. Desta forma, para o estabelecimento de uma prática socioeducacional pautada prioritariamente nas múltiplas realidades dos sujeitos coletivos, no “chão da vida” dos discentes, os docentes devem assegurar a dignidade humana de seus educandos, além da escuta ativas de suas necessidades, projetando a partir do processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula presentes nas unidades socioeducativas, o desejo e busca do protagonismo juvenil.

É necessário pensar na prática socioeducacional como elemento que permite o atendimento tanto das necessidades educacionais do educando, quanto as prerrogativas ligadas a socialização deste. Permitindo desta afirmação, a partir dos contratos elaborados por docentes-discentes, com o adendo da escuta atenta as demandas destes educandos, o arco relacional entre tais sujeitos coletivos ganha expressiva relevância. Soma-se isso, a possibilidade de interação entre os conhecimentos escolares com os não escolares, este intercâmbio auxilia no desenvolvimento socioeducativo do educando. A prática socioeducacional explicita a partir dos contratos elaborados em sala de aula, a flexibilidade a questões significativas aos indivíduos presentes no espaço educativo. Outrossim, fica claro mediante tal exposição que pensar em socioeducação significa assegurar uma constante comunicação entre sujeitos coletivos.

Voltando aos elementos observados, o exercício proposto por P1 era resolvido com toda atenção, por seu único discente presente em sala de aula. Naturalmente, cada exemplo parecia ter sido elencado por P1 a partir das lentes deste socioeducando, de sua relação com o mundo, assim questões como: Juan queria comprar uma moto para ver sua namorada, essa moto era vale 8 mil reais, ele juntou por volta de dez mil reais, quanto ele precisa juntar de seu salário para quitar a moto a vista? P1 também trabalhava com listas de compras variadas, cercadas de diversos itens pertencentes a rotina de seu educando.

A cada momento, P1 fazia perguntas ao socioeducando, para assegurar que o mesmo estava de fato compreendendo as questões. Em um breve momento de descontração, o discente revelou um de seus desejos: “Assim que sair daqui, quero comprar uma moto, trabalhar entregados coisas sabe professor. Aproveitar as paradas [os cursos] que a gente aprende aqui nesse lugar, vender um salgado, sei lá, ganhar dinheiro de boa, certinho” (P1, 2020). Era perceptível o semblante entusiasmado de P1 com tudo que ocorria em seu encontro formativo.

Diferentemente do que foi constatado, durante a observação do encontro formativo ministrado por P1 em sala de aula, na Escola anexo Pastor Amaro de Sena. Ouve a observância de um clima atrelado fortemente a tensões na aula da **Professora 2** (P2), na Escola anexo Luiza Guerra, situada no CASE Cabo de Santo Agostinho. Tal docente, era responsável pelo processo de alfabetização na etapa inicial da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No trajeto até a escola da unidade, observamos fotos dos internos com uma das docentes, a cada passo a sensação de tranquilidade experimentada fora da unidade dava lugar a um sentimento de inquietação, silêncio e tensão. na sala dos professores fomos recebidos por um docente, que posteriormente seria observado e entrevistado. ele nos ouviu atentamente, tendo nos conduziu até a aula de P2. Ao entrarmos na sala de aula, a sensação de intranquilidade se confirma, fomos impactados pela presença de câmeras de monitoramento acima de P2, posteriormente observamos que existiam outras ao redor de tal espaço. P2 ministrava seu encontro com paciência, e relativa tranquilidade, apesar de demonstrar por vez ou outra, descontentamento com perda da autonomia pedagógica, por conta do monitoramento constante.

Esse cenário ficou impregnado em nosso imaginário, mediante o emprego de práticas de vigilância constante, a aceitação perpétua e incondicional da perda da autonomia sociopedagógica em nome de uma "democrática" manutenção da segurança da instituição, tal sentença parecia ser um caminho mais que consolidado naquela unidade. Partindo desta cena, foi possível traçar um delineamento pleno com a proposta de Foucault em vigiar e punir.

A partir das leituras em Foucault (2011) discorremos que a penalidade privativa decorrente do paroxismo infracional pensada a partir da vigilância constante, torna-se um elemento existente no cotidiano dos estabelecimentos correcionais, nestes espaços a liberdade, e o direito as particularidades que tornam os indivíduos únicos, sucumbem perante a

metanarrativa disciplinar. A desvirtuação da socioeducação, tornado-a uma prática de controle evidenciada nesta cena, quer os socioeducandos desumanizados para justificar sua invisibilidade, quer também que os educadores não estabeleçam relações com seus discentes, impossibilitando que a partir do trabalho sociopedagógico se evidencie a falência estatal e o empoderamento juvenil.

Em conformidade com as lentes teóricas propostas por Foucault (2011), lemos as unidades socioeducativas partindo de duas propostas antagônicas, a primeira diz respeito a perspectiva da aceitação inquestionável do discurso punitivo. Assim, os espaços correccionais convertem-se efetivamente em locais de aniquilação das individualidades, de sequestro do senso crítico e submissão social agenda mercadológica posta. Percebe-se com isso, que tais instituições atuam como se fossem necrotérios de sujeitos vivos, retirando toda e qualquer prerrogativa pertencente ao matriculado baseada na “desculpa infracional”. A outra alternativa posta as tais instituições, funda-se no enfrentamento as desigualdades aos Direitos Humanos básicos, no acesso a dignidade humana, na busca pelo pertencimento, a aceitação e rompimento das trajetórias infracionais.

Evidentemente, tais mecanismos de controle que são introduzidos em corpos e metes, fazem parte de um tipo de violência que se articula através de discursos, como por exemplo, a necessidade de vigilância total do privado de liberdade, para com isso diminuir as chances de possíveis motins e fugas. Além disso, destacam-se as categorias já apontadas anteriormente: controle e poder, que, a luz da obra de Foucault (2011) atua nas instituições, fornecendo subsídios para que essas reverberem valores estereotipadas, pensados pelo prisma eurocêntrico. Assim tais instituições de privação de liberdade, passam a exercer o papel de reforço positivo de padrões massificados pela coletividade. Cabe destacar que tais princípios são pensados por sujeitos, que se quer conhecem a realidade sociocultural, ou a condição do não lugar.

Tal processo, é factível de associação com o conceito foucautiano, conclamado enquanto “docilização dos corpos”. Assim, tanto o docente como os discentes devem ter sua liberdade cerceada, mesmo que isso expresse uma contradição, já que a escola de acordo com as prerrogativas que são celebradas na modernidade tardia, trata-se de um espaço pensando e alicerçado na liberdade, na livre expressão, nas multiplicidades. Como resultante da “docilização dos corpos” descrita por Foucault (2011), o poder busca criar e fomentar a submissão a seu aparato de controle, uma dessas formas de dominar o outrem, se da através

da vigilância. Resumidamente, as instituições sociais segundo tal lente, trabalham a construção do outro, como se esse necessitasse ser tolhido de suas prerrogativas individuais.

A imersão do quebra-cabeças correcional das instituições de privação de liberdade, está posta nas sucessivas tentativas domesticação e modificação do comportamento infracional. Diante deste processo, não importa se o adolescente foi seduzido de forma precoce a adesão da agenda do materialismo sem o devido questionamento, nem tão pouco se este compreende de fato todas condicionantes que tal escolha trará a sua biografia. Ao entendermos esta sentença, chegamos a conclusão que não fará diferença as suscetíveis negações de Direitos a qual este sujeito passou, a escola saqueada que ele estudou, a falta de saneamento básico no cubículo onde ele reside, tão pouco cabe o aprofundamento das questões da cultura de violência presentes no não lugar. ou seja, as circunstâncias infracionais da transgressão servem apenas para escrita do processo que será lido no fórum pelo magistrado escalado para julgamento.

A sala de aula de P2 era bastante quente, seus alunos alternavam momentos de escuta atenta e brincadeiras que reforçam estereótipos como: “Ouxi meu comparsa, se ta ligado que nunca matei ninguém né boy?” (risos). Pós observarmos tal fala, percebemos a figura de um socioeducando, que nos analisava atentamente, esse parecia exercer uma certa liderança dentre os demais matriculados socioeducativos. Tal socioeducando fazia contato visual constante conosco, em dado momento ouve um pequeno diálogo, puxado por ele: “O senhor e professor é? Da aula onde? Se ficar aqui, vai gostar. Aqui, todo mundo respeita professor. Diferente do mundão”. Esse socioeducando passa nos corredores das salas de aula onde ocorriam três encontros formativos simultâneos, dialogava tanto com os agentes socioeducativos que estavam próximos, como com os demais internos. Com sua bermuda com estampa clara e camisa de futebol, ele parecia ter certo “poder” em relação aos demais matriculados socioeducativos, a todo o momento este se prontificou a ajudar P2, caso seus “colegas” não cooperassem com a aula.

Inegavelmente, a figura desse adolescente nos inquietou, era necessário compreender as raízes desse fenômeno afundo. O perfil deste matriculado socioeducativo, a forma como conduzia os demais, a suposta autoridade que ele exercia, demonstrada de forma objetiva, destoava da imagem que experienciamos na unidade anterior (CASE Abreu e Lima). Em sua imensa maioria os internos das instituições pesquisadas até este momento, optavam por duas posturas distintas durante as observações, a primeira diz respeito ao distanciamento, os

socioeducandos naturalizavam nossa presença no ambiente educativo, de tal forma que nos tornava “invisíveis”. A outra postura muito recorrente a tais sujeitos coletivos, se projetava por via da indiferença a nossa presença, tanto que estes continuavam com suas rotinas, diálogos e atividades independente da nossa permanência na instituição. Diante desta nova evidência, era necessário buscar em nossas lentes teóricas subsídios para não somente avaliarmos melhor este dado, mas compreendê-lo com afinco.

Julgamos ser primordialmente necessário apresentarmos as ponderações de Normando Jorge de Albuquerque Melo, em sua pesquisa intitulada: “SUSPEITEI DESDE O PRINCÍPIO” a construção da identidade entre os internos da FUNASE-PE que ocorreu entre os anos de 2010 a 2013. De acordo com as contribuições de Melo (2013), o CASE Cabo de Santo Agostinho, se apresenta segundo expressam os funcionários como local “dominado pelos socioeducandos”. Tal fenômeno, justifica-se pela existência de uma liderança entre os internos, o "comando". Assim, segundo expressa Melo (2013) o "comando" é uma forma de organização de lideranças, difícil de perscrutar, devido ao silêncio dos internos quanto a tal problemática, tendo no topo a figura do "primeira voz" ou "geral", esse exerce controle rigoroso sobre os internos que estão sobre sua "jurisdição". (MELO, 2013. p, 65).

Melo (2013) ainda destaca que a figura do "comando" detém certo prestígio dentro das unidades na qual esse estabelece o posto de chefia, os tumultos, brigas ou rebeliões passam pelo seu crivo. Assim, "nada acontece sem a sua autorização" (MELO, 2013, p. 65). Cabe primordialmente ao "comando", a função de controle mercadológico em sua unidade. Com isso, o acesso aos bens básicos e serviços como celulares, colher de plástico ou entorpecentes só podem ser acessadas com autorização dele. Por fim, a figura do "comando" conta com uma indumentária, diferente dos internos convencionais, o "cargo" exige camisetas oficiais de clubes de futebol nacional e internacional, ou marcas de estampa famosas como: cyclone, seaway e rota do mar. Assim como também, fazem uso de bermudas marca, bonés, anéis de prata e cordões grossos prateados. (MELO, 2013). Todos esses instrumentos pertencem ao cargo, uma vez que o “comando” perde a chefia, ou seja, "que a cadeia rodou para ele", esse perde tudo que envolve o status funcional.

De forma correlata, chegamos a conclusão que o avatar do “comando” posto em evidência tanto pelas lentes do estudo de Melo (2013), como experienciada por nos em nossa observação, faz parte do contrato sociopedagógico presente naquele ambiente educativo. Assim, tanto os docentes como os discentes desta unidade socioeducativa, dispõem desta

“clausula contratual”, que pode (a depender do caso) contribuir ou prejudicar os encontros formativos vivenciados em sala de aula. Já que depender da relação entre o educador e comando, o docente poderá gozar de “prestígio” como os socioeducandos, tendo suas demandas atendidas. Outro ponto, conflui na percepção não verbalizada de que quanto menor for o vínculo, menor também serão as possibilidades de “problemas extra classe”.

P2 ratifica tal percepção ao afirma que: “Aqui a gente tem que pensar na questão de reinserção social dos meninos, porém um dos fatores que deve estar na cabeça do professor e não saber os artigos [infracionais], o que levou esse adolescente para cá”. Assim a categoria “palavra” torna-se efetivamente o primeiro ponto de ligação entre realidade dessa instituições. Aqui, podemos interpretar que apesar da distância entre as unidades, e das realidades totalmente desconexas, a compreensão de que o trabalho sociopedagógico se inicia a partir dos contratos, ou seja do estabelecimento da “palavra” norteia o imaginário docente nessas unidades. Com isso, o aspecto da necessidade do desconhecimento da prática infracional que levou esses jovens e adolescentes a passarem para tutela estatal, auxilia em duas frentes o trabalho docente. Inicialmente, ajuda a não distanciar o educando do educador, tendo em vista que algumas práticas infracionais vistas pelo prisma normativo como: estupros e assassinatos poderiam afetar a relação docente-discente.

Instantes depois de se iniciar o encontro formativo e presenciarmos a figura da “liderança”, além do diálogo dos socioeducandos, P2 pediu para que nos aproximássemos de sua mesa. Tal sujeito coletivo, foi muito atencioso conosco, ela mostrou seu caderno de atividades, além de relatar os entraves a prática socioeducacional nas instituições socioeducativas. Em determinados momentos, P2 parou sua aula para dialogar conosco, como se precisasse “justificar” possível problemas que fossem identificados durante nossa observação. Em um desses diálogos momentâneos, a mesma explicou quanto a precariedade material: “Tá vendo esse caderno aqui? É um recurso que busquei, fiz pesquisas em livros, e recortei esse material para facilitar a cópia dos assuntos no quadro”. A precariedade material, a falta de recursos pedagógicos/tecnológicos nas salas de aula regular, tornam-se elementos nucleares que desestimulam o educador, contribuindo em parte, para torna a escola nas unidades socioeducativas mais “desinteressantes” aos socioeducandos. Tal aspecto posto, fica latente na seguinte fala de P2:

O senhor está vendo, esse meu caderno de atividades? O que eu posso fazer e xerocar o material e colar no caderno deles [os socioeducandos]. Não temos disponíveis muitos lápis, resma de papel, datashow, computador ou mesmo canetas, nada muito diferente da escola lá fora. Não é? Eu fico perguntando como vou

estimular os meninos a virem a aula para aprender, sem ter muitos recursos. (P2, 2020)

A aula transcorre naturalmente com os discentes fazendo questionamentos quanto a atividade feita por P2. Eles conversavam baixo, enquanto P2, revisa as atividades entregues anteriormente. Cada uma delas, demonstrava avanços na escrita, no desenvolvimento da consciência fonológica, e no que se refere a interpretação textual. A sala na qual P2 ministrava seu encontro formativo, não se configurava enquanto ambiente alfabetizador, não tinham sequer um cartaz que trabalhasse o uso das tecnologias alfanuméricas no cotidiano. Lembrando que muitos desses discentes sequer são alfabetizados, tendo em vista o elevado índice de evasão escolar dos mesmos. Muitos socioeducandos segundo afirmou P2, chegam para avaliação inicial (espaço onde o educador produz uma diagnose para avaliar o nível de aprendizagem que detém o matriculado socioeducativo) tendo sequer o domínio da coordenação motora fina. Categoria que permite trabalhar no educando, os movimentos delicados como escrever, pintar, recortar, desenhar e assim por diante.

No tocante aos desafios educativos, como estimular o educando a frequentar a escola, auxiliá-lo no processo de assimilação dos conhecimentos escolares, as peculiaridades da rotatividade entre os alunos e o uso de tecnologias educativas, P2 desabafa:

Em sala de aula existem problemas com a estrutura ofertada ao professor. Principalmente em relação a tecnologia, queria muito fazer mais pelos meus alunos. Sei que eles precisam, mas não tem o que fazer, a não conversar com eles e mostrar que estudar vale a pena. Outra coisa complicada e a rotatividade dos alunos, isso não dá chance de um trabalho contínuo. No mais, é igual a qualquer escola. Hoje em dia, qualquer escola tem determinados problemas, isso tem que ficar claro (P2, 2020)

Em sequência, ainda no CASE Cabo de Santo Agostinho, fomos observar o encontro formativo ministrado pela **Professora 3** (P3). Fomos conduzidos por P2, a sala de aula vizinha, onde estava ocorrendo um encontro formativo focado no ensino de ciências biológicas. Com tudo, antes de iniciarmos a observação propriamente dita, fomos apresentados por P2, a P3. P2 conduzia essa aproximação de forma amistosa, falou um pouco de nossa pesquisa e destacou a importância de estudo para a formação dos professores atuantes em instituições de privação de liberdade. Assim, destacamos o seguinte comentário de P2 (2020): “As pesquisas são importantes, principalmente propostas por professores, gente

da nossa área. Eu mesma tenho desejo de pesquisar sobre socioeducação. Tem realidades que podem ser modificadas por conto de estudo como esse. Mas podem ser evidenciadas”.

A **professora 3** ministrava sua aula conversando bastante com seus discentes, antes de nossa chegada, ela havia dado uma pausa no encontro formativo para tomar um café orgânico, produzido na horta cultivada num espaço por trás da Escola em anexo. Sua proposta socioeducacional era próxima a cultura maker, que envolve uma série de atividades educacionais com intuito de aprender fazendo. Seus discentes trabalhavam na horta idealizada por P3, em sua maioria eles pareciam bastante satisfeitos com isso. Posteriormente, P3 (2020) fez a seguinte declaração: “Essa horta é um local onde eles gostam de estar, já fomos premiados por esse trabalho inclusive” Em relação a sala na qual ocorria a aula, ela diferentemente da anterior, tinha alguns cartazes, eles em sua maioria destacavam os tipos de sementes plantadas na horta da casa, e seu tempo de cultivo. Orgulhosa quanto a tal prática, P3 faz seguinte afirmação:

O café que tomamos antes de você chegar é totalmente orgânico, os meninos aqui apreendem a fazer seu próprio café, é alguns tipos de chás medicinais. Isso ajuda muito a estabelecer uma relação com eles uma relação cotidiana, proximal. No fundo, o professor e os alunos se envolvem. Um apreende com outro, de forma mútua (P3, 2020).

Essa fala nos permite fazer uma interligação, com o que foi visto em sala e as propostas objetivas de práticas pedagógicas a luz de Paulo Freire. Freire (1994) nos diz em sua obra que a dialogicidade é um necessidade humana. Diante desse princípio, o educador estabelece uma teia relacional a partir do momento que este assume o compromisso da escuta ativa, do dialogo com práticas pertencentes ao universo do outrem, objetivando a demonstração de outras formas de compreensão de mundo, como o exemplo de P3 demonstra no tocante ao desenvolvimento do cultivo de plantas e como elas podem impactar na biografia dos mesmos. Com isso, Freire (1994) discorre a seguinte prerrogativa:

Quando tentamos um adestramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que podemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontramos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ela se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos construtivos. (FREIRE, 1994. p. 44)

A postura de P3, converteu-se em ativismo pedagógico, quando a mesma tenta apresentar valores diferentes as narrativas pessoais de seus discentes. Ao instituir a busca da qualidade vida, tendo como expoente o exemplo da tentativa de estimular o hábito do plantio

e elaboração do café artesanal, P3, aproxima-se do conceito ação-reflexão proposto por Freire (1994), aqui o autor conclama os docentes a estabelecerem ações com significância as biografias dos educandos. O educador comprometido com o processo educacional, experienciado em sala de aula, faz o uso da palavra, da ação dialogal enquanto afirmação direta da dignidade humana, projetando conexos, pautada sempre nos elementos que aparecem no universo relacional docente-discente.

O professor, a partir de suas lentes mentais, agrega ao trabalho pedagógico, elementos que apreciem as particularidades de seus alunos, de forma que essas particularidades “gritem” em meio ao silêncio, das práticas universalistas da educação formal. Assim, segundo nos diz Freire (1994) o professor a partir da prática pedagógica, gera matrizes de pensamento autênticas ou inautênticas, diante do seu ativismo pessoal. Por fim, essas práticas tendem a estabelecer um reforço as matrizes que se constituem no transcorrer dos encontros formativos em sala de aula.

P3 nos convidou a caminhar com ela na horta, onde voluntariamente seus discentes trabalhavam recolhendo legumes e hortaliças. Ela apontava para cada uma das plantas e legumes, dizendo seu funcionamento. Em dado momento, os discentes perguntavam a mesma “para que serve tal planta”, atentamente numa réplica singela, ela respondia a cada um. Como adendo, vimos que P3 tinha o auxílio de uma ASE, que em sala de aula dava suporte na prática sociopedagógica. Todavia, antes mesmo de indagar tal ASE, a mesma se retirou do encontro para prestar auxílio aos demais colegas no entorno da escola. Adiante, pós observação feita, perguntamos a P3 como se dá sua prática sociopedagógica em sala de aula, a mesma apresentou a seguinte narrativa:

Eu acho que a prática sociopedagógica se dá no dia-a-dia. Essa prática passa pela inserção dos meninos novamente em sociedade, isso passa pela sala de aula. Trabalhar a responsabilização, não só a liberdade, trabalhar os direitos básicos deles, a conversa com a família e etc. Tudo isso faz parte da prática sociopedagógica (P3, 2020).

Tal fala norteia-se claramente pela posição materializada por Gadotti (2012), ao estabelecer-se como prática cotidiana, e fundamentalmente social a socioeducação deve atuar inicialmente, possibilitar um “mosaico de aprendizagens”. Mosaico esse, que deve atuar a partir das experiências e práticas que reverberem num sentido, numa concretude pedagógica. A posteriori, outro elemento importante elencado na fala de P3, que associamos a nossas lentes teóricas, tem a ver com a categoria reflexão. Para P3, o socioeducando deve ser

preparado para assumir a condição de sujeito coletivo, responsável pela sua biografia, esse procedimento inicia nos encontros formativos diários em sala de aula.

A atuação de P3 aproxima-se da concepção Freiriana, apresentada pela nomenclatura de a reflexão crítica. Com isso, as experiências vivenciadas nos encontros formativos, passam ser percebidas por uma relação de equivalência de aprendizagens, nesse processo o educando torna-se também responsável pela sua aprendizagem. Ao fazermos essa associação entre a fala de P3 e as contribuições de Freire (1997), conseguimos entender que prática sociopedagógica estabelece enquanto uma de sua meta a clareza, assim os encontros formativos em sala de aula não podem ser pautados numa prática conteudista. Resumidamente, a prática sociopedagógica deve estabelecer uma ligação entre os conhecimentos e conceitos primordiais a instituição escola, sem com isso deixar de lado os elementos que pertencem as trajetórias pessoais dos sujeitos coletivos privados de liberdade.

Em continuidade a tarde de observação na Escola anexo Luiza Guerra, fomos procurar o professor que no atendeu logo de início, na sala dos professores da Escola anexo. **O professor 4** (P4) tinha acabado de iniciar um pequeno filme sobre questões étnico-raciais. P4 nos confidenciou que por conta do acordo pedagógico feito em sala de aula, uma vez por semana, acha pertinente trazer uma obra que instigue seus discente a problematizarem o que viram em suas aulas antes. Com isso, ele tece o seguinte comentário: “Trabalho com muita conversa, aqui a gente dialoga bastante, e tem tido muito existo nisso. Gosto de trazer temas para sala como racismo, homofobia, respeito e por assim em diante”. Ainda segundo tal docente, “Esse tipo de atividade é muito importante, a partir dos filmes eles [os socioeducandos] se veem, se sentem representados. Esse acerto em sala de aula foi muito importante para nós” (P4, 2020).

Posteriormente, P4 (2020) acresce ao debate a seguinte questão: “O trabalho com filmes é bom para integrar eles. As questões que a gente vê em sala, se ampliam durante a exibição de um filme, de um documentário ou de uma serie de TV”. P4 deixou os alunos em sala acompanhado o filme, enquanto conversa com um ASE que trabalhava dando suporte a Escola, nos aspectos ligados a segurança. De tempos em tempos, ele entrava na sala para ver como estavam seus alunos. Como resultado de tal encontro, comeram a surgir perguntas, com curiosidade e bastante autonomia os discentes traziam questionamentos a P4 em sala de aula. Com o término do filme, P4 faz uma pequena preleção do objetivo de tal exibição cinematográfica. Após ter feito tal ação, ele deixou seus discentes livres novamente para fazerem suas considerações. Pós esse momento, P4 da por encerrado o encontro formativo.

Quanto fizemos o questionamento de como funciona sua prática sociopedagógica em sala de aula, P4 salientou que:

Olha, eu tento sair do terreno do tradicional. Debates sobre temas variados como você viu fazem parte das minhas aulas, tento converter todo conhecimento vividos na escola, além das vivências deles [socioeducandos]. Trabalho com práticas multidisciplinares, com vídeos, tentamos diversificar ao máximo as aulas para não as tornar uma extensão da medida socioeducativa, para fazer sentido para os meninos. Os meninos têm que achar que vale apenas estudar, que isso [educação] tem alguma utilidade de verdade na vida deles (P4, 2020).

Como podemos observar, novamente o “fazer sentido”, a utilidade da socioeducação para socioeducando está presente no imaginário docente. P4 dimensiona sua prática para atender justamente tal critério, com isso se estabelece uma conexão direcionada a criação de oportunidades celebrada por Freire (1997). A prática sociopedagógica deve ser uma ação orientada sobre tal prisma, segundo nos diz tal autor. Quando P4 busca alternar os conhecimentos de matriz eurocêntrica, com os demais aspectos ligados a coletividade, se estabelece um pacto que visa oportunizar as diversas formas de conhecimento que ampliam as aprendizagens dos educandos. Assim, a sala de aula e a prática educativa celebram um pacto social, que em hipótese alguma de ser traduzido em processo mecânico educacional, ou seja um “bancarismo educativo”.

Diante de tal sentença, percebe-se que necessário o entendimento do ambiente educativo/salas de aula, enquanto espaços de resignificação, de reconstrução e reconexão social, conforme sucinta Souza (2007). Salienta-se a luz contributiva de Souza (2007) que, o dia a dia experienciado na escola tem que se constituir em uma ação esperançosa, em um pacto social visto que ação educativa se constrói pela ótica do compromisso com futuro não apenas dos sujeitos coletivos, mas da coletividade. Desta forma, é necessário insistir, resistir, demonstrar concretamente os impactos das transgressões sócias/paroxismo social infracional, apresentar o compromisso a partir da prática educacional, partindo de uma postura criteriosa, que convide os socioeducandos a um processo de humanização necessária para convívio em sociedade.

A observação do encontro do **Professor 5** (P5) ocorreu de forma bastante apressada, visto que o horário já estava bastante avançado e o docente tinha “um compromisso urgente”. Com isso, nossa observação objetivou focar no diálogo do docente, com os seus discentes. Ademais, consideramos importante destacar alguns aspectos do encontro formativo de P5: o primeiro ponto diz respeito a ambientação de sua sala, essa era bastante colorida, cheia de cartazes e escritos que pareciam ter sido elaborados pelos discentes, é por falar nos educandos

esses sorriam bastante durante o encontro formativo, o clima tenso que permeava a sala de aula de P2 em nenhum momento foi sentido no encontro formativo de P5.

O segundo ponto a ser destacado, trata-se das atividades postas no quadro, elas segundo afirma P5 “são frutos de diagnoses, sendo pensada a partir das necessidades dos meninos”. Tais atividades visavam interagir com a realidade do educando, apresentando elementos ligados a leitura e escrita, com foco na alfabetização e letramento. P5 parecia estar bastante preocupado com a diferença grande de níveis de conhecimento relacionados a correspondência, identificação e assimilação da escrita alfabética, nisso tal docente sugeriu a partir de um diálogo rápido que seus discentes formassem duplas para atividade de leitura que seria realizada no próximo encontro. Na saída, de forma bastante apressada, P5 fez uma observação:

Gosto de trabalhar com esses meninos, eles podem crescer muito se acreditarem na educação. Mesmo estando nesta situação [em privação de liberdade] vejo eles como qualquer aluno que tenho fora daqui. Um dos momentos que a gente mais conversa e mais tenho interação com eles e na hora que distribuo um lanchezinho pequeno. Hoje dei a eles amendoins, depois conversei sobre o dia a dia deles, o que eles aprenderam na última aula e suas dificuldades. Muitos dos meninos não sabem ler nem escrever, esse tipo de atividade ajuda eles a aprenderem, já que muitos tem vergonha para pedir minha ajuda, desta forma podem receber a colaboração dos colegas (p5, 2020).

Essa dinâmica peculiar de início de encontro, nos chamo atenção, as afirmações de P5 transcenderam em nós, um novo olhar quanto ao que cada docente produz em suas aulas. Percebemos com isso, que apesar do cerceamento da autonomia socioeducativa, cada docente não estava isento de avaliação, principalmente no tocante a aproximação entre docentes e discentes, e a elaboração de ações mais “audaciosas” referentes a propostas dos educadores para seus alunos. Saímos daquele dia com muitas questões, inquietos com a discrepância entre as unidades principalmente no que se refere ao processo de autonomia relativa docente. Esse aspecto é vital para desenvolvimento de práticas baseadas na confiabilidade entre os pares, já que diante da ausência de liberdade no ambiente educativo, o socioeducando pode não se sentir livre para relevar suas dificuldades.

É significativo apontar que, P5 demonstrou concretamente que a rotina socioeducativa está acima dos problemas que tal instituição possa ter, ao pensar em atividades interativas feitas entre discentes, o docente possibilita uma aprendizagem onde o educando auxilia seu colega em suas dificuldades. Tal prática se coaduna muito com as lentes de Freire (1997);

Souza (2007) no tocante ao desenvolvimento da autonomia discente, e no estímulo a responsabilização desses sujeitos coletivos com a aprendizagem dos demais indivíduos que estão presentes no ambiente educativo. A organização dos conteúdos a partir da junção entre a realidade dos níveis precários de letramento e domínio do bloco alfanumérico, com os conteúdos que devem ser vistos em sala de aula, permitem que socioeducando que se apropria de forma mais rápida desses conceitos auxilie os colegas com maiores dificuldades.

Assim, a socioeducação na educação formal, ganha a faceta de prática interacional entre as correspondências alfanuméricas e as demais dimensões da sociabilidade, que são extremamente necessárias a convivência em sociedade. Cabe ainda destacar a seguinte fala de P5, referente a sua crença na socioeducação, tal afirmação é bastante importante do ponto de vista sociológico do educador é primordialmente de suas lentes:

A gente trabalhar pra salvar esses meninos, poder salvar alguém aqui é lucro, tento alinhar minha prática e o planejamento com os níveis deles [socioeducandos]. A gente tenta obter avanços, colhe alguns inclusive. As atividades têm que ser ligadas ao lúdico, tem que propiciar alegria, coisa que nesse lugar não existe. Na minha aula eles são felizes, a gente fala de futuro, eu quero ajudar a eles a mudarem, saírem daqui para não voltarem para o crime ou coisa parecida. A gente trabalha para ajudar a eles se salvarem(P5, 2020)..

Tal relato se aproxima muito da concepção teórica apresentada pelo escrito de Claudia Lúcia Silva Mendes, intitulado por: Educação, Socioeducação e Escolarização do ano de 2016. Nele, Mendes (2016) alerta que a concepção salvacionista e a valorização de padrões, comportamentos e modelos pré estabelecidos como “corretos”, partindo dos contratos sociais estipulados pela coletividade, são elementos presentes na prática sociopedagógica dos docentes em ambientes ligados à privação de liberdade. Esse estudo, também destaca que apesar da extrema precariedade nas instituições educativa dentro das unidades socioeducativas, o professor sente-se mais “importante”, o mesmo consegue dar sua aula com mais respeito, sem menos interrupções, seus alunos mesmo que na visão coletiva se constituam em “sujeitos irrecuperáveis” são muito mais focados e respeitosos. Tanto que alguns docentes segundo apresenta a pesquisa de Mendes (2016), preferem dar aulas em instituições de privação de liberdade do que em escolas regulares, (MENDES, 2016. p, 53).

A ótica “salvacionista” se expressa por meio das falas dos atores do sistema, que defendem uma mudança comportamental abrupta, não levando em consideração os aspectos presentes nas narrativas infracionais, tal percepção de fato ganha corpo a partir da

mentalidade do educador estritamente ligada a categoria ressocialização, que claramente está permeada pela ótica apresentada por Valois (2012). Ao dizer “estamos salvando esses meninos” o educador não percebe que os mesmos não devem ser salvos, mas sim empoderados, notados, retirados do não lugar, com isso, se perdem questões significativas a serem trabalhadas: as matrizes da infração e os contratos sociais.

O que vemos de fato, são apenas docentes empenhados em promover mecanismos de resignificação social, todavia tais “boas intenções” não reverberam de forma adequada nos socioeducandos. Assim, o professor pode atuar “pautando sua prática pedagógica na instauração do diálogo, apoiando-se nos pressupostos da educação como prática da liberdade...” mesmo que essa “liberdade” seja uma gaiola colorida. (MENDES, 2016. p. 55, *Apud*, ONOFRE, 2016).

Dias depois, voltamos a unidade de Abreu e Lima, para conferir um encontro formativo. **O professor 6** (P6), docente atuante entre as áreas de biologia, química e física ministrava sua aula também de forma dialogal, com atividades variadas para cada grupo de alunos. Ele circula entre seus alunos, conversando e apresentando temas transversais. Os educandos debatiam quanto a temática apresentada, diferentemente do que vimos nos encontros anteriores, não havia nada escrito no quadro. Tinham poucos educandos, visto que a “concorrência cruel” com os arcos temáticos que deviriam atuar no contra turno, tinham “levado” boa parte da clientela discente. P6 afirmou que a prática sociopedagógica se constitui de forma multidisciplinar. Desta forma, ele afirmou que:

A minha prática parte de uma variedade de elementos, abrangendo projetos multidisciplinares. As questões do cotidiano, por exemplo na biologia a parecem naturalmente. Trabalhamos experienciais visto que a partir delas, os meninos conseguem relacionar o que aprendem aqui com a vida deles. O que buscamos aqui e sentido para escola, para os meninos, uma aprendizagem com sentido (P6. 2020).

Ao final do encontro formativo, vimos vários socioeducandos caminhando na casa, alguns no curso de corte de barbearia, outros na quadra jogando futebol. Os ASEs caminhavam tranquilamente, tudo transcorria conforme nossas visitas anteriores. Tendo em vista o contingente baixo de socioeducandos presentes na unidade que estava bem próxima de ser fechada. Assim, marcamos a próxima visita com os demais docentes, para obtermos mais respostas quanto a prática sociopedagógica. Em seguida, como gestos de singela contribuição, fomos convidados a assistir a reunião pedagógica que marcaria o fim do ano letivo na unidade.

Ao chegar na unidade para observarmos tanto a reunião pedagógica, como os encontros formativos, fomos conduzidos por uma ASE até a sala de aula do **Professor 7** (P7). Antes nos foi solicitado deixar o telefone na guarita, desta vez não poderíamos captar os áudios da entrevista. Na sala de P7 estava ocorrendo uma aula pensada em contribuir na alfabetização dos discentes com maiores dificuldades. P7 é uma docente bastante experiente, atenciosa e atenta aos mínimos detalhes do processo de desenvolvimento pleno da assimilação da consciência fonológica, esta ministra seu encontro com a atividades simples de leitura. Tal docente, também optou por problematizar algumas questões com os conhecimentos que alunos já tem de mundo. Segundo ela, o importante é fazê-los “avançar”, principalmente na leitura e na escrita.

Em suas falas, P7 realça os aspectos complexos da prática socioeducativa, vivida em sala de aula. Segundo ela, dar aulas para “alunos sem o mínimo de conhecimento necessário para escrita ou leitura, é com problemas de baixa concentração” se torna um desafio muito complexo, já que os educandos ingressantes no sistema socioeducativo passam por muitos processos excludentes em suas biografias. P7 ainda exprime tal contribuição:

Temos alguns entraves vividos em sala, como pegamos meninos que queimavam etapas, muitos nem tem a coordenação motora sabe? As aulas tornam-se diversificadas, uma construção de hábitos numa escola que eles nunca gostaram. De uma perspectiva, a gente consegue fazer alguns avanços sabe? Nesse trabalho é preciso ter conversa, paciência. Senão eles [os socioeducandos] vão nos ver [os docentes] como mais uns a condená-los. É isso é tudo que não desejamos (P7, 2020).

Posteriormente, fomos conduzidos por P7 até a sala de aula do **Professor 8** (P8), que também atua com a perspectiva da alfabetização e letramento. P8 atua no EJA1, diferente de P7. Mesmo assim, ocorreram muitas particularidades/aproximações entre tais encontros formativos. As duas docentes tinham ótimas relações com seus discentes, trabalhavam com eles a partir de seus lugares de fala, uma das poucas diferenças entre P7 e P8 estavam presentes em suas abordagens didáticas. P7, é mais enfática nos aspectos da leitura e da escrita, flertando inclusive com práticas mais tradicionais como ditados, copias e aulas expositivas.

Enquanto P8 trabalhava com leituras coletiva e individuais, os discentes que conseguem ao menos fazer pequenas associações entre os símbolos, desenvolvendo a experimentação dos diferentes sons e correspondências fonéticas serviam na aula da docente como monitores em seus encontros formativo. Outra prática muito comum em sua aula, era o

trabalho com rimas, articulado a figuras que detém as sílabas parecidas com as dos nomes de seus educandos. Em uma de suas falas, P8 afirma que sua prática é pensada no “*ensinar eles a gostarem da escola*”. Assim, prática sociopedagógica para P8 (2020) trata-se de:

Penso que a principal atribuição da prática [sociopedagógica] é ensinar eles [os socioeducandos] a gostarem da escola, a terem prazer em estar nesse ambiente e principalmente fazer eles terem gosto aprender a ler e escrever. Fazer os meninos quererem estar aqui, para isso tem que ter uma atenção especial aqueles que tem mais dificuldades. Para isso, a gente faz o que pode, um esquema especial de parceria entre eles, isso ajuda muito.

5.20 GRUPO DE ORIENTAÇÃO SOBRE DROGAS E O TRABALHO SOCIOPEDAGÓGICO

Em nossa última visita agendada ao CASE Cabo de Santo Agostinho, tivéssemos uma surpresa, encontramos um cenário extremamente tenso, é bem verdade que tal sensação era recorrente dentro da unidade, porém dessa vez essa percepção pareceu ser justificada. A cerca de uma semana, os meios de comunicação haviam noticiado um “resgate” ocorrido nesta unidade. Durante o ocorrido, três socioeducandos se evadiram da instituição. Segundo noticiado pela mídia escrita e televisa, os adolescentes receberam auxílio de dois homens fortemente armados. Nesta fuga, um agente socioeducativo acabou sendo alvejado a tiros. Os internos envolvidos na fuga segundo apurado pela mídia, tinham por volta de 18 anos.

Para escaparem da instituição, os matriculados socioeducativos escalaram o muro ligado ao corredor da escola, bem próximo a esse local ficavam as hortaliças plantadas pelos socioeducandos que observamos durante o encontro formativo ministrado por P3 anteriormente. Até o término da referida pesquisa, não obtivemos nem pela mídia escrita/televisa, tão pouco pela gestão da unidade ou mesmo pela central da FUNASE respostas quanto a captura desses socioeducandos. Os ASES (Agentes Socioeducativos) que eram bastante receosos quando falávamos das entrevistas, agora passaram a claudicar, advogando por posturas introspectivas, passando a se blindar ainda mais.

No corredor dos pavilhões (nomenclatura usada por internos e atores do sistema ligados a unidade), observamos um grande fluxo de socioeducandos, esses se dividiam entre auxiliar nas atividades da instituição de forma voluntária, e nas aulas regulares. Neste dia em específico, demoramos a sermos atendidos pela equipe pedagógica da unidade, tendo em vista

a ocorrência do resgate a poucos dias. Com tudo, nos foi deferida a realização da observação e entrevistas junto a uma das ASEs que trabalha com atividades socioeducativas no GOD (Grupo de Orientação sobre Drogas). Antes de iniciar a observação, um dos ASES explanou quanto ao clima de medo que pairava naquele espaço: “Eles [os sujeitos que ajudaram no resgate] prometeram voltar, segundo o setor pedagógico daqui, não vão ocorrer todas as atividades educativas até normalizar isso, a gente se sente muito desprotegido”.

Antes de chegarmos a sala do GOD, fomos conversar com a direção da unidade, afim de validar nossa permanência na instituição. Após, fomos conduzidos ao setor pedagógico com o mesmo intuito, por mim chegamos ao GOD acompanhados pela ASE que teria sua prática observada, sendo posteriormente entrevistada. Dessa vez, ao adentrarmos na unidade, fomos conduzidos por um trajeto diferente dos anteriores, ao caminhar em tal espaço, a sensação que sentíamos era de uma peregrinação em campo minado, justamente por conta das intempéries ocorridas anteriormente. Com isso, fomos apresentados ao técnico responsável pelo GOD, o mesmo de forma bastante solícita discorreu a seguinte afirmação: “Liberamos toda a equipe de estagiários que atuam aqui [no GOD]. Todos aqui estão com muito medo, eu particularmente estou machucado, não consigo nem caminhar direito. Essa situação é muito difícil”

Adiante, tal técnico nos fez a apresentação do GOD, sua funcionalidade, suas articulações, em suma sua razão para existir. Neste momento, nos foi concedida a estimativa do quantitativo de internos presentes até aquele momento na instituição socioeducativa, obtivemos como resposta o número aproximado de 203 número esse retirado do último levantamento, feito no mês de novembro do referido ano de 2019. Retomando os aspectos anteriores, nos foi apresentada a proposta do Grupo de Orientação sobre Drogas (GOD), tal projeto visa atuar nesse CASE partindo dos elementos ligados ao eixo temático saúde, tendo como prisma fundante a missão de contribuir significativamente com uma proposta de redução de danos dos impactos das drogas (lícitas e ilícitas).

Em relação ao GOD, é bem verdade que nossa experiência com tal grupo, havia se iniciado em Abreu e Lima, dias antes de conhecermos tal proposta na unidade do Cabo. Com isso, julgamos necessário relatar tal experiência em Abreu e Lima, para então fazermos o paralelo entre as particularidades da implementação desse projeto em cada uma das unidades. Ao entrar na sala do GOD no CASE Abreu e Lima, fomos tomados por uma forte sensação de pertencimento, tal sentimento aflora por conta dos elementos lá projetados pelos

socioeducandos, tendo em vista que tais sujeitos coletivos tomaram “conta” deste espaço, deixando suas marcas. Na sala, vimos fotos de atividades variadas, onde os internos e seus familiares participavam ativamente. Destacavam-se também os banners, é principalmente os cartazes que traziam aspectos relevantes dos acordos sociopedagógicos estipulados naquele ambiente.

Segundo a **técnica 1** (T1), os acordos sociopedagógicos predominantes naquele espaço, são frutos de negociações entre a equipe pedagógica, os técnicos, os internos e seus familiares. Assim, tais contratos são emergentes da dimensão pedagógica do GOD, **técnica 2** (T2) destacou: “A dimensão pedagógica é importante para dar conta dos acordos. Usamos os aspectos pedagógicos com esse intuito aqui no GOD. Eles são parte significativa do nosso fazer, da nossa prática”.

Tudo nesse espaço chamava atenção por conta da participação efetiva dos socioeducandos, ali existiam até mesas e cadeiras com decorações feitas pelos internos. Outrossim, um cartaz nos chamou atenção, intitulado por: Aspectos negativos e positivos das drogas. Expressões como “não ficar doido na aula” estavam presentes nesse cartaz. De acordo com T2, é necessário trabalhar de forma consciente os aspectos que prendem os sujeitos coletivo, ao uso de drogas, sejam elas legais como o álcool, tabaco, cafeína, ou ilícitas como maconha, crack, cocaína anfetaminas e demais em geral. Quanto a importância do trabalho feito pelo GOD, T1 (2020) ratifica:

O GOD, que significa grupo de orientação sobre drogas, trabalha a prevenção em relação ao uso de drogas e as consequências. Nosso foco para os adolescentes são as consequências de uso abusivo, de uso contínuo, sempre trazendo para eles [os socioeducandos] os prejuízos desse uso abusivo. Trabalhando com a conscientização, com a sensibilização, a cerca do que a droga. Qual a relação desse socioeducando com a droga. É sendo assim, a gente trabalha com foco na redução de danos, porque nem sempre falando não só dos socioeducandos, mas de qualquer pessoa que faz uso de drogas. Levando em conta que drogas não são apenas as substâncias ilícitas, mas as lícitas também. Então, a gente trabalha a partir da relação deles com as drogas.

O cerne de atuação do GOD em Abreu e Lima, não tornava os socioeducandos “pacientes do processo socioeducativo”, muito pelo contrário. Naquele espaço, o fazer socioeducativo emancipava-os, objetivamente aqueles sujeitos coletivos ganhavam consciência crítica por meio de ações que envolviam sobretudo o diálogo, sendo esse uma prática primordial. Segundo T1, a prática dialogal aparecia em mesas de debates, nas conversas que envolviam internos, agentes e membros da equipe do GOD, assim tal espaço

sem habilitava enquanto local do não julgamento, da ampliação da criatividade, da renovação do pensar. Tal percepção, fica endossada quando T1, afirma: “O GOD é espaço de criar, de renovação, é um espaço para pensar. Como você pode ver, aqui pulsa criatividade”

Assim, ao assumir o GOD como espaços socioeducacional, pautado na compreensão de que a socioeducação deve ser materializada a partir de ações concretas, os atores do sistema objetivamente propiciam propostas socioeducacionais que tragam a margem, os sentimentos, as frustrações, os sonhos, ou seja toda a dimensão humana que compõem a formação de consciência social.

Ao assumir o papel de debater tais aspectos formativos, e os elementos que permeiam a dimensão humana, sejam eles sentimentos de repulsa, alegrias, tristezas, frustrações e sonhos, o GOD da unidade de Abreu e Lima, se fixou enquanto espaço aberto a resiliência. Com isso, os conflitos tendem a aparecer, algo que de acordo com T1 auxilia tanto na aceitação, como na reelaboração dos elos de pertencimento dos socioeducandos com a sociedade que esse voltará a ser integrado: *“Aqui [o GOD] é um espaço diferenciado, aqui o adolescente é convidado a ser o que ele. Claro que vamos fazer intervenções, inclusive ocorrem transgressões, mas a lente e outra, não temos o objetivo de silenciá-los, mas sim de fazer pensar”*.

Voltando ao GOD da unidade Cabo de Santo Agostinho, diante do diálogo com o **técnico 2**, ficou expresso que tal grupo tenta ao menos apresentar aos socioeducandos, alternativas que sustentem neles a ampliação de horizontes em suas trajetórias pessoais, cabe ressaltar aqui que a participação dos internos fica a cargo destes. O GOD sempre está aberto a receber os socioeducandos, segundo o relato de T2, tal espaço consistem em: *“O GOD é responsável por debater projetos de vida, baseados fortemente no empoderamento coletivo”*. Muitos depois, T2 ainda expressa que a proposta do GOD é:

Aqui dialogamos sobre prevenção, promoção e qualidade de vida. Os meninos são convidados a participarem, você mesmo pode ver que eles têm livre acesso nesse espaço. Aqui eles [os Socioeducandos] aprendem que podem fazer várias coisas, como confeccionar cadernos e outras atividades. Mas, sem dúvida nenhuma o foco do GOD é atuação no eixo saúde, promovendo o trabalho com a compreensão do indivíduo como um todo.

As atividades realizadas pelos socioeducandos, apresentadas a partir da fala de T2, se davam inicialmente com o acolhimento e entrevistas com os internos; O trabalho com os chamados grupos reflexivos, com destaque na psicoeducação que visa trabalhar a

verossimilhança entre a saúde mental e física. Discutindo assim, os impactos do uso de drogas nas biografias desses jovens e adolescentes autores de atos infracionais. T2 destacou também, o trabalho nas oficinas de xadrez e violão, é finalmente os cursos formativos de curta duração, geralmente ofertados nos contraturnos da escola, sendo eles: artesanato, tapeçaria e encardenação.

Contrariando as expectativas expressas em nossas lentes, o que se percebeu foi um espaço onde o matriculado socioeducativo se sente autônomo, os artesanatos produzidos pelos internos demonstram todo o cuidado e perícia de sujeitos coletivos dedicados, quanto isso T2 explanou: *“Olha esses cadernos, a forma como eles [os socioeducandos] fazem e artesanal, o carinho e a dedicação dos meninos e algo lindo. Aqui eles querem ficar, se sentem bem, é aprendem a pensar na vida”*.

Ao fim de cada curso de formação, atividades com os grupos reflexivos ou oficinas, os socioeducandos passam a ter uma nova compreensão dos contratos sociais, segundo ratifica T2 *“eles [os internos] passam a ser disputados depois que eles vêm para o GOD. Os meninos mudam rapidamente, passam a dar um bom dia, uma boa tarde, um com licença”*. Ao final do processo, ocorre um relatório de acompanhamento da medida socioeducativa, chamada pelo técnico pela nomenclatura de parecer psicossocial.

A matriz fundacional do GOD de acordo com T2, se articula partindo dos seguintes arcabouços jurídicos teóricos: A Constituição Federal de 1988 (especificamente o art. 196); A Lei Orgânica da Saúde (destacando o art. 2); O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); É por fim, a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei (PNAISARI). Como desafios, foram apresentados as seguintes ponderações argumentativas: O enfrentamento de questões ligadas a saúde, com o objetivo de gerar a promoção, prevenção e assistência da mesma; O trabalho primordialmente voltado a atenção da saúde dos socioeducandos, com ênfase na vulnerabilidade desses jovens, no que se refere a condição dos mesmo de privados de liberdade; É finalizando, o uso da educação como instrumento de transformação da forma de pensar, agir e compreender o mundo dos socioeducandos. A questão das temáticas abordadas pelas lentes do GOD em suas atividades, se dá forma transdisciplinar, destacando-se tais pontos: Higiene pessoal; Gênero e Orientação Sexual; ISTS (Doenças Sexualmente transmissíveis e saúde reprodutiva); Paternidade e Cuidado; Prevenção ao uso de Drogas; Direitos Humanos e Ressocialização; é finalizando Projeto de Vida.

Ainda em relação tais temáticas, T2 (2020) afirma que:

Aqui a gente tem a confiança deles [os Socioeducandos]. Os meninos vêm, conversam, vão ficando, conversam, perguntam... Assim, por conta dessas aberturas conseguimos ajudar, dialogar, em até alguns casos diagnosticar problemas de saúde, de higiene, etc. Quando diagnosticamos esses problemas, os encaminhamos para a enfermaria da unidade. Este espaço tem um certo prestígio com os meninos da casa.

Durante o diálogo com T2, percebemos uma diferenciação grande entre a proposta do GOD ligada ao CASE Cabo de Santo Agostinho, com a de tal grupo na instituição de privação de liberdade, situada em Abreu e Lima. Segundo o que observamos, o setor pedagógico trabalhava muito próximo dos demais espaços na unidade de Abreu e Lima, a percepção que fica é que o Grupo de Orientação Sobre Drogas apesar de suas especificidades, atuava como mais “braços” de tal setor. Com isso, podemos afirmar que nesta instituição socioeducativa, o GOD tornou-se um espaço norteado pela instância pedagógica da unidade.

Ao mesmo tempo que o CASE Cabo de Santo Agostinho entende tal grupo, enquanto proposta atrelada ao campo da saúde. Isso fica claro ao vermos as disposições, e os arcabouços jurídicos teóricos que norteiam as atividades socioeducacionais presentes nesse espaço. A proposta de atuação do GOD na unidade Cabo de Santo Agostinho, conforme celebra T2, está direcionada a dimensão do cuidado, principalmente no que se refere aos elementos ligados a saúde mental dos internos.

Assim, T2 faz a seguinte consideração quanto as particularidades do GOD nesta unidade:

O GOD aqui atua com a proposta de focar nos aspectos da saúde dos meninos, principalmente na saúde mental deles. Agente trabalhar não como braço da pedagogia ou de qualquer área, somos ligados e focados na proposta de levar a saúde mental a eles. O GOD dessa unidade [CASE Cabo] se deferência dos demais por isso, não é que a educação não seja importante, mas o projeto do GOD surgiu com objetivo de auxiliar os aspectos da saúde publica dos adolescentes.

Os ASEs (Agentes Socioeducativos) das unidades pesquisadas, tem enquanto peculiaridades que pudemos constatar, a atuação intercalada entre as funções ligadas a segurança das instituições. Podendo contribuir também tanto no setor pedagógico, como nos Grupos de Orientação sobre Drogas, de suas respectivas casas de atendimento socioeducativo. Desta forma, nossa tarefa era bastante simplória, porém demandava muito de nossa atenção, teríamos que observar o trabalho desses ASEs, além de entender uma questão

significativamente importante: qual a compreensão de socioeducação que esses sujeitos coletivos, atuantes nas atividades socioeducacionais tem, é quais são os impactos dessa ótica no fazer socioeducativo, ou seja, em suas práticas.

Diferentemente do cenário já exposto aqui escrito, quanto ao estudo de Silva (2015), que apontava que a grande maioria dos ASES atuantes nas tarefas socioeducacionais, das instituições socioeducativas não tinham formações em nível superior, tão pouco em áreas afins da educação, constatamos uma diferenciação nas instituições pesquisadas. Em tais unidades, observamos muitos agentes com formação em nível superior (cerca de cinco ASES nas duas instituições), principalmente em áreas ligadas a educação, esses são encaminhados tanto pelas gestões de suas respectivas casas, como pelos setores pedagógicos a atuarem auxiliando enquanto suporte as atividades socioeducativas.

Os ASES pesquisados, atuam em conjunto com os seus respectivos técnicos, no GOD. Todavia, cabe frisar que esses atores do sistema, gozam de certa capilaridade, atuando desde o setor pedagógico em suas unidades, ou no referido Grupo de Orientação sobre Drogas. Uma questão relevante a ser apresentada, refere-se ao fato de não conseguimos observar a prática socioeducativa dos ASES, tendo em vista as dificuldades eventuais do campo, no Cabo de Santo Agostinho por exemplo, ocorreu em uma das visitas conforma já exposto, uma fuga. Já na unidade de Abreu e Lima, as atividades estavam paradas. Com isso, objetivamos ao máximo compreender através das entrevistas, os posicionamentos de tais agentes quanto aos aspectos ligados a suas práticas nas atividades socioeducativas.

A entrevista com a ASE atuante no GOD da unidade Cabo de Santo Agostinho, ocorreu de forma bastante rápida, tendo vista o recente revés sofrido pela instituição. Com isso, compreendemos que seria necessário não nos indispormos, tendo em vista o clima de instabilidade revelado por um funcionário da instituição em diálogo informal conosco, este dizia que: *“eles [os responsáveis pela fuga dos socioeducandos] disseram que iam voltar, isso não é a primeira vez que isso ocorre, a gente teme pela vida. Estamos muito abalados. O ideal era cancelar todas as atividades nesse momento”*. A entrevista se iniciou com uma questão cara a nossa análise, quando solicitamos que a ASE respondesse “Quais são suas práticas sociopedagógicas, e como elas se materializam” ela teceu a seguinte ponderação:

Veja bem, no meu ponto de vista considero que a principal atividade socioeducativa que um agente tem que fazer é o acompanhamento do Socioeducando. Ato de acompanhar o adolescente é primordial. Para fazermos as atividades educativas, sempre contamos com a ajuda dos técnicos, eles são nossos responsáveis. O trabalho é feito com muita

responsabilidade, é principalmente cautela. Tudo feito no diálogo, aqui no GOD as coisas funcionam assim. para deixarmos os meninos se sentindo à vontade.

Esse fragmento, demonstra que para ASE1, o trabalho socioeducativo feitos por um agente, deve caminhar pela ação do acompanhamento dos socioeducandos, que estão participando das atividades socioeducativa, sejam elas na escola ou nos cursos de formação. Isso nos remete as ponderações apresentadas por Bisinoto (2014). A autora conclama a coletividade, a devida compreensão dos impactos do não entendimento do que é socioeducação. Ou seja, mesmo que o questionamento inicial não trate objetivamente da compreensão de ASE1 sobre o que é socioeducação, o não entendimento dela, permite que se perpetue concepções e conceitos inadequados deste fenômeno. Com isso, percebe-se que arcabouços jurídicos teóricos, necessitam de maior profundidade quanto ao debate das atividades socioeducativa, principalmente no que se refere a participação dos Agente socioeducativos no processo de socioeducação.

Desta forma, é necessário entender que o acompanhamento dos socioeducandos nas atividades educacionais é sim importante, porém o ganho mais relevante que deviria ser objetivado pela participação dos ASEs nas atividades socioeducativas, está relacionado ao Röhn (2010) apresenta enquanto processo de pacificação, elemento esse que permite adentrar nos sentimentos e ações que nos torna mais humanos. A pacificação segundo a ótica proposta pelo autor, convida-nos a perceber os desafios das relações humanas, sem com isso negar os entraves deste procedimento.

A troca de experiência entre socioeducandos, agentes e docentes envolvidos no processo socioeducativo, deve ser o fim da participação desses sujeitos coletivos, assim tais indivíduos assume a postura de “pontes humanas” estendidas a meticulosa articulação entre a socioeducação e sociedade, transcendendo a simples ação de acompanhar o docente em seus encontros formativos, ou nos espaços onde a prática socioeducativa esteja presente. A luz da obra do autor, emerge também o entendimento dos conflitos como elemento que ressignifica as trajetórias dos sujeitos coletivos, o entendimento de tal problemática pode compor o fazer socioeducacional dos atores do sistema.

Diante deste entendimento, a prática socioeducacional dos ASEs assume uma posição polissêmica, ou seja, a atuação desse profissional adquire vários significados relevantes. Tal afirmação, se baseia na intersecção objetivada a partir da atuação deste sujeito coletivo, seja em ambientes educativos formais ou informais. Na escola, o agente socioeducativo pode

contribuir como suporte ao docente que ministra o encontro formativo, pode também auxiliar os educandos, nos contraturnos na apropriação dos conhecimentos vitais ao processo de alfabetização e letramento. Ou mesmo, no tocante a elaboração e execução das oficinas culturais, que visam por meio de suas propostas experienciar novos signos aos internos. Todavia, este mesmo profissional pode aglutinar também em suas funções, os aspectos ligados a segurança da instituição, esse ponto se constata de forma factível diante da grande concentração de ASES nas portas das salas de aula durante as observações na unidade Cabo de Santo Agostinho.

Ao elaborar de forma simplória, seu cotidiano e sua prática socioeducacional, adjetivando sua contribuição como “um ato de acompanhamento dos adolescentes nas atividades educacionais”, o agente socioeducativo perde a dimensão do caráter socioeducativo de sua prática. É por meio desta perda de sentido, que diversos temas transversais caros a socioeducação deixam de ser elucidados. Temáticas como: o uso de drogas lícitas e ilícitas; A dependência química; Sexualidade na adolescência; IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis); A aceitação a diferença; Os preconceitos quanto aos sujeitos coletivos LGBTQ+; Racismo; Machismo; O marketing agressivo injetado fortemente pelo materialismo; É por fim os contratos sociais que pontuam os paroxismos infracionais. Todas estas questões são de extrema importante no que tange a coletividade de nosso tempo. Posteriormente, replicamos o questionamento quanto a prática socioeducativa de um agente a ASE2, esse sujeito coletivo que atuava no CASE Abreu e Lima, respondeu da seguinte forma nossa indagação:

Seja no GOD, ou qualquer local daqui, a gente faz o trabalho socioeducativo assim, de forma integrada. Tínhamos algumas oficinas que ajudava desenvolvendo atividades como pintura, como você a mesa por exemplo. Também era trabalhado a arte com a outra oficina. Outra atividade bacana usada são os filmes. Com uso multi disciplinar entendesse? A gente conversa desde sexo, a homofobia, ao preconceito, ao racismo. Então assim, o GOD como trabalho pedagógico, é bem dinamizado pela equipe.

O desenvolvimento de práticas socioeducativas, que auxiliem a reflexão crítica, o uso de temas transversais, conforme proposto ASE2 torna as atividades socioeducacionais de extrema importância. Desta forma, ganha evidência o restabelecimento do senso de comunidade, defendido como um dos ganhos da tarefa educacional, apresentados pelas lentes de Röhr (2010). A perspectiva da multidimensionalidade apresentada pelo autor, converge justamente com valores que acreditamos ser extremamente relevantes a tarefa socioeducativa.

Como já dito anteriormente, torna-se mais que necessário pensar nas práticas socioeducacionais pelo viés integrativo, nisso a multidimensionalidade proposta por Röhr (2010), nos norteia a entender que o espaço educativo é um local de encontros e reencontros, de elaboração e reelaboração de conhecimentos, de tecer relações humanísticas fortes, do combate aos preconceitos e da assimilação do outrem em suas especificidades que o torna único.

ASE3 atua no CASE Abre e Lima entre o setor pedagógico e o GOD, sua compreensão sobre trabalho socioeducativo se expressou da seguinte forma: *“as atividades partem inicialmente do rompimento das barreiras atitudinais”* que olham a transgressão cometida pelo socioeducandos, como algo imutável. Ele também destaca que *“a falência da educação em seu processo contribui para dificultar ainda mais as práticas pedagógicas. Nisso nossa missão e estimular esse retorno ao processo de escolarização formal, entendo os porquês deles”*.

Por fim, percebemos uma convergência nos discursos de ASE1 e ASE2 na resposta ao questionamento: *“como se dá a articulação das atividades entre os ASEs e docentes?”* ambas foram unânimes, no que se refere a importância do trabalho socioeducativo em conjunto com a educação formal, por mais que suas participações nas tarefas educativas, sejam quase resistas ao GOD, que nos ambientes pesquisados, tem a figura do técnico como suporte pedagógico nas atividades educativas. Desta forma, o estabelecimento de uma relação dialogal, concisa e democrática, empodera os ASEs, de forma expressiva nas ações socioeducacionais. Diante dessas questões, apresentamos a fala de ASE1 que faz a seguinte afirmação:

Aqui no GOD, a técnica trabalha no diálogo, na ausência dela, eu represento o GOD. Ela sempre estimula o nos. A gente faz todo o trabalho pedagógico juntas, como a organização do seminário foi sobre práticas de acolhimento. Um trabalho tão importante como esse deve ser feito em conjunto, por isso sempre prezamos por ter boas relações com os professores e técnicos, assim todos ganham.

Em nenhum das entrevistas com os agentes socioeducativos, constatamos problemas, ou tensões quanto a participação deles nas atividades socioeducacionais. Apenar de não colocarmos esse questionamento nas entrevistas, sentimos a necessidade de observar como se realizava o diálogo de ASE para ASE, tentando entender por exemplo, se a formação ou mesmo a atuação desses sujeitos coletivos em grupos como o GOD, seriam vistos como se fossem *“privilégios”*. Diante da questão apreciada acima, ASE2 entende que os atores do sistema, pertencem a uma categoria única, que exercem um papel coletivo no processo

educacional. Tanto ASE1 como ASE3 não entraram no mérito da questão em suas explicações.

Os aspectos relacionais, que envolviam docentes e agentes socioeducativo é um dos elementos considerados caros aos ASES entrevistados, em sua maioria tais sujeitos coletivos afirmam ter “uma boa relação os professores”. Ter uma boa relação com os colegas de trabalho é imprescindível para atuação nestes ambientes, a categoria confiabilidade emerge novamente neste processo, enquanto elemento que auxilia a permanência do ASE no sistema socioeducativo.

ASE1 descreve em poucas palavras a relação entre ASEs e docentes como: *“Profissional, ótima, com alguns temos uma amizade consolidada. Precisamos nos ajudar para obter bons resultados com os meninos”*. Uma observação importante traga por ASE2 trata-se das parceria necessária: *“Temos uma parceria muito boa, eles nos ajudam com as atividades, dão norte a nossa prática, nos ajudamos no que for necessário”*. ASE3 tece sua argumentação também por essa via, acrescentando: *“Quem trabalha na socioeducação precisa ter relações ótimas com seus colegas, sejam professores ou técnicos. Já temos problemas demais, não é inteligente acumular mais um”*

Quanto a questão da duplicidade, da polissemia de seu cargo, os agentes socioeducativos entrevistados em sua maioria não teceram comentários. Conforme nossas observações evidenciaram, tal profissional acumula de forma ostensiva tais papéis que envolvem tanto as práticas socioeducativas, quanto os aspectos proeminentemente ligados a segurança da instituição. Na unidade situada no Cabo de Santo Agostinho, observamos que os agentes mais experientes no ofício, com maior capacidade dialogal dividem as funções contributivas nas áreas de segurança, educação formal e informal. Já na realidade da instituição de Abreu e Lima, tais sujeitos coletivos eram meio que encaminhados, de acordo com suas aptidões e formações acadêmicas para atuação junto aos setores da casa (a escola, a pedagogia e os arcos temáticos).

Com efeito de justificativa possível para tal conflito de atuação, ASE3 destaca uma certa desordem entre os arcabouços jurídicos teóricos que entende a socioeducação como algo prioritariamente legal, é as contribuições que um agente socioeducativo pode trazer a esse procedimento:

Acho que existem sim, uma confusão, um bato sempre nesta tecla assim que assumi essa função. Entre agente de segurança e agente socioeducativo. Um está aqui para garantir a segurança da unidade, o outro está para empreender

todo o processo socioeducativo. É importante o empoderamento dos agentes socioeducativos enquanto agentes de mudança que são.

Segundo evidenciaram em seus relatos, os agentes socioeducativos das duas unidades pesquisadas afirmam ter “uma ótima relação com os meninos”. Os ASEs pesquisados asseguram em suas ponderações, ao seu modo, a importância de serem vistos como “amigos” dos internos, tal amizade auxiliaria no desenvolvimento de relações pautadas no respeito e na confiança. ASE1 relatou que: “A gente tem uma ótima relação com os meninos [os internos da instituição], alguns falam de suas vidas, seus problemas, suas famílias. A gente tenta ajudar dando conselho e mostrando o bom caminho”. Também nesta trajetória, ASE2 afirma: “Todos os agentes que conheço tem boa relação com os adolescentes, nos estamos aqui por eles, sem os meninos não existe nosso trabalho”.

Quanto a ASE3, ele também enfatiza em sua fala, o aspecto do advento da confiança, isto facilita o trabalho socioeducativo, no sentido de estabelecer uma relação com outrem de entendimento a suas necessidades, coisa que as instituições anteriores a socioeducativa, não fizeram. Em sua palavra, ASE3 apresenta a seguinte argumentação: “É muito importante ter uma boa relação com os socioeducandos, eles tiveram uma serie de direitos negada. A escola não ajudou, a família não ajudou, o Estado não ajudou. Tendo uma boa relação com esses meninos, eles se sentem vistos”.

6AFINAL DE CONTAS, O QUE É SOCIOEDUCAÇÃO?

A nomenclatura socioeducação expressa uma polissemia. Este termo tende a assumir múltiplos sentidos, de acordo com o contexto e realidades que esteja sendo objeto de aplicação. Diante de tal sentença, compreende-se que a socioeducação assume, de acordo com o juízo materializado/expreso nas ações dos atores responsáveis por sua execução, uma diversidade de concepções. Notamos com isso, que a socioeducação se apresenta de formas distintas, de acordo com a ótica dos sujeitos coletivos, responsáveis por sua implementação nos diversos ambientes que tal proposta ocorra, seja na educação formal ou nos espaços informais. De modo geral, as observações de práticas dos docentes e os relatos dos agentes socioeducativos, relevam que as concepções de socioeducação dos mesmos, ainda carecem ser de direcionamento, principalmente no que tange as lentes teóricas prioritariamente pedagógicas.

Com efeito, por meio dos muitos relatos obtidos no campo de pesquisa durante as observações e entrevistas, percebeu-se que os atores do sistema flertam com a predisposição legalista da socioeducação, com o entendimento que tende a dimensioná-la apenas pelo âmbito apresentado pelos arcabouços jurídicos teóricos. Tais contratos legalistas, projetam a socioeducação apenas pelo viés de uma política pública, destina a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, desprezando assim, suas raízes, sua ancestralidade, em suma sua dimensão social. Notamos pequenas articulações presentes tanto nas práticas quanto nos discursos dos atores do sistema, que os aproximam da compreensão do fenômeno socioeducação pelo viés educativo.

Dito de outro modo, tais sujeitos coletivos a partir de suas lentes, buscaram subsidiar por meio de suas práticas, o acolhimento a perspectiva social da socioeducação, trazendo por meio deste entendimento o restabelecimento relacional entre socioeducando e sociedade, além do empoderamento de tais sujeitos coletivos relegados ao não lugar. Para iniciarmos o debate, achamos pertinente apreciar a ponderação de P1, quanto a nomenclatura socioeducação e seus desdobramentos, tal entrevistado nos trouxe a seguinte reflexão:

O termo socioeducação, surge uma educação para o social. Então, ao aplicar ela aqui dentro, a gente pensa que estamos contribuindo com o social, para sociedade. Já que esses meninos logo serão reinseridos a sociedade novamente. Existem tantos

manuais que dizem o que é socioeducação, tantas formas de ver ela que a gente se perde.

Após ouvir esse breve relato, perguntamos a P1 se sabia da ancestralidade da socioeducação. Confirmando nossas expectativas, o docente fez a seguinte afirmação: “*A gente conhece o aspecto legal, o que a lei diz, a socioeducação que a gente conhece está no ECA [Estatuto da Criança e do Adolescente] é o SINASE [Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo]*”. Durante a entrevista, P1 expôs sua inquietação quanto a socioeducação ofertada nos ambientes correcionais, se ela enquanto proposta, de fato flertar com práticas autoritárias ou humanísticas.

Olhe quanto a socioeducação, eu creio que ela é importante, mas ela não é muito humanizada, vamos dizer né? Por quê que não é humanizada? Porque a partir do instante que o sistema que nessa unidade está muito bom inclusive atualmente, porque o contingente de meninos tá muito mais reduzido que épocas atrás né? Mas, antes tínhamos 300 meninos, então o convívio torna-se muito conflitante, as questões internas, o linguajar, os contratos não revelados. O Estado enquanto tutor responsável por essa segurança, por essa educação, muitas vezes ele tem adentrar em determinadas áreas que são nebulosas. Porque existe um trato entre eles [os socioeducandos].

Segundo as conclusões de P1, a socioeducação não detém a atenção necessária do poder público, porque o mesmo também a percebe apenas enquanto política pública destinada a adolescentes e jovens em conflito com a lei. Essa visão reducionista conforme destaca Bisinoto (2014), confabula para que os atores responsáveis pela socioeducação, não a vejam enquanto modalidade educativa. Assim, mesmo que o Estado enquanto poder público apresente tal modalidade enquanto solução jurídica para o problema da infração infanto-juvenil, essa tende a não ressoar adequadamente por ser feita a partir de crenças e percepções particularizadas dos sujeitos coletivos responsáveis por aplicá-la.

O relato de ASE1, presa pela observância da socioeducação pela perspectiva legalista, em seu discurso tal sujeito coletivo, enfatiza apenas os aspectos legalistas de tal proposta educativa. Segundo o pesquisado a socioeducação é: “*Uma política legal que tenta fazer o que o poder público e família não conseguiram*”. Adiante, a mesma proclama “*A socioeducação e política que tenta resgatar os meninos, ela foi pensada para trazer a luz novos horizontes através da educação formal, social, psíquica e demais processos que compõem a lei*”.

A ação socioeducativa, conforme suscitam as visões de Freire (1997); Gadotti (2012), perpassa por constituir uma metanarrativa que priorize a projeção dos grupos marginalizados.

Como resultado disso, a socioeducação enquanto modalidade educativa deve assumir assim “uma intencionalidade transcendental” (FREIRE, 1994. p, 8) que permite acima de tudo um debate claro quanto a condição de exploração que este sujeito coletivo privado de liberdade se encontra. Com efeito, tal proposta interligado a premissa humanística permite a clara distinção entre opressores e oprimidos, capacitando aqueles que sofrem exploração a superarem tal condição. Ao chegarmos no juízo da socioeducação pelo viés educativo, testemunhamos o rompimento da consciência ingênua, apreendemos objetivamente os conhecimentos de mundo diversos, e debatemos os problemas reais que envolve a coletividade (FREIRE, 1994).

Diferentemente de P1, P2 durante sua entrevista apresentou enquanto entendimento, a perspectiva da socioeducação como uma ação ligada a reinserção e reconstrução do laço social. Para ela, apesar dos sérios problemas vividos pelos docentes que trabalham no sistema socioeducativo, que vão desde a rotatividade permanente dos discentes, a superlotação já mencionada anteriormente, é importante olhar com certo “otimismo” para a socioeducação, desde que ela receba o auxílio adequado. P2, também entende que a socioeducação deve caminhar a partir da análise da realidade dos socioeducandos. Para lograr existo em sua prática segundo relata P2: “O professor deve conhecer seus alunos, se não corre o risco de desconhecer a realidade deles”. P2 ainda acresce:

Para socioeducação funcionar é preciso da base: a família. O empoderamento trago por ela depende da base familiar e da sociedade. Sem uma boa base familiar nada dá certo, nada faz muito sentido para os meninos. Uma boa família faz milagre. A socioeducação como política pública desconhece a realidade, o empoderamento só acontece a partir do reconhecimento da realidade nua e crua dos meninos. Só a partir da realidade é possível empoderar, resignificar a vida desses meninos. Não é possível pensar em Socioeducação sem uma prática que faça sentido para os meninos e rompa com tradicional sabe.

Outrossim, divagamos pelas lentes de Freire (1997) chegamos as perspectivas da criticidade e intencionalidade da prática educativa, sem elas não é possível pensar em modelo educativo social de fato. Diante desta ótica, a socioeducação se projeta enquanto espaço propicio a interação entre teoria e prática, sem essa conexão tal proposta torna-se apenas um discurso reprodutor de práticas alienadas, a serviço do paradigma convencional. As provocações que ficam, pedem ao educador que busque as bases teóricas da socioeducação, em virtude deste movimento, a tarefa socioeducacional docente deve partir de um conjunto de

práticas baseadas num projeto crítico educativo, tendo também a valorização de uma proposta humanística como seu cerne.

P3, vê a socioeducação como uma ação crítica, coesa, expressa de diversas formas nas atividades do educador: *“Quando a gente trabalha os valores estamos trabalhando a socioeducação. Quando a gente reafirma por meio do diálogo que a vida infracional não vale apenas, estamos fazendo socioeducação, tudo que a gente faz na rotina com eles é socioeducação”* Segundo tal docente, é necessário enxergar o acolhimento integral como elemento importante a socioeducação: *“Uma das coisas mais importante na socioeducação é a prática do acolhimento integral, os meninos se sentem bastante confortáveis depois disso”*.

Um aspecto importante a ser frisado a partir da narrativa de P3 expressa-se na junção entre a socioeducação e as técnicas restaurativas, obtidas por meio de círculos restaurativos, pela comunicação não violenta ou expressa por intermédio de constelações familiares. Tais procedimentos estão presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, e fazem parte da prática socioeducacional da docente. P3 descreve tal articulação da seguinte maneira:

Acho muito bom esse trabalho com a JR [Justiça Restaurativa]. Sempre penso nela como uma prática que ajuda a socioeducação. Eu acho que socioeducação algo cotidiano, do dia a dia. Acho que temos que inserir os meninos na sociedade, mostrando não só os direitos mais também os deveres deles. As práticas restaurativas ajudam muito nesse sentido, eles aprendem a controlar melhor suas frustrações. Quanto aos direitos, a socioeducação ajuda a gente a trabalhar a liberdade, as questões de família e os entraves entre eles mesmos.

A partir da análise do pensamento de Gadotti (2012); Medeiros; Oliveira (2014) entendemos que a fala de P3, conflui na direção de apontar a socioeducação como prática educacional voltada ao reconhecimento e acolhimento do outrem. Assim, socioeducar é segundo tal premissa, passa pela ação de troca de lentes mentais, que olham para o cotidiano como uma fonte rica de aprendizagem, tendo em vista que os conhecimentos não escolares são significativos a tal proposta.

Gadotti (2012) conforme já exposto, afirma que a socioeducação consiste justamente nisso, segundo o autor nos diz, ela é um modelo educativo preocupado em reverberar no eixo societário a busca pela autoria biográfica. Desta forma, por meio desse modelo educativo, o eixo societário começaria a ver sentido real a permanência na instituição escola, algo muito maior do que a promessa de ascensão social, que não pode mais ser assegurada por intermédio da educação formal.

Em virtude do que foi exposto, no tocante a incapacidade das instituições formais educativas em assegurar aos seus educandos êxito tanto no mundo laboral, como nas questões que envolvem a vida em coletividade, buscamos as contribuições de Bauman (2000). A luz da obra do autor, compreendemos que a crise da coletividade, perpassa justamente na incapacidade de gerar sentido as estruturas sociais já defasadas na modernidade tardia. Em consequência, o comportamento dos sujeitos coletivos de nosso recorte temporal, demonstra cada vez menos comprometimento junto a vínculos duradouros.

Com isso, constata-se que: as metodologias que envolvam o esforço, compromisso e comprometimento reinterados por meio do processo educativo por exemplo, passam a ser de única e exclusiva responsabilidade do educador, quando na verdade o êxito educacional depende da participação da coletividade, da instituição família, do Estado enquanto ator político e demais instâncias. Assim, para obter sucesso na modernidade tardia, a instituição escola precisa sair de sua posição que da privilégios a conhecimentos em detrimento a outros, precisa transcender, fazer sentindo para estas minorias. Desta maneira, a modalidade socioeducação, pode ser a resposta necessária a reconexão com a coletividade.

Os discursos de P4 e P5 partem da mesma matriz ideológica: da ideia de reintroduzir socialmente, de ressocializar pelas vias da socioeducação. Segundo tal concepção, a socioeducação auxiliaria na “salvação” dos socioeducandos. Para os docentes, o intuito de socioeducar e reinsere socialmente os adolescentes e jovens privados de liberdade, mesmo que eles saibam de forma inconsciente, que muitos deles socioeducandos se quer passaram pelo processo de socialização. Mais precisamente, esses sujeitos coletivos incidiram pelo processo de invisibilidade social, que os levou ao não lugar. Por fim, tais educadores, não levam em consideração a incapacidade de assegurar que os socioeducandos egressos do sistema não irão transgredir os contratos sociais novamente, quando estiverem livres de suas medidas sancionais.

P4 (2020), diz que socioeducação é “recuperar os meninos”. O entrevistado pontuou enfaticamente que a ação de socioeducar, passa pela crença de ressocialização, de reintrodução dos socioeducandos no eixo social. Em outras palavras, P4 diz que a socioeducação é segundo sua ótica, uma “política importante para recuperar os meninos”. Ele ainda acresce a seguinte prerrogativa:

Socioeducação é pra mim a recuperação desses meninos, e recuperar o tempo perdido. Ganhar o gosto pela escola, que a porte de saída deles. Muitos deles [os

socioeducandos] não tem uma família articulada, não tiveram a companhia de bons amigos, nem frequentavam a escola. Sobrando para eles a relação com o crime e a violência como caminho, como algo natural. A gente mostra aqui que é possível viver de outra forma, mudar isso (P4, 2020).

P5 (2020), diz que a socioeducação é “uma proposta para salvar esses meninos dos laços da criminalidade”. Por outras palavras, segundo ele, a socioeducação “*passa ser uma nova oportunidade para aqueles que querem*”. Essa argumentação nos parece muito com o debate apresentado por Valois (2012). Primeiramente, porque não leva em conta os aspectos que levaram o socioeducando a cometer o ato infracional, secundamente porque de certa forma esse juízo alia-se a necessidade de segregar aqueles que rompem com os contratos sociais, sem problematizar essa questão. Terceiramente, não há o debate da responsabilidade do eixo societário, mesmo que esse seja coautor intelectual deste paroxismo social chamado infração.

ASE2, confabula com essa concepção “salvacionista” da socioeducação. De acordo com seu entendimento exposto na entrevista, tal modalidade educativa além de ser uma política estatal, trata-se um de ensaio para vida pós privação de liberdade. Assim, a socioeducação polissêmica como é, assume tanto a postura apresentada pela lei, como os desejos presentes no imaginário dos atores responsáveis por empreendê-la:

Socioeducação é uma prática legal, que atua pra eles [os socioeducandos] e por eles. Nisso eu tento convencer eles que esse espaço que a gente tem para transformar esse tempo que estão aqui, em algo positivo. Em algo que os leve a pensar em ‘poxa, aqui estou tendo essa oportunidade de um curso automotivo’, por exemplo. Levar eles a perceber que um curso como o de cabeleireiro precisa de pouco, ver eles terem gosto pelo certo. O outro curso [panificação] pode ser usado em qualquer lugar, você pode vender para seus amigos por exemplo. Isso tudo ajuda a eles perceberem que existe depois da internação. Nisso os rompimentos amorosos, a falta da família nas visitas, são coisas presentes na socioeducação (ASE2, 2020).

P6 (2020), percebe a proposta da socioeducação como uma ação reflexiva, um desafio continuou, que pede coragem ao educador atuante no âmbito da privação de liberdade. Segundo a fala formulada pelo entrevistado, tal fenômeno educacional deve ter como objetivo “ajudar os meninos a serem reinseridos na sociedade”, ainda segundo exposto por P6 o maior para desejo do socioeducador passa “por ajudar aos meninos a se reconhecerem, a se superarem”. Ao responder a nossa indagação “O que é Socioeducação segundo a tua compreensão?” P6, explica “Socioeducação para mim, é desafio, algo desafiador que me leva a pensar e fazer reflexões quanto a questões sociais. Quanto a vida deles (dos socioeducandos,

quanto a minha vida também”. A socioeducação segundo o olhar expresso por P6 deve ter como princípios o empoderamento estudantil, a busca pela conscientização, o protagonismo discente, além do respeito integral qualquer sujeito coletivo.

Seguindo tal premissa, a socioeducação é um conjunto de ações educativas, que empreendem em seus atores dois elementos caros a vida na coletividade: o primeiro elemento, tem a ver com o respeito a integralidade humana pelo viés da relação discente/docente. Tendo em vista que tal relação permite tanto no educando como no discente o desenvolvimento de relações baseadas na confiabilidade e no respeito mútuo. O segundo elemento diz respeito a responsabilidade do educador, tal sujeito coletivo deve contribuir por meio de sua prática para um modelo educativo ligado ao eixo social.

Segundo expressa P6, *“a socioeducação poderia ser mais bem otimizada, eu sei que meus colegas relatam momentos de extrema complexidade, momentos conturbados entende? Por que educar numa unidade socioeducativa realmente não é fácil”*. P6 ainda frisou que o estabelecimento do respeito mútuo ajuda muito no desenvolvimento da socioeducação:

A gente precisa ter uma boa relação com eles [os socioeducandos]. A partir dessa relação da para trabalhar várias questões importante, tanto em relação a escola formal, como aspectos ligados a cidadania, aos direitos humanos. Para isso, duas coisas têm que acontecer, a primeira é uma escuta ativa, a segunda é mais importante e o respeito. Sem ele, não da para dar aula em espaço algum.

Seguindo tal premissa, a socioeducação é um conjunto de ações educativas, que empreendem em seus atores dois elementos caros a vida na coletividade: o primeiro elemento, tem a ver com o respeito a integralidade humana pelo viés da relação discente/docente. Tendo em vista que tal relação permite tanto no educando como no discente o desenvolvimento de relações baseadas na confiabilidade e no respeito mútuo. O segundo elemento diz respeito a responsabilidade do educador, tal sujeito coletivo deve contribuir por meio de sua prática para um modelo educativo ligado ao eixo social.

Em virtude do que foi exposto nas falas de P6, conseguimos coadunar tal discurso com a ótica de Martin Buber (1974). A filosofia dialógica proposta por Buber, pede para o educador respeitar a integralidade do outrem, com isso o docente deve fugir a práticas que visam a ortodoxia, atreladas sobretudo a perspectivas colonizadoras. Eu-tu proposto pelo autor, consiste numa interação com forte pujança, que presa pelo respeito mútuo, dessa forma o discente constrói o docente e vice e versa.

Sendo assim, percebemos de fato a importância do outro na construção da nossa identidade. Ao assumir isso, a socioeducação foge a verborragia convencional da educação formal, pelo fato de não só levar em conta práticas conteudistas ligadas ao eurocentrismo educacional. Nesta formulação, não se exclui as intempéries relacionais, as motivações que movem os sujeitos coletivos, ou seja, os elementos que me tornam eu, que só pode existir a partir do tu. P7, curiosamente afirma que a socioeducação é algo que “não existe” por conta da dissonância entre teoria e prática.

Diante da questão: “O que é socioeducação segundo a tua compreensão”, P7 norteou sua fala tendo como ponto de partida suas as práticas: “Em sala de aula, as práticas entendidas como socioeducativas, fazem pouco sentindo prático para um discente que tem a escola como espaços desnecessários”. A este ponto, somam-se os grandes índices de evasão escolar, fortemente presente neste extrato social, a descrença na instituição escola advém também desta perspectiva.

No tocante a relevância da instituição escola, P7 expressa: “A escola, a educação formal é só mais uma das instituições que falharam com esses meninos. Não é de se estranhar que eles [os socioeducandos] achem desnecessário ir a escola”. Quanto a existência da socioeducação, e sua “inexistência” P7 apresenta a seguinte avaliação:

Penso que não existe socioeducação, se ela existir, ela está sendo feita de forma inadequada, com atividades desconexas, desconstruídas pela família. Por exemplo, vemos atividades feitas por nos que não caminham mais por interferências externas [familiares]. Bem, se ela existir [a socioeducação] o cuidado e atenção com os alunos deve ser o objetivo dela. Esse carinho, também tem que vir com discernimento sabe? Saber ouvir as carências deles, ouvir atentamente as questões deles. Tipo, um exemplo disso que temos em sala e quando um deles vem a gente é diz: Tia, eu quero matar fulano, ou cicrano, eu quero matar. Como um aluno pode aprender, pensando assim? Por isso, se existir essa tal socioeducação, ela tem que ser uma atividade de construção da visão deles.

Os problemas com os familiares dos internos, no tocante a não compreensão da riqueza do processo socioeducativo, replicam atitudes que “desfazem” todos os esforços dos atores do sistema. Outrossim, todo o trabalho de demonstrar as diversas formas de convivência social, que não confluem na transgressão infratora, são desconstruídas. Ademais, as percepções interiorizadas pelos socioeducandos que se materializam por intermédio de suas linguagens, no desejo de “cobrar” algum detratador dos contratos infracionais presentes na unidade de internação, apresentam-se como mais um dos “desafios” existentes na socioeducação conforme as avaliações de P7.

Mesmo em virtude de seu relato, que explana a inexistência ou ineficácia da socioeducação enquanto proposta educacional voltada ao social, a fala de P7 se apropria dos princípios evocados pelas lentes Lévinas (2000; 2004). P7 expõem a necessidade imprescindível de atividades conectadas a realidade dos educandos, que tenham como cerne a ampliação dos conhecimentos úteis a tal público. Quando tal docente afirma a importância da escuta as necessidades dos discentes, é por fim do estabelecimento de vínculos humanos refletivos, que ajudem os socioeducandos a enxergarem o outrem, possibilitando o fim de ciclos violentos em suas biografias, a educadora flertar com as propostas de espiritualidade do ser e da alteridade.

As contribuições de Lévinas, solicitam que busquemos experiências baseadas sobre a batuta da lógica da alteridade, diante desta prerrogativa o arco relacional docente-discente, passa a ser visto enquanto uma extensão do desenvolvimento humanista dos sujeitos coletivos. Ao assumir tal princípio norteador, a relação coletividade/ sujeitos coletivos ganhar corpo a partir da aceitação integral, pedida pela alteridade, visto que as particularidades dos indivíduos presentes numa interação são preservadas. A virada paradigmática proposta pela alteridade, pede aos sujeitos coletivos que empreendam relações pautadas em atitude que se diferenciam da reciprocidade usualmente presente nas interações.

As contribuições apresentadas por Röhr (2010; 2012a; 2012b) no tocante a espiritualidade do ser, também nos ajudam ver a violência como manifestação do não entendimento do respeito integral ao outrem. Além disso, tal aspecto se coaduna pelo prisma do esquecimento relacionado as questões que levam o socioeducando a optar pela infração, ou seja, sua trajetória infracional. Tal desconhecimento, confabula para práticas pautadas sobretudo no desamor, na punibilidade, no reforço a crenças negativas, que depreciam os sujeitos coletivos do não lugar.

Dito de outro modo, se o docente entender a socioeducação como um princípio de dignidade humana, aglutinará aspectos da alteridade, e da espiritualidade do ser, tendo na última o ganho pedagógico de adentrar as dimensões sutis e densas da linguagem intracorpórea humana. Essa proposta, permite que o docente desenvolva em sua sala de aula, atividades que objetivem o ganho corporal, o respeito os diversos sujeitos coletivos que compõem a sociedade civil organizada, além da tão importante escuta atenta as necessidades do outrem.

O discurso de P8 guarda certa proximidade com o sujeito de pesquisa anterior, sua compreensão de socioeducação, baseia-se no cuidado, na atenção às necessidades dos discentes em regime de confinamento. Segundo exemplificado durante sua fala, P8 projeta a tarefa de socioeducar como: “Prática que ajuda a pensar na vida pós medida socioeducativa”, visto que “A socioeducação só deveria existir se fosse para ajudar na reintegração dos meninos. Ela deveria ajudar a eles a pensarem, a ouvirem, a verem o mundo de forma diferente”. Em relação ao referido debate, e a esperança na reinserção social por meio da socioeducação, P8 ainda acresce a seguinte prerrogativa:

Socioeducação e pensar na vida pós CASE. Eu pergunto a eles o que vão fazer da vida quando saírem daqui a alguns dizem que vão trabalhar, outros querem retomar a vida dos estudos, ainda tem alguns que querem vingança ou mesmo continuar no tráfico. A gente escuta alguns relatos como: nunca mais volto para cá, vou botar alguém para “gerar” para mim. Ainda tem aqueles que infelizmente encontram a morte fora daqui. A gente tenta interferir não só pela Socioeducação, mas na vida deles.

A projeção exposta por P8 da socioeducação enquanto prática de reconstrução do elo sociedade-socioeducando, pede ao educador que olhe para paroxismo social trago pelo ato infracional, de forma a não projetar no seu imaginário crenças negativas quanto aos socioeducandos. Neste processo é necessário que o socioeducando se responsabilize por sua prática infracional, a partir dos parâmetros sociais entendidos como justiça, pondo fim a sensação de impunidade e restabelecendo o laço alteral com o outrem vitimado pelo seu ato.

Todavia, essa transgressão não pode impedir que o educador enxergue o outro ser humano presente no processo educacional. Assim, conforme Lévinas (2004) conclama, a partir da perspectiva da alteridade, coadunamos dois movimentos importantes do educador atuante na socioeducação: o primeiro movimento aparece por meio da compreensão do outro como ser vivente, o respeito às experiências de mundo diferentes das minhas, nessa perspectiva, não posso nomear o outrem, catalogá-lo. O segundo aspecto a ser trabalho, tem a ver com o desenvolvimento da consciência para além de si mesmo, processo que implica num mergulho profundo, que supera as exterioridades convencionais.

A visão de ASE3 entende a socioeducação, enquanto modalidade educacional a serviço da sociedade. Com isso, ao socioeducar, os atores do sistema, buscam assegurar que os socioeducandos terão acesso aos mecanismos de garantia da dignidade humana: “A socioeducação, é uma modalidade educativa que tem esse papel, de garantir os direitos dos socioeducandos” destacou. Ainda em relação a socioeducação, ASE3 frisa: “A socioeducação é uma educação para o social, ajudando entendendo eles [os socioeducandos] a entenderem as

regras, os direitos e deveres com a sociedade. Também é um espaço onde se exercita o direito a cidadania”.

O discurso apresentado acima, conflui com as contribuições apresentadas por Gadotti (2012); Medeiros; Oliveira (2014) e Bisinoto (2014). Tais autores ratificam a ancestralidade da socioeducação, tendo a vista a necessidade social de um processo educativo que se apresente enquanto prática compromissada com a sociedade. Logo, ao admitir essa premissa, tais lentes teóricas enfatizam a necessidade de empreender um modelo educacional para a coletividade, não apenas para transferências de conhecimentos elementares a lógica do capital. Se entendermos a socioeducação enquanto modalidade da educação, que prisma pelo social em consonância com nossas lentes teóricas, é como fora apresentado por ASE3, chegaremos a conclusão que socioeducar e garantir a dignidade humana, assegurar os sujeitos coletivos do não lugar a possibilidade da autonomia, da emancipação e do empoderamento coletivo.

Com isso, retomemos as práticas sociopedagógicas de Freire (1997), não é possível pensar em educação sem objetivar um compromisso social comunitário, ensinar é muito mais que decodificar, é demonstrar ao educando (sujeito coletivo iniciado no mundo pelo educador) as lentes dos contratos sociais que estão presentes nesse mundo. Ensinar é uma prática de alteridade, de estabelecimento do eu e tu, que constitui no nos. socioeducar e isso, a junção de conceitos e práticas que bebem de processos que engrandecem os atores envolvidos nessa empreitada.

6.1 SOCIOEDUCAR E EMPODERAR OU CONTROLAR?

Esta seção, emerge por intermédio da conexão singela apreciada no questionamento expressamente trago em nossa entrevista semiestruturada, que seria: “A socioeducação consiste numa prática de empoderamento coletivo ou controle social?”. Objetivamos por meio dela, perceber os impactos diretos das percepções anedóticas que norteiam os atores responsáveis pela implementação da proposta do regime socioeducativos nos espaços de privação de liberdade. Em sua grande maioria, os discursos obtidos via entrevista semiestruturada, confluíram para respaldar a prática socioeducativa enquanto ação

verossimilhante ao viés de duplicidade, isso significa que ao socioeducar o docente ou agente socioeducativo está auxiliando tanto no empoderamento coletivo, quanto no controle social.

Cabe ressaltar, no entanto, que apesar do termo socioeducação ser exemplificado pelos sujeitos de pesquisa partindo de sua premissa polissêmica, eles demonstram desconhecer as raízes ancestrais de tal proposta. Essa prerrogativa afirmada, sustenta-se mediante as observações não participantes, que relevaram um fazer socioeducativo destoante da proposta ancestral socioeducativa, que nomeia a socioeducação como modelo educativo estritamente voltada a dimensão social. Ademais, o desconhecimento de um matriz socioeducativa que objetivamente apresente ampliação de horizontes, debates e atividades socioeducacionais, que de fato apreciem tal prática educativa, são elementos chaves para assegurarmos que tanto docentes como agentes socioeducativos carecem de um melhor direcionamento de suas práticas.

Os elementos tragos por meio das falas dos sujeitos de pesquisa, as observações a suas práticas no ambiente educativo, denotam explicitamente que as práticas socioeducativas dos atores do sistema baseiam-se em suas particularidades, em suas lentes é fundamentalmente na moralidade professada enquanto plano de fundo mental dos atores do sistema socioeducativo. Sabemos que por meio de uma prática educacional interligada ao social, busca-se a reconexão entre sociedade e instituição escola. Assim, por intermédio da interação entre os conhecimentos reconhecidamente importante a proposta formal educativa, e as múltiplas formas de vivências que transcendem a forma mecânica de ver a mundo ao redor, insurgem sujeitos coletivos atuantes intrinsecamente no tecido social.

No entanto, qual o sentido de socioeducar diante da falta da concretude do termo, do descaso estatal, da invisibilidade social, do legalismo exacerbado? No fundo, ao responder a simples, porém significativa questão “a socioeducação consiste numa prática de empoderamento coletivo ou controle social” os sujeitos da pesquisa apresentam suas interpretações e seu modo de atuar na socioeducação, é porque não resolver parcialmente os problemas elencados acima.

Em síntese, no momento em que optarem pela proposta da socioeducação ligada ao empoderamento coletivo, os atores do sistema estarão se comprometendo com as engrenagem sociais como um todo, não apenas com os socioeducandos e seus familiares Desta maneira, mesmo que seja necessário “criar” seu próprio modelo de socioeducação, trazendo atividades em sala de aula com sentido e concretude a realidade dos adolescentes e jovens privados de

liberdade, os atores do sistema buscam contribuir com seus educandos a todo e qualquer custo.

Simultaneamente, ao afirmar que socioeducar trata-se de uma prática de controle social, tanto o docente como agente socioeducativo, contribuirão para a perpetuar a perversa e excludente engrenagem social, que mantém a problemática infração infanto-juvenil vista pelas lentes punitivas. Somam-se a isso, a noção de controle comportamental atrelada aos ambientes privativos de liberdade, que é assegurada por meio da justificativa propensa de possíveis fugas e motins, e a interpretação apenas “legalista” do termo socioeducação, que permite a existência de práticas descontextualizadas dos atores do sistema.

Em conclusão ao debate inicial, perante a análise e tratamento dos dados, percebeu-se a ausência de concretude nas afirmações de alguns entrevistados. Tal categoria, insurge da relação significado-significante dos atores do sistema quanto a socioeducação e suas formas de expressão, isso é diante da falta de concretude do fazer socioeducativo, os entrevistados fazem suas práticas de acordo com suas lentes, e prerrogativas pessoais. Esses fatos denotam ainda mais a inexistência de uma bússola sociopedagógica a tal prática. Entre outros elementos de extrema pujança apresentados nesta seção, aparece as nomenclaturas como: trabalho coletivo, dignidade humana, resgate, ressocialização, respeito ao outrem, controle, responsabilidade, dentre outros.

De início, vamos destacar as ponderações de P1 e P2, as duas falas embasam a premissa da empregabilidade enquanto componente referente a categoria empoderamento coletivo, apreciada por nosso questionamento. Outro ponto extremamente relevante, diz respeito as falas de P1, P5 e P7. Essas refletem pontos característicos importantes a prática do controle social que seriam: o uso da disciplina, a teatralização do processo socioeducativo, a garantia da harmonia a qualquer custo na instituição socioeducativa e o questionamento do fazer socioeducação a partir do que se propõem as tecnologias jurídicas (ECA-SINASE).

P1 afirma: *“Eu penso que a uma liberdade exacerbada que as vezes prejudica, proteção demais desprotege. Então eu penso que, o que muitas vezes falta aos meninos é correção, disciplina mesmo”*. Para ele, a socioeducação não é um exercício de responsabilização, muito mesmo traz consigo um movimento disciplinar, pois permite a aderência ou dos socioeducandos as atividades escolares formais ou cursos de formação complementar. Segundo P1, isso acaba se refletindo na visão descompromissada de alguns socioeducandos, que acham tal ambiente corriqueiro:

É disciplina e dizer assim: você está aqui dentro para ser disciplinado você não está aqui dentro passando férias. Você não aqui por causa de alguma coisa que fez a sociedade, isso não é uma recompensa. Você está aqui dentro para entrar num perfil social, que possa favorecer a você é ao social, a comunidade. Isso aqui é que infelizmente a gente não vê nesse sistema, de eca, ou SINASE. Ou seja, esse modelo de exigência de cobrança com os meninos. Porque a família, ou mesmo por exemplo meu pai me impôs disciplina para chegar onde estou, penso que o mesmo tenha ocorrido com você. Alguém olhou para você é te deu uma disciplina, impondo o horário de escola, para estudar em casa, para assistir tv, para fazer as coisas. Para que você lá na frente usufrua dessa disciplina. A disciplina é fundamentalmente. O atleta precisa de disciplina para galgar seus objetivos, o estudante precisa de disciplina para passar nas disciplinas, é no sistema socioeducativo, existe liberdade. O aluno, a criança, o adolescente fazem se quiser. Ele não vai querer fazer justamente porque não foi ensinado a fazer lá fora.

P5 expressa sua visão quanto a questão se socioeducar trata-se de empoderar ou buscar o controle social, ele inicia sua fala destacando que a harmonia e mais que necessária para empreender o processo socioeducativo, logo “é necessário ter rigor”. Nisso, em sala de aula, o professor deve trabalhar a socioeducação como se fora um contrato, que objetive a harmonia e a resolução de conflitos. Mesmo sabendo que os conflitos são extremamente relevantes ao crescimento do educando. Sua fala na íntegra é essa:

A socioeducação é uma prática de controle social, a gente enquanto professor tem que buscar trabalhar de forma harmônica em sala. É necessário ter rigor em sala de aula mesmo. Assim, a socioeducação ajuda a manter a harmonia entre nos [os professores] e eles [os socioeducandos].

Por fim, P7 destaca que de acordo com sua visão a socioeducação consiste numa prática de controle social, por permitir que professores e especialmente os socioeducandos teatralizem o processo socioeducativo, pautando a permanência na instituição escolar formal, apenas para garantirem que suas estadias na unidade socioeducativa sejam as mais breve possíveis. P7 ainda aponta que:

Para mim, a socioeducação consiste num controle social, um teatro. Os professores fingem em alguns casos que se importam os socioeducandos, e os socioeducandos fingem ter interesse em estar na escola. Os meninos entenderam que a porta de saída da unidade e a escola. Existem sim algumas coisas que empoderam, mas no geral o que vigora mesmo é o controle social mesmo.

As falas dos pesquisados aproximam-se muito das contribuições teóricas proposta por Foucault (2006; 2011). Os entrevistados expõem em suas falas a necessidade de exercer por meio de suas práticas socioeducativas algum controle em seus educandos, assim os mesmos

consideram necessário moldar os comportamentos considerados inadequados pelas convenções sociais, de forma enfática rogam por a constituição de um regime pensado na disciplina. Foucault (2006; 2011), conclama a entendermos que os transgressores dos contratos sociais devem se submeter a “eficácia do poder” nas instituições de privação de liberdade.

Outrossim, a fala de P1 destaca-se dos demais pesquisados por conter quase que de forma explícita as categorias adestramento social, a docilização dos corpos, mesmo que esse não use essas nomenclaturas. Simultaneamente, é importante frisar os impactos da castração do outrem, tragos por um regime disciplinar sem o devido debate, essa proposta torna os educandos meros reprodutores dos totens e tabus instituídos pela sociedade, algo que nem de perto se aproxima de uma prática educativa que empodera os sujeitos, auxiliando-os no desenvolvimento de sua criticidade e participação na coletividade de fato.

P1 apresenta a categoria “empregabilidade” como ferramenta que de fato garante o empoderamento coletivo aos socioeducandos. Assim, segundo expõem em seu discurso, o empoderamento coletivo virá a partir da adesão mercadológica dos socioeducandos. P1 acredita que por meio do comprometimento das unidades socioeducativas, e da socioeducação se oportunizam as condições concretas para reinserção social dos socioeducandos. Ele afirma em sua entrevista que “O sistema pode funcionar, a socioeducação tem tudo para dar certo. No fundo essa sua pergunta se traduz como: isso [a unidade socioeducativa] é um depósito para esconder as crianças da sociedade. Eu digo que tem tudo pra funcionar, tem cursos e oportunidades”. Fechando o debate quanto a oportunização por meio das unidades socioeducativas é o empoderamento coletivo, P1 tecesse as seguintes considerações finais:

Olha, essa é pergunta interessante, porque a nível de Estado. Eu penso que a FUNASE possibilita o empoderamento. Tanto é que ela promove cursos aqui dentro, promove oficinas, nos já tivemos cursos para esses alunos na área de mecânica, na área de elétrica tudo promovido pela parceria entre a FUNASE e o SENAI, que de excelência. São cursos caríssimos. Eles tiveram cursos recentes como panificação, oficinas no caso. Como a de corte de cabelo.

O relato apresentado por P2, nortear-se também pela trajetória da empregabilidade, enquanto elemento que dignifica os sujeitos coletivos. Para P2, a socioeducação é: *“uma prática de empoderamento se pensada de visão profissional, os cursos que os meninos tem acesso aqui podem mudar a vida deles. Muitos deles tiveram que perder a liberdade para ter o “direito” a empregabilidade assegurado”*. A partir da exposição de P2, entendemos a

socioeducação como espaço pensado para o desenvolvimento da vida profissional dos socioeducandos. A docente descreve que a vida profissional é o principal fio condutor da socioeducação.

Antes de iniciar qualquer indagação em relação as falas dos participantes da pesquisa, é necessário expor um ponto importante, não somos contra a inclusão dos socioeducandos ao mercado de trabalho, compreendemos que tal termo auxilia na reinserção social dos socioeducandos. É justamente por meio de articulações presentes tanto no acesso a dignidade humana, apreciada na socioeducação, como na empregabilidade que nossos adolescentes e jovens egressos do sistema socioeducativo ganham a oportunidades significativas de rompimento com suas trajetórias infracionais. Buscar a inserção dos jovens e adolescentes autores de atos infracionais pós o cumprimento do regime de internação é sim de extrema importância, porém reduzir a socioeducação apenas aos cursos de formação meramente empregatício, demonstra o desprestígio de tal modalidade educacional.

Retomemos o debate, apresentamos as contribuições de Foucault novamente (2006; 2011). A categoria empregabilidade denota a intercessão do poder ligado a lógica capitalista, partindo dessa percepção chegamos ao entendimento que a existência biológica será sempre prioridade para alguns extratos sociais. Desta forma, o espaço de confinamento tende a imputar a partir do uso das estruturas coercitivas, mecanismos sutis, como a sujeição identitária por exemplo. Essa sujeição, expropria o individuo de si mesmo, tornando-o dócil, passivo a lógica exploratória de um mercado globalizado, que de fato não se importa com a qualidade de vida de seus trabalhadores, só com o lucro envolvido no processo.

De acordo com as interpretações de P3, P6 e P8, socioeducar implica em aglutinar tanto as práticas que visem o controle social dos matriculados socioeducativos, paciente do processo socioeducacional, como empoderar os socioeducandos. Porventura, vale destacar que P3 não relata quais seriam as práticas consistem de fato no controle social. Desta forma, ao juntar tais marcos categóricos distintos (empoderamento coletivo e controle social) demonstra-se concretamente o problema da falta de concretude da socioeducação. De acordo com P3, a socioeducação trata-se de:

Ela tem os dois aspectos [controle e empoderamento] tem muitas coisas que vejo como controle, já o empoderamento se dá no reconhecimento do adolescente, no desejo de continuar a estudar e na voz ativa que eles acabam por desenvolver. Numa apresentação fora da unidade por exemplo, eles mostram que tem orgulho de si mesmos. Isso é muito dignificante, se a gente pode dizer que a socioeducação tem

algum aspecto de empoderamento nos meninos é esse, o reconhecimento de si mesmos.

Em sua entrevista, P6 também transita nesta junção categórica que aponta a socioeducação como prática de empoderamento, é ao mesmo tempo um espaço onde se exerce o controle social. O educador durante a entrevista pensou bastante para responder essa questão, pediu para vê-la, e nos indagou “*essa questão não é algo fácil de responder sabe. A gente faz a socioeducação, porém não para pra pensar nela, como ela se formula entende?*”. Adiante, ele formulou o seguinte discurso:

Eu acredito que ela trabalha pelos dois vieses, as vezes a gente vê o empoderamento, as vezes a gente percebe o controle. A unidade prisma pelo empoderamento coletivo como um todo, tendo como prática e desejo contribuir com esses meninos. A nossa linha de trabalho na socioeducação deve ser pensada para isso. Porém, existem sim práticas de controle social, elas não são objeto de nossas ações em sala de aula.

P8 replica tal percepção, a docente frisa que a socioeducação pode assumir essa duplicidade, duplicidade essa que consiste tanto no empoderamento como no controle social. A curiosidade a ser destacada no discurso de P8, consiste na ideia de que controle social não é algo externo, ou seja, não vem da coletividade, tão pouco vem dos atores do sistema responsáveis ou mesmo da unidade socioeducativa. O controle social advém dos próprios internos que se submetem as ordens das lideranças da unidade. A fala de P8 na íntegra é essa:

Penso que a socioeducação é um pouco de tudo [controle social, e empoderamento coletivo]. O controle social é mais fácil de caracterizar por ser mais presente. Eles [os socioeducandos] vão para escola através da imposição do líder do pavilhão. Algumas atividades precisam do aval do comando. Ele pode ajudar inclusive a controlar os ânimos dos meninos que dão mais “trabalho”. Outra forma que percebemos o controle vindo de internos para internos e quando chega do comando a ordem de frequência e permanência dos meninos na escola, isso ocorre também por intermédio da justiça. Geralmente a juíza que acompanha os casos dos meninos valoriza muito a permanência deles na escola. O empoderamento se apresenta por meio das atividades, que ajudam esses adolescentes a descobrirem o prazer na leitura, eles passam a ver a escola como lugar útil por conta da socioeducação e de nossas práticas em sala de aula.

O controle exercido de um socioeducando para com outro socioeducando, é um dado que nossa pesquisa não esperava contabilizar. Anteriormente apresentamos as contribuições de Melo (2013) no tocante a figura do comando, esse sujeito coletivo aqui aparece como mais um elemento pautado na premissa do domínio aos demais internos, tendo em vista que o mesmo atua para manter controlados os ânimos dos matriculados socioeducativos por meio de

sua “autoridade”. Assim, o comando passa ser visto como fosse mais um dos mecanismos sutis de adestramento social e sujeição a ordens pré estabelecidas. Enquanto possibilidade de avaliação das lideranças que atuam no sistema socioeducativo, Melo (2013) exemplifica que "comando" incorpora o comportamento correccional, baseado principalmente em punir os sujeitos coletivos que não compactuem com as normativas entendidas como leis das unidades. Com isso, ao obrigar os demais socioeducandos a irem a escolas das unidades, o "comando" segundo ratifica Melo (2013) demonstra toda sua influência diante da casa. Caso não obedeça aos totens e tabus pré estabelecidos, o interno será punido conforme o rigor e jurisdição impostas pelo "comando".

O comando atua mantendo as regras do contrato social dos internos intactas, regras que muitas vezes são desconhecidas pelas gestões das unidades socioeducativas. Diante disso, constata-se a dois fatores: o primeiro está relacionado a ineficiência Estatal em gerir as instituições de privação de liberdade, permitindo a elaboração de contratos sociais infracionais. Por fim, o segundo item está direcionado ao descaso da coletividade para com as instituições de privação de liberdade, esta conduta permite a invisibilidade do socioeducando, auxiliando assim a adesão desse ao tráfico de drogas, as galeras, as facções criminais e demais grupos atuantes no mundo criminal/infracional.

Ainda no tocante ao controle comportamental exercido pelas lideranças das unidades socioeducativa, pensamos que a explicação mais plausível desta problemática advém da perspectiva Foucaultiana. Foucault (2011) apresenta logo no início em vigiar e punir, a ideia do suplicio dos corpos dos condenados, o autor detalha em seu escrito a excussão de Robert-François Damiens, descrevendo que o comportamento cruel que envolvia a penalidade mortífera sobre pelo condenado, era respaldado também pela coletividade. Tal arbitrariedade estatal, só seria passível de aplicabilidade através do desenvolvimento da “solidariedade penal” dos sujeitos coletivos relegados ao não lugar. Com isso o que importava era a torpe celebração que envolvia todo penitenciado do condenado., assim dava-se o recado aos transgressores, do que viria ocorrer com aqueles que infligissem as tratativas estipuladas pela coletividade.

De acordo com o entendimento de ASE3, a socioeducação é uma prática legalista que não pode ser dissociada da letra da lei. Mesmo que tais tecnologias jurídicas (ECA-SINASE) não disponham de fato de atividades que apreciem os aspectos sociopedagógicos. Tão pouco a inexistência de atividades propostas por educadores nesses documentos causa em ASE3 um

desconforto capaz de questionar que tipo de socioeducação está defendendo ao seguir a risca os marcos regulatórios:

Então, na minha concepção ela vem romper todo esse processo engessado o que acontece, nada pode ser superior a constituição federal, ou ECA ou SINASE que garantem os direitos. É aí, pensando nessa constituição a gente tem os parâmetros legal que é o ECA, é o SINASE que é institucional, que não podem romper um ou outro. Então a gente não pode trabalhar rompendo ou quebrando as normativas, as leis que estão pré estabelecidas dentro de um documento. Um documento no qual precisamos seguir, principalmente enquanto sociedade, que ia nos garantir o direito. Mas, também nos reforça o dever. Exemplo, a gente tem direito, todos temos direito a educação, mas temos o dever respeitar o profissional da educação, a escola, os colegas, é o ambiente. Então assim, para cada direito que temos, também temos diversos deveres incumbidos. Que devem ser trabalhados dentro desse contexto.

Em relação a teatralização do processo socioeducativo, que impede os atores do sistema de adentrar nas camadas mais profundas da socioeducação, é assim desenvolver atividades que de fato reverberem num educando crítico e participativo, Valois (2012) conclama que a visão convencional de ressocialização apresenta sobretudo uma ambivalência. Para ressocializar segundo o autor, é necessário inicialmente a aplicação da segregação de liberdade, para gerar a sensação de proteção a coletividade. Com isso o transgressor deve incorporar, mesmo que de forma teatral as regras do contra social vigente. Em relação a duplicidade do termo ressocialização, além do princípio legalista do termo, Valois (2012) expressa:

Ressocialização é o oposto de legalidade, uma vez que a ambiguidade daquela abre espaços para fundamentar qualquer conduta, em uma ação arbitrária da pior espécie, pois se camufla de boas intenções. O conteúdo normativo em si pode ser tido como arbitrário, mas será menos se for “obtido e justificado a partir do potencial racional imanente à práxis cotidianas. Por tanto a verdadeira legalidade é aquela que leva em consideração a realidade, constatação que reforça a oposição do princípio da legalidade do ideal ressocializador, principalmente quando este vem acompanhado da prisão (VALOIS, 2012. p, 242).

A ressocialização objetivada por Valois (2012) segue a premissa fundamentada na lente retributiva legalistas, assim ao incorporar essa vertente os atores do sistema responsáveis pela socioeducação alinham suas práticas ao discurso normativo da não transgressão social. O legalismo denunciado pela obra do autor, se traduz por meio das práticas dos responsáveis por implementar a socioeducação, esses advogam pela premissa da reinserção social, sem com isso trabalhar nos ambientes educativos as questões ligadas ao ato infracional, os contratos sociais que envolvem o paroxismo infracional. Neste movimento, também não se questiona a

volta do socioeducando egresso do sistema a condição de invisibilidade, quando este retornar a sua localidade, de origem. É mais que factível, é estatístico pensar que esse ex matriculado do sistema socioeducativo voltará a uma comunidade negligenciada pelo poder público, ou seja, esse retornará a condição de sujeito coletivo do não lugar (AUGÉ, 1992).

O princípio da legalidade versado pelo Estado, tem como intuito exercer práticas de controle comportamental, vigilância e dominação sutil nos internos das instituições de privação de liberdade, é por meio de tal proposta que os atores do sistema projetam de forma consciente ou não, práticas que colonizam os socioeducandos, tirando deles suas particularidades, seus comportamentos “inadequados”, sua forma de ver mundo “marginalizada” em nome da “reeducação social”. Enquanto entendermos a ressocialização de forma ingênua, não compreendemos o processo de adestramento social, é exploração mercantil objetivado pelos agentes estatais. Não debateremos as regras e sanções presentes nas diversas comunidades que compõem a coletividade, continuarem a invisibilizando a condição de segregação dos grupos marginalizados, advogarem por um termo como pouco sentindo sociológico, quase impossível de ser assegurado, pois ninguém de fato pode garantir que esse ex interno ira ou não cometer um ato infracional novamente.

De acordo com a ótica de ASE2, a socioeducação se apresenta pelo prisma do empoderamento coletivo, por vias do desenvolvimento do hábito escolar, ou seja, pelo entendimento de que a escola se configura como espaço vital para transformação do pensar do socioeducando. Sendo assim, a prática sociopedagógicas vivenciada em sala de aula, se compreendida pelo adolescente e jovem autor de ato infracional como algo tenha sentido, permite a esse sujeito coletivo apreender conceitos e concepções importantes para o desenvolvimento da conscientização estudantil. Assim, a ação de criar uma relação empática, somada ao entendimento da construção de uma rotina sociopedagógicas, que deve inclusive levar em consideração o fato desses discentes sentirem uma certa aversão ao ambiente educativo, se apresenta como mais uma forma de empoderamento coletivo segundo a entrevistada. Assim, ASE2 ainda conclama que:

A proposta da socioeducação pode trazer o empoderamento como conhecimento para eles, para isso a gente tem que trazer uma rotina para os meninos [os socioeducandos]. Algo que na rua eles não tinham muito, o hábito de ir a escola por exemplo, o prazer de aprender a ler e escrever por conta própria, contar, pensar no futuro entende? A obrigação de estudar aqui eles têm. Aqui se professor for mais achegado os meninos se aproximam, dizem coisas do tipo ao professor –tia não sei ler, eles não querem precisar de ninguém, não querem admitir que precisam. Tem muitos aqui que não sabem ler gente aqui. São analfabeto funcionais.

A resposta apresentada por P4, também se aproxima dessa concepção destacada acima. Por consequência disso, a socioeducação enquanto empoderamento coletivo, assume a premissa de local de novas aprendizagens, do carinho, de aceitação e espaço reflexivo dos socioeducandos. Ou seja, socioeducar e ajudar “*boys a castelar*”. P4 frisa também:

A socioeducação oportuniza o empoderamento coletivo pelo diálogo, pelo respeito, botando os boys para castelar como eles dizem aqui dentro. Ela (a socioeducação) é empoderamento quando os alunos aprendem coisas novas, com novas formas de conhecimento e rompimento com o ósseo, com o tradicional. Aqui eles, a gente respeitar eles, não queremos saber o que eles fizeram, queremos que eles fiquem bem depois desses muros, só isso.

As falas acima, se aproximam das lentes teóricas propostas por Emmanuel Lévinas (2000; 2004). A chave paradigmática apresentada pelo pensamento de Lévinas (2000; 2004), nos auxilia na extrapolação da compreensão ontológica do ser, ou seja, no tocante ao desenvolvimento de um pensar educação a partir das relações construídas entre o eu e o outrem. Lévinas (2000; 2004) por meio de sua obra, pede que deixemos outrem ser o que é, invés de enquadrá-lo no princípio da reciprocidade convencional, tão em voga na modernidade tardia. Com isso, o desenvolvimento de relações sociais genuínas, apresentada por ASE2 enquanto marco categórico “professor achegado”, demonstra concretamente os ganhos da socioeducação apreendida pelo viés da alteridade, pois tal entendimento permite a criação de pontes a abertura do ser, do permitir ser, para além da coisificação, presente nas relações sociais da modernidade tardia.

Dito de outra forma, ao articular a socioeducação ao pensamento de Lévinas (2000; 2004), a tarefa de socioeducar passa ser entendida enquanto ação de assumir o compromisso com outrem de deixá-lo ser o que é, de levá-lo a tomada de consciência dos demais extratos que compõem a coletividade, respeitando todos os entes coletivos. Assumindo essa premissa, a finalidade da socioeducação passa ser reconectar todos sujeitos coletivos, com ênfase naqueles que foram afetados pelo paroxismo social infracional presentes na relação vítima-ofensor-comunidade. Desta forma, ao tomar consciência do outro, de sua essência, de sua existência, o adolescente e jovem autor de ato infracional passa a perceber a real dimensão dos males de sua infração para coletividade.

Lévinas ainda destaca a importância da reparação, da responsabilização juto ao eixo societário, o autor ainda afirma que:

O eu capaz de esquecer seu passado e de se renovar - mas que, pelo ato, cria algo de irreparável - libertava-se, pelo perdão, desse último entrave à liberdade, pois a única vítima do ato consentia ou podia consentir em esquecê-lo. Absolvido, tornava-se novamente absoluto. Mas a violência que sofre uma vítima capaz de anulá-la não é. Para falar com propriedade, violência: ela não atinge a liberdade ofendida que, liberdade quase divina conserva integralidade seu poder de absolvição. A violência na sociedade íntima ofende, mas não fere. Está além ou aquém da justiça e da injustiça. (LEVINAS, 2004. p, 42).

Segundo a lente do autor, a existência do outrem transcende a minha, o objetivo de socioeducar (se assumirmos a proposta da alteridade) passa pela tomada por uma conscientização ativa, ligada ao compromisso permissivo incondicional com este ser externo a minha existência. A exterioridade desse ser, conclama a socioeducação a subverter a visão educativa que doutrina os sujeitos coletivos a seguirem os manuais elencados pela concepção eurocêntrica enquanto elementares, deixando de fora as demais linguagem ontológicas que permitem a afirmação do eu diante do mundo, aqui entendido por nos como coletividade. Assim, a tomada de consciência e o respeito as particularidades humanas ganham corpo, a partir de dois pontos apresentados por Lévinas (2004), que seriam a ideia que a exterioridade se respeitada permite o contato real com natureza do outrem, e posteriormente e a importância do diálogo. Lévinas destaca:

O pensamento começa precisamente, quando a consciência se torna consciência de sua particularidade. Ou seja, quando concebe a exterioridade para além de sua natureza de vivente, que contém: quando ela se torna consciência de si ao mesmo tempo que consciência da exterioridade que ultrapassa sua natureza, quando ela se torna metafísica. (LEVINAS, 2004. p 35)

Com efeito, a interligação entre socioeducação e a categoria alteridade em Lévinas, permite a comunidade socioeducativa, experienciar um processo de escuta mútua. Consequentemente pós admissão de tal premissa, o educador assume um papel de humanizar os educandos presentes no processo socioeducativo, voltando sua prática justamente para esta finalidade. A socioeducação por meio da prática socioeducativa dos atores do sistema, visa contribuir para a tomada de consciência humana dos sujeitos envolvidos no ambiente educativo, tal fenômeno se aproxima do processo descrito por Lévinas (2004) como direitos do homem e boa vontade.

Neste capítulo, o autor discorre que o desenvolvimento dos direitos do homem está fortemente ligado a própria condição de humanidade do mesmo, ou seja, do reconhecimento

do outrem como pertencente a categoria humana. Assim ao socioeducar os discentes, o docente envolvido no processo socioeducacional auxilia a comunidade educativa a se verem como seres humanos, independentes de sua “força física, intelectual, moral, virtudes e talentos, pelos quais os homens se diferenciam entre si” (LÉVINAS, 2004. p, 263). Tendo a socioeducação como canalizadora, é a prática socioeducativa como modo concreto de demonstração das lentes que a permeia, o educador que busca subsídios na alteridade desenvolverá em sua práxis virtudes que possibilitem “a responsabilidade para com o outrem, e já que e nas possibilidades do sacrifício em que a humanidade do homem desabrocha” (LÉVINAS, 2004. p, 266).

O entendimento do avatar levinasiano da alteridade, a partir da alegoria da socioeducação contribui para o educador compromissado chegar a subversão da lógica humana do si, e do para si (LÉVINAS, 2004. p, 269). É por meio da alteridade, da experiência no mergulho do oceano da consciência de si e do outrem que se desenvolvem relações expressamente ricas. A consciência humana, pavimentada pelo campo fértil do diálogo, possibilitam a socioeducação torna-se um modelo educativo que busca a transcendência, que emancipa os sujeitos coletivos presentes no ato socioeducativo. Ao conjurar a duplicidade socioeducação-alteridade, o educador passa a projetar por meio de sua prática socioeducativa, ganhos sociais para além do retorno do “para si de cada um” (LÉVINAS, 2004. p, 270).

Diante dessa premissa, o educador não deve guiar o educando apenas pelas correntes convencionais, tão pouco por seus ideais, travestidos das já conhecidas boas intenções, o que deve ocorrer é o fenômeno da responsabilização. O princípio da responsabilização, segundo aprecia a obra de Lévinas (2004), se dá por via por meio do desenvolvimento de um sujeito coletivo ético, tal ética conclama os indivíduos a se responsabilizarem de forma infinita uns pelos outros, não pondo em risco assim os particularismos que definem a identidade do outrem diante de mim. É por meio da socioeducação articulada com a experiência do impossível, que podemos analisar os campos minados sociais.

Esses não são coincidência, tendo em vista a crescente disseminação do discurso de ódio, da violência, do empoderamento de práticas marcadas pela segregação e intolerância em diversos espaços, como no exemplo recente da marcha para Jesus. Outrossim, partir dessa afirmativa a socioeducação torna-se o modelo educativo conectado ao amor aos sujeitos coletivos, principalmente os sujeitos do não lugar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Detínhamos enquanto finalidade de investigação, compreender qual a concepção ou concepções de socioeducação que norteava/norteavam a prática dos sujeitos pesquisados, tendo em vista a polissemia, as dificuldades de aprofundamento do termo, e a inexistência de escritos que debatam tal modalidade enquanto ação educativa. Para realizar este objetivo adentramos nas escolas e nos espaços educativos presentes nas unidades da Fundação de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco (FUNASE), localizadas nos seus respectivos Centros de Atendimento Socioeducativos (CASES), situados na região metropolitana do grande Recife, nos seguintes municípios: Abreu e Lima e Cabo de Santo Agostinho.

A investigação ocorreu entre os respectivos meses de outubro, novembro e dezembro do ano de 2019, sendo respaldada tanto pela Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH), como pela central da FUNASE. Para efeito de coleta de dados, optamos por realizar observações não participantes e entrevista semiestruturadas, tendo como intencionalidade compreender quais são os elementos que compõem esse fazer socioeducativo, esse olhar quanto a socioeducação, presente no imaginário dos atores do sistema. No tocante ao tratamento dos dados, conforme já explicitamos no escrito, utilizamos a técnica análise de conteúdo de Bardin (1977), tal técnica permitiu a interpretação dos dados (verbais ou não verbais) de forma minuciosa. A escolha de tal método, foi de significativa importância no tocante a análise objetiva e subjetiva dos dados colhido no campo.

Antecipamos significativamente nossa investigação, por sabermos do eminente fechamento do CASE Abreu e Lima, coisa que veio a ser ratificada no dia 27 do mês de janeiro do respectivo ano de 2020. A unidade do CASE, situada no município de Abreu e Lima tinha cerca de 20 anos de funcionamento, sendo fechada por intermédio de um acordo que envolvia a Gestão Estadual governamental, o ministério público, a sociedade civil organizada, as entidades que representam os Direitos Humanos e as demais representações da FUNASE. Segundo exemplificou Schuler (2015) em seu escrito, o fechamento do CASE Abreu e Lima faz parte do plano de reordenamento da FUNASE. O plano é calcado fortemente no debate relacionado aos seguintes pontos: aumento expressivo das manifestações de violência, tumultos e rebeliões, infraestrutura precária, superlotação e demais violações de Direitos Humanos, todas essas problemáticas citadas foram evidenciadas por setores da mídia.

Estas denúncias demonstravam a impossibilidade de funcionamento de determinados Centros de Atendimento Socioeducativos, ligados a FUNASE, em relação a assegurar aspectos ligados tanto a segurança, a saúde, a educação e o mínimo dignidade humana de seus internos. Diante desse cenário, em meados do ano de 2018 ocorreu uma audiência pública, onde foram negociados dois pontos extremamente importante: a construção e adequação de novas unidades socioeducativas, com objetivo de diminuir os índices de superlotação, que ocasionam as tensões nas unidades socioeducativas é o fechamento da unidade CASE Abreu e Lima.

Nesta ocasião, se estabeleceu enquanto prazo limite para o fechamento de tal unidade, o mês de setembro de 2020. É importante frisar que tais problemáticas foram detectadas pelo poder público, visto que as denúncias eram provenientes tanto de familiares, como dos sujeitos responsáveis pelo funcionamento das unidades socioeducativas, essas denúncias eram constantemente apresentadas nos meios de comunicação.

Dentre as possíveis motivações que levaram ao fechamento da unidade de Abreu e Lima, destacam-se: a proximidade da instituição com os espaços de reclusão para adultos, tendo em vista que tal instituição se localizava num complexo privativo, onde figurava as seguintes instituições de privação de liberdade: O Centro de Reeducação da Polícia Militar (CREED); O Centro de Triagem Professor Everaldo Luna (COTEL); E a Colônia Penal Feminina Abreu e Lima (CPFAL); As rebeliões e tumultos que ocorriam com certa regularidade nos últimos anos; A superlotação; A existência da figura do comando, que guardada as devidas proporções detém bastante proximidade a persona do chaveiro em unidades prisionais (de acordo com os depoimentos de familiares a mídia pernambucana); Além das constantes denúncias de familiares quanto a possíveis agressões físicas a internos. Tais pontos elencados, contrariam as determinações proposta pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

A pesquisa enquanto direcionamento, chegou a seguinte proposição: a percepção dos docentes e agentes socioeducativos responsáveis por empreender ações socioeducacionais, quanto ao termo socioeducação, se materializa a partir de prerrogativas pessoais. Isso é, o fazer socioeducativo se dá a partir das experiências anedóticas e crenças dos sujeitos coletivos responsáveis pelas atividades socioeducacionais nas instituições de privação de liberdade pesquisadas. A percepção socioeducativa de docentes e agentes demonstram concretamente o quão embrionário é a concepção da socioeducação como modalidade educativa.

Tal premissa, fica gritante quando os sujeitos da pesquisa revelam a partir de suas falas a articulação de elementos como o acolhimento incondicional ao outrem, o desenvolvimento de atividades com sentido para os socioeducandos, o diálogo, o respeito ao lugar de fala do sujeito coletivo privado de liberdade. Sem com isso se apresentar concretamente os caminhos para elaboração dessas atividades.

Com o avanço nas investigações *in loco*, constatamos que determinadas contribuições, já aclamadas por nossas fontes bibliográficas, estão contidos no imaginário do socioeducador, são elas: o desconhecimento de grande parte dos sujeitos da pesquisa da raiz pedagógica socioeducativa; A hipervalorização do que é apresentado pelos arcabouços jurídicos teóricos (ECA-SINASE); É fundamentalmente a não existência de um norte socioeducativo, baseado em propostas, pesquisas científicas e atividades elencadas por socioeducadores. Percebe-se com isso, a importância do planejamento de atividades, e desenvolvimento de pesquisas científicas que partam de uma intencionalidade socioeducativa, que de fato evidenciem o lugar de fala dos atores educativos e dos socioeducandos. Os sujeitos coletivos (docentes e agentes socioeducativos) são factivamente os responsáveis por implementar a socioeducação nos ambientes de privação de liberdade.

A inexistência de um norte socioeducativo elaborado em tais tecnologias jurídicas, permite que o fazer sociopedagógico se dê a partir de experiências anedóticas, com isso, se faz necessário a elaboração de materiais socioeducativos, baseados na rotina sociopedagógica de seus atores. A criação/divulgação de tais materiais, deveriam ser um alicerce fundante posto de forma explícita nas tecnologias jurídicas, talvez ao ler esse trecho um educador afirme: “o conhecimento pedagógico é aplicável em qualquer realidade”. Sim, tal narrativa é verdadeira, contudo, a exposição do trabalho socioeducativo de docentes e agentes socioeducativos seriam de significativa importância para o empoderamento das boas práticas desses sujeitos coletivos. Práticas pautadas no uso positivo da rotina, em atividades permanentes de alfabetização e letramento, pensadas sobretudo no vínculo identitário, levando em conta aspectos como a negritude, a orientação efetivo-sexual, a responsabilização coletiva, o desenvolvimento de laços empáticos sociais, as múltiplas crenças religiosas, é o local social do educando. A simples disposição intencional de atividades que tragam tais pontos característicos, permitem o estabelecimento de um norte socioeducativo.

A promoção e divulgação do conhecimento obtido por meio de atividades socioescolares, possibilita ao socioeducador buscar “soluções” diversificadas quanto a problemas cotidianos vivenciados em sala de aula, além de servir como “diário de bordo” a tais sujeitos coletivos recém admitidos. Questões caras a socioeducação ligada a modalidade educação escolar como: a desordem no tempo pedagógico, o desinteresse dos educandos, os contratos socioeducativos estipulados entre docentes-discentes-agentes, a influência do imaginário do socioeducador em suas práticas, o debate quanto as manifestações de violência no ambiente educativo, os conflitos e confrontos dentre outras temáticas, são pontos que interligam as biografias dos atores do sistema. Tais elementos citados, demonstram a importância da intencionalidade sociopedagógica, além evidenciar o aprofundamento teórico das lentes do socioeducador.

Ao empreender práticas de leitura e escrita, ao optar pela realização de projetos paradigmáticos, ao contextualizar os problemas matemáticos com a realidade dos educandos, ao adentrar na história local e aspectos identitários, o socioeducador contribui com ações que servem de subsídios para empreender nos socioeducandos o questionamento, a inquietação, a ampliação de novos horizontes para além das trajetórias infracionais. Contudo, ao aderir determinada percepção problematizadora, o socioeducador passará a conceber sua prática, por meio de um prisma promotor de Direitos Humanos, possibilitando uma mudança paradigmática em sua práxis socioeducativa. Outrossim, diante de tais conjecturas, percebe-se que a criação de hábitos positivos no ambiente educativo, por meio de atividades baseadas na matriz socioeducativa, são recursos valiosos para o desenvolvimento sociocultural dos educandos privados de liberdade.

Em contrapartida, percebe-se que a ótica dos sujeitos coletivos atuantes na socioeducação guiada por perspectivas anedóticas, sem uma delimitação socioeducativa adequada, pode evidenciar concepções, que respaldem ações baseadas na premissa da arbitrariedade, onde violações de direitos elementares a dignidade humana como a não o violência e o respeito as características que compõem as individualidades perdem espaço para disciplinarização, já que eles (os socioeducandos) são “transgressores da norma” e devem ser punidos de qualquer forma.

Desta forma, destaca-se também, as concepções que convergente a perspectiva tradicionais educacional, que apontam para o processo educativo como elemento de manutenção e adestramento social. Sem com isso, debater questões caras ao processo

socioeducativo, como: as contradições sociais presentes na vida em coletividades; As regras do contrato social; O enfretamento ao materialismo, trago pelo marketing agressivo midiático; O respeito as diferenças étnicas, sociais, raciais, afetivo-sexuais e etc.

Durante as observações, vimos que quase sempre os sujeitos da pesquisa ficavam perdidos entre as propostas convencionais eurocêntricas educativas, e a construção de um novo olhar educacional a partir das lentes da socioeducação. Outro elemento importante trago nas observações, se dá no interesse maciço dos socioeducandos em participar dos cursos de formação ofertados pelos parceiros da FUNASE. Tais formações complementares que são oferecidas nos contra turnos da educação formal, detém imensamente aceitação por parte dos internos, algo que as escolas das unidades não conseguem, tendo em vista o baixo índice de participação dos socioeducandos no CASE Abreu e Lima, por exemplo.

Destacamos também nas atividades vistas nas observações, a vontade dos sujeitos da pesquisa em debater questões com sentindo real na vida dos socioeducandos, assim cada educador tentava aproximar os conhecimentos e conceitos da matriz eurocêntrica a vida de seus discentes.

Em relação as narrativas infracionais, tão mencionadas nas entrevistas, essas são produzidas por metanarrativas criminais, que ocasionam um regime cíclico, uma cadeia sucessória de fatores. A infração produz exclusão, violação de direitos, é uma certa "ética" estipuladas pelos sujeitos coletivos integrados tal perspectiva. A infração justificativa a existência da violência polícia, inclusive tais agentes sociais, pertencentes a segurança pública são os sujeitos coletivos que estaticamente mais morrem e matam nesse processo. A infração, filha do crime, vive submersa em nosso subconsciente, tendo em vista que determinados valores respaldados por uma coletividade, podem ser descartáveis diante do processo transmutável experienciado na modernidade tardia. A infração e o crime produzem a falsa concepção, alimentada em certa proporcionalidade pelo materialismo, que o enriquecimento é um processo corriqueiro, mesmo em modelo societário interligado a um regime exploratório capitalista.

O crime produz narrativas infracionais em escala industrial, tendo em vista o entendimento deturpado dos arcabouços jurídicos teóricos, com destaque ao Estatuto da Criança e do Adolescente. O crime quando cometido por autoridades que representam os três poderes (legislativo, executivo e judiciário) causa a falsa impressão na coletividade que vale apenas transgredir as normas. O crime e a infração juntos, produzem sentimentos e sensações

difusas, a vítima, que diante da ótica convencional apresentada pela justiça retributiva, vira um objetivo da tutela legislativa, sem que com isso se solucione elementos presentes na ação transgressora, praticada pelo infrator que deixou em alguma demanda feridas internas na mesma.

O crime e a infração justificam toda instância corporativa midiática doutrinal, que trabalha para justificar o abandono estatal as instituições de privação de liberdade, que deveriam objetivar o que as regulamentações legislativas estabelecem, respeitando o que a justiça apresenta como significância do cerceamento de liberdade. A infração é o crime produzem a culpabilidade e punibilidade, sem a devida averiguação. Produzem também médicos legistas, algemas, feridos, mortalidade e um sentindo existencial para uma parcela dos sujeitos coletivos. Desta forma, as narrativas criminais e infracionais, estão entrelaçadas numa justaposição dialogal.

Quanto ao questionamento proposto, a partir da seguinte narrativa: A socioeducação consiste numa ação de empoderamento coletivo ou controle social, observamos uma certa coadunação entre as duas concepções citadas acima. Os sujeitos da pesquisa, apresentam em sua grande maioria discursos que tendem a conectar estes dois eixos extremamente importantes para nossa pesquisa. Ou seja, na visão dos entrevistados a socioeducação compõe práticas sociopedagógicas que incorporam elementos que visam o empoderamento coletivo, mas também tal modalidade atua buscando efetivar apenas a percepção legalista do processo socioeducativo, desta forma, a prática da socioeducação não adentra nos aspectos particulares das narrativas infracional, sendo na prática um processo socioeducacional universalizante.

Ao assumir que a socioeducação detém aspectos interligados a práticas de controle social, o socioeducador tende a advogar pela premissa que entende o processo socioeducativo pelas lentes que visão doutrinar o socioeducando, ensinando-o a replicar comportamentos e padrões tidos como aceitáveis socialmente. Outro elemento a ser destacado diante desse entendimento acolhido pelo socioeducador, está na necessidade de seguir as tratativas documentais, sem se quer questiona-las, esse fato demonstra concretamente a quebra da chamada autonomia relativa pedagógica, que permite ao sujeito coletivo socioeducador, indagar a realidade que permeia sua práxis, gerando em sua prática sociopedagógica elementos que reverberem na criticidade discente, e no protagonismo juvenil.

Ao optarmos pela socioeducação pelo viés de empoderamento coletivo, ou seja, enquanto proposta de aceitação/convivência entre os entes comunitários, estamos levando em

consideração o restabelecimento das relações coletivistas, rompidas pelo paroxismo social trago pelo ato infracional. Efetivamente, ao advogarmos pela prática de empoderar os internos de uma unidade de privação de liberdade, tanto os entes públicos estatais, as unidades socioeducativas, as legislações destinadas a este público, como os sujeitos coletivos responsável por atuar na socioeducação, deve seguir arisca uma metodológica que leve em consideração prioritariamente os aspectos pedagógicos e social das medidas socioeducativas do que os elementos pautados na punibilidade.

Desta forma, é mais que necessário compreender a real contribuição traga pela socioeducação, que está para além do que se apresenta na letra da lei. Tal modalidade educativa se efetivamente trabalhada, trará ganhos concretos aos educandos, principalmente nos aspectos que interligam a sociedade e tais sujeitos coletivos. Em outros termos, se não compreendermos efetivamente as bases da socioeducação e os impactos desta modalidade educativa, manteremos o *status quo* sem se quer dar-se o trabalho em debater possíveis intempéries, é demais aspectos ligados as narrativas infracionais.

Em suma, empoderar torna-se a verdadeira ambição do processo empreendido pela socioeducação, tendo em vista que nesta tecnologia educativa o discente estaria de fato se apropriando do elementos que confluem para uma vida em sociedade. Nisso, a socioeducação que antes era o meio legal que a unidade certificadora utilizava para reinserção social do privado de liberdade, passa ser vista como uma prática que confabula para a vivência em social, para efetivação de direitos e deveres, tendo como ganho definitivo a dignidade humana, a responsabilização coletiva, é o protagonismo desse sujeito coletivo que vive a margem social.

Enquanto adendo, entendemos a socioeducação como uma prática de amor ao coletivo. A socioeducação pede ao socioeducador, o entendimento de que não existe “salvação” por meio do processo socioeducativo. O que existe de fato é o compromisso social, entre os indivíduos que habitam o ambiente educativo, algo tão em desuso diante da crise das instituições em vigora nas lentes da modernidade tardia. Socioeducar é por tanto, um compromisso social que visa impedir que o amor da coletividade seja drenado/manipulados por setores midiáticos tradicionais. Desta forma, se estabelece inclusive um princípio recíproco, semelhante ao constituído em coríntios 13, pelo apóstolo São Paulo “sem amor nada seria”.

A socioeducação enquanto prática educativa periférica, demonstra concretamente a riqueza dos laços dos sujeitos coletivos do não lugar e seus entes, o amor entre a periferia para com a periferia. Nisso, observarmos atentamente, as múltiplas demonstrações de tal sentimento, que vão desde a ação de visitar seus parentes sem o mínimo de condições socioeconômicas, o alto convencimento dos internos perante a necessidade de mudança comportamental, pondo fim nas narrativas infracionais que poderiam ter levado-os a adesão a facções criminais por exemplo, a confiança cega depositada por esses familiares diante da possibilidade de mudança de vida pelo viés educativo, fazendo esse socioeducando tenha “amor pelo educação”. Amor esse que levou figuras como a da ativista dos Direitos Humanos Malala Yousafzai¹² a militar, contra um sistema hegemônico patriarcal, que impossibilitava o mínimo de dignidade humana as mulheres paquistanesas.

A socioeducação vista por esse prisma amoroso, não permite ao socioeducador que este flerte com práticas dogmáticas, engessadas e fundamentalistas. Ao se posicionar enquanto socioeducador, o docente adere a uma agenda que pede o comprometimento com o desenvolvimento de competências pedagógicas a partir da socioeducação. Diante disso é necessário um plano de trabalho coordenado com a colaboração comunitária (que envolva comunidade escolar, sociedade, e familiares dos discentes). Nisso, o professor atuaria enquanto mediador dos conhecimentos de ordem social, política e econômica, desenvolvimento do protagonismo juvenil, da autonomia intelectual, e de projetos de vida discente.

O “prêmio” obtido pelo socioeducador diante dessa nova ótica passa por ver seus discentes entendendo seus papéis na sociedade, confrontando seus medos íntimos, os preconceitos sociais, é por fim entendendo que as armas, as granadas e “a biqueira” são espaços que levam a morte justificada pelo campo conservador. A engrenagem do motor da socioeducação é o amor, distancia os sujeitos coletivos por conta própria das transgressões. Faz a coletividade buscar a justiça por todos, impede o crescimento da violência como método que faz o Estado investir em unidades pacificadoras ao invés de escolas e unidades de saúde pública que de fato funcionem, injeta o desejo crescente ao esporte a leitura, cultura e arte. Possibilita a quebra de preconceitos, torna as pessoas mais “humanas”, solidarias umas com

¹² Malala Yousafzai é uma ativista premiada, conhecida por conta da defesa dos Direitos Humanos das mulheres e do acesso à educação na sua região natal do Paquistão, onde os talibãs locais impedem as jovens de frequentar a escola.

as outras, já que tal prática apresenta por meio de suas lentes, ações de enfretamento as múltiplas formas de cerceamento de liberdades, e desrespeito a dignidade humana.

Ao socioeducar, o socioeducador projeta no educando o amor a sua liberdade, a sua vida, fazendo-o entender que sua existência não é mais um número num prontuário policial. Nesse processo, o socioeducador começa de fato entender o que é amar o outrem como a si mesmo, percebendo inclusive seu lugar social nas narrativas hegemônicas presente na sociedade moderna. Com isso, o socioeducador começa a ver na socioeducação um caminho, uma medida eficaz contra falta de sentido da instituição escola na modernidade tardia, auxiliando os socioeducandos na devida compreensão que apesar das regras e contratos não velados presentes nas unidades socioeducativas, é necessário o estabelecimento de uma relação honesta entre educador e educando.

Ao assumir a socioeducação como compromisso de vida, o socioeducador tenta estabelecer junto aos socioeducandos um processo que faz o mesmo refletir quanto ao uso de práticas violentas. Fazendo esse adolescente/jovem entender que não existe ganhos na violência, no derramamento de sangue, na barbárie das *lives* que mostram as decapitações em ambientes prisionais/socioeducativos.

Quem ama verdadeiramente nunca vai abandonar o outrem, nunca vai deixar o luto pela ausência de um ente querido, vitimado pela guerra civil experienciada em território brasileiro. Por tanto é necessário diante dessa premissa reparar os danos colaterais tragos pelo ato infracionais as famílias das vítimas. Mesmo que os sujeitos coletivos do não lugar, tentam recebido da elite o rancor e exclusão, o uso da violência e algo que nunca deve ser entendido como aceitável numa sociedade. Desta forma, é necessário fazer o jovem e adolescente perceber o amor a família, antes que estes tenham que “receber rosas” em seu sepultamento.

Mesmo que seja uma utopia, mesmo que não dê para por flores nas espingardas. Mesmo que isso se constitua em uma ousadia em demasia, algo que parece ser uma empreitada de sonhadores, mudar o mundo através de ações socioeducacionais é possível. É necessário empreender esse sonho, o pessimismo não pode vencer a esperança de acabar com as demandas prisionais, com a fome, com a invisibilidade social e exclusão que mantém grande parte da população a margem da sociedade. O trabalho sociopedagógico deve passar por uma ação intencional, cheia de provocações pedagógicas, que não devem se debruçar apenas nos saberes eurocêtricos.

Devemos manter viva a fé em uma humanidade desarmada, sem o pensamento belicista que leva a matança sem motivações dos outros que falam dialetos diferentes dos nossos. Pensar assim, pede a defesa da manutenção do estado físico natural humano, sem uso de entorpecentes que fomentam a indústria do tráfico de drogas. Não possível construir a paz sem educação, sem a socioeducação como fio condutor operacional, muito menos pela ação truculenta do Estado. Estado esse que invés de trabalhar na associação entre educação, saúde e segurança pública, advoga pelo uso de tanques de guerra e pelotões que desmembram moradores das comunidades, dando espaço para proliferação das chamadas milícias nestes ambientes. Algo denunciado por militantes importantes dos Direitos Humanos, como a vereadora Marielle Franco¹³.

Por amor a causa socioeducativa, queremos os socioeducandos prontos para os desafios que vida impõe, por amor ao próximo o socioeducador se debruça quase que sozinho achando que pode contribuir mesmo que de forma ingênua para (res)socializar seus educandos nos moldes que a coletividade pede. Obviamente, se estivesse ao alcance do socioeducador, os gestores públicos seriam responsabilizados criminalmente e financeiramente pelo descaso com a coletividade. Quem sabe bloqueando o patrimônio de quem enriquece de forma incita, diante da fome e de tantas outras moléstias sociais, resolveríamos esse e outros problemas de grande proporção social.

Porém, infelizmente tal movimento não é possível, ao menos na realidade brasileira ligada a um desgoverno que sabota qualquer empreitada que vise a justiça social. Outrossim, desta forma nos cabe o papel de prestarmos nossas vozes neste espaço, para os silenciados, para aqueles que detém o “diploma da realidade”, impedindo com isso que excluídos que não conhecem a democracia e seus direitos, sejam vítimas de chacinas ou mesmo que adentrem os portões e grades amarelas dos sistemas de privação de liberdade. Nosso desejo, passa por estabelecer um modelo educativo pautado no social, onde o aprendizado faça sentido.

Tal movimento significa levar ao pé da letra o que é proposto pelo Art. 205 da constituição cidadã, segundo diz a letra da lei a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania. Afinal de contas socioeducar é compromisso, não é uma brincadeira sem consequências.

¹³ Marielle Franco foi uma socióloga e política brasileira, elegeu-se vereadora do Rio de Janeiro. Marielle defendia o feminismo, os Direitos Humanos, e criticava a intervenção federal no Rio de Janeiro e a Polícia Militar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. T. **Delinquência Juvenil e Controle Social: A construção da Identidade Infratora e a Dinâmica Disciplinar do Estado**. 2013. Tese. (Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Direito). Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Pernambuco. 2013.
- BARBOSA, Rui. **Obras completas de Rui Barbosa: reforma do ensino secundário e superior**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARSAGLINIA, R. A. “Um agente prisional de menor”: identidade e percepções do agente socioeducativo sobre a instituição, os adolescentes e a sua ocupação. **Saúde e Sociedade: v 27, n.4, p.1147-1163, Out/ Dez 2018**.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Jorge Zahar. Rio de Janeiro. Editora Zahar. 2000.
- BECCARIA, C. **Dos delitos e das penas**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais. 1988
- BENTHAM, J. **O Panóptico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000
- BISINOTO, C. Socioeducação: Origem, Significado e Implicações para o Atendimento Socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20. n 4, p. 575-585, out/dez 2014.
- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982
- BRASIL. Governo Federal. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**, 8 mai.2018. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/sistema-nacional-de-medidas-socioeducativas/sistema-nacional-de-atendimento-socioeducativo-sinase1>. Acesso em: 22 fev. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Brasília: CONANDA e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 2012
- 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: Presidência da República. 1990
- BRASIL; **Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991**. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8242.htm. Acesso em: 17 jul. 2019

BUBER, M. **Eu e Tu**. 2 ed. São Paulo. Morais. 1974

CANDAU, V. M. **Rumo uma Nova Didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

CANDAU, V. M. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, jul/ Dez 2011.

CÉSAR, I. A. **A FUNASE e a formação cidadã**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

CHIAVERINI, Tatiane. **Origens da Pena de Prisão**. 2009. Dissertação (Mestrado em Filosofia do Direito). Pontifícia Universidade Católica De São Paulo. São Paulo, 2009.

CORTELLA, M. S. DE LA TAILLE, Yves. **Nos labirintos da moral**. Campinas: Papyrus, 2005.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

DERRIDA, J. **Da hospitalidade**. Coimbra: Palimage, 2003.

DERRIDA, J. **Foi et savoir: La Religion, sous la direction de Jacques Derrida et Gianni Vattimo**. Paris: Seuil, 1996.

DESLAURIERS, J. & KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. *In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 127-153.

DONIZETI, L. W. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ELIAS, R. J. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2. Ed. São Paulo. Saraiva, 2004.

FARIA, M. V. M. **Sistema Socioeducativo: O Papel do Agente de Segurança Socioeducativo (ASS) e os Aspectos Pedagógicos das Medidas Socioeducativas**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Sistema Socioeducativo) – FAVENI- Faculdade de Vendas Nova Imigrante, Tocantins, 2019.

FOUCAULT, M. **A Microfísica do Poder**. Organização e Tradução Roberto Machado. 22. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da punição**. 36. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FRANCISCHINI, R. & CAMPOS, H. R. Adolescente em Conflito Com a Lei e Medidas Socioeducativas: Limites e (im)possibilidades. **Psicologia em Estudo**, Natal, v. 36. n. 3, p. 267-273, set./dez 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

FREUD, S. **Totem e Tabu**. Trad. Ôriizon Carneiro Muniz. Rio de Janeiro: Imago. 1999

FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (FUNASE). **Projeto Político Pedagógico (PPP)**, set. 2019 Disponível em:

http://www.funase.pe.gov.br/doc/Projeto_Politico_Pedagogico_edicao_revisada_em_set2019.pdf. Acesso em: 17 nov. 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção Sobre os Direitos da Criança**. [s.d] Disponível em:

<https://www.unric.org/html/portuguese/humanrights/Crianca.pdf> >. Acesso em: 12 abr. 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**, 20 nov.de 1959. Disponível em:

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 12 abr. 2019

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo. Editora Perspectiva. 1974

GOMES DA COSTA, Antônio Carlos. **Brasil-criança-urgente a Lei**. São Paulo, Columbus/IBPS, 1990.

GONÇALVES, P. C. A era do humanitarismo penitenciário: As obras de John Howard, Cesare Beccaria e Jeremy Bentham. *Revista. Faculdade de Direito da UFG*, v. 33, n. 1, p. 9-17, jan. / jun. 2009.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1999

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HAMOY, Ana Celina Bentes. (Org). **Direitos Humanos e Medidas Socioeducativas: uma Abordagem Jurídico-Social**. Belém: Movimento República de Emaús, 2008.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/pesquisa/pesquisa_google.shtm?cx=009791019813784313549%3Aonz63jzsr68&cof=FORID%3A9&ie=ISO88591&q=adolescentes+em+conflito+com+a+l+ei&sa=&siteurl=ww2.ibge.gov.br%2F&ref=. Acesso em: 19 jul. 2019

LA BOÉTIE, E. **Discurso sobre a servidão voluntária**. [s.l:] Fonte Digital. 2006.

LA BOÉTIE, E. **Discurso sobre a servidão voluntária**. [s.l:] Fonte Digital. 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LEVINAS E. **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence**, Paris: LGF, Biblio essais, 1978.

LEVINAS E. **Entre nós: Ensaio sobre Alteridade**. Petrópolis: Editora vozes: Edições 70, 2004.

LEVINAS E. **Totalidade e infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. EPU, 1988.

MACIEL, K. R. F. H. L. A. (coord.). **Curso de direito da Criança e do Adolescente: aspectos teóricos e práticos**. 3.ed. Rio de Janeiro: IBIDIFAM, 2008.

MEDEIROS, A. M.; OLIVEIRA, C. B. E. **Docência na Socioeducação**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2014.

MELIM, J. I. Trajetória da Proteção Social Brasileira a Infância e a Adolescência Nos Marcos das Relações Sociais Capitalistas. **Serv. Soc.& Saúde, Campinas**, SP v. 11, n. 2 v.14, p.167-184. jul./ dez. 2012.

MELO, N. J. A. **“Suspeitei desde o Princípio”**: A construção da identidade entre os internos da FUNASE-PE. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) - Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MENDES, L. S. C. (Org). **Educação, Socioeducação e Escolarização**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2016.

MENDOZA BREMAUNTZ, E. **Derecho Penitenciario**. México D. F: McGraw-Hill, 1998.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONTEIRO, A. M. S. (Org). **Educação Superior: Espaço de formação em Direitos Humanos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

MORAES, G. Funase reduz lotação de unidades em Pernambuco. **Folha PE**, 31 jul. 2019. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/noticias/criancas-e-adolescentes/2019/07/31/NWS,112175,70,1260,NOTICIAS,2190-FUNASE-REDUZ-LOTACAO-UNIDADES-PERNAMBUCO.aspx>. Acesso em: 18 ago. 2019

NJAINE, K. & MINAYO, M. C. S. **Análise do Discurso da Imprensa Sobre Rebeliões de Jovens Infratores em Regime de Privação de Liberdade**. Rio de Janeiro: Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Carelli, Fundação Osvaldo Cruz, 2012.

NOLASCO, A. G. P. **Adolescente em cárceres contemporâneos invisíveis, quem se interessa?** Um estudo da FUNASE- Unidade Jaboatão dos Guararapes. 2010. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste)- Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco. 2010. Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos. Disponível em: http://www.refugiados.net/cid_virtual_bkup/asilo2/2pidcp.html. Acesso em: 12 abr. 2019.

PEREIRA, T. S. **Direito da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro. Ed. Renovar, 1996.

RÉDUA, W, A & SOUZA, W, W. **Os menores infratores na penumbra dos discursos políticos: análise das políticas de inclusão social e educacional do Caresami em Uberlândia (MG)**, [s.l: s.n], 2008.

RÖHR, F & PELIZZOLI, M. (Org). **Educação e Espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

RÖHR, F e PELIZZOLI, M. (Org). **Cultura de Paz: Saúde Mente e Corpo pela Contribuição da Teoria Floral**. Recife: Ed. Universitária, 2010.

RÖHR, F. Espiritualidade e Educação. *In*: RÖHR, F. (Org). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. 2 ed. rev. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012a. cap. 1.

RÖHR, F. Espiritualidade, Liberdade e Intuição: reflexões sobre o imanente e o transcendente. *In*: RÖHR, F (Org). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. 2 ed. rev. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012b. cap 11.

SACAVINO, S. **Democracia e educação em Direitos Humanos na América Latina**. Petrópolis: DP et alli, 2009.

SANTIAGO, M. B. N. **Dialogo e Educação: O pensamento Pedagógico em Martin Buber**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SANTOS, B. S.; CHAÚÍ, M. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

SARAIVA, J. B. **Adolescente em conflito com a Lei**: da indiferença à proteção integral- uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. 2. Ed. Revista e ampliada. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onde tezes sobre educação e política. São Paulo, Cortez, Autores associados, 1984.

SCHULER, F. R. Entre o proposto e o executado: **Uma análise da execução do plano de reordenamento do sistema socioeducativo do Estado de Pernambuco nas unidades de internação da FUNASE/PE nos anos de 2012 a 2014**. 2015. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Centro de Arte e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SEABRA, R. C. F. & OLIVEIRA, M. C. S. L. Adolescentes em Atendimento Socioeducativo e Escolarização: Desafios Apontados por Orientadores Educacionais . **Psicologia Escolar e Educacional**, v 21, n.3, p.639-647, set/ dez 2017.

SILVA, A. H. & FOSSÁ, M. I. T.. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**. v.17. n. 1, 2015.

SILVA, A. H. M. **Socioeducandos e Ressocialização: uma análise do olhar do pedagogo e agente socioeducativo na FUNASE Unidade - CASE Jaboatão dos Guararapes**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, S. C. Socioeducação e Juventude: reflexões sobre a educação de Adolescentes e Jovens para a vida em Liberdade. **Revista Serviço Social**. Londrina, v.14, n.2, p. 96-118, jan./jun. 2012.

SOUZA, F. J. de. **E a filosofia da educação quê?:** a reflexão filosófica na educação como um saber pedagógico. Recife: Bagaço, 2007.

VALOIS, L. C. **Conflito entre ressocialização e princípio da legalidade penal**. 2012. Dissertação (Mestrado em Direito) - Departamento de Direito Penal, Medicina Forense e Criminologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WIKIPEDIA. **Carlos Eduardo Taddeo** [Rapper], [s.d]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Eduardo_\(rapper\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Eduardo_(rapper)). Acesso em: 22 dez. 2020.

WIKIPEDIA. **Sabotage** [Cantor], [s.d]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Sabotage_\(cantor\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sabotage_(cantor)). Acesso em: 13 jan. 2021.

ZANELLA, M. N. As bases teóricas da Socioeducação nas teorias não-críticas. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.