



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA DE NAZARÉ RIBEIRO DIAS PINTO

**ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESPAÇO DE
PRIVAÇÃO DE LIBERDADE:** representações sociais dos professores sobre adolescentes
em privação de liberdade

BELÉM - PARÁ
2023

ADRIANA DE NAZARÉ RIBEIRO DIAS PINTO

**ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESPAÇO DE
PRIVAÇÃO DE LIBERDADE:** representações sociais dos professores sobre adolescentes
em privação de liberdade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/NEB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Linha: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Émina Nery Santos

BELÉM - PARÁ
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R484o Ribeiro, Adriana de Nazaré Dias Pinto
Organização e gestão do trabalho pedagógico em espaço
de privação de liberdade : representações sociais dos
professores sobre adolescentes em privação de liberdade /
Adriana de Nazaré Ribeiro Dias Pinto. — 2023.
116 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Émina Márcia Nery Santos
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação
Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão
da Escola Básica, Belém, 2023.

1. Socioeducação. 2. Teoria das Representações
Sociais. 3. Educação em Direitos Humanos. 4. Projetos de
vida de adolescentes. I. Título.

CDD 370

ADRIANA DE NAZARÉ RIBEIRO DIAS PINTO

**ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESPAÇO DE
PRIVAÇÃO DE LIBERDADE:** representações sociais dos professores sobre adolescentes
em privação de liberdade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/NEB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Émina Márcia Nery Santos (Orientadora)
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Coelho (Avaliadora interna)
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Clarilza Prado de Sousa
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Avaliadora externa)

Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro De Oliveira (Membro suplente)
Universidade Federal do Pará

*Dedico este trabalho, aos,adolescentes e jovens com os quais convivo
na FASEPA e que me despertaram todos os dias o interesse pela luta
da garantia de direito humanos para todos*

AGRADECIMENTOS

Acredito na provisão de Deus e sou grata a ele por encontrar na caminhada da vida pessoas tão especiais. Agradeço a Jeová Jireh, pela sua bondade, por ter uma família, ser mãe, por me permitir encontrar pessoas que mudaram a minha vida e me ajudaram a chegar até aqui.

A vida é cheia de encontros, e te encontrar, professora Dr.^a Émina Santos, foi um dos melhores presentes que já tive. Na nossa primeira orientação, a senhora me olhou e falou: “não estais bem, Drica”; me abraçou e falou: “calma, temos dias bons e outros nem tanto”. A partir daquele dia começamos a nos encontrar com frequência nas orientações, aulas, trabalhos. Por várias vezes me chamando a atenção, mas principalmente acalentando-me e sempre segurando a minha mão. Obrigada pelo seu cuidado, amor, atenção, amizade e cumplicidade. Obrigada por acreditar em mim, por me ajudar a ser uma pessoa melhor, por me fazer entender o meu papel de mãe e me ensinar que não precisamos ser forte o tempo todo. A senhora muda destinos!

Aos professores doutores Ney Cristina, Alberto Damasceno, Amélia Mesquita, Maria do Rosario, Socorro Coelho e Willian Lazaretti por contribuírem na minha formação acadêmica. Aqui quero deixar um agradecimento especial para a professora Dr.^a Clarilza Prado, por me aceitar na disciplina Representações Sociais: Psicologia Social em contexto, na PUC, por sua empatia e respeito comigo na disciplina e na minha qualificação. Muito obrigada!

Aos meus pais Raimunda e Aldo, pela afetividade que sempre tiveram comigo. Não conheço pais mais cuidadosos que vocês. Aos meus irmãos Alda, Ney e Amin, por serem minha base, em especial a minha cara metade, Alda, que é meu porto seguro. Somos irmãos e amigos!

Aos meus tios Marlene e Admilson, por serem minha cobertura espiritual, por estarem sempre intercedendo pela minha vida. Para minha Tia Neía, sem a qual com certeza não chegaria até aqui; obrigada por cuidar de mim e do meu bem mais precioso, que é a minha Ana Júlia. Aos meus vizinhos, Ana Márcia, Marcelo, Elane, Roberto e Aida, que nesta etapa da vida se tornaram minha família. Obrigada por estenderem a mão e não me deixarem sentir sozinha. Vocês fazem parte desta conquista.

Aos companheiros da FASEPA, Fernanda, Lucas, Patricia, Ana Kely, Miriane, Silvania, Elizabeth, Solange, Adilson, Thalison, Fran, Márcio, Vanderson, Rubens, seu Carlinho e seu Alan. Vocês estão comigo desde o processo seletivo e chegaram até aqui deixando meus dias mais leves com suas parcerias. Também aos amigos da escola Dr. José João de Melo: Otyele, Rosana, Pablo, Norma, Cleyton, Neiva, Dudu e Renato; obrigada pela compreensão e por me ajudarem afetivamente e de modo competente no auxílio às burocracias. Vocês são maravilhosos; daqui a pouco estou de volta ao meu aconchego escolar.

Aos amigos que a UFPA me presenteou: Cintia, Mhirla, Cassio, Socorro Vasconcelo, Socorro Rocha e, em especial, minha amiga e parceira de orientação, Maira Nogueira. Obrigada por cada momento de estudo, tensão e descontração que cada um de vocês compartilhou comigo. Maíra Nogueira, quero tua amizade para sempre!

Por fim, obrigada a minha filha Ana Júlia, meu presente de Deus, minha paz, meu orgulho e, sem dúvida, meu melhor trabalho. Obrigada pela paciência e compreensão nos momentos de desespero dessa vida louca de mestranda, por ficar acordada comigo até tarde, esperando para te colocar na cama para dormir, e no outro dia acordar cedo para nossa rotina diária, enquanto dizia “amo nossa vida, mamãe”. Minha Jujuba, obrigada por me escolher para ser sua mãe; hoje o que mais gosto é de ser chamada de MÃE!

Como direito social inalienável da pessoa humana, a educação é um poderoso instrumento de construção sociocultural. Constitui-se em um ato humano de diversas faces, intensidades e manifestações, como é o caso da educação em direitos humanos, que visa promover a formação de sujeitos para a defesa e proteção da dignidade humana, para a democracia e a cultura da paz. Nesse processo, a escola, como espaço educacional privilegiado de socialização de informações e conhecimento, adquire uma atribuição fundamental na construção de uma cultura de respeito aos direitos da pessoa humana em sua essência (SANTOS, 2019, p. 10).

RESUMO

A socioeducação, objeto de estudo desta dissertação, é um direito humano que vem sendo construído ao longo da história do Brasil, originando-se no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, quando da institucionalização de medidas socioeducativas para adolescentes que cometeram ato infracional, tratando-se de referência a partir do que dispõe a Constituição Federal de 1988. Já o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), de 2012, representou um avanço para a área dos direitos dos adolescentes infratores ao regulamentar como essa medida socioeducativa se efetiva. Logo, esta dissertação tem como questão central: Como a organização do trabalho pedagógico da Escola Estadual Antônio Gomes da Costa manifesta as representações sociais dos professores sobre o projeto de vida dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de internação? Para a efetivação da pesquisa, o objetivo geral é analisar as representações sociais dos professores na organização do trabalho pedagógico da Escola Estadual Antônio Gomes da Costa sobre o projeto de vida dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de internação; ao passo que os objetivos específicos são: a) contextualizar a socioeducação como direito humano à educação de adolescentes privados de liberdade, a partir dos referenciais teóricos e dos marcos normativos reguladores; b) caracterizar na perspectiva histórica, política, social e econômica a estrutura pedagógica do SINASE na organização do trabalho pedagógico da Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa; e c) identificar as representações sociais dos professores da Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa sobre o projeto de vida dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de internação. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental balizada nos estudos da Teoria das Representações Sociais (TRS), identificou-se que as representações sociais dos professores na Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa em relação aos projetos de vida dos socioeducandos revela, que fatores como religião, idade, cor e sexo interferem na sua ação pedagógica de socioeducação. Isso, porque os mesmos, em sua maioria, acreditam que é possível pensar em projetos de vida, enquanto as condições materiais pouco colaboram para ajudar os adolescentes – especialmente os mais vulneráveis – em tais projetos para que tenham condições concretas de agir em prol de sonhos e com perspectivas de mudança social.

Palavras-chave: Socioeducação. Teoria das Representações Sociais. Educação em Direitos Humanos. Projetos de vida de adolescentes.

ABSTRACT

Object of study in this dissertation, socio-education is a human right that has been built throughout the history of Brazil since the term originates from the Estatuto da Criança e do Adolescente [Statute of Children and Adolescents] (ECA) released in 1990, when socio-educational measures were instituted for adolescents due to an infraction committed by them. This measure is referred to as an advance regarding to the Constitution of 1988. The Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo [National System of Socio-Educational Assistance] (SINASE) of 2012 represented a step forward in the area of the adolescents' rights who committed an infraction, as it regulated the way in which this socio-educational measure is effective. Then, the focus of the dissertation is to answer how does the organization of the pedagogical work of Antônio Gomes da Costa State School manifest the social representations of teachers about the life project of adolescents in compliance with socio-educational measures in custody. In the perspective of reaching an answer to the raised question, the general objective is to analyze the social representations of the teachers in the organization of the pedagogical work related to Antônio Gomes da Costa State School on the life project of the adolescents in fulfillment of socio-educational measures in custody. As specific objectives, the study aims to contextualize socio-education as a human right to the education of adolescents deprived of liberty based on theoretical references and regulatory normative frameworks; to characterize the structure of the pedagogical dimension of SINASE in its historical, political, social and economic perspective considering the pedagogical work of Antônio Carlos Gomes da Costa State School and; to identify the social representations of teachers at Antônio Carlos Gomes da Costa State School about the life project of adolescents in compliance with socio-educational measures in custody. Through bibliographical and documentary research based on studies of the Teoria das Representações Sociais [Theory of Social Representations] (TRS), it was identified that the social representations of teachers at Antônio Carlos Gomes da Costa State School in relation to the life projects of the students reveal that factors such as the religion of themselves, age, color and sex interfere in their pedagogical action of socio-education because they believe that is possible to think about life projects, but the material conditions do little to help young people in such projects so that they have the real conditions of having dreams and prospects for social change, especially the most vulnerable adolescent people.

Keywords: Socioeducation. Theory of Social Representations. Human Rights Education. Adolescent life projects.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas acadêmicas (pós-graduação) sobre socioeducação no Brasil, no período pós-SINASE (2012-2022)	31
Quadro 2 - Base legais e normativas	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O sistema de garantia de direitos	61
Figura 2 - Análise prototípica da dimensão pedagógica	97
Figura 3 - Análise prototípica dos fatores que limitam os adolescentes	98
Figura 4 - Nuvem de palavras (“aluno” e “medida”)	98
Figura 5 - Nuvem de palavras (“vida” e “realidade”)	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil por gênero dos professores	85
Gráfico 2 - Cor da pele dos sujeitos	86
Gráfico 3 – Média de idade dos sujeitos.....	87
Gráfico 4 - Religião dos sujeitos	89
Gráfico 5 - Formação dos sujeitos	90
Gráfico 6 - Tempo de atuação docente dos sujeitos	91
Gráfico 7 - Número de unidades de atuação dos sujeitos	93
Gráfico 8 - Forma de ingresso dos sujeitos na carreira	94
Gráfico 9 - Percepção do próprio trabalho pelos sujeitos.....	95
Gráfico 10 – Declaração sobre relatos dos socioeducandos	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CGDH	Coordenação Geral de Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FASEPA	Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará
GEEDH	Grupo de Estudos em Educação em Direitos Humanos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
MSE	Medidas Socioeducativas
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares da Educação Básica
ONU	Organização das Nações Unidas
OTP	Organização do trabalho pedagógico
PIA	Plano Individual de Atendimento
PPA	Plano Individual de Atendimento
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	A construção do objeto de pesquisa	16
1.2	O problema e os objetivos da pesquisa	24
1.3	A referência metodológica da Teoria das Representações Sociais (TRS)	25
1.4	O percurso metodológico da pesquisa.....	26
2	APONTAMENTOS PARA A SOCIOEDUCAÇÃO A PARTIR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	33
2.1	O direito à Educação Básica no contexto socioeducativo: garantia e efetivação do Direito	38
2.2	A socioeducação como efetivação do direito à Educação Básica.....	41
2.3	O direito à educação inserido no contexto socioeducativo	48
2.4	A função da escola na garantia do direito à socioeducação para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.....	52
3	O TRABALHO PEDAGÓGICO NA SOCIOEDUCAÇÃO: A DIMENSÃO PEDAGÓGICA NO SINASE	58
3.1	O SINASE como paradigma na socioeducação.....	59
3.2	O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa: a dimensão pedagógica na socioeducação em interface com as orientações do SINASE	64
3.3	A construção do projeto de vida do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação a partir do SINASE enquanto condutor do percurso pedagógico da socioeducação	72
4	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E PROJETO DE VIDA DE ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.....	81
4.1	Representações sociais: a abordagem estrutural na pesquisa em Educação	83
4.2	Caracterização inicial do perfil dos professores participantes	84
4.3	A apreensão metodológica dos elementos que orientam as práticas educativas dos professores pelo software IRaMuTeQ	96
4.4	Achados preliminares sobre as representações sociais dos professores da Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa sobre o projeto de vida	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS.....	105
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	111
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO.....	112
	ANEXO C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES.....	113

1 INTRODUÇÃO

1.1 A construção do objeto de pesquisa

Todo ser humano tem direito a desenvolver suas potencialidades visando a participar nas atividades produtivas, a fim de garantir os meios destinados à subsistência e à dignidade. Na sociedade capitalista¹, qualificar suas habilidades acaba sendo um importante caminho para os sujeitos oriundos dos segmentos menos favorecidos economicamente quando buscam inserir-se no mundo do trabalho, ter condições de ocupar cargos estabelecidos e atender aos requisitos mínimos do sistema posto, em um contexto no qual há relação entre educação e economia.

Apesar da ampliação da desigualdade ter sido acentuada no estágio atual da sociedade capitalista, Frigotto e Ciavatta (2015) destacam o quanto a mobilização em favor do acesso à escolarização, para criar possibilidade de ingresso no mundo do trabalho, é complementada pela articulação e a luta pelo direito humano à educação, em geral, advindo de mobilização social dos profissionais da educação. Tal demanda deve assegurar perspectivas de construção de autonomia e emancipação de grupos sociais, além de promover a redução das disparidades históricas de acesso ao conhecimento e à escolarização, como se observa nas redes pública e privada, no caso da educação formal. Logo, o direito humano à educação requer que seu acesso seja oferecido desde a educação infantil até ao nível superior, como forma de construção de possibilidades de transformação na vida das pessoas, já que é um direito primário amparado constitucionalmente.

[...] a Constituição Federal e a consequente prática social e mobilização consciente da sociedade brasileira contribuíram enormemente para a redemocratização do Estado brasileiro, podendo ser considerada uma condição imprescindível na implementação de clima ideológico, organizacional e institucional para a inserção do debate dos Direitos Humanos como política de Estado. No entanto, da institucionalização normativa à consolidação de uma cultura dos direitos humanos que penetre em todas as práticas sociais, com capacidade de garantir os direitos fundamentais a cada uma das pessoas, ainda persiste uma grande distância cuja redução exige uma conjunção de esforços que, venham de onde vierem, tornam-se imprescindíveis, tendo em vista o fortalecimento de uma rede de garantia e proteção desses direitos (SANTOS, 2019, p. 8).

¹Trata-se de um modo de produção cujos elementos centrais são constituídos pela propriedade privada dos meios de produção, pela presença de um mercado consumidor para troca de produtos, e pela acumulação de capitais por parte de quem detém o controle dos meios de produção (ANTUNES, 2019).

As restrições a esse direito humano têm ocasionado a produção de diversos fenômenos sociais, a exemplo de quadros de vulnerabilidade entre adolescentes, os quais contribuem para seu envolvimento com situações de conflito com a lei, resultando em alguns casos no cumprimento de medidas socioeducativas, que se manifestam como estratégia do Estado no combate à ausência do direito à educação possivelmente negado. Nesse contexto, estudar a socioeducação torna-se pertinente por permitir ampliar o conhecimento sobre o tema e contribuir para a produção de referenciais destinados à reflexão sobre as práticas educativas.

Cumprir destacar que o termo socioeducação é originário do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, instituído pela Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990). Nesse período, ocorreu uma preocupação com a implementação de medidas socioeducativas para adolescentes que tivessem cometido algum ato infracional, de modo que tal documento foi um avanço em relação à Constituição Federal de 1988 no que refere aos detalhamentos dos direitos desse público brasileiro, uma vez que a Carta Magna apenas estabelece normas gerais. Já o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), foi instituído por meio da lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, e representou um avanço para a área dos direitos dos adolescentes infratores ao regulamentar a forma como essa medida socioeducativa se efetiva (BRASIL, 2012). No entanto, é importante destacar como as ações da socioeducação caminharam a passos lentos na legislação brasileira quando vemos o longo intervalo entre os anos de 1996 e 2012.

A perspectiva trabalhada pelo SINASE advém da abordagem de socioeducação referendada por Guará (2010), Lopes de Oliveira (2014), Maraschin (2011) e Paes (2008), com uma concepção de educação de viés social – o que não abarca toda a sua complexidade, tendo em vista que toda a educação se pretende social. Porém, no âmbito desta investigação, pretende-se analisar as intervenções materializadas pelos professores, com ênfase na socioeducação para o desenvolvimento do projeto de vida dos alunos em privação de liberdade. Esse esforço será feito por meio da abordagem da Teoria das Representações Sociais (TRS), que “são sempre produtos da interação e comunicação e elas tomam a sua forma e configuração específica a quaisquer momentos, como uma consequência do equilíbrio específico desses processos de influência social” (MOSCOVICI, 2003, p. 21). Daí sua relevância para o campo educacional aqui analisado, que vai para além do ensino sistematizado das escolas regulares.

Assim, como objeto deste estudo, faz-se importante conhecer as representações sociais dos professores da Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa sobre o projeto de vida de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. É importante ressaltar

que assumimos a perspectiva de projeto de vida com base em Silva, Barbosa e Körbes (2022)², que destacam como o Estado tem estimulado apenas temas como o empreendedorismo nas redes de ensino enquanto forma de pensar o futuro dos jovens. Não só isso, essa orientação se dá às custas de formação mínima, motivo pelo qual que não dá conta da totalidade e multiplicidade de anseios dos jovens, em especial da rede pública e, como interessa aqui, de jovens em medidas socioeducativas.

Além disso, a temática possui relação direta com perspectiva formativa do Programa de Pós-Graduação em Educação do Núcleo de Estudos Transdisciplinares da Educação Básica (PPEB/NEB/UFPA), na linha de pesquisa Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica, a qual incentiva, entre outros temas, pesquisas que assumam o trabalho como princípio organizativo da educação básica. Lançamos nosso olhar levando isso em conta e pensando na construção de alternativas que possibilitem aos adolescentes vislumbrarem a construção de projeto de vida, visto que a escola em tela é a única com essa finalidade socioeducativa na Região Metropolitana de Belém (RMB).

Sobre a organização do trabalho pedagógico nas instituições socioeducativas, aqui especificamente na Escola Estadual Professor Antônio Carlos Gomes da Costa, o SINASE sinaliza: em primeiro plano, a necessidade de oportunizar a continuidade do processo de escolarização formal, em cumprimento dos dispositivos legais destinados à oferta da educação básica; em segundo plano, a de proporcionar aos adolescentes matriculados condições para produção do projeto de vida, compreendido como um referencial de escolarização a ser seguido, visando a construção de alternativas para a inserção no mundo do trabalho e o exercício da vida cidadã.

A presença do projeto de vida na organização do trabalho pedagógico no processo de escolarização do socioeducando é algo que nos leva a reflexão e a sucessivas indagações, especialmente com a finalidade de compreender tanto o que os professores inseridos no cotidiano das práticas educativas produzem para si, quanto como organizam o cotidiano das suas atividades laborais. Em meio a essa organização do trabalho pedagógico, que inclui a construção do projeto de vida do socioeducando, este estudo busca analisar, por meio das representações sociais dos professores envolvidos na ação pedagógica, os elementos que orientam suas práticas educativas.

² A análise da autora se dá no contexto da Lei 13.415 de 2017, que regulamenta o novo ensino médio brasileiro em processo de implementação no país. Pesquisas como as de Mota e Frigotto (2017) e Santos, Lélis e Vale (2020) destacam os retrocessos dessa lei para os jovens que frequentam o ensino médio em função do seu teor mercadológico, que estimula um dito projeto de vida sem levar em consideração a realidade dos sujeitos, o que pode intensificar princípios como meritocracia, competição e individualismo.

O interesse pela investigação do tema teve como ponto de partida minha formação inicial no curso de Pedagogia na UFPA, *campus* Belém, em que cursei disciplinas eletivas que tratavam do tema Educação em Direitos Humanos, as quais ampliaram meu olhar sobre a função que a educação ocupa no contexto social destinado à promoção de uma sociedade que reconheça os direitos como uma via de transformação. Tive como base a compreensão do papel que os direitos humanos ocupam na defesa de uma sociedade mais justa, em que seja possível assegurar o acesso ao conhecimento para todas as pessoas, com a finalidade de exercerem a cidadania e buscar mudanças em suas condições existenciais. Esse conjunto de elementos tem-me induzido à defesa de uma possível mudança na vida dos adolescentes inseridos na socioeducação.

Aliada a esse aspecto, pude participar da iniciação científica durante a formação acadêmica no segundo ano do curso, quando estive inserida no Grupo de Estudos em Educação em Direitos Humanos (GEEDH), sob coordenação da Prof.^a Émina Santos. Essa experiência proporcionou a ampliação dos meus conhecimentos sobre direitos humanos na perspectiva de garantia da dignidade humana, em todos os seus aspectos formativos.

A reflexão sobre os direitos humanos durante minha formação acadêmica fundamentou a construção de meus posicionamentos e a postura de defesa em torno do valor que os direitos humanos assumem na transformação das relações na sociedade, sobretudo, na promoção de condições de dignidade para todas as pessoas.

As leituras e os debates acadêmicos sobre os direitos humanos e a educação de qualidade para toda a população, independentemente de condição econômica, conduzem aqui à defesa pela construção de outra estrutura social, justamente como meio favorável à produção da vida em condições dignas para qualquer ser humano. Tais convicções se aprofundam quando levadas a contextos de pessoas em situação de vulnerabilidade social, cuja realidade já é de grandes violações de direitos.

A contribuição dos estudos sobre direitos humanos na minha formação acadêmica induz à defesa da transformação da realidade de adolescentes privados de liberdade, a partir do momento em que se apropriam do conhecimento e das orientações, tornando-se capazes de refletir sobre a construção de um novo referencial de vida. O debate sobre os direitos humanos às vezes não se faz presente no cotidiano social, o que limita o conhecimento da maioria das pessoas sobre os direitos fundamentais, que são essenciais à promoção da vida com dignidade. Assim, essa falta de entendimento possibilita a reprodução da desigualdade, o que pode ser identificado no caso dos sujeitos público-alvo da socioeducação.

Especificamente sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS), meu primeiro contato se deu com a participação na disciplina eletiva “Análise e aprofundamento teórico de

pesquisas com fundamentos na teoria psicossocial das representações sociais e subjetividade”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Clarilza Prado de Sousa, ofertada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no ano de 2021. Durante este período, foram as leituras, o acesso a autores e as discussões que não só apontaram a importância dos sujeitos nos processos educativos, como também indicaram de que forma a TRS pode contribuir para a compreensão das crenças destes mesmos sujeitos acerca de suas experiências.

Por pressupor uma variedade de abordagens de acordo com os interesses de pesquisa, a TRS pode ser acionada no campo educacional em articulação com direitos humanos. Com isso, pode auxiliar não apenas na discussão e análise de políticas públicas a partir dos sujeitos, mas também na construção subjetiva desses indivíduos, tanto pelas definições teóricas sobre a TRS, quanto pelos resultados das pesquisas já realizadas, nas quais há centralidade de conteúdos valorativos, no sentido empírico, do senso-comum, em razão de a TRS reforçar a importância da subjetividade em elaborações teórico-analíticas.

Diante desse quadro, buscamos partir da vivência do processo educacional na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA), na qual ocupamos a função de Técnica Pedagoga, realizando o acompanhamento e monitoramento das atividades socioeducativas dos sujeitos por meio do seu processo de escolarização e profissionalização. Essa experiência contribuiu para consolidar o interesse na investigação da temática, visto que, no convívio com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de internação, pudemos perceber que a maioria deles é oriunda de classes sociais menos favorecidas e protagonistas do fracasso escolar, pois muitos se encontram em situação de defasagem idade-série e de abandono escolar.

A vivência nesses espaços educativos fomentou a resignificação dessa realidade vivida, em interface com os estudos sobre Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos, instigando o desenho de um problema a ser pesquisado. Este relaciona os socioeducandos, os direitos educativos destes sujeitos e os mediadores do processo de aprendizagem nos espaços de socioeducação. O destaque aí vai para os professores, que têm a função, dentro do sistema socioeducativo, de apresentar aos educandos o conhecimento formalmente sistematizado, por meio das disciplinas e conteúdos curriculares articulados aos projetos de vida desses adolescentes.

No entanto, não é possível ignorar que os professores da escola são indivíduos inseridos em uma sociedade, como mencionado inicialmente, pautada no capital e reprodutora de conceitos, preconceitos, estereótipos que se manifestam de formas mais ou menos explícitas. Isto é, não estão isentos de também reproduzir o senso comum, o que interfere na sua prática

profissional e na configuração dos projetos de vida como processos de mudança social.

Em suma, a situação da instituição escolar torna-se mais complexa, ampliando-se para a esfera da profissão docente, não mais vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-las. Ao professor, cabe, agora, lidar com um conhecimento em construção, mutável, que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza (DONATONI; COELHO, 2007, p. 87).

A temática dos direitos humanos na sociedade é cercada de imaginários e discursos equivocados, como a partir ideias do senso comum que apontam um suposto “tratamento privilegiado” do Estado para aqueles que cometem atos infracionais, os mesmos a quem a socioeducação é direcionada.

Como exemplo dessa premissa, é comum ouvirmos diariamente nas mídias, redes sociais e conversas informais, as frases: “*bandido bom é bandido morto*” ou “*bandido na prisão tem pensão completa*”. Ao pensar nos adolescentes infratores, vemos que são afirmações estereotipadas, que violam a imagem e a dignidade humana de indivíduos em construção de sua personalidade, estigmatizando-os para o resto de suas vidas. Como consequência, os socioeducandos acabam se constituindo como alvo deste imaginário preconceituoso e produtor de estereótipos.

À construção de imaginários desfavoráveis para a construção de projeto de vida, com destaque para a participação efetiva na população economicamente ativa na sociedade, incorporam-se também as expectativas que grande parte dos professores da socioeducação projeta sobre adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em regime de internação. Essa visão pode ser explicada pelas limitações que tais professores carregam em sua formação inicial e continuada, resultante de conhecimento restrito sobre o direito humano à educação no seu percurso formativo.

Assim, parte-se da hipótese de que historicamente a socioeducação é uma modalidade de ensino destinada, principalmente, aos sujeitos oriundos dos estratos sociais economicamente desfavorecidos³, consolidando-se no Brasil como oferta de escolarização precarizada a uma população destituída de projetos de vida favoráveis à sua inserção no mundo do trabalho e no pleno exercício da cidadania, sendo às vezes ofertada pelo Estado apenas para cumprimento dos direitos assegurados no ECA. Em face disso, os professores que exercem a prática educativa

³ Trata-se de sujeitos que sobrevivem abaixo das condições econômicas satisfatórias à promoção do usufruto da vida com dignidade (DINIZ, 2010).

com os adolescentes não reúnem qualificação compatível com os pressupostos da proposta formativa da socioeducação para produção de intervenção e mudança na forma de os sujeitos atendidos verem e pensarem o mundo a sua volta.

Para tanto, a vivência da autora na realidade concreta desse objeto de estudo foi fundamental para apresentar análises mais consistentes, para além do que está no posto nos documentos, e também para entender como os professores daquela escola podem ter perspectivas diferentes sobre processos formativos dos socioeducandos.

Como parte do cotidiano das atribuições da autora enquanto Técnica-Pedagoga da socioeducação da Fasepa, estão a elaboração e o monitoramento do planejamento das atividades pedagógicas da Unidade de Cumprimento de Medida Socioeducativa, além do acompanhamento do processo de escolarização, dos cursos profissionalizantes, de estágios, da construção e do monitoramento do Plano Individual de Atendimento (PIA), de acordo com Lei 12.594/2012 (BRASIL, 2012). Sobre a lei, cabe sinalizar que o SINASE é um instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente, com vistas a orientar ações a serem realizadas durante o cumprimento de medida; tudo isso teria o objetivo de auxiliar na construção do projeto de vida dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

Nesse contexto, a autora pôde participar inúmeras vezes de audiências avaliativas em que, recorrentemente, o juiz perguntaria para os adolescentes: “Qual o seu projeto de vida? O que você espera para o futuro?”. Tal questionamento feito pelo juiz e também por outros profissionais que atuam no atendimento socioeducativo levou-nos a investigar e buscar respostas sobre a existência ou não de possíveis projetos de vida que eles elaboram para si. A construção do projeto de vida dos socioeducandos é refletida em atendimentos técnicos, que são realizados por três profissionais – pedagogo, psicólogo e assistente social –, que trabalham em equipe para garantir a efetividade das medidas socioeducativas, fomentando a construção de valores na trajetória pessoal e a reflexão sobre as escolhas dos adolescentes no desenvolvimento de um projeto de vida.

As limitações relativas ao projeto de vida nos levam a indagar sobre que elementos são necessários para que os socioeducandos sejam capazes de adotar postura mais ativa no processo de escolarização nas unidades escolares, e para que possam contribuir para a ampliação do horizonte de perspectivas em prol de referencial para a vida em sociedade. Nesse contexto, é fundamental conhecer e descrever as representações sociais dos professores que atuam na Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa, marcadamente quanto ao valor do projeto de vida como componente de suas estratégias de ensino na socioeducação.

A reflexão sobre as indagações dos juízes quanto ao projeto de vida do socioeducando nos leva a dialogar diretamente com os professores lotados nas turmas da Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa, abordando a necessidade de incluir essa demanda no percurso das práticas educativas como alternativa para a transformação da realidade desses sujeitos. No entanto, diversas vezes os professores não reagem de forma favorável à proposição e alegam a existência de desinteresse dos socioeducandos, tanto pelo percurso de escolarização formal, quanto por alguma iniciativa de produção de um olhar diferenciado sobre a realidade em que estão inseridos.

Dito isto, a construção de um futuro⁴ pode ser algo distante para esses adolescentes, pois os socioeducandos vivem em meio a condições adversas e são impactados pela desigualdade historicamente produzida no Brasil. Isso os deixa em acentuada situação de vulnerabilidade em relação ao acesso a bens sociais mínimos para viver com dignidade, de modo que esses sujeitos vivenciam a extrema pobreza, habitam lugares insalubres e destituídos de infraestrutura mínima de esgoto sanitário, água tratada, iluminação pública, policiamento ostensivo; além disso, têm restrições de acesso ao judiciário e contam com assistência social precária para atendimento biopsicológico. Trata-se de fatores considerados mínimos para a produção da vida material, e como resultado, tais sujeitos conseguem apenas viver o “aqui e agora”, ou seja, inexistem qualquer projeção para além do presente, algo decorrente das impossibilidades impostas a eles.

A reflexão sobre o tema é pertinente se forem consideradas as disparidades que se apresentam no contexto social, econômico, político e cultural. Aí é fundamental que todo ser humano possua perspectivas pessoais destinadas à promoção da vida com dignidade, com transformação do meio social, para que tenha condições de igualdade e cada vez menos restrições para a existência humana. No caso das populações pobres, a principal via de acesso à construção de um futuro digno pode ser viabilizada por intermédio da educação.

O ECA, além de balizar a proteção de crianças e adolescentes que se encontram em situações de risco e de vulnerabilidade social, também prevê medidas de ressocialização a adolescentes que se encontram em conflito com a lei por terem cometido algum ato infracional. Essas são denominadas Medidas Socioeducativas, que variam desde uma advertência até a internação do adolescente em estabelecimentos educacionais. As Medidas Socioeducativas possuem caráter pedagógico e procuram construir, em colaboração com o adolescente em conflito com a lei, novas perspectivas de vida e de futuro (COSTA, 2017, p. 4).

Com base nesse ideário, o presente estudo tem relevância acadêmica por discutir sobre

⁴ O futuro, assim como o passado, é uma das faces referentes ao tempo, caracterizando-se “como um ser em devir, uma potência a atualizar-se (BITTAR, 2003, p. 397).

o projeto de vida dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, delimitando a construção do projeto de vida como elemento orientador para a transformação de suas realidades. A discussão aqui será feita a partir do olhar dos professores sobre o projeto de vida dos socioeducandos, considerando como a interação entre os privados de liberdade e professores que atuam nesses espaços permite que estes profissionais formulem posições sobre os projetos de vida para esses adolescentes, o que, por sua vez, reflete relações concretas da sociedade capitalista de produção.

O contexto da socioeducação reafirma a relevância dos direitos humanos enquanto instrumento em favor da qualidade da educação, especialmente para responder às demandas das classes economicamente desfavorecidas. A própria vivência nesse espaço permitiu comprovar que a maioria dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas não dispõe de uma leitura de mundo suficiente para subsidiar na construção de seus projetos de vida, o que os torna vulneráveis às diversas situações que culminam na prática de atos infracionais.

Esses questionamentos são necessários para compreender a importância da construção do projeto de vida de toda pessoa, especialmente entre estes adolescentes. Cabe pensar que, ao mesmo tempo em que tais perspectivas não podem ser sustentadas apenas no cotidiano ou no ambiente escolar de forma independente, é preciso considerar o contexto em que esses indivíduos são formados ao longo de sua vida, suas experiências afetivas, familiares, educacionais, econômicas e outros aspectos ainda.

Para Cunha e Danuzzi (2018), a socioeducação vem alcançando um status de relevância social decorrente da elevação das contradições sociais, que ampliam o olhar para além do ato infracional cometido pelos sujeitos. Portanto, a ela caberia o desafio de contribuir para a superação do estágio histórico e social em que eles se encontram.

Os resultados de uma pesquisa dessa natureza podem nos permitir compreender quais posturas foram adotadas pelos professores, para avaliar se estão ancoradas no SINASE, no ECA, no senso comum, nas suas crenças pessoais, na formação acadêmica ou em outras possíveis referências. Na sequência, torna-se imprescindível considerar se estas ancoragens interferem em suas práticas pedagógicas, tendo como parâmetro os elementos que fundamentam as legislações educacionais do reconhecimento desse direito.

1.2 O problema e os objetivos da pesquisa

O conjunto de discussões apresentado até o momento e a hipótese levantada apontam um conflito entre o que vem sendo produzido no âmbito acadêmico sobre educação como um

direito e aquilo que é vivenciado no contexto dos espaços socioeducativos, resultando na questão-problema elaborada para nortear o presente estudo, a saber: *Como a organização do trabalho pedagógico da Escola Estadual Antônio Gomes da Costa manifesta as representações sociais dos professores sobre o projeto de vida dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de internação?*

Para responder à questão colocada, o objetivo geral que conduz a investigação é: analisar as representações sociais dos professores na organização do trabalho pedagógico da Escola Estadual Antônio Gomes da Costa sobre o projeto de vida dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de internação. Este se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) contextualizar a socioeducação como direito humano à educação para adolescentes privados de liberdade, a partir dos referenciais teóricos e dos marcos normativos reguladores; b) caracterizar, na perspectiva histórica, política, social e econômica, a estrutura da dimensão pedagógica do SINASE na organização do trabalho pedagógico da Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa; e c) identificar as representações sociais dos professores da Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa sobre o projeto de vida dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de internação.

1.3 A referência metodológica da Teoria das Representações Sociais (TRS)

Nesta pesquisa, teremos o aporte teórico-metodológico da TRS, que contribuirá para a leitura e compreensão dos sentidos e significados presentes nos discursos dos professores. Sobre o conceito de representação social empregado nesta pesquisa, foi formulado no âmbito da Psicologia Social por Serge Moscovici (2003), um dos mais proeminentes teóricos da área. Em suas pesquisas, realizava questionários e entrevistas com sujeitos a fim de compreender as representações que estes faziam de determinados objetos. O conceito de representações sociais, portanto, abarca as estruturas e as dinâmicas dos fenômenos: “[...] elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (MOSCOVICI, 2003, p. 41).

Estudar as representações sociais tem a ver com estudar o pensamento popular, pois importaria perceber a maneira pela qual os indivíduos interpretam e atribuem significado ao mundo:

Esta representação reestrutura a realidade para permitir a integração das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e de seu sistema de atitudes e de normas. Isto permite definir a representação como uma visão funcional do mundo que por sua vez, permite ao indivíduo ou ao

grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo se adaptar e encontrar um lugar nessa realidade (ABRIC, 2000, p. 28).

As representações organizam a realidade a partir das experiências adquiridas pelas vivências dos sujeitos e pelo contexto cultural que os cerca. Com isso, o mundo torna-se funcional e atravessado por sentido, permitindo a compreensão da realidade, considerando as referências pregressas e ajustando-as dentro dessa realidade. No contexto desta pesquisa, como mencionado antes, as representações sociais auxiliam na compreensão dos processos que conformam as experiências dos adolescentes em privação de liberdade através do olhar dos professores.

Como informa Abric (2001), essas representações sociais emergem de um conjunto formado por opiniões, atitudes e crenças sobre a situação/objeto. Assim, as representações sociais formam-se “ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social” (ABRIC, 2001, p. 156). Para compreender as Representações Sociais dos professores da escola sob análise, é fundamental que sejam “capturados” os sentidos ou significados que esses sujeitos dão às ao seu entorno, porque todas as dimensões do processo de ensino e aprendizagem nesse espaço interferem no fenômeno.

Isso é importante porque, como Ludke e André (1986) ressaltam, é necessário ao pesquisador desenvolver a acuidade nas percepções, pois os aspectos subjetivos descritos pelo analista sobre uma determinada realidade são algo complexo, mas que não pode ser desconsiderado na análise concreta. Já de acordo com Bogdan e Biklen (1982), na pesquisa qualitativa, os dados a serem coletados são de natureza descritiva, sendo obtidos mediante a interação direta do pesquisador com a situação em investigação.

Levando esses aspectos e prescrições em conta, foram aplicados questionários aos professores que atuam na Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa, visando expressar o pensamento desses sujeitos em relação ao projeto de vida projetado para si pelos educandos da socioeducação cumprindo medidas socioeducativas em regime de internação.

1.4 O percurso metodológico da pesquisa

Para a realização do estudo, foi feito um levantamento preliminar, constituído de diálogo informal com a gestora da Escola Prof. Antônio Carlos, quando foi identificado que a escola investigada, vinculada à Fasepa, é a única instituição no estado do Pará que atende a alunos

privados de liberdade⁵ cumprindo medida socioeducativa em regime de internação. A partir dessa constatação, optamos por uma abordagem inicial da TRS como alicerce para a análise dos dados sobre as representações sociais dos professores acerca do projeto de vida dos adolescentes atendidos por medida socioeducativa.

A instituição escolar não conta com prédio físico próprio, o que obriga a condução das atividades administrativas e pedagógicas dentro das unidades da Fasepa. A secretaria funciona no interior da Unidade de Atendimento Socioeducativo III, localizada na Rua Cavalcante, 206-232, Centro, Ananindeua-PA. Sua estrutura organizacional contabiliza um total de 8 (oito) anexos que funcionam nas seguintes unidades: Centro de Internação Provisória (Ciam Sideral); Unidade Socioeducativo de Benevides; Unidade de Atendimento Centro Feminino de Internação Provisória (CEFIP); Centro Socioeducativo Feminino (CESEF); Centro Socioeducativo Masculino (CSEM); UASE I; UASE II; e UASE III.

Para a realização da pesquisa, foram selecionadas cinco unidades para a aplicação do questionário. Nesta seleção, foi levada em consideração a faixa etária dos socioeducandos de 12 a 17 anos em regime de internação atendidos pela unidade.

Os oito anexos da FASEPA dispõem de 78 professores lotados na rede estadual, que ministram as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, com média de 15 anos de exercício do magistério. Atualmente, todos atuam exclusivamente na escola. Desse total de professores, os cinco anexos investigados contabilizam 56 profissionais, dos quais 25 são participantes da pesquisa – destes, 21 são efetivos, 2 são contratados, e 2 não responderam sobre seu vínculo.

Ao assinalar os sujeitos propostos para a pesquisa, ressaltamos a importância de mapear significados, crenças e valores presentes no universo social pesquisado, elucidando o fenômeno educacional, mantendo em vista a complexidade da formação humana, em que diferentes olhares se entrecruzam na vivência da socioeducação. Estes sujeitos, oriundos de diversos contextos, manifestam no cotidiano da socioeducação parte significativa das convicções que trazem consigo, seja em suas práticas pedagógicas, seja nos significados dados à própria socioeducação.

Em face desse contexto, a definição de um instrumento de coleta de dados não é algo aleatório, visto que se pretende navegar num “rio” ainda desconhecido, com diversos meandros, como se apresenta no caso da Socioeducação. Elencamos também a necessidade de compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes do

⁵ Os sujeitos envolvidos nesse contexto têm condições de refletir acerca dos seus atos e responsabilidades e sobre o papel num futuro próximo, quando de sua reinserção na sociedade (COUTINHO, 2019, p. 4).

estudo. Acrescentamos ainda que esse tipo de investigação mapeia o problema e possibilita o desenvolvimento de ideias para futuras investigações. Assim, há uma relação direta entre os dados coletados e o instrumento de coleta de dados utilizado, o que requer critério para garantir a fidelidade dos resultados da investigação.

O percurso metodológico destinado à investigação do objeto consiste na utilização de questionário aplicado aos professores que atuam no processo educativo dos alunos socioeducandos. De acordo com Gil (1999), esse instrumento de obtenção de informações apresenta uma estrutura composta de questões destinadas para garantir a captura da realidade.

Por meio da vivência dos professores na prática educativa nos espaços da socioeducação, foi possível obter informações pertinentes ao projeto de vida que os adolescentes elaboram para si, visto que cotidianamente há um processo de interação entre professores e alunos.

Assim, buscando aproximar o objeto do pesquisador e considerando que o informante conhece de forma profunda a realidade, as questões presentes no referido questionário foram elaboradas no formato: 1) fechado, para identificação do perfil dos professores, composto de três dimensões – Formação, Identificação pessoal e Atuação –; e 2) aberto, para identificação da Nuvem de Palavras e da Similitude, organizadas nas categorias Dimensão Pedagógica e Fatores que limitam a construção do projeto de vida pelos adolescentes.

A partir do questionário foi possível compreender o que os professores consideram sobre o objeto investigado. Por meio desse procedimento, foram capturadas também as múltiplas sugestões dos sujeitos que não só vivenciam o processo da socioeducação, como também o trazem consigo nas relações de trabalho.

Para Barbosa (2008), quando aplicado criteriosamente, o questionário alcança um nível extraordinário de confiabilidade na obtenção de dados na pesquisa, especialmente quando os sujeitos da pesquisa estão envolvidos diretamente no processo investigado. No caso desta pesquisa, os professores que atuam na socioeducação experienciam a prática educativa, com larga experiência no convívio com os alunos no próprio ambiente em que acontecem essas práticas.

Diante da possibilidade de construir um conhecimento o mais próximo possível da realidade concreta, Gil (1999) ressalta que a utilização desse instrumento de coleta de dados abrange questões objetivas e subjetivas que podem ser respondidas, desde que os sujeitos vivenciem as situações e sejam capazes de expressar seus conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações etc.

A utilização de questionários enquanto instrumento de coleta de dados é relevante, pois,

segundo Gil (1999, p. 128), podem ser definidos “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas e outras”. Com isso, demonstram grande potencial como ferramenta de registro, discussão e análise sobre os dados.

Um questionário deve obedecer algumas regras básicas onde o principal é que possua uma lógica interna na representação exata dos objetivos e na estrutura de aplicação, tabulação e interpretação. [...] Cada questão deve ser examinada (construção da frase, propriedade e formato de resposta) em termos de capacidade de satisfazer propostas e objetivos e testar as hipóteses da pesquisa (MANZATO; SANTOS, 2012, p. 10-11).

Partindo desse pressuposto, na tentativa de interpretar os dados coletados nos questionários, as informações foram articuladas com os marcos teóricos e legais sobre o tema em estudo, a fim de produzir resultados sobre a compreensão dos professores em relação ao projeto de vida dos socioeducandos.

Outra ferramenta foi a pesquisa bibliográfica, que inclui o levantamento da contribuição acadêmica sobre a socioeducação no âmbito dos programas de pós-graduação, pois traz para o esse domínio as problemáticas cotidianas da sociedade, possibilitando às universidades cumprirem seu papel político e social. A ênfase é especialmente pertinente no campo educacional e na conjuntura brasileira atual, em que o Governo Federal e setores conservadores questionam a relevância das discussões e produções teóricas universitárias, tal qual questionam a educação pública oferecida às pessoas em situação de vulnerabilidade, mesmo que esta se mostre enquanto caminho possível para romper com um ciclo de exclusão social, tal como apontam os estudos baseados em Direitos Humanos.

O objeto descrito em interface com o projeto de vida é relevante para a investigação científica por estarmos até bem recentemente em um momento histórico de supressão das políticas sociais como componente do desmonte do Estado. Como consequência disso, a socioeducação vem à tona por se constituir em via favorável ao desenvolvimento do ser humano de forma integral, capaz de proporcionar os conhecimentos vinculados à vida, com a finalidade de contemplar as diferentes dimensões dos sujeitos, uma vez que ela está para além do saber sistematizado na escola regular e na formação profissional.

Assim, a reflexão sobre o tema problematizado, articulado à valorização dos direitos humanos para a promoção da educação de qualidade, ainda é pouco expressiva nos estudos acadêmicos ligados à socioeducação. Pelos motivos explicitados até aqui, nossa intenção é apreender a mediação dos professores sobre as perspectivas de vida dos adolescentes em

privação de liberdade, como parte dos direitos fundamentais do ser humano, entre os quais se situa a educação.

Pesquisar a socioeducação a partir de sujeitos que a constroem aproxima o debate acadêmico da sociedade, contribuindo também para o alinhamento de políticas e práticas educativas materializadas nos espaços institucionalizados para a oferta da educação aos sujeitos em cumprimento de medidas socioeducativas. É importante que a pesquisa na área amplie os olhares relativos ao fenômeno da socioeducação e sua complexidade, criando possibilidades de ação, tanto do Estado, quanto da sociedade civil, em defesa da construção e da garantia de vida digna para todos.

Na realização da revisão bibliográfica acerca da produção acadêmica na área do conhecimento desta pesquisa, buscamos, especialmente, teses e dissertações, com o tema da socioeducação, assim como das representações sociais dos adolescentes em privação de liberdade; tal esforço foi necessário para estruturar e orientar a pesquisa. Nesse sentido, pesquisamos as dissertações e teses no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Em ambas as plataformas, foram inseridas na busca as palavras-chave: adolescente em privação de liberdade, socioeducação, professores na socioeducação, e projeto de vida de adolescentes em privação de liberdade.

A área correspondente à educação foi privilegiada nas buscas. Com isso, após triagem, identificamos três trabalhos que consideramos relevantes para essa pesquisa:

Quadro 1 - Pesquisas acadêmicas (pós-graduação) sobre socioeducação no Brasil, no período pós-SINASE (2012-2022)

Autor	Tema	Resultado
RIBEIRO, Denize Ferreira (2018)	Representações sociais sobre projeto de vida de adolescentes em medidas socioeducativas – Universidade Federal de Pernambuco, 2018	As representações sociais de projeto de vida de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas são restritas, ou quase invisíveis, pelo fato de esses sujeitos não vislumbrarem perspectivas positivas quanto à transformação de suas realidades, pois, historicamente, a restrição aos bens sociais, sempre fez parte de suas vidas. Assim, a infância e adolescência vivenciadas sem um lar estruturado, a desagregação familiar, a falta de dinheiro para prover as necessidades, a habitação em lugares precários, impedem toda e qualquer possibilidade de mudança em suas vidas.
CARVALHO, Márcia Helena de.(2015)	SINASE: uma análise crítica da socioeducação. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Política Social e Trabalho) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015	Ao discutir as recomendações do SINASE destinadas à promoção da socioeducação no Brasil, aponta para a limitação da análise dos aspectos socioeconômicos como o epicentro do fenômeno social que destitui adolescentes e jovens do direito de projetar uma vida mais satisfatória, de modo que as condições de infraestrutura social não são contabilizadas como fatores de exclusão de direitos. Complementando esse quadro, a autora ressalta que o financiamento destinado à socioeducação ainda é obscuro nas políticas destinadas ao atendimento e à proposição de um modelo educacional diferenciado
PEREIRA, Alessandra de Paula (2018)	Passado, presente e futuro: projetos de vida de adolescentes em privação de liberdade. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, São Paulo, 2018	A construção histórica dos sujeitos destituídos dos meios necessários à produção da vida material com dignidade impossibilita vislumbrar alguma transformação das condições desfavoráveis, especialmente entre os socioeducandos vinculados aos estratos sociais economicamente desfavorecidos em sua maioria, que não conseguem ver algo concreto em relação a um projeto de vida que seja capaz de mudar seus percursos de vida.

Fonte: elaboração própria.

No percurso da pesquisa, julgamos importante descrever as representações sociais que os professores produzem a partir de suas inserções nos espaços socioeducativos. Nesse contexto, as reflexões de Ribeiro (2018) permitem reconhecer o quanto a discussão sobre o projeto de vida é algo significativo na investigação científica em socioeducação, pois destaca a necessidade de produção de referenciais que auxiliem os profissionais da educação em possíveis ações interventivas, com a finalidade de contribuir para a transformação da vida dos socioeducandos em regime de internação.

Nas reflexões de Carvalho (2015), é possível ressaltar o quanto as recomendações emanadas por meio do SINASE, visando estruturar o processo socioeducativo, permitem

romper com a lógica de atendimento similar à estrutura educacional da escola regular, com destaque para um modelo diferenciado, dotado de autonomia financeira para responder às particularidades dos socioeducandos. Por sua vez, Pereira (2018) afirma que é impossível transformar a vida dos sujeitos em cumprimento de medidas socioeducativas, sem que haja uma ação efetiva de ruptura na estrutura social, historicamente alicerçada na produção da desigualdade, a qual impede que esses sujeitos vislumbrem algo concreto em relação ao futuro mediante a construção de projeto de vida destituído de sentido para si.

Nesse sentido, reafirmamos a importância de realizar este estudo seguindo um caminho de pesquisa que compreendeu o suporte teórico e legal, o contexto e o ambiente onde atuam os sujeitos da pesquisa, bem como, finalmente, as informações obtidas por meio do instrumento metodológico definido para a dissertação, buscando desenvolvê-la com a seguinte estrutura.

No primeiro capítulo, contextualizamos a socioeducação como direito humano à educação de adolescentes privados de liberdade a partir dos referenciais teóricos e dos marcos normativos reguladores. Nesse sentido, guiarão o debate os marcos normativos reguladores e os debates teóricos atuais sobre as medidas socioeducativas e os projetos de vida para os adolescentes em privação de liberdade.

O segundo capítulo está relacionado à dimensão pedagógica na socioeducação, abordando o SINASE e o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Antônio Carlos Gomes. Nesse momento, compreendemos ser fundamental a descrição de tal processo educativo no contexto escolar dos adolescentes em privação de liberdade em regime de internação, visando oportunizar o acesso ao conhecimento para contribuir com o projeto de vida dos socioeducandos. Essa postura está ancorada nos princípios dos direitos humanos e comporta a caracterização – na perspectiva histórica, política, social e econômica – da estrutura e da dimensão pedagógica do SINASE na organização do trabalho pedagógico da escola estudada.

Por fim, o terceiro capítulo diz respeito à metodologia de pesquisa e à análise dos dados coletados, observando os resultados das etapas de seu desdobramento e contemplando a identificação das representações sociais dos professores da Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa sobre o projeto de vida dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de internação a partir das apreensões obtidas por meio do software IRaMuTeQ. De acordo com esse viés, são analisadas as relações entre as representações sociais dos professores e o projeto de vida que se colocam para os socioeducandos em privação de liberdade.

2 APONTAMENTOS PARA A SOCIOEDUCAÇÃO A PARTIR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Neste capítulo, partimos do propósito de contextualizar a socioeducação como direito humano à educação de adolescentes privados de liberdade, o que fazemos a partir dos referenciais teóricos e dos marcos normativos reguladores no Brasil, já que eles demonstram o processo histórico permeado por correlações de forças intervenientes na atuação do Estado e em sua obrigação de prover educação formal em todos os seus desdobramentos, como na socioeducação.

De acordo com Junqueira (2014), a universalidade dos direitos humanos é uma das características da sociedade do pós-guerra, visando, em primeiro plano, assegurar condições de dignidade para toda a humanidade. Nesse sentido, é fundamental que a educação se ocupe na construção de referenciais que possibilitem a convivência em condições satisfatórias, para abrigar a diversidade de novas classes ou demandas que surgiram para além daquela tida como única até então – educação formal.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, considerando o Art. 1, assinala que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU], 1948). Logo, é possível pontuar que a construção histórica da sociedade capitalista suprimiu a liberdade e a igualdade entre homens e mulheres, com o estabelecimento de uma desigualdade ditada por intermédio da apropriação dos meios de produção por parte de um grupo seletivo, que submete a maioria da população à dependência de venda e sua força de trabalho para assegurar a sobrevivência.

Desse modo, garantir direitos na sociedade de classes, em que a dominação de uma classe sobre a outra vincula-se à lógica acumulativa, implica um constante embate junto ao Estado, concebido como espaço político das classes dominantes. Conforme Althusser (2000), a presença de aparelhos repressivos, dentre estes, as instâncias políticas e jurídicas, necessita de posições estratégicas para salvaguardar os interesses dos grupos que exercem a dominação. Diante disso, podemos dizer que a defesa dos direitos humanos na socioeducação é algo que exige o comprometimento dos grupos sociais, com a ruptura da lógica acumulativa, em prol de uma busca de bem-estar social em sua plenitude.

No Brasil, a construção histórica em defesa dos direitos humanos demarcou um quadro de intensa mobilização da sociedade civil, posteriormente ao período da ditadura civil-militar (1964-1985), que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, denominada Constituição cidadã, cujo foco central aponta para a defesa da dignidade humana.

No arcabouço legal do Brasil, a CF representa um documento de importância maior, porque nela estão descritas garantias de todos os direitos dos brasileiros e brasileiras. A partir dela, as legislações posteriores até os dias atuais detalham tais direitos em cada caso específico, como ocorreu com o ECA e o SINASE em relação ao objeto de análise desta dissertação – a socioeducação. Vejamos:

À esteira da Constituição de 1988, a trazer em seu bojo a dignidade humana como um dos seus fundamentos, edita-se menos de dois anos do nascer daquela, a Lei nº 8.069/90 o Estatuto da Criança e do Adolescente, fruto de brilhante iniciativa de setores os mais diversos mediante assídua mobilização social. Ao falar de dignidade, aliás, elegemos, de per si, a supremacia dos seres humanos os quais independente de raça (não obstante apenas uma, humana), cor, sexo, condição financeira, posição ideológica ou preferência sexual, sem desprezo a outros, são – todos eles- portadores de máxima atenção (JUNQUEIRA, 2014, p. 57).

O direito à educação se constitui em um instituto fundamental destinado à formação dos sujeitos para viverem com dignidade na sociedade. Nesse contexto, é essencial que todo o processo educativo, seja ele formal ou informal, tenha como fundamento basilar a promoção do bem-estar, com a finalidade de se construir relações sociais pautadas no reconhecimento do valor da pessoa. Com essa garantia sendo ofertada pelo Estado, deve ocorrer a melhoria da sociedade como um todo, o que perpassa pela minimização das desigualdades – que dificilmente podem ser totalmente extintas no sistema de produção vigente.

Assim, tem-se nesse processo um dos elementos possíveis para uma transformação da realidade social dos sujeitos vinculados às camadas sociais desfavorecidas; por meio dela, pode-se ainda construir perspectivas favoráveis à produção da existência pautada na perspectiva da emancipação, enfatizando-se a construção de um percurso de vida social, pessoal e profissional, capaz de projetar o futuro dentro de condições objetivas e satisfatórias. Mesmo que a construção de um projeto de vida se diferencie de pessoa para pessoa, é pertinente considerar o valor que a educação assume nessa trajetória humana.

De acordo com Brandão (2000), referenciada em um paradigma que potencializa a dignidade humana, a educação pode ser o ponto de partida para a construção de sujeitos emancipados, críticos, capazes de problematizar a realidade e buscar a mudança para assegurar a vida com dignidade. Assim, compreendemos que a educação é o meio pelo qual homens e mulheres, sujeitos históricos e produtores da existência, transformam a natureza para suprir suas necessidades imediatas, de modo que se inserem nas dinâmicas complexas da sociedade e buscam transformar as suas condições existenciais.

Essa reflexão parte da perspectiva de que a construção de uma sociedade humana em

que todos os sujeitos tenham a existência fundamentada na emancipação exige uma concepção de educação que proporcione o protagonismo quanto à apropriação de conhecimentos, sobretudo, aqueles destinados a contribuir para o desenvolvimento de habilidades capazes de promover a plena participação na vida produtiva, tornando-se componente central para a população economicamente ativa, digna e cidadã. Assim, a perspectiva se volta para a necessidade ontológica de se conceber a educação não como mera possibilidade de construção de homens e mulheres para serem inseridos na sociedade, mas como condição primeira de sua própria humanização. Como postula Paulo Freire:

Para mim, a História é tempo de possibilidade e não de determinações. E se é tempo de possibilidades, a primeira consequência que vem à tona é a de que a História não apenas é mas também demanda liberdade. Lutar por ela é uma forma possível de, inserindo-nos na História possível, nos fazer igualmente possíveis [...] a História é a possibilidade que criamos ao longo dela, para nos libertar e assim nos salvar. Somente numa perspectiva histórica em que homens e mulheres sejam capazes de assumir-se cada vez mais como sujeitos-objetos da História [...] (FREIRE, 2001, p. 19).

Diante desses pressupostos de compreensão de todos como sujeitos e objetos da história e também como detentores dos direitos fundamentais, cabe discutir a educação como direito humano fundamental. Conceber a educação dessa forma tem sido tema central ao longo da história ocidental, de inúmeros documentos, movimentos e campanhas de afirmação e legitimação dos direitos da pessoa humana, o que releva que ela ainda encontra barreiras para que possa ser considerada universal e socialmente referenciada.

Nesse contexto de influências, duas dessas referências tornaram-se emblemáticas. A primeira delas remonta ao século XVIII, no contexto da Revolução Francesa, a partir da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. A partir da Revolução Francesa, a sociedade global transformou-se, motivo pelo qual a valorização dos ideais de liberdade consolidou na educação um dos princípios fundamentais para a compreensão do ser humano em relação à produção de sua existência de forma autônoma e emancipada. Isto é, ela passou a ser uma defesa global, que teve reflexos posteriormente no caso do Brasil, país em desenvolvimento.

Após dois séculos de afirmação do valor da educação enquanto direito fundamental, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, emitida pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), durante o pós-guerra, estabeleceu que “toda pessoa tem direito à instrução”. Nesse contexto, exigiu-se que os estados nacionais tomassem medidas destinadas à universalização e ao acesso à educação por meio da democratização da educação pública, gratuita e para todos.

A expansão da ordem mundial capitalista, pautada na lógica da exploração da força de

trabalho humano suprimiu direitos, ao passo que a luta dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos acentuou-se. Na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, no ano de 1993, reafirmou-se que:

A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos (ONU, 1993, p. 33).

Nessa perspectiva, a valorização da dignidade humana constitui um dos referenciais estruturantes da educação em direitos humanos, de modo que é possível promover um paradigma de formação que se preocupa com o desenvolvimento integral do ser humano, em contraponto ao padrão de escolarização definido pelo modo de produção capitalista, que universaliza o currículo, sem considerar as diferenças e desigualdades. Portanto, busca-se construir uma sociedade mais solidária, fraterna, em condições de produzir a vida material de forma satisfatória e plena, compreendendo-se que a educação pode permitir que outros direitos sejam adquiridos ao longo da vida pelas pessoas.

O valor da educação em direitos humanos na construção de uma sociedade inclusiva traz no cerne das discussões a possibilidade de assegurar a cada sujeito a construção de perspectivas de vida, alinhada ao acesso ao mundo do trabalho, a condições existenciais dignas, tornando-se um ser autônomo e emancipado para o exercício da cidadania. Compreende-se que qualquer sujeito almeja ser feliz, viver pacificamente, participar de forma efetiva na sociedade produtiva; nesse contexto, é fundamental, na chamada sociedade do conhecimento, que o acesso aos bens culturais seja disponibilizado a todos. Daí pode se compreender como esse direito foi sendo construído mundialmente para as classes mais vulneráveis, na medida em que existe uma relação próxima entre educação e desenvolvimento.

A reflexão sobre o direito humano à educação compreende que independente da condição em que os sujeitos se encontram, tal direito não pode ser negado. Portanto, a garantia está representada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); na Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases de Educação, n. 9394/96 (BRASIL, 1996); no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); e pelo SINASE (BRASIL, 2012).

São marcos regulatórios que expressam como o direito à educação e à educação em direitos humanos decorrem de processos históricos, ainda que haja hoje obstáculos para sua universalização. Basta considerarmos os adolescentes em cumprimento de medidas

socioeducativas, os quais estão inseridos numa realidade que exige permanente luta para terem garantias básicas, o que perpassa também pelo trabalho coletivo entre eles e os professores para que a socioeducação se efetive e não permaneça somente no teor dos documentos.

A educação insere-se no cerne dos direitos sociais no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, portanto, ela é tão importante quanto a saúde, a vida e outros bens indispensáveis ao ser humano para assegurar a convivência em sociedade. A ampliação desse direito para qualquer sujeito é prescrita no artigo 205 do texto constitucional brasileiro, afirmando-se que “é um direito de todos” (BRASIL, 1988). O Estado afirma seu compromisso em zelar pelo desenvolvimento humano, visando construir uma estrutura social que assegure ao cidadão o pleno usufruto da vida em sociedade.

Já na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº 9394/96, sobre a estrutura social que assegure ao cidadão o pleno usufruto da vida em sociedade, o artigo 2º reforça a tese de compromisso do Estado para com a sociedade, ao promover o acesso à educação, complementado pela ação da família. Nesse sentido, é pertinente considerar que ao Estado cabe disponibilizar a infraestrutura escolar para permitir que qualquer cidadão tenha acesso ao conhecimento historicamente acumulado, ao mesmo tempo em que é pertinente apontar para a ação educativa familiar no ensino de princípios e valores que orientam a conduta e o comportamento ético dos sujeitos.

A garantia do direito à educação é fundamental para promover o desenvolvimento integral dos sujeitos. Assim, mesmo que se apresentem situações em que a criança ou o adolescente encontre-se em conflito com a lei, recomendando-se o cumprimento de medidas socioeducativas, o ECA reitera a necessidade de promover a educação como meio favorável à construção da cidadania. Esse avanço legal reitera alguns valores da CF, como a garantia de direitos e a criação de novos direitos quando a sociedade evolui, o que nos leva a refletir sobre como educação em direitos humanos é parte de um processo histórico em sintonia com as mudanças sociais nas demandas e formas de organização.

Complementarmente, a Lei 12.594/2012 instituiu o SINASE, visando promover a regularização do funcionamento das unidades de internação, cujo caráter pedagógico possibilita construir um processo educativo diferenciado. Por meio de uma educação diferenciada, é possível ao adolescente construir uma perspectiva de vida que vislumbre condições objetivas de superação das adversidades em que se encontra quando da internação, sendo imprescindível que essa população tenha assegurado tal direito.

Configurado como instrumento legal no caso brasileiro, o SINASE foi criado para respaldar outro direito conseguido via ECA, só que agora detalhando as ações específicas da

socioeducação. Isso releva como as legislações podem e devem ser concebidas em interface com lutas sociais, cujos representantes devem ter a sensibilidade e a noção técnica de que os direitos humanos fazem parte da constituição dos novos rumos sociais.

Nesse sentido, a construção do projeto de vida entre os sujeitos vinculados às classes populares que vivem em situações de vulnerabilidade social pode ser alcançada por intermédio do acesso e permanência na escola, visando a apropriação dos conhecimentos básicos destinados ao possível ingresso no mundo do trabalho formal. Em face disso, a presença na escolarização básica pode ser o elemento estruturante para construção de melhores condições de vida a esses sujeitos, desde que ela os reconheça como tal.

Assim, é dever do Estado assegurar essas garantias básicas voltadas para a promoção do direito humano à educação, com o intuito de oferecer ao cidadão o acesso ao conhecimento mínimo que o percurso de escolarização básica requer. Nesse contexto de condições adversas em que os socioeducandos se encontram, a garantia e a efetivação do direito são o ponto de partida para projeção de perspectivas em prol da construção de um projeto de vida com estabilidade suficiente para promover o bem-estar e sustentabilidade social daqueles.

2.1 O direito à Educação Básica no contexto socioeducativo: garantia e efetivação do Direito

Essa reflexão tem como ponto de partida o reconhecimento da educação básica enquanto direito humano para qualquer sujeito, independentemente de sua condição social, a fim de proporcionar as condições mínimas para a participação plena na sociedade. Essa participação está pautada em regras na representação do Estado moderno⁶ de direito, compreendendo-se que é possível a qualquer cidadão produzir sua existência com dignidade, desde que o acesso ao conhecimento para o desenvolvimento de habilidades seja assegurado por meio da educação escolar.

Ranieri (2014) explica que, segundo os preceitos constitucionais, o Estado deve assegurar para a população na faixa etária de 0 até 17 anos o direito de acesso à educação básica, com a finalidade de contribuir para que tais sujeitos se apropriem do conhecimento historicamente acumulado e participem do processo produtivo, com níveis de dignidade

⁶ O Estado moderno é apresentado como o vivenciamos no Brasil, em que escolhemos os representantes do povo no âmbito Legislativo. Tal noção foi apresentada por John Locke (1632-1704) e, posteriormente, Karl Marx (1818-1883) avançou nas análises sobre essa noção ao demonstrar que o Estado moderno foi criado para proteger os interesses da classe burguesa, e assim suas decisões são influenciadas por tal classe.

significativos, tendo em vista que estão em plena fase de desenvolvimento de suas potencialidades, além de caber ao poder público atuar em parceria com a instituição familiar para prover tal seguridade. A garantia do direito à educação nas chamadas sociedades modernas é um bem social, que possibilita ao cidadão produzir a cidadania e a emancipação.

Nesse contexto, é digna de nota a reflexão sobre a estrutura que o Estado disponibiliza para a população, principalmente aos segmentos sociais que dependem unicamente da educação escolar pública. Cumpre, portanto, problematizar a função da escola como garantidora do direito à educação de adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas (MSE), tendo em vista que, para compreender tal contexto, é fundamental dialogar com a educação básica enquanto direito destinado à produção da existência de qualquer cidadão.

A estrutura estatal destinada à promoção da educação inclui diretamente a escola pública, laica, cujo espaço é destinado a formação geral do cidadão, em prol da plena participação no processo de transformação das relações sociais. Por meio disso, deve-se tornar mais inclusiva, igualitária, e possibilitar plenas condições de vida com dignidade para todos. Não só isso, a escola historicamente reflete as lutas de classes diante dos interesses propostos pelo Estado; conseqüentemente, é um espaço social que forma e promove reflexões para os alunos e seus familiares, quando o que é ensinado pode impactar e ser replicado fora da escola.

Assim, é fundamental que a reflexão sobre os direitos humanos à educação abrigue o debate sobre a função social da escola pública no modo de produção capitalista, visto que:

a escola atual trata os alunos desiguais a partir de uma igualdade baseada na justiça formal, na norma constituída, na lei positivada. Dessa forma, exige qualidades que são desigualmente distribuídas a partir de suas origens de classe. Bourdieu (1998) nos indica essas qualidades a partir do capital cultural dominante e da conseqüente relação entre o indivíduo, a cultura e o saber. Com essa dinâmica, a escola inclui no ingresso, mas reproduz diretrizes sutis de exclusão na permanência, reproduzindo desigualdades (SANTOS; LIMA; VALE, 2020, p. 9).

Logo, percebemos que essa concepção de escola faz parte de um permanente embate por valores e sua reprodução, porque, assim como pode ser espaço que ajuda na transformação social positiva, pode ser permeado e reproduzir um ideário de segregação, e fortalecer a negação de direitos por meio do currículo e práticas pedagógicas. Daí a concepção dos professores e suas representações sociais sobre certos fenômenos serem importantes também em análises da conjuntura.

Ora, o direito à educação básica reflete diretamente no direito à socioeducação e em outros direitos sociais. Isso, porque o papel da escola pode ser decisivo na formação de sujeitos que posteriormente irão ajudar a sociedade nos avanços que deve prover de forma coletiva.

Tal diretiva permite gerar capital social como produto da formação cidadã que fomenta a dignidade humana, que mais adiante será uma habilidade estruturante na atuação desse indivíduo em sociedade, quer como cidadão, no exercício do controle social, quer como agente proponente de políticas públicas, como liderança política capaz de valorizar as instituições e as pessoas (SANTOS; LIMA; VALE, 2020, p. 15).

A garantia dos direitos humanos à educação, prevista no texto constitucional brasileiro, não consegue sozinha responder às desigualdades construídas historicamente em relação ao acesso à escolarização no Brasil. Essa situação compromete as perspectivas de futuro de milhões de adolescentes e jovens oriundos das classes economicamente destituídas de recursos materiais para assegurar níveis mínimos de sobrevivência.

Como abordado anteriormente, os marcos normativos que embasam a garantia do direito à educação são originários da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que expande a todos o direito à educação; da mesma forma, tal direito é instituído na Constituição brasileira. Já o direito à socioeducação se apresentou no ECA, no ano de 1990, sendo regulamentado por meio do SINASE, no ano de 2012, que por sua vez implica a organização da escola básica brasileira como assunto de prevenção e orientação para que crianças e adolescentes não cometam atos infracionais; caso isso ocorra, estes não devem ser deixados à margem da sociedade, e sim devem ter possibilidades de reinserção no convívio social.

A literatura que embasa a dissertação provém de autores que discutem o conceito de socioeducação, não apenas no viés da inclusão social, como também da autonomia e da formação escolar dos socioeducandos, como Guará (2010), Maraschin e Ranieri (2011), Paes (2008), Ranieri (2014) e Ribeiro (2006). Tal formação ocupa as mesmas diretrizes da educação formal, acrescidas de novos valores, levando em consideração as realidades desses alunos em regime especial de ensino, justamente porque estão em um local de aprendizagem organizado para oportunizar condições concretas de reverter seu trajeto de vida após o ato infracional. Com isso, busca-se garantir outros direitos que momentaneamente foram perdidos, como a liberdade, segundo a organização do Estado moderno, regido por leis.

Para Ribeiro (2006), a socioeducação está intrinsecamente conectada com a exclusão social de crianças e adolescentes. Já Guará (2010) traz contribuições para a visão positiva da identidade dos socioeducandos, criando melhores perspectivas em relação à sociedade e ao reordenamento de suas vidas. Assim, parte-se da compreensão do princípio da dignidade humana, que possui raízes históricas profundas, como indica Sarlet (2015). Porém, aponta-se que a busca por autonomia está aliada à necessidade de proteção, vinculada ao Estado e à comunidade.

De acordo com Frigotto (2015), o acesso à educação básica deve ser discutido com frequência, com a finalidade de ampliar a compreensão da sociedade sobre o quanto essa etapa do processo de escolarização interfere no desenvolvimento e na formação integral de homens e mulheres. As reformas imprimidas pelo modo de produção capitalista tornam cada vez mais aguda a desigualdade social, principalmente, entre as classes economicamente menos favorecidas, cada vez mais destituídas do acesso ao conhecimento. Paralelamente a esse quadro, o Estado restringe as garantias de direito à educação escolar, ao conhecimento e também ao mundo do trabalho.

A efetivação do direito à educação de modo pleno na sociedade capitalista torna-se algo distante para as classes populares, em um fenômeno decorrente da lógica estabelecida na estrutura administrativa e política do Estado, que reduziu consideravelmente sua participação no atendimento a políticas públicas. Em meio às restrições que o Estado estabelece para garantir e efetivar o direito à educação, as condições de desigualdade se ampliam, construindo-se níveis de vulnerabilidade social que alcançam principalmente adolescentes e jovens.

O acesso à educação básica, diante do exposto, é um direito humano consagrado para assegurar condições mínimas de efetiva participação do cidadão na sociedade, possibilitando a ele compreender as diferentes situações e condições que se vivenciam na sociedade. Para Zamora (2005), é fundamental a luta em oposição à produção da pobreza e da miséria, cujo cerne é produzido no percurso de escolarização desigual que oprime e suprime aqueles sujeitos, em sua maioria, vinculados aos estratos sociais empobrecidos e com acesso restrito ao conhecimento.

2.2 A socioeducação como efetivação do direito à Educação Básica

As reflexões sobre a educação alcançam diversas áreas do conhecimento, tal como a teologia, a filosofia, a política etc. Assim, o conceito de educação não é único, estando em constante transformação. A perspectiva de educação adotada neste estudo advém de Carlos Rodrigues Brandão (1981), em seu livro *O que é educação*, no qual o autor afirma tratar-se de um modo de vida dos grupos sociais, que é criado e recriado segundo a cultura e a sociedade, e é produzido e praticado para se reproduzir entre todos. Todavia, por ser um direito social, deveria ser do conhecimento de todos que esta visa garantir aos cidadãos uma formação plena, a fim de que cumpram com seus deveres e gozem de seus direitos. Ainda assim, é uma garantia constitucional que, em detrimento de processos de exclusão, precisa ser colocada em prática.

No artigo 26, a Declaração Universal dos Direitos Humanos prevê que todos os seres

humanos têm direito à educação, e que esta será gratuita ao menos nos níveis elementares. Além de direito, a educação é também reconhecida como uma obrigação, sendo orientada no sentido de promoção do desenvolvimento e da personalidade, assim como de respeito pelos direitos humanos e suas liberdades fundamentais. A educação é um direito humano, já que é capaz de oferecer instrumentos para o crescimento do indivíduo e da sociedade, sendo parte fundamental do princípio da dignidade humana.

Na sociedade capitalista, a educação escolar foi institucionalizada por meio da escola, constituída como o espaço destinado à promoção do conhecimento científico historicamente acumulado, cuja finalidade é assegurar que todo cidadão se aproprie dele, para qualificar-se para o mundo do trabalho e exercer sua participação cidadã. Consequentemente,

a escola, enquanto instituição educativa, precisa se articular organicamente com outras instituições da rede de proteção social, garantindo-a como espaço privilegiado de formação de crianças e adolescentes no sistema de garantia de direitos (SANTOS; LIMA; VALE, 2020, p. 13).

Essa articulação representa um dos princípios da escola básica como espaço de proteção social, isto é, a intersetorialidade. Isso, porque a escola não funciona sozinha e deve dialogar com os demais espaços sociais e demais setores dentro da própria escola, para que seja considerada democrática, sendo este um valor construído no cotidiano das relações (SANTOS; LIMA; VALE, 2020).

A retomada do projeto ultraconservador na sociedade capitalista traz consequências significativas para o funcionamento da escola, desde a organização curricular até o desmonte das relações de poder, por meio do enfraquecimento e desmobilização das representações populares. Tudo isso mina as práticas democráticas, tais como as eleições diretas para diretores, a participação nos conselhos escolares, grêmios estudantis, passando-se à defesa de uma suposta neutralidade da escola, que não tomaria partido das questões sociais, fazendo com que a escola reproduza desigualdade.

O direito à educação se faz presente no texto constitucional brasileiro, no capítulo III, artigo 205, no qual é estabelecida como direito de todos e dever do Estado e da família, além da necessária colaboração da sociedade. Entende-se com isso que, no processo de desenvolvimento da cidadania, a educação é colocada como o meio para se chegar ao desenvolvimento dos cidadãos e da sociedade democrática.

Com essas informações, cabe lembrar que as demandas sociais da educação precisam se apresentar em uma multiplicidade de contextos escolares, dentre os quais está a socioeducação. A problemática envolve condições estruturais e condições reais de ensino e de aprendizagem,

assim como a interrelação desses elementos na conformação de práticas socioeducativas. Diante da universalização do acesso à educação básica, implícita na Emenda Constitucional n. 59/2009, Art. 208, inciso I, que versa sobre a sua obrigatoriedade e gratuidade, é preciso que esta considere o contexto socioeducativo.

O direito à educação no contexto de cumprimento de medidas socioeducativas remete à própria origem do termo socioeducação no ECA, em que surge uma preocupação com a implementação dessas medidas, o que foi complementado pelo o SINASE para regulamentar o seu cumprimento. Dessa forma, em termos legais, apresentaram-se avanços para a área dos direitos dos adolescentes que cometeram algum ato infracional.

Assim, compreende-se que a socioeducação é tributária da educação básica como direito. Cury (2002, p. 169) buscou explicitar o conceito de “educação básica” apresentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sob a perspectiva de um novo quadro de referências. Reitera, nesse sentido, que a educação é um direito indispensável, devendo-se estruturar formas diferenciadas na sua organização e oferta nacional. As perspectivas que se desenham no Brasil para promover a escolarização básica em formatos diferenciados auxiliam na compreensão sobre a realidade em que cada sujeito está inserido, mostrando os alicerces e os caminhos a serem seguidos.

A reflexão sobre a educação básica como direito se coloca como a ampliação da cidadania vinculada à plena participação cidadã, considerando as etapas da educação infantil, do ensino fundamental obrigatório e do ensino médio. Cada uma dessas etapas é constituída por dimensões únicas, mas que são progressivas e somam-se na construção da jornada estudantil. Assim, esse nível de escolarização indica a relevância para a transformação da realidade social, pois impacta a educação no Brasil. Como informa Cury (2008a, p. 294):

Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural. E é aí que se situa o papel crucial do novo conceito inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional. Essa nova forma atingiu tanto o pacto federativo quanto a organização pedagógica das instituições escolares. Esse papel o é como tal porque à educação lhe é imanente o de ser em si um pilar da cidadania e o é inda mais por ter sido destinado à educação básica o condão de reunir as três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Teoricamente, a escolarização básica busca esclarecer os processos educativos, buscando administrar as realidades educacionais que compreendem o espaço público. Com isso, a realidade pode ser compreendida por meio da visão conceitual, construindo as bases para a ação política. A abstração torna-se a força motriz do desenvolvimento do real, estabelecendo

princípios e atuando de maneira constante para solucionar novas questões empíricas (CURY, 2008a).

Cury (2008a, p. 294) relembra como o termo “base”, que alicerça a definição de “básica”, provém do grego *básis* e *ós*, representativos de “fundação” e “avançar”. Daí traduz as realidades de transgressão de antigas realidades não democráticas até a democracia. A essas noções conceituais da educação básica, podem-se aliar as compreensões da socioeducação, tendo em vista que esta é mais um desdobramento progressivo do processo de escolarização destinado à formação humana, que visa compreender, alcançar e solucionar uma nova realidade, qual seja, a educação em meio prisional:

As reflexões empreendidas acerca da concepção de educação são fundamentais para se discutir e problematizar a socioeducação, termo de difícil consenso e complexa definição. Entretanto, antes de se avançar nas reflexões em torno da concepção de socioeducação, isto é, dos significados atribuídos à socioeducação, há que se localizar a origem do mesmo e as razões de sua emergência, uma vez que parece um contrassenso ou até redundância falar em educação social já que toda educação é eminentemente social (BISINOTO et al., 2015, p. 579).

Ainda nesse sentido, a educação é dimensionada como um direito, conferido pela cidadania, proveniente de regimes democráticos. Reside nesse espectro a organização do conhecimento por meio de uma Base Nacional Curricular Comum no Brasil, atingindo o pacto federativo e a organização pedagógica das instituições de ensino. Com isso, sublinha-se a importância do nivelamento do conhecimento mínimo destinado ao cidadão, tendo em vista que o acesso ao conhecimento científico historicamente acumulado foi negado para a grande maioria da sociedade, sendo privilégio apenas das classes mais abastadas. Dessa forma: “Resulta daí que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio o seu acabamento” (CURY, 2008a, p. 295).

No artigo 4º da LDB, a educação torna-se um direito aos cidadãos e um dever para o Estado, ao qual cabe a oferta de uma educação de qualidade. A educação básica origina-se da Constituição Federal de 1988, sendo inerente à cidadania e aos direitos humanos. Dessa forma, o direito é reconhecido por vias sociais e políticas. Como mencionado, tal direito provém de um histórico de lutas pela educação, desde o período do Império, no qual apenas aqueles considerados cidadãos usufruíam da educação. Já na República Velha, somente o ensino primário de quatro anos era obrigatório e gratuito, segundo a Constituição de 1934, sendo ampliado para oito anos em 1967 (CURY, 2008a, p. 295).

Porém, somente com a Constituição de 1988 a educação é instaurada como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo reforçada pelo artigo 6º da mesma Constituição,

considerada o primeiro dos direitos sociais. Assim, diante de um passado cercado por poucas possibilidades de ascensão social por meios educacionais, e pela exclusão social decorrente, novas possibilidades começaram a ser esboçadas (CURY, 2002, 2008a). Faz-se importante notar que o desenvolvimento foi lento e gradual, e mesmo hoje as pautas não se encerram, vide o caso da socioeducação.

Enfatiza-se a posição do Estado e do seu “dever”, do qual emergem obrigações a serem cumpridas pelos responsáveis pelos poderes, com a colaboração da família e da comunidade. Como bem público, a educação escolar precisa ser preservada pelo público, ou seja, mostra-se como uma face da cidadania e ser empregada de forma consciente. Na Constituição de 1988, fala-se do poder da educação para a qualificação para o trabalho, o que também é um caráter da cidadania, sendo um direito juridicamente protegido, conforme Cury (2008a).

Nesse sentido, já que consta como um direito público e obrigatório, prescinde de garantias e condições para a sua efetivação, ao passo que essas garantias ainda perpassam por condições diárias de luta. Decorrem disso a LDB, o Plano Nacional de Educação, dentre outros meios para a garantia desse direito. Todas essas garantias podem ser vistas como rastros deixados por inúmeras formas de protesto que denunciaram, através da literatura, cinema etc., o caos social que atingiu e atinge a população brasileira. Essa disjunção pode ser verificada em estatísticas elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), além de órgãos internacionais de pesquisa⁷.

O foco de interesse nas amostras obtidas por esses centros se dá, sobretudo, na visualização das desigualdades sociais. Assim, após a Ditadura civil-militar, novos sujeitos e projetos políticos surgiram, elaborando novas perspectivas de futuro que visavam democracia política e justiça social. A partir dessas demandas, novos conceitos precisaram ser acessados e colocados em prática (CURY, 2008a, p. 297).

Para que a Constituição Federal de 1988 alcançasse a todos, fez-se necessário encontrar um ponto crucial que afetasse a todos, que fosse universal. A educação escolar emergiu como esse ponto, sendo proclamada como um direito que seria uma abertura para novas perspectivas cidadãs, como a demanda por novos direitos. Com a escola básica na estrutura da cidadania para todos, visou-se a transmissão de conhecimentos a serem acionados durante a vida, com novos hábitos e padrões sociais, segundo a “vontade geral democrática” (CURY, 2008a, p. 297).

Essa necessidade coletiva social foi captada pela LDB e traduzida como “educação

⁷ Recomenda-se consultar Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE, 2021).

básica”. Os pilares assentavam-se no combate à desigualdade, aos preconceitos e à intolerância, aliado à gestão democrática. A educação fundamental, conforme o primeiro projeto da LDB, em 1988, era colocada com o objetivo geral de desenvolvimento dos educandos de 0 a 17 anos, a fim de que participassem ativamente da sociedade. Além disso, a educação fundamental teria três etapas: a anterior ao primeiro grau, dos 0 aos 6 anos; a educação de primeiro grau, dos 7 aos 14 anos; a educação de segundo grau, dos 15 aos 17 anos (CURY, 2008a).

Em 1990, o termo “educação básica” foi modificado, tornando-se dever do Estado, assim como sua universalização em níveis e modalidades, sendo instituído no capítulo VII, de título “Da educação básica”, com o artigo 26, sobre as etapas da educação básica, e o artigo 27, sobre seu objetivo, o desenvolvimento do indivíduo, a formação como cidadão e o oferecimento de meios para progressão no trabalho e nos estudos. No ano de 1992, as três etapas foram reconhecidas como um direito social, mas com a diminuição da duração obrigatória do ensino fundamental para cinco anos, com ênfase no ensino integral (CURY, 2008a, p. 298).

Já em 1993, no Projeto nº 101/93 da Câmara dos Deputados, era mantido, no artigo 4º, o conceito de educação básica com suas três etapas, com um capítulo próprio sobre a educação básica. No substitutivo do Senado, no ano de 1994, que teve o Senador Cid Sabóia como relator, o conceito foi mantido com as três etapas, com os mesmos nomes e objetivos. Já o Senador Darcy Ribeiro separou a educação infantil da educação básica, recuperando a duração mínima de oito anos para o ensino fundamental. Entretanto, o capítulo “Da educação básica” dissertou somente sobre o ensino fundamental e médio (CURY, 2008a, p. 299).

O Senador José Jorge, relator final do projeto da LDB, reconhece a adoção do conceito de “educação básica”, incluindo a educação infantil, fundamental e média. As finalidades consideradas foram o desenvolvimento dos educandos, a formação igual para todos exercerem a cidadania, com meios para a progressão no trabalho e nos estudos posteriores. Assim, o conceito de educação básica, geralmente, aparece associado ao adjetivo “comum”, como a formação básica comum dos conteúdos mínimos das três etapas, conforme o inciso IV, do artigo 9º, como informa Cury (2008a, p. 299):

A ligação entre a dimensão básica e o conceito de comum, na educação, carrega um sentido próprio. Comum opõe-se a uma educação específica (do tipo ensino profissional), de classe (que constitua um privilégio) ou mesmo que carregue algum diferencial mesmo que lícito (escola confessional). A noção de comum associada à educação básica é um direito (em oposição a privilégio) e busca, em sua abertura universal, o aprendizado de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, responde a necessidades educativas do desenvolvimento humano como um patrimônio cultural. O “comum” vai mais além de um “para todos”, reportando-se a conhecimentos científicos, à igualdade, à democracia, à cidadania e aos direitos humanos.

Contudo, ainda nos reportando a Cury (2008a), outro aspecto fundamental a ser considerado é a atuação da diferença como direito, percepção proveniente de situações em que minorias sofreram os impactos do desenvolvimento histórico de exclusão social. Assim, a ordem jurídica incorporou o direito à diferença. A igualdade, por esse viés, não é suficiente para uma educação básica democrática, já que os sujeitos não partem das mesmas experiências sociais. Emerge disso a equidade, ou seja, uma adequação justa, que se adapta às situações concretas, vislumbrando as especificidades de cada experiência.

Com isso, determinados grupos sociais puderam ser atendidos, a exemplo de pessoas portadoras de necessidades especiais, a população afrodescendente ou indígena, assim como, no caso específico desse texto, os adolescentes que cometeram alguma infração e encontram-se no sistema prisional. Desse modo, o reconhecimento das diferenças é capaz de dar os subsídios necessários para se pensar nos processos requeridos para a garantia da equidade em âmbito escolar.

Partindo desses pressupostos, compreende-se que as reflexões acerca da educação básica também são parte daquelas destinadas à socioeducação. Concorde-se com Bisinoto et al. (2015, p. 581) quando relacionam a socioeducação com a educação e o social, já que o compromisso ético-político com a sociedade é comum. Dessa forma, ao se pensar no conceito de educação social, percebe-se sua vinculação à exclusão, fruto das relações de dominação próprias da sociedade contemporânea. Assim:

A socioeducação, portanto, situa-se nesse vasto campo da 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. A socioeducação se orienta por valores de justiça, igualdade, fraternidade, entre outros, tendo como objetivo principal o desenvolvimento de variadas competências que possibilitem que as pessoas rompam e superem as condições de violência, de pobreza e de marginalidade que caracterizam sua exclusão social (BISINOTO et al., 2015, p. 581-582).

A partir disso, observa-se que a socioeducação é uma política pública de caráter transformador, que demanda intervenções efetivas, capazes de afetar as trajetórias dos indivíduos que contempla. O ato infracional emerge, conforme Bisinoto et al. (2015), como uma maneira de questionar o ordenamento social; diante dessa realidade, com o suporte da socioeducação, os adolescentes têm a possibilidade de reconstruir seus modos de questionar tal ordenamento, sem recorrer aos atos violentos. Pensa-se, sobretudo, em ressignificação das trajetórias infratoras através da socioeducação: “As medidas socioeducativas são, portanto,

ações pedagógicas e intencionais que materializam a concepção de socioeducação” (BISINOTO et al., 2015, p. 583).

É fundamental que se produzam reflexões sobre o cumprimento de medida socioeducativa fundamentada na perspectiva pedagógica da ação educativa, vinculada à construção de referenciais que auxiliem esses sujeitos a nortearem suas escolhas quanto à construção de um projeto de vida, para além da lógica infratora como única alternativa de vivência social. Assim, a socioeducação é concebida como forma de superar uma perspectiva opressiva e repressiva, visando acima de tudo contribuir para a formação humana integral.

Com essa formação humana integral, o Estado passa a ser de fato garantidor tanto do direito básico que é a educação, quanto da promoção de novos direitos conquistados historicamente, como a socioeducação, o que reflete na organização da sociedade como um todo. Por isso mesmo, essa instituição precisa ser forte e comprometida com a melhoria coletiva.

2.3 O direito à educação inserido no contexto socioeducativo

A presente reflexão busca analisar a medida socioeducativa enquanto direito à educação para adolescentes privados de liberdade, utilizando como referenciais os marcos normativos que fundamentam o debate sobre as medidas socioeducativas em interface com o projeto de vida dos socioeducandos.

Sa a Constituição Federal de 1988, no art. 205, assegura que a educação é direito de todos, é fundamental que, independentemente do ato infracional cometido pela criança ou adolescente, seja garantida a continuidade do percurso de escolarização formal, por meio de uma ação pedagógica diferenciada, que oriente as práticas educativas no contexto da socioeducação. Ainda que o sujeito esteja em regime de privação de liberdade, é essencial que o direito à educação seja promovido, com a finalidade de contribuir para a construção de novos referenciais relativos à vida em sociedade.

O direito à educação insere-se como um componente relevante no processo de construção de uma sociedade igualitária, justa, democrática, capaz de proporcionar aos sujeitos a plena participação na produção da vida material, com dignidade suficiente para viver em segurança e em condições ambientais pacíficas, tornando possível a formação plena do ser humano.

Dessa forma, a reflexão sobre o direito à educação alcança relevo social devido à possibilidade de superar a construção histórica da desigualdade, causada por um modo de produção que funciona sob a lógica da dominação de uma classe sobre a outra. A esse respeito,

Frigotto e Ciavatta (2015) destacam que a classe dominante é a detentora dos meios de produção (terras, máquinas, capital), e a classe dominada dispõe apenas da energia, ou seja, da força de trabalho. Essa condição implica diretamente a limitação da universalização do direito à educação.

De acordo com Dias (2007), a educação é a única forma de formar sujeitos humanos, logo, fundamentalmente é um elemento constitutivo da essência humana, não podendo ser suprimida, sob pena de se construir um tecido social destituído de humanidade nas relações sociais. Ora, é na interação formal que as pessoas se humanizam, pois a educação vai além dos conteúdos sistematizados.

Esse debate sobre o direito à educação tem atravessado diferentes momentos históricos, com destaque para as diferentes atividades produtivas experimentadas pelos sujeitos no contexto social. De acordo com Prado Júnior (2000), na sociedade escravista, o direito à educação não era disponibilizado à população escrava; na sociedade feudal, os servos não possuíam o direito à educação; na sociedade capitalista, o direito à educação é também reservado ou restrito, dependendo das demandas que se apresentam no ritmo da atividade de acumulação e das novas configurações da gestão do trabalho.

Ainda segundo Dias (2007), o pensamento iluminista, que fundamentou as ideias da Revolução Francesa no século XVIII, contribuiu de forma significativa para a defesa dos direitos da pessoa humana. Dentre estes, está o direito à educação, materializado na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, promulgado na Convenção Nacional Francesa em 1793, cujo art. XXII determinava ser “a instrução uma necessidade de todos”.

Com a consolidação da ordem mundial capitalista no contexto global, a utilização das técnicas, o avanço das ciências, a utilização do conhecimento e de informações em praticamente todas as atividades produtivas, o direito à educação tornou-se essencial para a participação dos sujeitos na produção da vida material e existencial.

Para Dias (2007), a afirmação do direito à educação manteve-se no pós-guerra, por meio da Declaração Universal dos Direitos do Homem, promulgada pela Assembleia Geral da ONU, no ano de 1948, e no art. XXVI ressalta que “toda pessoa tem direito à instrução, e que esta será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, sendo que a instrução elementar será obrigatória”.

É importante considerar que, à medida que a sociedade evolui nos aspectos tecnológicos e científicos, o direito humano à educação torna-se indispensável à participação do sujeito na sociedade, e o movimento global em favor de tal direito proporcionou o debate na Conferência Mundial Sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, no ano de 1996, por meio da temática

“Educação em Direitos Humanos”.

Essa conferência foi significativa em termos de orientar os governos mundiais quanto à viabilização do direito humano à educação em suas modalidades formal e não formal, como alternativa destinada a formação cidadã. Também de acordo com Dias (2007), a educação em direitos humanos inclui temáticas formativas vinculadas à promoção da cultura de paz, à compreensão da democracia, ao desenvolvimento e à justiça social, cuja finalidade é conscientizar todas as pessoas em relação ao valor universal dos direitos humanos nas relações sociais.

É pertinente refletir sobre o direito humano à educação a partir da necessidade de oposição à agudização da desigualdade produzida historicamente na sociedade capitalista, que culmina com a expansão da pobreza e da miséria. Um reflexo disso se encontra nos quadros de vulnerabilidade acentuados entre as classes dominadas, em que a restrição de acesso à escolarização formal tem sido um dos aspectos mais marcantes.

O direito à educação certamente se apresenta como um compromisso a ser assumido por todas as nações, com a finalidade de promover um mundo mais humano, feliz, harmonioso, destinado a valorizar a vida em todas as suas dimensões. No entanto, a dominação de uma classe sobre a outra – característica singular no modo de produção capitalista, com a acumulação de um lado e a pobreza de outro – restringe o acesso à escolarização para um elevado número de sujeitos. No Brasil, considerando a estrutura social herdada da economia escravocrata, a restrição ao direito à educação produz a desigualdade e os quadros de vulnerabilidade como resquício das correlações de forças e do papel do Estado, fenômeno que ocorre desde a colonização e prolonga-se até o momento atual (DIAS, 2007).

A produção da desigualdade no Brasil é descrita por Frigotto (1996) como parte integrante do modo de produção caracterizado pela acumulação e concentração de riquezas, que resulta na exclusão de mais de dois terços da população dos direitos básicos a saúde, educação, emprego. Como agravamento do quadro, persistem o elevado contingente de analfabetismo, a ampliação da ilegalidade, e o enfraquecimento do poder do Estado frente às atividades ilícitas e ilegais, que por sua vez levam parcelas da população pobre a perder seu direito à liberdade.

O direito humano à educação no Brasil é construído ao longo de um percurso significativo por meio dos movimentos sociais que reivindicam a universalização da escolarização. Isso se dá desde o início do século XX, por intermédio dos intelectuais liberais, com destaque para Anísio Teixeira, que defendia a democratização da escola pública gratuita para todos. Na década de 1980, com a redemocratização no Brasil, o direito à educação alcançou espaço significativo no texto da Constituição de 1988, como já apresentamos antes.

A reflexão sobre o direito humano à educação permite identificar o quanto o Estado brasileiro limita o exercício desse direito a um elevado contingente populacional. Desde a criança até o idoso, a universalização da escolarização não acontece na sociedade brasileira, e esse quadro contribui para a construção de graves cenários de vulnerabilidade.

A Constituição de 1988 e a LDB dela decorrente consagram o direito de acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito. Esse direito de acesso é qualificado pela Constituição como sendo público subjetivo. Dessa forma, o acesso à educação é plenamente eficaz e exigível da esfera judicial caso haja omissão do Estado ou das famílias na consecução de sua obrigação constitucionalmente estabelecida. Localizamos, pois, nos referidos dispositivos legislativos, uma exposição ambígua da responsabilidade do Estado para com a educação de todos, na medida em que propugna a expressão “Direito de todos e Dever do Estado”, e elege apenas um nível de ensino – o ensino fundamental – como direito público subjetivo. Isto significa que a educação é um direito de todos, mas só é obrigatória para o Ensino Fundamental (DIAS, 2007, p. 447).

Nesse sentido, a luta pela elevação da escolarização de toda a população é o ponto de partida para a promoção da mudança social. A defesa do direito humano à educação proporciona a configuração de um novo tecido social, capaz de promover e abrigar a igualdade entre os seres humanos e o reconhecimento da diversidade como uma categoria social inerente ao processo de convivência humana. Essa perspectiva encontra guarida no processo de humanização, essencial para a produção de laços de solidariedade, fraternidade e convivência pacífica entre todos os sujeitos.

Educar para os direitos humanos, prescinde, então de uma escuta sensível e de uma ação compartilhada entre professores e alunos, capaz de desencadear processos autônomos de produção de conhecimento. A produção do conhecimento socialmente relevante traz em seu escopo o necessário compromisso com a autonomia do pensamento. A conscientização, da qual falava Paulo Freire, é um importante vetor de oxigenação das práticas educativas que devam ser efetivadas em ambientes escolares ou não. A consciência do ser-no-mundo se mostra como uma ferramenta que possibilita a construção de sujeitos sociais críticos e atuantes em uma determinada sociedade, cômicos de seu inacabamento e, por isso mesmo, capazes de serem protagonistas de sua própria história (DIAS, 2007, p. 453).

A compreensão do valor que os direitos humanos à educação assumem na construção da sociedade permite a construção de valores e princípios subjetivos intermediados pela cultura, de modo a proporcionar a emancipação humana. Assim, quando se reflete sobre o valor da escolarização para todos, é possível projetar perspectivas de transformação das relações sociais, principalmente, para as populações economicamente desfavorecidas, cuja única alternativa de acesso ao conhecimento e a informação ocorre por intermédio da escola pública. As restrições do direito humano à educação têm produzido um enorme fosso de desigualdade na sociedade

brasileira, com reflexos acentuados nas perspectivas de futuro de crianças, adolescentes.

De acordo com Silva (2017), a socioeducação surge no Brasil como alternativa na promoção de um processo de escolarização diferenciado aos sujeitos em situação de cumprimento de medidas socioeducativas. Já Santos e Ferreira (2019) explicam como a luta histórica da socioeducação no Brasil vai ao encontro de uma necessidade de ruptura das representações sociais produzidas sobre menores infratores, tidos como sujeitos potencialmente destinados à vida marginal, sem qualquer perspectiva de vida em condições dignas ou no exercício da vida cidadã após atos de infração, o que os sentenciaria a uma espécie de morte social.

As adversidades sociais produzidas historicamente no Brasil categorizaram a população negra e pobre a condições de vida degradantes. De acordo com Santos e Ferreira (2019, p. 43), “os menores abandonados” passaram a ser representados socialmente como escória social, e o Estado tratou de marginalizá-los, excluindo-os do direito fundamental à educação, ao trabalho e, conseqüentemente, ao exercício da vida cidadã.

Ainda que a socioeducação esteja vinculada ao cumprimento de uma medida legal, isto não significa que ela seja potencializada e determinante para a transformação social do adolescente. Assim, o debate que se apresenta em torno da socioeducação é de adequar as propostas educativas a diferentes situações e condições que adolescentes enfrentam, quando confrontados com a necessidade de cumprimento de medidas socioeducativas, tal como estabelecido pelo ECA e pelo SINASE, que buscam contribuir com uma política de direitos humanos fundamentais para os adolescentes em situação de ato infracional.

Por fim, de acordo com Zamora (2005), a lógica estabelecida na socioeducação, enquanto ação disciplinar, visa reprimir um determinado comportamento ético em oposição aos determinantes sociais. Exatamente por isso ela necessita ser discutida, levando em conta possibilidades de reconstruir a visão de mundo, de homem e de sociedade, formada em meio a situações e condições adversas, algo a que a maioria dos sujeitos que cumpre medidas socioeducativas é exposta, como resultado de um contexto histórico e social reprodutor da desigualdade.

2.4 A função da escola na garantia do direito à socioeducação para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas

Por ser direito de todos e dever do Estado, a educação básica pública deve possuir como pressuposto a diminuição das desigualdades e das hierarquias sociais. Visa-se a função social

da educação, sob os auspícios da igualdade e da equidade, em acordo com sua democratização, como indica Cury (2002, 2008a). Nesse sentido, desde fins do século XX até o início do século XXI, a educação básica sofreu inúmeras mudanças. Todavia, reiteramos que o olhar precisa voltar-se para além da escola pautada no ensino fundamental, abrangendo também a escola que abarca a diferença, como aquela voltada para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Assim,

Sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Sabemos também que o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado. E sabemos também que não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora. Problemas há na escola que não são dela, mas que estão nela e problemas há que são dela e obviamente podem também estar nela. Considerar este contexto socioeconômico descritiva e analiticamente, vê-lo como suscetível de superação por meio de políticas sociais redistributivas e considerar a situação da educação escolar enquanto tal são princípios metodológicos indispensáveis para uma análise adequada das políticas educacionais (CURY, 2002, p. 169).

Concordamos com o autor, pois a função da escola precisa estar de acordo com as demandas sociais, processo que vai além do mundo escolar. Desse modo, o direito ao saber somente será efetivado quando outros direitos também o forem, como alimentação, moradia e saneamento básico. Sabemos que o Brasil carrega uma extrema desigualdade econômica, o que incide em muitos estudantes pobres, resultando em problemas que não seriam, exclusivamente, escolares. Essas questões afetam o sistema escolar, fator percebido na evasão gradual e na piora do desempenho escolar.

Cury (2002, p. 179) informa que o ensino médio, sobretudo, é o que se encontra mais longe da universalização, pois os recursos financeiros não atingem o necessário para abarcar a totalidade de estudantes. Além dessa, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltada para o ensino fundamental e médio, deve ser considerada quanto às medidas socioeducativas, especialmente quando vinculada à educação profissional e técnica. Cury expressa então que:

Essa desigualdade, hoje medida por vários instrumentos de análise (do tipo IDH), faz com que haja problemas na escola e que não são da escola e por isso mesmo não é desprezível o impacto desta situação de fato sobre o conjunto do sistema educacional. Se 35 milhões de alunos estão matriculados no ensino fundamental, só 9 milhões estão no ensino médio, dos quais apenas 1,8 milhão concluem essa etapa do ensino. É de se perguntar se se pode desconsiderar a desigualdade socioeconômica como geradora remota das dificuldades próximas que afetam o desempenho intra-escolar dos alunos (CURY, 2002, p. 179).

Em outro momento, Cury (2008b) também afirma que um *sistema único de educação*

possui como desafio maior a igualdade, que não será conquistada na escola, mas no próprio sistema social. Com isso, caberia aqui, no contexto deste estudo, perguntar: qual a função social da escola no contexto de cumprimento de medidas socioeducativas? Um possível passo para alcançar tal resposta é o reconhecimento da escola como parte de um contexto social específico. A escola não atua de forma isolada, mas em conjunto com a sociedade, por vezes sendo seu reflexo, mas na maioria das vezes demonstrando novas possibilidades de ação.

Essas possibilidades podem ser visualizadas, sobretudo, na participação política que a escola pode desempenhar, ainda que de forma limitada. Sabemos que a participação política por via institucional é um processo importante para a defesa dos direitos e dos interesses das classes mais pobres. A partir disso, a escola é um canal para a defesa dos direitos e participação política, sendo de fato um direito que pode gerar novos direitos (CURY, 2002, p. 182).

Salienta-se que os adolescentes que passam por medidas socioeducativas podem ter passado por experiências escolares de exclusão. Convém, nesse sentido, pensar em tais diferenças para compreender a importância que a escola assumirá sob a perspectiva da socioeducação. Assim, faz necessário refletir e investigar as formas pelas quais os alunos e os professores buscam melhorar a qualidade de vida nesse contexto de privação de liberdade. Pensar sobre essas circunstâncias pode resultar em alguns procedimentos, tais como a criação de um ambiente acolhedor, que leve em conta as experiências deles, seus saberes e suas contribuições para o coletivo:

É necessário lembrar que, nas mudanças preconizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), subjaz a indicação de que as alterações de estrutura devem vir acompanhadas de um novo programa socioeducativo, e que elas não devem se ater apenas à redução do porte das instituições. Um programa de acolhimento institucional para um pequeno grupo deve ser capaz de contemplar a complexidade das questões que envolvem a responsabilidade de educar e proteger crianças – e famílias – que se encontram em situação de grande vulnerabilidade e sofrimento (GUARÁ, 2010, p. 59).

Uma experiência educacional que tenha por base as vivências e as experiências dos educandos possivelmente buscará não reproduzir as lógicas repressivas com as quais os estudantes podem ter tido contato anteriormente. Com esses processos, seria possível romper com pensamentos negativos em relação à escola e às possibilidades de futuro, desenvolvendo aspectos como a autonomia e a consciência crítica. Ainda sobre os processos de exclusão e integração escolar:

O contrário da exclusão é a inclusão, o estar dentro, o re-ingresso à condição da qual foi excluído(a). Da mesma forma, há sujeitos sociais com o poder de incluir e há os que são considerados objetos e, portanto, que são incluídos ou

que, numa perspectiva assistencialista e de manutenção do status quo, são colocados para “dentro” novamente. Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social (RIBEIRO, 2006, p. 159).

Entre as estratégias de inclusão que a escola pode oferecer, está a autonomia, que se faz importante para esses jovens assumirem o controle de suas vidas de maneira positiva, refletindo sobre as suas perspectivas profissionais, por exemplo. Já a consciência crítica é importante para que os estudantes se reconheçam como sujeitos de direitos e de deveres, que fazem parte de uma coletividade, como cidadãos, criadores de experiências, vivências e epistemologias próprias, que muito podem contribuir para com a sociedade (GUARÁ, 2010, p. 50).

Esse aspecto é fruto de uma educação que se pretende libertadora e humanizadora, que, para tal, precisa ter seus alicerces na valorização das diferenças e dos indivíduos, compreendendo-os como agentes ativos, que mediam e são mediados pela realidade. Assim, são sujeitos que aprendem, apreendem, conscientizam, refletem e agem. Dessa forma, a realidade poderá ser reconstruída e novas possibilidades de agência perante o mundo poderão ser acionadas (GUARÁ, 2010, p. 50).

Todas essas possibilidades se evidenciam no contato com a sociedade e na visualização de diferentes perspectivas e culturas, embasadas no respeito às diferenças e na luta por direitos, como dignidade e liberdade, pressupostos básicos para a emancipação. A escola é um espaço significativo para o fomento desses conhecimentos e reconhecimento, já que possui caráter problematizador das diversas ciências e trabalha nas perspectivas de futuro. Isso, porque insere, através dos estudos e do cotidiano, as noções sobre política, liberdade e humanização. Acerca desse processo:

Num contexto institucional de característica residencial, o cotidiano ganha novo significado. É possível refletir sobre uma pedagogia em que o espaço da prática educativa diária afirme sua potencialidade como produtor de saberes que podem ser capturados para reorganizar o presente e pautar o futuro. Portanto, uma comunidade de socioeducação e de cuidado deverá buscar, no invisível do cotidiano, novos significados e competências, com base nas histórias reais, mesmo nas que remetem esses indivíduos a perdas e dores. Será a partir delas que o grupo, e cada um em particular, poderá fazer emergir o desejo de planejar uma nova história (GUARÁ, 2010, p. 61).

Com isso, a educação poderá ser pensada de fato como transformadora, especialmente quando falamos daquela que ocorre em cumprimento de medida socioeducativa, já que auxiliará

os estudantes a se localizarem social, cultural e historicamente. Além disso, podem ser construídas novas visões de sociedade, nas quais os estudantes possam se ver reinseridos, com atenção para elementos como diálogo, solidariedade e respeito. Importa, com isso, pensar de que forma os adolescentes que passam por medidas socioeducativas vivenciam a experiência escolar na qual estão inseridos, encontrando as problemáticas e propondo melhorias.

O cotidiano escolar de adolescentes socioeducandos certamente traz consigo incertezas sobre de que forma a educação chega aos sujeitos como um direito social. Cabe questionar ainda sobre como a escola atua enquanto um espaço protetivo de direitos (GUARÁ, 2010). Dessa forma, acreditamos que um dos fatores que auxiliaria na resolução de tais questões seria a análise das memórias educativas e da representação social da escola para esses sujeitos atendidos. Pensando especificamente sobre a função da escola na garantia do direito à socioeducação, diríamos que a ela cabe um papel transformador. Porém, tal transformação somente será plena quando acompanhada por uma mudança em toda a sociedade, ou seja, com o fim das desigualdades sociais.

As investigações aqui realizadas buscaram compreender o direito à educação básica e suas relações com o contexto socioeducativo, percebendo quais as suas definições, potenciais e desafios. Para tanto, com base na revisão bibliográfica, percebemos que muitos desafios se impuseram e impulsionaram a produção teórica acerca da educação como direito, ainda que haja muito a ser investigado, especialmente sob o prisma da socioeducação. Por outro lado, as colaborações de autores como Cury (2002, 2008a, 2008b) oferecem uma importante base teórica para a compreensão crítica do desenvolvimento histórico da educação básica no Brasil, assim como das reflexões sobre as desigualdades sociais.

Já as contribuições de autores como Bisonoto et al. (2015) e Guará (2010) alinhavam as relações da educação básica com a socioeducação, também de maneira crítica. Com isso, pudemos conhecer alguns aspectos fundadores da socioeducação, da educação básica comum e das perspectivas e potenciais da escola em contexto socioeducativo, considerando o campo da educação social. Emergiram disso questões relativas às dificuldades em torno desse contexto teórico e prático, mas em interface com pressupostos que auxiliam na construção de debates sobre a função da escola e os possíveis impactos nos espaços escolares.

Ao considerar a função da escola na promoção de referenciais destinados a contribuir para a adoção de perspectivas vinculadas à efetivação de um projeto de vida em condições sociais satisfatórias, vemos que este é o desafio que a socioeducação enfrenta em meio ao ideário que se constituiu socialmente, segundo o qual o ato de infração deve ser reprimido por meio da punição, enquanto princípio “educativo” capaz de alinhar o sujeito ao código ético e

moral vigente. Assim, no contexto socioeducativo, a escola é um espaço destinado a subsidiar os sujeitos que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas na construção de uma outra lógica de olhar para o mundo, para a sociedade.

Além disso, pensar na função da escola na garantia do direito à socioeducação para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas é relevante e necessário porque a escola pública, em especial, é de acesso a todos e deve ser um espaço plural, com diálogo entre as diferenças e os diferentes, e fomento da igualdade, mesmo que alguns estejam momentaneamente cumprindo sanções por parte do Estado.

Nesse viés, verificamos o contexto da socioeducação como direito humano de adolescentes privados de liberdade a partir dos referenciais teóricos e dos marcos normativos reguladores, os quais são aprovados e implementados como estratégia pública de acompanhar as mudanças sociais e romper com lógicas excludentes, como a ruptura completa do convívio social para aqueles que cometeram algum ato infracional, sobretudo, crianças e adolescentes que merecem e devem ter novas oportunidades de melhorar sua vida com a socioeducação.

3 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA SOCIOEDUCAÇÃO: A DIMENSÃO PEDAGÓGICA NO SINASE

O presente capítulo busca refletir sobre o trabalho pedagógico na socioeducação, considerando fundamental a descrição do caráter diferenciado que o processo educativo assume no contexto dos socioeducandos. Por isso, é relevante aqui apontar as contribuições e recomendações do Sinase na organização do processo educativo nos espaços destinados ao atendimento dos adolescentes privados de liberdade.

Dessa forma, é necessário não perder de vista a garantia do direito humano à educação, por meio de uma prática educativa e pedagógica diferenciada no modelo de escolarização formal. É essencial que a oferta seja regida em conformidade com as orientações descritas, as quais interagem de forma direta com o projeto político pedagógico das unidades de atendimento.

O desafio de se construir um currículo singular nas unidades socioeducativas perpassa pelo reconhecimento da autonomia e da participação dos sujeitos envolvidos de forma direta com o processo socioeducativo. Com isso, o ponto de partida é o exercício da gestão democrática como instrumento educativo destinado à formação cidadã de homens e mulheres.

Nesse sentido, a reflexão sobre as recomendações do documento na organização do atendimento socioeducacional vem ao encontro da necessidade de superar a lógica de precarização e imprevisto que se construiu no atendimento dos sujeitos infratores. Foi justamente a implementação do Sinase que fortaleceu a busca pelo desenvolvimento de uma formação pautada nos princípios dos direitos humanos, avançando na promoção da escolarização fundamentada em bases éticas e pedagógicas, cujo objetivo maior é subsidiar o socioeducando para a construção da vida cidadã.

O desafio então consiste em vincular as recomendações contidas no Sinase à estruturação pedagógica de uma escola, para além da formalidade imprimida no sistema de ensino proposto pela sociedade capitalista, cuja função social seria destinada à formação de sujeitos para servirem enquanto força de trabalho apenas. No entanto, é pertinente considerar as reflexões de Frigotto (2015), para quem a escola básica do mundo burguês instrumentaliza os sujeitos para serem inseridos na engrenagem dos sistemas de produção, alienando-os da possibilidade de aprender e exercitar a democracia.

Como estamos nos debruçando sobre o campo pedagógico, tal como já argumentado no capítulo anterior, aqui discutiremos prioritariamente as recomendações de caráter pedagógico contidas no Sinase e seus desdobramentos na organização do trabalho pedagógico (OTP), sem

prescindir dos elementos que acompanham o referido documento, enquanto base de sustentação para a implantação da política para a qual este estudo é voltado.

3.1 O Sinase como paradigma na socioeducação

A luta dos movimentos sociais durante o processo de redemocratização do Brasil na década de 1980, bem como a promulgação da Constituição Federal de 1988, demarcaram um avanço significativo no conjunto de medidas destinadas à proteção dos direitos de crianças e adolescentes infratores, cujo marco central é o Sinase, concebido a partir da construção coletiva que envolveu participação do Estado e da sociedade civil, com representantes de todo o território nacional.

O exercício da democracia tem proporcionado mudanças na estrutura do Estado visando responder as demandas populacionais; nesse contexto, é significativa a presença de um espaço institucionalizado destinado a promover o enfrentamento de situações de violência que envolvem adolescentes enquanto autores de ato infracional ou vítimas de violação de direitos, em cumprimento de medidas socioeducativas. É necessário debatermos esse processo a partir do arcabouço legal existente sobre o assunto, ao mesmo tempo em que consideramos relevante a criação do Sistema por meio de intensa mobilização dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos e da proteção da criança e do adolescente.

Nos aspectos jurídico e político, o Sinase é ancorado em Lei própria, que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas ao adolescente que pratique ato infracional. A luta por uma ação educativa destinada ao enfrentamento pedagógico do ato infracional da criança e do adolescente é um reconhecido avanço no percurso histórico da socioeducação no Brasil.

Enquanto sistema integrado, a referida política articula os três níveis de governo para o desenvolvimento de políticas e programas de atendimento, com foco na atuação em rede intersetorial, agregando a corresponsabilidade da família, da comunidade e do Estado. A estratégia destinada ao fortalecimento do sistema é complementada por meio da articulação com os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, em permanente diálogo com os demais integrantes do sistema de garantia de direitos, dentre estes o Poder Judiciário e o Ministério Público (BRASIL, 2012).

Segundo os referenciais destinados ao funcionamento da socioeducação em todo território nacional, o Sinase está presente na estrutura do Estado, representando avanço ao proporcionar um conjunto de estratégias destinadas a promover a superação das situações de

vulnerabilidade produzidas historicamente na vida de milhões de crianças e adolescentes, em sua maioria, vinculados aos estratos sociais hipossuficientes economicamente.

No entanto, nossas observações não são desconectadas da realidade e o ponto de partida para a construção dessa breve reflexão se faz em uma conjuntura de desigualdades existentes no Brasil. Esta, por sua vez, decorre da gênese da estrutura social brasileira, fundada em meio à desigualdade; como resultado disso, as contradições são principalmente demarcadas pela concentração de renda, em que 1% da população rica detém 13,5% da renda nacional, ao passo que mais de 50% da população vivem na pobreza, com reflexos significativos sobre a população infanto-juvenil (IBGE, 2010).

No estudo sobre a desigualdade no Brasil que fundamenta o documento (BRASIL, 2012), o cenário descrito por meio desse documento revela o quanto o contingente populacional infanto-juvenil vinculado a categorias de negros, pobres, com baixa escolarização, condições socioeconômicas adversas, constitui em grande parte os sujeitos atendidos, conforme constatamos na afirmação abaixo:

A realidade dos adolescentes em conflito com a lei não é diferente dos dados ora apresentados. Estes também têm sido submetidos a situações de vulnerabilidade, o que demanda o desenvolvimento de política de atendimento integrada com as diferentes políticas e sistemas dentro de uma rede integrada de atendimento, e, sobretudo, dar efetividade ao Sistema de Garantia de Direitos (BRASIL, 2012, p. 18).

Portanto, é fundamental a adoção de estratégias diferenciadas voltadas para promover um processo educacional complementado por ações concretas do Estado, seja na organização curricular que atenda às singularidades vivenciadas por esses sujeitos, seja no âmbito socioeconômico que possibilite horizontes intelectuais e profissionais dignos.

A população infanto-juvenil atendida pela socioeducação no Brasil é apenas a ponta de um imenso *iceberg* relativo à desigualdade. Para enfrentar essa situação, é fundamental que o fortalecimento da rede de proteção desse público-alvo seja assegurado nas políticas de Estado, visando responder necessidades singulares dos sujeitos, mediante financiamento e infraestrutura eficaz de forma coletiva e intersetorial. Por isso, é relevante considerar que o enfrentamento da situação descrita no atendimento socioeducacional no Brasil exige ação governamental destinada à redução do fosso de desigualdade, visto que:

Para reverter essa realidade ainda são necessárias grandes mudanças, como o reordenamento institucional das Unidades de internação; ampliação do sistema em meio aberto; organização em rede de atendimento; pleno funcionamento do sistema de defesa do adolescente em conflito com a lei; regionalização do atendimento; municipalização do meio aberto; capacitação

dos atores socioeducativos; elaboração de uma política estadual e municipal de atendimento integrada com as demais políticas; ação mais efetiva dos conselhos estaduais e municipais; ampliação de varas especializadas e plantão institucional; maior entendimento da lei e suas especificidades; integração dos órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública, Assistência Social, na operacionalização do atendimento inicial do adolescente em conflito com a lei, e atendimento estruturado e qualificado aos egressos (BRASIL, 2012, p. 21).

Percebemos a importância de constituir uma estrutura articulada de políticas de proteção e atendimento à população em situação de vulnerabilidade social, tanto para inibir situações de infração, quanto para oferecer possibilidades de socialização na perspectiva dos direitos humanos, como prevê a legislação de proteção infanto-juvenil.

A transformação da realidade destinada ao atendimento socioeducativo no Brasil é um dos aspectos essenciais para promover a inclusão da população infanto-juvenil, de tal forma que possibilite a construção do projeto de vida para além do mundo infracional. Essa perspectiva pode ser alcançada mediante uma proposta interventiva, cujo eixo central de fundamentação é o pedagógico, constituindo-se um processo formativo integral dos sujeitos.

O atendimento socioeducacional aponta para a possibilidade de construção efetiva da cidadania, por meio de uma prática educativa libertadora, crítica e destinada a contribuir com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Nesse sentido, o Sinase é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa. Esse sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como as políticas, planos, e programas específicos de atenção a esse público, como demonstrado no fluxograma abaixo:

Figura 1 - O sistema de garantia de direitos



Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa (PARÁ, 2016).

Ainda que a presente investigação tenha como foco o âmbito pedagógico da socioeducação, o pressuposto de um sistema é o agrupamento de outras dimensões complementares de uma política. Por isso, afirmamos os elementos complementares identificados juntamente com a dimensão educacional, enquanto aspectos imprescindíveis ao êxito de uma política com o perfil do Sinase, dialogando com uma intensa rede de proteção e de direitos. Tudo isso visa assegurar o mínimo destinado a promover condições existenciais satisfatórias aos sujeitos em cumprimento de medidas socioeducativas; nesse caso, é possível compreender que a educação, a saúde, a assistência, o acesso ao poder judiciário são elementos básicos que qualquer cidadão precisa ter atendidos.

Uma das questões centrais nessa discussão é o reconhecimento das singularidades dos sujeitos em cumprimento de medidas socioeducativas motivadas por atos infracionais. Faz-se relevante que os profissionais envolvidos no atendimento socioeducacional reconheçam a possibilidade de transformar tais realidades, desde que se comprometam com a luta por uma educação diferenciada do modelo escolar institucionalizado. Isso requer reconhecer que o adolescente é o centro de um processo que envolve ações socioeducativas destinadas à sua formação integral, a qual está vinculada a uma proposta formativa humana voltada para a construção de um sujeito autônomo, solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, reconhecedor de seu papel e compromisso com a produção de uma sociedade justa.

A integração do SINASE em rede é o caminho mais adequado no Brasil, em razão de promover, dentro de marcos legais, a garantia de direitos aos adolescentes atendidos e de tornar possível projetarem novas perspectivas em relação à vida. É relevante compreender a socioeducação articulada à rede de proteção com a finalidade de responder às realidades adversas, constituindo uma política pública que tem como alvo a inclusão do adolescente em conflito com a lei, correlacionada a iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais (BRASIL, 2012).

A articulação intersetorial do sistema permite assegurar o atendimento de acordo com as singularidades que se apresentam no contexto socioeconômico da maioria dos sujeitos que estão em cumprimento de medidas em regime de internação, isto é,

SINASE se orienta pelas normativas nacionais (Constituição federal e Estatuto da Criança e do Adolescente) e internacionais das quais o Brasil é signatário (Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, Sistema Global e Sistema Interamericano dos Direitos Humanos; Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil – Regras de Beijing – Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade). Os princípios do atendimento socioeducativo se somam àqueles integrantes e orientadores do Sistema de Proteção dos Direitos da Criança e

do Adolescente (BRASIL, 2012).

A proteção dos direitos dos adolescentes é fundamental nas diretrizes do documento, pois deve partir de uma proposta pedagógica vinculada a dimensão sócio-histórica do campo educacional e da realidade em geral, uma vez que é primordial conhecer a realidade concreta que os sujeitos em cumprimento de medidas em regime de internação vivenciam. Assim, o reconhecimento do valor dos direitos humanos é o ponto de partida para a intervenção pedagógica.

A existência de um arcabouço legal, estruturado, em espaços institucionais destinado ao atendimento da socioeducação no Brasil veio contribuir para a ruptura do modelo repressivo que o Estado manteve por décadas, o qual visava, sobretudo, disciplinar o menor e reprimir os atos infracionais por intermédio da violência praticada nas instituições socioeducativas.

As orientações contidas no documento determinam que o adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo, sem reincidir na prática de atos infracionais. Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios definidos para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem-comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva (BRASIL, 2012).

A partir das recomendações descritas, é possível inferir sobre o papel do planejamento e da construção de estratégias pedagógicas como resposta as situações adversas que a maioria dos adolescentes vivencia na socioeducação. Assim, se faz relevante dar ênfase às perspectivas de transformação da realidade dos sujeitos, por meio da potencialização de suas competências, o que pode depender da construção de um projeto político pedagógico, de um currículo direcionado, entre outros já previstos no documento em questão – com destaque para a construção do projeto de vida enquanto instrumento pedagógico, cognitivo e socioemocional.

Para tanto, pensar o projeto de vida como possibilidade de inserção na sociedade produtiva torna-se, para muitos profissionais, algo irreal em meio às adversidades que os socioeducandos enfrentam, decorrentes das desigualdades por eles encontradas. Como exemplo, têm-se o fracasso escolar, as limitações de acesso aos bens culturais de maneira digna, a estrutura física, o desejo do aluno e as condições reais dos professores, que também são seres individuais com uma bagagem histórica própria.

No entanto, não é possível desenvolver o projeto de vida enquanto parte do processo educativo sem que esteja sustentado e previsto no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da

instituição escolar que atende ao adolescente, assim como no Plano Individual de Atendimento (PPA). Analisar este aspecto é o propósito da seção seguinte, em que será discutido o PPP da escola onde se deu a pesquisa de campo deste estudo, sendo também a instituição que oferece o atendimento socioeducativo aos adolescentes em cumprimento de medida no Pará, o que permite relevar a intenção da instituição, seus princípios e bases pedagógicas.

3.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa: a dimensão pedagógica na socioeducação em interface com as orientações do Sinase

Refletir sobre a escola destinada a atender sujeitos em cumprimento de medida socioeducativa permite apontar uma proposta pedagógica cujo ação central é fundamentada na formação integral dos adolescentes, sem perder de vista a perspectiva da integração social do adolescente, da formação profissional, do desenvolvimento cognitivo, a partir do Plano Individual de Atendimento, segundo a Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016, do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2016).

De uma forma geral, as normativas voltadas para esta realidade preveem os direitos e os princípios que devem ser desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos, de forma a garantir essa formação humana integral. Assim, o elo articulador entre esse horizonte formativo e o cotidiano da socioeducação, seja quanto ao âmbito da formação cognitiva, seja quanto à dimensão cidadã, deve ser apresentado e materializado no PPP das unidades de atendimento. Nesse caso, este documento deve refletir as variadas dimensões do SINASE e traduzir o compromisso institucional da escola ou espaço educativo.

De acordo com o PPP da Instituição de 2016 sua criação data o ano de 2014 entrando em pleno funcionamento no ano seguinte e “após o ano de 2014, a escola passou a ser independente pedagogicamente, realizando seu próprio planejamento, com sua equipe de trabalho formada por técnicos pedagógicos e equipe docente própria” CRAVO, 2021, p.52).

O documento revela ainda a alta rotatividade anual dos socieducandos e uma organização curricular pautada em eixos estruturantes com temas como educação e justiça, adolescências e juventude, cultura e identidade e mundo do trabalho (PPP, 2016)

Sobre a construção do PPP da Escola Antônio Carlos Gomes da Costa, que oferta a socioeducação vinculada à Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (Fasepa), vemos que este foi construído na segunda década do século XXI, alinhado ao projeto de poder instalado no estado do Pará em dois mandatos consecutivos do Partido da Social Democracia do Brasil (PSDB), à época com a figura de Simão Robson Jatene (2011-2018) como governador. Esse

momento se caracterizou pela submissão à lógica da relação público-privada em diversas áreas recomendadas pelos organismos internacionais, representados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), financiador da maior política educacional desse período que foi o “Pacto pela Educação do Pará”. De acordo com Campos (2019), o Pacto agudizou o processo de precarização da educação pública por meio da oferta do Projeto Mundial, componente endereçado principalmente aos adolescentes e jovens em situação de escolarização com distorção idade-ano – público que também abarca os alunos adolescentes privados de liberdade – para responder às avaliações em larga escola.

Tal Pacto foi uma adesão do Pará ao pacto do governo federal, que vigorou de 2013 a 2017; entre suas estratégias de teor mercantil, houve implicações para o público de adolescentes e do ensino médio, alvo de ações de aceleração da aprendizagem, com material previamente elaborado que deveria ser replicado na realidade paraense. Durante a gestão do PSDB, havia uma estrutura própria do setor privado e dos organismos internacionais que não levava em consideração a diversidade dos jovens paraenses (VALE; SANTOS, 2022).

Essas condições da política educacional paraense fomentaram processo de exclusão com consócios societários que são “parceiros que se unem num objetivo em comum, o que inclui alianças de sujeitos da mídia, igrejas, ricos, filantropos, empresários e outros no sentido de propagar um discurso único para manutenção das desigualdades sociais” (VALE, 2022, p. 45). É um movimento internacional como na educação formal e no seu aspecto de formação humana em que grupos com poder financeiro e decisório passam a atuar junto ao Estado para deliberar decisões como os reformadores empresariais da educação (*corporatereformers*) que é um termo apresentado por Diane Ravitch para definir as ações de “consertar” a educação a partir da união de defensores do setor privado no caso americano (FREITAS, 2012). Ou seja, os processos de exclusão e desigualdades fazem parte das ações estatais no caso do ensino formal que reflete na socioeducação.

Partindo destas circunstâncias políticas, que impactam diretamente na organização e na concepção pedagógica desse processo formativo, notamos que a socioeducação no estado do Pará ainda é gerida segundo a lógica da manutenção do *status quo* das classes dominantes, destituindo-se qualquer oportunidade de participação social efetiva dos sujeitos atendidos. Assim, ainda que o texto do PPP da Escola Antônio Carlos Gomes da Costa afirme que sua construção foi mediada pela prática democrática, visando assegurar a representatividade de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, ao seguir as orientações do BID, o estado/Estado compromete a participação dos adolescentes que cumprem medidas, como também invalida as lutas de entidades engajadas na defesa do direito à educação.

Tal conclusão contradiz o que o PPP em questão afirma sobre o processo de elaboração do documento, no qual ressalta que:

A elaboração deste Projeto Político Pedagógico é fruto do esforço entre a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e a Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA) para garantir o atendimento escolar formal para adolescentes e jovens que se encontram no cumprimento de medidas socioeducativas de internação ou na internação cautelar de caráter provisório no Estado do Pará e assim efetivar o direito constitucional de acesso à educação desses sujeitos com qualidade político-social (PARÁ, 2016).

Lima (2009) afirma que a escola tem sentido na vida dos sujeitos quando eles participam de forma efetiva na construção da proposta pedagógica. Com base nessa ideia, é pertinente considerar, no PPP da Escola Antônio Carlos Gomes da Costa, as reflexões quanto ao modelo de escola que o poder público, representado pela SEDUC/PA e FASEPA, destinam ao atendimento das necessidades dos socioeducandos, descrito nas seguintes problematizações: “Que escola e currículo são necessários ao contexto socioeducativo? Que conhecimentos os alunos privados de liberdade precisariam ter para que de fato, possam exercer sua cidadania nesta sociedade tão cheia de conflitos?” (PARÁ, 2016).

Ao provocar esses questionamentos, vemos que há a intenção de integrar ao processo todos os sujeitos direta ou indiretamente envolvidos no ensino/aprendizagem dos adolescentes em cumprimento de medida. Essa postura corrobora a ideia de que:

É mister destacar que a Socioeducação se faz presente, na via da escolarização, desde os passos iniciais da Educação Básica do socioeducando. Portanto, a comunidade escolar deve ser preparada para o acolhimento, cooperação, para seu desenvolvimento progressivo, e auxiliar, assim como de tantos outros alunos adolescentes, pela estruturação da adaptação e do vínculo que engloba: o cognitivo, emocional, econômico, as relações humanas que acontecem na escola, o acompanhamento dos serviços da Orientação Educacional e Orientação Pedagógica, a inclusão nas oficinas, projetos, equipamentos específicos, oferecidos no Sistema Educacional (MENDES, 2016, p. 72).

As perspectivas de atendimento integral às necessidades dos sujeitos são apontadas como algo fundamentais na socioeducação. No entanto, ainda que o projeto político pedagógico da Escola Antônio Carlos Gomes da Costa descreva a realidade conflituosa vivenciada no cotidiano dos adolescentes privados de liberdade, as estratégias pedagógicas defendidas revelam-se como forma idealizada, pois preconizam uma “formação escolar rodeada de descobertas que poderá fazer da sala de aula um local onde circula a aprendizagem fazendo com que os alunos aprendam e se comprometam com este aprender” (PARÁ, 2016).

São reveladas ainda no documento as restrições quanto à construção de um PPP com a

efetiva participação dos sujeitos que vivenciam o sistema socioeducativo. Isso, porque os objetivos foram construídos sem a participação dos alunos privados de liberdade, de fato não expressando o que estes possam pensar e o sentir; enquanto sujeitos de direitos, estes seriam os mais indicados para ajudar na elaboração do documento que, como princípio democrático, deve refletir diretamente a realidade da instituição.

Ao analisar os textos, percebemos que não mencionam nem permitem inferir a participação ou contribuições dos socioeducandos no decorrer do processo, comprometendo a efetividade da proposta como resposta às necessidades e expectativas dos próprios sujeitos destinatários do atendimento. Logo, trata-se de uma proposta exógena que compromete, parcialmente, a organização em prol dos anseios dos sujeitos locais.

O perfil formativo presente nos projetos pedagógicos de escolas em geral reverbera no nível de construção da conscientização da população acerca do poder que ela tem nas mãos em transformar a realidade, desde a compreensão do papel do Estado e dos interesses aos quais de fato ele responde, até as contradições existentes nos contextos em que esses sujeitos estão inseridos, justificando a importância da participação coletiva na elaboração do PPP.

De acordo com Freire (2010), uma forma de democratizar a escola é assegurar o espaço de participação da comunidade na definição de um PPP que almeje seus objetivos em relação ao ensino e à vida. Dessa forma, é possível alcançar a qualidade da educação por meio da participação efetiva da comunidade no planejamento de uma proposta pedagógica que seja compatível com a realidade concreta. Sobre esse aspecto, o documento em análise define que

O objetivo principal do presente Projeto Político Pedagógico (PPP) é garantir o acesso à educação escolar formal de qualidade e permanência com sucesso, respeitando e valorizando as experiências de vida dos educandos e educandas e de suas famílias, e ainda, fortalecer a dimensão humana da educação através da vivência de valores tais como: a criticidade, a sensibilidade, a autonomia, o protagonismo juvenil, a compreensão da vida em sociedade, a criatividade, entre outros valores que possibilitem aos socioeducandos uma formação com dignidade, identidade amazônica e projeto de futuro (PARÁ, 2016).

Notamos que o trecho acima desconsidera as condições objetivas de produção da vida material para a maioria da população da socioeducação, privilegiando aspectos do desenvolvimento socioemocional que, se não devem ser desconsiderados, são insuficientes para a produção de um capital cultural que lhes permita inserir-se na sociedade com relativo sucesso. De acordo com Neutzling (2019), as restrições de acesso aos bens culturais, conjugadas às limitações socioeconômicas familiares, constituem-se em entraves significativos para projeção de um futuro promissor para a maioria da população de socioeducandos.

De acordo com Koerich (2018), as adversidades vivenciadas pelos adolescentes

privados de liberdade, durante seus percursos de vida social e pessoal, limitam as perspectivas de sucesso escolar. Dito de outra forma, o fato de cumprirem medidas socioeducativas em regime de internação – em que as condições objetivas para a transformação sobre o olhar para vida não se mostram satisfatórias no ambiente de confinamento vivenciado – em nada acrescenta quanto a qualquer vislumbre de mudança de visão sobre a vida e o futuro.

Assim, nota-se que o documento produzido pela SEDUC/PA e FASEPA sustenta certa descontextualização da realidade das famílias dos educandos atendidos. O cenário de desigualdade em que a maioria destas famílias está inserida é negligenciado em aspectos variados, como o histórico de formação escolar e os problemas psicossociais que podem fazer parte das realidades.

A pouca vinculação do PPP da Escola em relação ao compromisso ético e uma educação relacionada aos direitos humanos retrata a concepção de governo que vigorou na unidade federativa paraense no período de 2011 a 2018. Por isso, a supressão da participação dos sujeitos na democratização da educação foi evidenciada, tendo reflexos consideráveis no sistema de ensino regular, por exemplo, com o fim de eleições para escolha de diretores escolares, além de inibição da construção de PPP com a participação efetiva da comunidade, refletindo também no sistema socioeducativo.

O referido documento orienta-se em conformidade com os dispositivos legais que regem o sistema socioeducativo no Pará, seguindo as recomendações nacionais e internacionais. Nesse sentido, é possível assegurar que tal documento é tecido sem questionar ou promover rupturas significativas com o ordenamento estatal, conforme descrito no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Base legais e normativas

Ano	BASE LEGAIS E NORMATIVAS
1985	Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores - Regras de Beijing. Resolução 40/33, de 29 de novembro de 1985, Assembleia Geral das Nações Unidas.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.
1989	Convenção dos Direitos da Criança e Adolescentes da ONU;
1990	Lei nº 8.069, de 13 de Junho de 1990. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Decreto nº 99.710, de 21 de Novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança Princípios Orientadores de Riad — Princípios Orientadores das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil. Resolução 45/112, de 14 de dezembro de 1990, Assembleia Geral das Nações Unidas Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, UNICEF. Adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 14 de dezembro de 1990, durante o Oitavo Congresso das Nações Unidas sobre a prevenção do delito e do tratamento do adolescente em conflito com a lei.
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006, CONANDA. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.
2007	Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394/96, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental.
2008	Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB nº 6, de 7 de abril de 2010, e Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010.
2009	Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3).
2010	. Parecer CNE/CEB nº 4, de 9 de março de 2010, e Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010, e Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de Julho de 2010. Resolução 001 do Conselho Estadual de Educação de 05 de janeiro de 2010.
2011	Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes. Aprovado pelo CONANDA, no dia 19 de abril de 2011.
2012	Diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Parecer CNE/CEB nº 14, de 7 de dezembro de 2011, e Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Parecer CNE/CP nº 8 de 6 de março de 2012, e Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Carta de Constituição de Estratégias em Defesa da Proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente Publicada no Diário da Justiça Eletrônico do Conselho Nacional de Justiça, nº 189, em 15 de outubro de 2012. Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Publicado em 2012, em Paris, pela UNESCO, pela Assembleia Geral das Nações Unidas e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos.
2013	Nota Técnica nº 38, de 26 de agosto de 2013 (CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC). Traz orientação às Secretarias Estaduais de Educação para a implementação da Lei do SINASE. Sistematização do “Seminário nacional: o papel da educação no sistema socioeducativo”, 11 e 12 de novembro de 2013. Resolução nº 160, de 18 de novembro de 2013, CONANDA. Aprova o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e Eixos Operativos para o SINASE. Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo -2013 -2022
2014	Resolução Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) nº 18, de 5 de junho de 2014. Dispõe sobre expansão e qualificação do Serviço de Proteção Social aos Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Antônio Carlos Gomes da Costa (PARÁ, 2016).

De acordo com Queiroz e Corrêa (2010), os documentos institucionais, representados por decretos, leis, portarias, resoluções, são produzidos de acordo com o ideário defendido pelo grupo dominante que controla o poder no Estado burguês. No caso de um PPP, é possível vincular suas bases legais a elementos norteadores definidos pelo Estado, a fim de para orientar as práticas educativas nos diferentes espaços de atendimento socioeducativo.

Podemos afirmar, portanto, que o processo de estruturação político-pedagógico da escola destinada a atender adolescentes em situação infração ocorreu conforme as definições das políticas sociais, visando adequar a estrutura administrativa estatal ao cumprimento das normas legais, assegurando-se o direito humano subjetivo à educação. No entanto, é possível identificar lacunas significativas quanto à qualidade do atendimento socioeducacional no estado

do Pará no que diz respeito à oferta dos bens sociais, tal como apresentado no trecho do PPP que segue:

Durante um processo de escuta institucional realizado no ano de 2007 o processo escolar na FASEPA apresentou um cenário interno bastante crítico. Dentre os problemas presentes podemos apontar: a baixa qualidade das aulas; alto índice de fracasso escolar propiciado pela inadequação de metodologia e concepção de ensino- aprendizagem; insuficiência de professores e educadores, inexistência de técnicos para execução acompanhamento das ações; não oferta do Ensino médio aos socioeducandos; escassez de recursos materiais; ausência de espaços adequados às aulas; centros socioeducativos sem acesso às aulas (antigas UASES do Telégrafo e de Val de Cans; CIAM Marabá); dissociação entre o trabalho de sala de aula e as demais dimensões do atendimento socioeducativo, ausência de um PPP escolar (PARÁ, 2016).

O desmonte das políticas sociais destinadas ao atendimento de qualidade da socioeducação é descrito no PPP da escola, desde as condições de infraestrutura, com o funcionamento precário das instituições socioeducativas, as restrições de profissionais da educação com qualificação para atuação no cumprimento de medida socioeducativa, e um currículo alheio à realidade, até a supressão do direito humano à educação.

Sobre esse aspecto, a Nota Técnica nº 38, de 26 de agosto de 2013, emanada da SECADI/MEC, por meio de sua Coordenação Geral de Direitos Humanos (CGDH), no âmbito da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC), promoveu algumas poucas mudanças positivas no quadro exposto, decorrentes da adequação do sistema socioeducativo paraense às diretrizes nacionais, culminando na organização administrativa, pedagógica e operacional da socioeducação no estado do Pará, como registrado no documento ora investigado:

Somente na área metropolitana a escola atendeu até agosto de 2015, 217 alunos matriculados e enturmados ou matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio regular e Educação de jovens e Adultos (no nível fundamental). Em sua estrutura de pessoal encontram-se 84 professores das diversas áreas do conhecimento, 10 (dez) técnicos em educação e 02 (dois) em gestão (01 Psicólogo e 01 Assistente Social) que compõe uma equipe multidisciplinar, 01 Diretor (a), 01 Vice diretor(a), 01 assistente administrativo(a), 01 Secretário(a) escolar (PARÁ, 2016).

O cenário acima descrito revela o quanto a medida socioeducativa no estado do Pará não tem sido objeto de prioridade nos programas governamentais. Além disso, os poucos investimentos limitam a melhoria da infraestrutura destinada à promoção da sua qualidade. É pertinente considerar que o projeto político pedagógico da Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa aponta em seu marco conceitual a presença dos direitos humanos associados à educação, possivelmente por influência do movimento nacional e de profissionais da educação

que defendem uma concepção progressista para a socioeducação.

A presença da educação em direitos humanos no projeto político pedagógico alinha as práticas escolares nesses espaços à construção de perspectivas vinculadas à formação cidadã, interferindo de forma concreta e positiva na materialização de um currículo agregador de valores, de princípios, ao mesmo tempo propagando a defesa de um modelo socioeducativo para além das recomendações do legais do Estado, muitas vezes limitado ao cumprimento das medidas.

Ao mesmo tempo, é relevante considerar no documento a afirmação das diferentes adolescências, o que permite orientar a organização do trabalho pedagógico de acordo com as particularidades dos sujeitos. Para Mandelli et al. (2011), a afirmação da existência de diferentes juventudes nas propostas socioeducativas contribui de forma significativa para os profissionais da educação, no intuito de planejar e viabilizar a ação educativa interventiva, em conformidade com as situações e condições existenciais que os sujeitos da socioeducação expressam no percurso de vida em que se encontram.

A defesa de um currículo que abrigue a diversidade, conforme é manifesto no PPP da escola Antônio Carlos Gomes da Costa, é o ponto de partida para a construção de um movimento de resistência a uma vertente da socioeducação que defende medidas de caráter punitivo entre os profissionais e gestores. Essa postura visa promover uma proposta socioeducativa que responda às particularidades dos sujeitos envolvidos no processo, com o intuito de superar os ranços historicamente vinculados no formato repressivo que se manifesta por décadas nos espaços das instituições desse campo no Brasil.

Além disso, é importante destacar que o PPP da escola em análise também abriga a luta pela valorização dos profissionais da educação lotados nos espaços socioeducativos, o que releva um movimento interno de luta coletiva. A demanda nesse âmbito é superar as limitações das condições gerais de trabalho, as quais interferem de forma direta na busca da transformação e na qualidade do atendimento socioeducativo no Pará. Os principais entraves localizados no PPP passam por qualificação dos profissionais da escola, material didático-pedagógico, fomento à atividades culturais e artísticas, e suporte médico e psicológico, principalmente.

A relação entre a diversidade de adolescências, dos sujeitos e das finalidades da socioeducação, reconhecida no arcabouço legal desse campo, deve ser articulada para atender ao processo de ensino/aprendizagem, ao cumprimento da medida socioeducativa e à realidade de cada adolescente – marcadamente no caso da escola aqui pesquisada. Ademais, essa articulação se concretiza no PIA, a ser construído a partir dos diálogos acerca do projeto de vida, sobre o qual trataremos na próxima seção.

3.3 A construção do projeto de vida do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação a partir do SINASE enquanto condutor do percurso pedagógico da socioeducação

A reflexão sobre a elaboração do projeto de vida do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em regime de internação inclui a necessidade de construção de uma perspectiva em relação à vida, que contribua para torná-lo um sujeito autônomo e responsável pela produção de sua vida material com níveis de dignidade satisfatórios enquanto cidadão inserido na sociedade. De acordo com as recomendações do SINASE, é fundamental que o adolescente ultrapasse a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegar à esfera crítica da realidade, assumindo conscientemente seu papel de sujeito (BRASIL, 2012).

O período de cumprimento da medida socioeducativa de internação é delicado para o adolescente e precisa ser pensado de forma a minimizar os prejuízos da falta de convivência social e familiar. O processo de aprendizagem também fica comprometido pelos condicionantes das medidas de internação, pois o ambiente sociofamiliar é um fator que contribui de forma significativa no sucesso escolar. A própria dinâmica diferenciada da escola do regime de internação impõe limites a um processo formativo de caráter integral.

Assim, o acesso ao conhecimento, à leitura e a demais artefatos culturais colocados à disposição na sociedade precisa compor a caminhada escolar, é claro, dentro da realidade estabelecida para os adolescentes em cumprimento de medida de internação, a fim de que o retorno ao convívio social e à escola regular tenha o mínimo de lacunas possíveis para o êxito na vida em geral.

A construção de perspectivas em relação ao percurso de vida é algo que tem sido objeto de reflexões, principalmente em investigações no âmbito das Ciências Sociais que têm foco mais acentuado na juventude. Nesse sentido, Pontes (2010) ressalta que é fundamental que o currículo escolar contribua de forma significativa para auxiliar adolescentes e jovens na busca de um referencial.

Entre as influências diretas nas possibilidades de transformação da realidade desses sujeitos, estão as condições adversas enfrentadas pelas classes menos favorecidas no Brasil, as quais envolvem: as restrições ao mundo do trabalho formal; o acesso precarizado à saúde, à habitação, ao atendimento de assistência social, à segurança pública nas áreas periféricas; as condições insalubres de infraestrutura, como a falta de água tratada, esgoto sanitário, iluminação pública, pavimentação e asfalto nas ruas; conjugados com a oferta de educação

pública de baixa qualidade.

Por esse motivo, o percurso de construção do projeto de vida difere entre os sujeitos, pois se dá a partir das condições socioeconômicas e das relações políticas que lhe são impostas, as quais interferem direta e indiretamente na sua caminhada. É justamente aí que a escola pode contribuir decisivamente para o ato de pensar os horizontes para o momento de retorno ao convívio social.

A reflexão sobre o projeto de vida alcança espaço significativo de debate na socioeducação, na medida em que se busca defender uma educação destinada à defesa dos direitos humanos, cujo reconhecimento é volta para a produção da vida material com dignidade suficiente para a produção da autonomia e emancipação dos sujeitos. De acordo com as recomendações do SINASE, é primordial que as instituições socioeducativas integrem, no currículo, elementos suficientes para subsidiar a formação integral dos adolescentes privados de liberdade, reconhecendo-os como sujeitos de direitos.

Os aspectos levantados acima devem ser considerados no momento de elaboração do Plano Individual de Atendimento, conforme legislação apresentada na Introdução deste estudo, pois servirão de subsídios no processo de pensar o projeto de vida, parte essencial desta investigação.

Já a elaboração do PIA encontra um espaço significativo no cumprimento de medida, em especial entre a equipe técnica responsável e a família do adolescente. Desta forma, é possível trazer para o documento as singularidades que se apresentam quanto às condições objetivas enfrentadas no contexto social brasileiro, ainda que a materialização dos ideais contidos no referido projeto enfrente limitações financeiras.

Para Pereira (2018, p. 53), os projetos de vida são algo subjetivo, que pode ser materializado ou não, visto que “nascem no campo dos sonhos e desejos, aspirando realizações futuras”, e variam com as condições de cada indivíduo, e com o quanto ele está disposto a sonhar ou se ainda acredita nessas aspirações a partir do que dispõe atualmente. De acordo com Freire (2001), é por meio da utopia que é possível vislumbrar caminhos para a transformação da realidade de homens e mulheres, em razão de a historicidade humana ser carregada de situações em que a ruptura da consciência ingênua, rumo à consciência crítica, tem proporcionado mudanças no curso da história.

De uma forma geral, pensar um projeto de vida é algo singular aos seres humanos, visto que, dependendo do contexto sociofamiliar e de outros fatores sociais, os sujeitos projetam seus percursos, os quais podem ser exitosos dependendo da visão de mundo e de homem construída por cada indivíduo, aliada às condições econômicas objetivas do contexto vivenciado.

Em recente pesquisa com jovens paulistas e bogotanos, Soares (2022, p. 191) analisou a relação de jovens em desvantagem social com seus sonhos e identificou que “o sonho pode constituir-se como ato de resistência contra a opressão. Por isso, são extremamente importantes, especialmente para pessoas em desvantagem social [...]”.

De acordo com Mandelli et al. (2011), a reflexão sobre o projeto de vida para a população atendida na socioeducação implica a definição de uma vertente teórica, pois é necessário discutir a concepção de juventude, seu processo social de construção e seus aspectos históricos e culturais, uma vez que existem diferentes juventudes, as quais se revelam por meio de diversas práticas ou vivências que compõem tal diversidade. Ao mesmo tempo, a adolescência é uma produção histórica, na qual os sujeitos constroem para si valores e perspectivas, os quais orientam de acordo com as condições materiais concretas das relações sociais.

O alinhamento do projeto de vida com as diferentes juventudes que se revelam no contexto pesquisado permite reconhecer a presença de múltiplos significados que se conformaram em relação dialética com o contexto sociocultural. Tal multiplicidade compreende parâmetros muitas vezes distantes do que é estabelecido como adequado e instrutivo, no entanto, como já comentado anteriormente, é a única cultura disponível para o usufruto desses jovens.

Ao mesmo tempo, é relevante considerar nestas observações, o impacto dessas vivências em cada adolescente atendido e como se refletem não somente nos projetos de vida elaborados durante o período de internação no PIA, mas também como vão se materializando na formação escolar.

A defesa da diversidade de juventudes para que se discuta a pertinência do projeto de vida dos socioeducandos é resguardada para superar a possível homogeneização com que muitas vezes é tratada a questão, como se os adolescentes vivenciassem condições de vida material similares – tornando-se essencial compreender a juventude por meio das ambivalências que se apresentam no cotidiano social. Além disso, a padronização das políticas públicas para os jovens brasileiros já possui questões a serem revistas, porque há uma pluralidade presente na escola pública, o que se repete na socioeducação; esse público-alvo deve ser visto na sua individualidade para que tenha alguma condição de pensar em projetos de vida.

O percurso de vida vincula-se à construção histórica do sujeito, mediada por um modo de produção que determina possíveis perspectivas, seja no âmbito pessoal ou laboral, a depender do meio social de inserção. Assim, a reflexão sobre o projeto de vida para as diferentes adolescências presentes na socioeducação deve levar em consideração o quanto é complexa a

construção de perspectivas favoráveis à superação das condições conjunturais, coadunando-se com a reflexão de Mandelli et al. (2011) sobre

a necessidade de aprender a conhecer as juventudes a partir das diversidades sociais. Trata o juvenil como produção que de acordo com o contexto de desenvolvimento de cada grupo de jovens e seu tempo histórico. O juvenil é um modo de sobreviver à tensão existencial entre o direcionamento da sociedade para que os jovens cumpram com as expectativas em relação ao mercado, ao conjunto de normas sociais e ao papel de futuro adulto e suas próprias expectativas e identidades. A relação com o social, um vetor dessa tensão, implica transformações na forma de ser jovem. Um exemplo disso são as influências do mercado de trabalho e das relações capitalistas, que fazem a juventude seguir algumas tendências e reproduzir alguns discursos, incluindo aí os relativos à profissionalização (MANDELLI et al., 2011, p. 6).

A autora reconhece a diversidade que abriga a construção sociocultural das juventudes mediadas por questões de ordem social, regional, étnica, educacional e de gênero. Isso possibilita compreender a existência de diversas representações e aspirações pessoais dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa; nesse caso, é importante que se discuta o projeto de vida para além de uma receita, ou como medidas homogeneizadoras, uma vez que esses sujeitos não se constituem de uma mesma ordem de desenvolvimento e de socialização. Assim, a reflexão sobre o projeto de vida traz como desafio o aprofundamento da análise sobre a dimensão social, abrangendo as inúmeras singularidades abrigadas nas adolescências e nas juventudes, orientadas por diferentes realidades, visando sugerir possibilidades de construção de um projeto de vida contextualizado (MANDELLI et al., 2011).

A reflexão sobre o projeto de vida para os sujeitos pesquisados encontra espaço nas análises das condições sociais e demais condicionantes que influenciam no modo de vida concreto dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em regime de internação. É interessante notar como a grande maioria é oriunda de famílias que apresentam condição econômica menos favorecida, com inúmeras restrições quanto ao acesso aos bens culturais, o que, por sua vez, restringe as aspirações no percurso de vida, decorrente da realidade socioeconômica adversa.

Conceitualmente, de acordo com Padilha (2000), projetar significa “lançar-se adiante”, o que denota a busca por algo possível de ser alcançado ou não. Traçar um percurso de vida é algo abrangente, visto que integra um conjunto de fatores objetivos e subjetivos, que nem sempre dependem da vontade ou dos desejos dos sujeitos. Assim, é fundamental reconhecer que o instrumento ora analisado, ao contemplar aspectos materiais e imateriais relativos à vida, carrega consigo a subjetividade e a objetividade, além de relacionar-se com perspectivas destinadas ao futuro, tendo como ponto de partida momentos do passado. Nesse sentido, é

possível alinhar o conceito de projeto com algo que o sujeito busca construir para si, visando o futuro desejado.

Ainda segundo Mandelli et al. (2011), o projeto de vida relaciona-se à possibilidade de se construir um caminho para o futuro, demarcado por um movimento dialético entre tempo e condições materiais, visando o alcance de um determinado objetivo, de modo que refletir sobre ele implica “possibilidades de vir a ser”, de construção permanente para o alcance de determinados fins. No entanto, dependendo das relações sociais, cada pessoa produz uma história de vida para si, adotando como finalidade a mudança das situações anteriormente vividas.

Refletir sobre esse instrumento possibilita reconhecer o quanto é complexa sua materialização na socioeducação, visto que engloba uma perspectiva multidimensional, a qual abrange as dimensões psicológica, social, cultural e econômica, na relação do sujeito com a sociedade. Não se trata algo de privado que remete unicamente ao interessado, pois alcança a relação do sujeito com a coletividade. Assim,

todo projeto de vida se distingue por seu caráter antecipatório, organizador e regulador das principais atividades e comportamentos do indivíduo. Em suas considerações, Velho [...] define a categoria projeto de vida como metamorfose, que se realiza como processo temporal a partir da memória e que apresenta os meios de alcançar esse projeto, não o limitando a apenas aspirações. A memória, para o autor, dá consistência à biografia, ou seja, permite a visão retrospectiva, que embasa a condução do projeto. Para ele, o projeto é uma forma de comunicação, um instrumento de negociação da realidade, e servirá como maneira de expressar e articular interesses, aspirações e objetivos. “O projeto é a antecipação no futuro dessa trajetória e biografia, na medida em que busca, através do estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios através dos quais esses poderão ser atingidos (MANDELLI et al., 2011, p. 8).

A partir das reflexões descritas é possível compreender que o projeto de vida se articula ao sentido e aos significados que os sujeitos projetam sobre seus percursos existenciais, motivo pelo qual ele é carregado de representações identitárias. Nesse sentido, torna-se uma categoria social que abriga a relação sócio-histórica do sujeito com o mundo e o movimento constituinte das identidades.

Ao pensar as inúmeras juventudes inseridas no contexto socioeducacional, é pertinente considerar que esses sujeitos podem dar sentido a suas vidas de forma sistematizada durante o período de cumprimento da medida de internação, orientando-se para a busca de ideais. De acordo com Cunha e Danuzzi (2018), a socioeducação busca construir uma proposta formativa destinada ao desenvolvimento integral dos sujeitos, tendo como objetivo a plena participação

na sociedade. Por isso, a presença do projeto de vida no desenho curricular pode contribuir para o exercício do protagonismo juvenil, além de tornar possível aos adolescentes compreenderem seu papel na construção de sua autonomia existencial.

Segundo Maia e Mancebo (2010), o cenário descrito na sociedade global desde o final do século XX – caracterizada por contínuas mudanças tanto nos processos de produção quanto nas relações sociais – tem trazido impactos em múltiplas esferas da vida humana. Esse contexto interfere de modo significativo na constituição das subjetividades humanas e incorpora-se ao ideário de adolescentes. Estes são particularmente afetados, especialmente aqueles advindos das classes socioeconômicas mais pobres.

De acordo com as recomendações do SINASE, é fundamental que o adolescente ultrapasse a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegar à esfera crítica da realidade, assumindo conscientemente seu papel de sujeito (BRASIL, 2012). Também deve assumir o exercício de pensar e elaborar uma perspectiva em relação à vida, a qual lhe permita alcançar um nível de maturidade, para torná-lo um sujeito autônomo e responsável pela produção da vida material, com níveis suficientes de dignidade enquanto cidadão inserido na base produtiva social, tal como faz parte da proposta do referido Sistema.

É pertinente então considerar que a construção do projeto de vida insere-se na proposta pedagógica da socioeducação com o intuito de auxiliar esses sujeitos na produção da conscientização de seu papel enquanto pessoas vinculadas à sociedade; esse percurso ocorre mediante uma prática socioeducativa vinculada ao estímulo do ato de ação-reflexão (FREIRE, 2001).

Nesse sentido, as recomendações propostas por meio do SINASE para a construção das propostas pedagógicas devem propiciar, de forma concreta, a participação crítica dos adolescentes na elaboração, monitoramento e avaliação das práticas sociais desenvolvidas, enquanto aqueles agem como sujeitos sociais, da responsabilidade, da liderança e da autoconfiança (BRASIL, 2012). Portanto, exige-se a construção de processo formativo ligado à educação como direito humano, a perspectivas de participação desses sujeitos na base produtiva da sociedade, ainda que a desigualdade seja um produto das contradições.

O projeto de vida orientado em conformidade com as recomendações desse documento sinaliza para a dimensão ética como um referencial significativo para a transformação da realidade concreta dos sujeitos. Nesse caso, é fundamental que se exercite a disciplina como um instrumento norteador do processo pedagógico no ambiente socioeducativo, algo que pode orientar as ações dos socioeducandos – não sendo concebido apenas como um instrumento de manutenção da ordem institucional, mas sim como meio de incorporar-se à transformação da

realidade dos sujeitos, dentro de princípios éticos que regem as relações em sociedade.

A reflexão sobre o projeto de vida inclui um conjunto de elementos significativos na produção do percurso existencial desses sujeitos, pois, de acordo com Maia e Mancebo (2010), as diferentes juventudes no Brasil se confrontam com cenários de inserção social diferenciados, indo desde aspectos culturais até a possíveis oportunidades de acesso ao mundo do trabalho, que se orientam segundo a lógica estabelecida pelo modo de produção.

A juventude passa por uma situação paradoxal: ao mesmo tempo em que tem diante de si uma amplitude maior de possibilidades, muitas vezes não tem o que escolher. Diante da aceleração desenfreada do ritmo da vida, da fugacidade dos (des)encontros, do peso de ter que alcançar o sucesso arcando com toda a responsabilidade pelo resultado de suas empreitadas, o sujeito contemporâneo e especialmente os jovens encontram-se, muitas vezes, acuada no cotidiano (MAIA; MANCEBO, 2010, p. 378).

Essa análise de Maia e Mancebo (2010) demonstram como as adversidades interferem de forma significativa para o sucesso do projeto de vida elaborado e para sua própria elaboração. Muitas vezes, essa ação de desacreditar o projeto de vida acontece devido à formação intelectual alienante, um ambiente social e familiar que desfavorece referenciais de êxito para subsidiar o percurso de construção de existência. É nesse sentido que o currículo da socioeducação necessita ser conduzido para promover condições de elaboração e apropriação do referencial destinado, levando a olhar para além do mundo vivido, projetando outras possibilidades de acesso a vida social.

Uma das questões centrais nos debates sobre o projeto de vida refere-se às projeções que os sujeitos fazem em relação ao futuro, especialmente em relação ao término do período de internação, quando estarão usufruindo da liberdade. Para alguns, o retorno ao percurso de escolarização torna-se uma medida de proteção, para outros, o retorno à escolarização não é algo a ser pensado, tampouco faz parte dos planos.

De acordo com Maia e Mancebo (2010), os adolescentes em cumprimento de medida incluem-se na categoria social das juventudes, contudo, a prática dos atos infracionais torna-se parte de suas identidades, tornando mais delicada a desvinculação dessa realidade e a crença em um projeto de vida com novas perspectivas. A profundidade desse momento de vida exige ainda maior suporte do sistema socioeducativo. Como apontam Maia e Mancebo:

A juventude, assim como as outras fases da vida, é uma construção social, histórica e cultural, de modo que, em cada momento histórico, ela possui funções, representações e significações diferenciadas [...] ela pode ser entendida como uma concepção, representação ou criação simbólica fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens para simbolizar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. A

concepção de juventude que permanece vigente, ainda segundo o autor, é originada da cultura e da sociedade ocidental capitalista, burguesa e liberal do século XIX, marcada por caracteres definidores e legitimadores cientificistas (MAIA; MANCEBO, 2010, p. 381).

Toda essa complexidade presente no contexto sociocultural dos adolescentes socioeducandos induz também à elaboração de um projeto político pedagógico nas unidades socioeducativas que favoreça a sistematização do conhecimento científico para compor a formação integral dos socioeducandos.

É de extrema relevância que sejam admitidos os níveis de fragilidade desses sujeitos em relação ao mundo vivido, o que pode ter proporcionado o envolvimento em atos infracionais. Tendo isso em conta, o planejamento pedagógico deve oferecer elementos suficientemente propícios para auxiliar na produção da consciência crítica, articulada à formação cognitiva, cultural, intelectual.

De acordo com as recomendações do SINASE, a inclusão da família no processo de construção do projeto de vida pode trazer contribuições significativas no sentido do apoio e da continuidade do percurso de transformação da visão de mundo, visto que o fortalecimento dos vínculos é fundamental para a consecução dos objetivos da medida aplicada ao adolescente – fortalecimento que se dá por meio da participação da família, da comunidade e das organizações da sociedade civil voltadas para a defesa dos direitos da criança e do adolescente na ação socioeducativa (BRASIL, 2012).

Para Mandelli et al. (2011), a perspectiva em que se insere a construção do projeto de vida dos socioeducandos está relacionada com o tempo em que esses sujeitos se encontram nos diferentes espaços da socioeducação, ao mesmo tempo em que nem sempre as proposições apresentadas nos momentos de convivência se revelam para eles como algo real a ser concretizado. Por meio do estímulo ao protagonismo, talvez seja possível ao adolescente buscar uma *escolha realista*, contextualizada, analítica, reflexiva e crítica, que contribua para a apropriação do que seja essa realidade.

Em que pese a presença do projeto de vida esteja na pauta da formação integral da juventude, inclusive inserido na Base Nacional Comum Curricular do Novo Ensino Médio, pensar nessa materialização ainda é algo complexo – isso, sem falar das adversidades que os estratos sociais economicamente menos favorecidos vivenciam. Ora, estes são destituídos do chamado capital cultural, como fala Bourdieu (2010), além de não disporem de meios econômicos suficientes para realizar uma projeção segura de futuro. Diferentemente dos filhos das elites, cuja elaboração do projeto de vida começa desde a infância, quando o ambiente sociofamiliar é capaz de induzi-los aos cursos da elite da educação superior.

Enfim, a reflexão sobre o projeto de vida alinhado às recomendações do SINASE ainda não encontra completa realização na socioeducação, o que resulta das fragilidades sociais que os sujeitos enfrentam, bem como decorre de um quadro de desigualdade historicamente produzido no Brasil, o qual resvala na produção de fenômenos sociais, principalmente, entre os estratos sociais econômicos hipossuficientes, com marcantes reflexos no quadro de adolescente infratores.

4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E PROJETO DE VIDA DE ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

O presente capítulo tem o objetivo de identificar as representações sociais dos docentes lotados na Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa em relação ao projeto de vida dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de internação. As relações vivenciadas no cotidiano da prática docente no ambiente socioeducativo possibilitam sistematizar os conhecimentos referentes ao contexto, os quais podem contribuir de forma significativa para desvelar o fenômeno por meio das informações fornecidas pelos professores sobre a realidade estudada.

Gonçalves e Távora (2016) destacam que a perspectiva das representações sociais pode ser compreendida como uma teoria coletiva sobre o real. No contexto da presente investigação, o objeto de estudo permite a utilização da TRS devido à pertinência desse campo epistemológico, oriundo do campo da Psicologia Social. Situa-se em contraposição a noções de cunho positivista, que em determinados momentos matematizam a lógica de produção do conhecimento, aceitando como verdadeiro tudo que for neutro, objetivo e quantificável, o que não é pertinente nas análises aqui empreendidas.

O gesto de analisar o objeto de estudo por meio da TRS justifica-se por ela proporcionar uma abordagem interdisciplinar, em que os conhecimentos da Psicologia Social e da Sociologia dialogam entre si. De acordo com Santos (2018), trata-se de uma transgressão à lógica estabelecida pelo paradigma dominante, pautado no eurocentrismo, de modo que:

A TRS engendra estudos que se propõem a desvelar a base representacional de uma gama de saberes produzidos pela humanidade sem hierarquizá-los, sem destituí-los de seu lócus, sem isolá-lo das relações entre pessoas, comunidades, países e continentes, [...] Assim, as pesquisas com a TRS contribuem para a valorização da cultura e da diversidade dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem com vistas à construção de relações dialógicas no campo educacional (SANTOS, 2018, p. 38).

A investigação científica direcionada ao campo da socioeducação, por intermédio da utilização da TRS, tem a finalidade de adentrar em um contexto marcado por preconceitos, discriminações, conflitos, que podem reafirmar ou reforçar os reflexos das desigualdades historicamente produzidas na sociedade. Estas têm o modo de produção capitalista como base das relações que se incorporam nas diferentes formas como os sujeitos veem o mundo e os outros. Por outro lado, é possível também identificar focos de resistência na busca da luta em favor da democratização do direito à educação.

Na dinâmica da compreensão das representações sociais dos professores da Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa sobre o significado do projeto de vida dos socioeducandos, consideramos relevante identificar e descrever a estrutura central e periférica das representações dos professores sobre o projeto de vida enquanto um objeto de conhecimento a ser desenvolvido junto aos socioeducandos. Para tanto, utilizamos dos pressupostos da abordagem complementar das representações sociais, elaborada por Abric (2001), a partir da Teoria do Núcleo Central (TNC), que é a abordagem estrutural.

Assim, a perspectiva foi identificar os elementos da TNC que fornecem significado às representações sociais dos professores sobre projeto de vida, permitindo pontuar os vínculos que reúnem os elementos do conteúdo e gerenciam a estrutura e dinâmica das mediações efetivadas pelos docentes da referida instituição. Metodologicamente, utilizamos os pressupostos teóricos-metodológicos da TRS como alicerce para a análise empreendida sobre as representações sociais dos professores da Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa. A análise dos dados foi realizada a partir de 25 (vinte e cinco) questionários, com o auxílio do *software* Interface de R pour les Analyses Multimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ).

O conteúdo da pesquisa foi produzido por meio da realização de questionários contendo perguntas fechadas, para caracterizar o perfil dos professores, e abertas, a fim de identificar as suas representações sociais sobre organização do trabalho pedagógico na escola estudada e em relação ao projeto de vida dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de internação. Os questionários foram aplicados em março e abril de 2023, nos municípios de Ananindeua e Belém, que são as duas maiores cidades da Região Metropolitana de Belém-PA (RMB), a qual é composta por sete municípios.

Fizemos análise com 25 dos 53 (cinquenta e três) docentes (47,16%) das 5 (cinco) unidades selecionadas para a aplicação. O critério utilizado para seleção das unidades foi a faixa etária dos socioeducandos que as unidades atendem, que deveria ser de 12 a 17 anos.

O cotidiano da socioeducação é um campo de interação de sujeitos histórico-sociais, que se identificam de formas diferenciadas, e produzem representações de si e de outros. Portanto, torna-se pertinente ser investigado mediante a abordagem que caracterizam a TRS, a qual instiga a busca de respostas às indagações já esclarecidas neste estudo, buscando-se a construção de um novo pensar, sentir e agir, que se entrelaça no espaço pedagógico por intermédio da realidade concreta dos atores sociais, os quais têm diferentes visões de mundo e produzem distintos olhares, os quais convergem no cotidiano socioeducativo.

4.1 Representações sociais: a abordagem estrutural na pesquisa em Educação

O contexto da socioeducação é algo que se diferencia do contexto da educação formal, devido às singularidades que os sujeitos que compõem o processo educativo produzem de si e para si. Logo, a diversidade de fenômenos que emerge em tal espaço é resultante dos variados meios sociais e reflete a história de vida de cada um. Assim, professores e alunos interagem mediados por valores e sentimentos que determinam ações e reações no ambiente de convivência no espaço socioeducativo, o que fomenta relações reais que devem ser analisadas no contexto das políticas públicas.

Nesta pesquisa, objetivamos identificar e descrever a estrutura central e periférica das representações sociais dos professores sobre o projeto de vida dos adolescentes socioeducandos, além de realizar a abordagem denominada estrutural. Atentamo-nos então para a presença da diversidade cultural em cada momento vivenciado durante a prática educativa, orientada por processo relacional, que sofre interferências externas e é trazida para dentro dos espaços da socioeducação.

Uma das questões centrais no processo de interação revela-se na lógica da “negação do outro”, ou seja, de tudo que é diferente de “nós”, pautada na perspectiva etnocêntrica, levando quase que automaticamente à rejeição. Essas práticas sociais configuram-se em verdadeiro entrave nas práticas educativas e na construção de perspectivas vinculadas ao outro, que se desdobram nas relações sociais e na visão que se projeta sobre o outro e sua participação na sociedade.

A reflexão sobre a abordagem estrutural, também denominada TNC complementa o pensamento epistemológico descrito por Serge Moscovici (2003), no sentido de identificar e descrever os elementos componentes do núcleo central e periférico das representações sociais. De acordo com Gonçalves e Távora (2016), ao ser utilizada na pesquisa social, a TNC traz elementos que contribuem para aprofundar o conhecimento sobre o objeto, uma vez que possibilita detalhar com certa precisão algumas estruturas hipotéticas, além de ampliar as explicações acerca do seu funcionamento, em compatibilidade com a teoria geral. Sobre isso, Arruda explica que:

A representação social, contudo, além de ser estudada como campo estruturado, também pode ser focalizada como núcleo estruturante, no qual o campo é abordado como campo semântico, conjunto de significados isolados por meio de diferentes métodos de associações de palavras. Trata-se de identificar as estruturas elementares que constituem o cerne do sistema da representação em torno das quais ele se organiza um sistema constituído pelos

seus elementos centrais e periféricos (ARRUDA, 2002, p. 140).

A partir dessa reflexão é possível compreender que a abordagem estrutural traz contribuições significativas no processo de construção do conhecimento, constituindo-se como uma das vertentes assumidas nas representações sociais, em que se desenham aspectos opostos; de um lado, há elementos estáveis e móveis, e de outro lado, elementos rígidos e flexíveis. Isso nos permite destacar que, ao se pesquisar as representações sociais, é possível estabelecer determinados consensos em certos momentos e, em outros, apresentam-se acentuadas diferenças interindividuais.

A busca de respostas às indagações sugeridas na pesquisa teve como ponto de partida a construção do perfil dos docentes que atuam na escola Antônio Carlos Gomes da Costa, que oferta o direito à socioeducação aos sujeitos em cumprimento de medidas socioeducativas. Tal desenho de perfil foi produzido em articulação com a realidade no espaço laboral, já que esses sujeitos ajudam o Estado na oferta de um direito essencial, isto é, a educação e também a socioeducação, a partir das relações que são estabelecidas entre alunos e professores.

4.2 Caracterização inicial do perfil dos professores participantes

A construção do perfil dos docentes foi algo que demandou um período significativo da pesquisa, especialmente na elaboração do instrumento de coleta das informações, pois era necessário obter dados objetivos e subjetivos, os quais não foram muitas vezes de fácil obtenção, em face da complexidade humana e das análises nas Ciências Humanas e Sociais. No entanto, foi possível vislumbrar algumas caracterizações dos sujeitos, justamente aquelas que interferem direta e indiretamente na construção das perspectivas relativas ao projeto de vida.

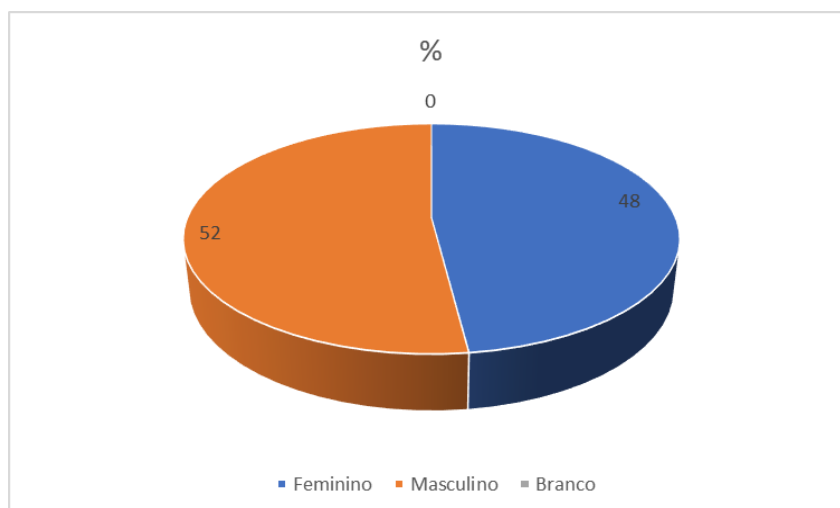
As limitações quanto à construção do perfil dos sujeitos são algo significativo no percurso metodológico de utilização da TRS, visto que é impossível descrever detalhadamente os aspectos que envolvem a subjetividade humana, além de os instrumentos de coleta de dados apresentarem certas restrições na coleta das informações. Nesse caso, desde a produção do questionário contendo perguntas, abertas ou fechadas, havia o risco de não se obterem descrições mais abrangentes sobre os sujeitos.

O perfil dos 25 professores investigados referenda o grupo de pertença no que diz respeito aos elementos estruturantes do papel social que ocupam, na mediação do projeto de vida dos adolescentes atendidos pela socioeducação. A caracterização dos profissionais fornece ainda um perfil que, *na dimensão relacionada à identificação pessoal*, compreende sexo,

idade, cor e religiosidade.

No que se refere ao sexo, 52% são do sexo masculino, enquanto 48% são do sexo e feminino, com uma relativa equivalência entre os dois.

Gráfico 1 - Perfil por gênero dos professores



Fonte: elaboração própria.

Essa distribuição de gênero entre professores e funcionários das escolas de promoção da educação social é um fenômeno consistente com as tendências observadas nos ambientes educacionais. Segundo Santos (2018), o predomínio das mulheres no magistério se deve ao ingresso massivo de mulheres nos cursos de formação de professores, fenômeno que se intensificou durante o século XIX e início do século XX. Além disso, a expansão da educação básica no Brasil tornou esse gênero ainda mais prevalente, feminilizando a profissão e conferindo às mulheres traços estereotipados, como fragilidade, ternura e sensibilidade, por vezes romantizados.

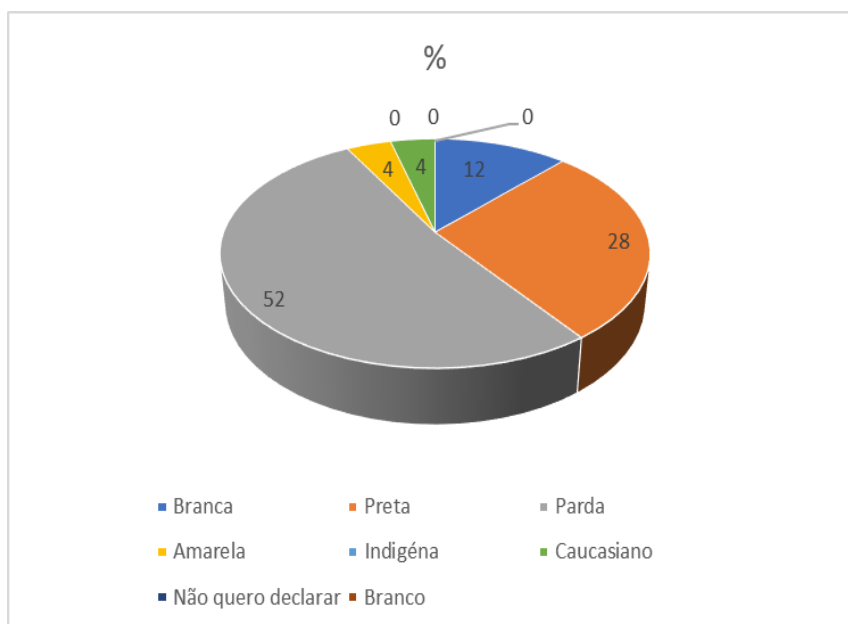
Entretanto, é importante ressaltar que a feminização da profissão docente não deve ser reduzida a estereótipos simplistas. Todos os professores têm uma ampla variedade de habilidades e competências diversas, que vão além do senso comum e que reverberam nas suas práticas pedagógicas na socioeducação. A atuação dos profissionais da educação transcende o gênero, sendo determinada por sua formação acadêmica, histórico profissional e capacidade de planejar, organizar e adaptar-se às necessidades educacionais.

Para Santos (2018), as configurações sociais produzem representações sobre a imagem do homem e da mulher; no exercício da profissão docente, esse quadro não é diferente, de modo que elas não se relacionam às diferenças anatômicas de homens e mulheres, mas decorrem de produções históricas, culturais, sociais, em constante mutação, que determinam

comportamentos e atitudes concernentes ao gênero masculino e ao gênero feminino. Se a sociedade cria representações acerca do que é ser homem ou mulher, foi possível constatar no exercício do magistério que não se trata de uma questão sexual, mas cultural e social.

No que diz respeito à cor, há predominância de profissionais de cor parda (52%), assim como um elevado percentual de profissionais pretos (28%). Para Souza (2018), a profissão docente encontrou nas classes populares, a partir da segunda metade do século XX, com a expansão dos cursos de magistério médio normal, um espaço significativo de transformação da realidade social, mediante a elevação da escolarização proporcionada pela educação escolar pública. Nesse contexto, foi possível desenhar um quadro significativo de profissionais docentes, principalmente, com atuação na educação básica.

Gráfico 2 - Cor da pele dos sujeitos



Fonte: elaboração própria.

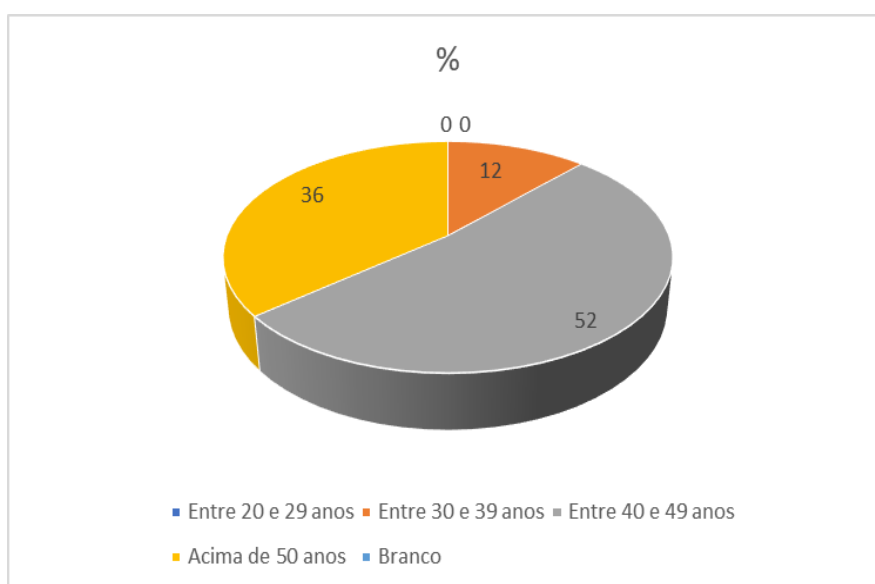
No entanto, essa situação não é frequente na educação superior, pois, de acordo com pesquisas realizadas por meio de autodeclaração de professores na Universidade de São Paulo, o percentual de docentes negros não alcança 4% do quadro. Na região Sul, o percentual de docentes negros nas instituições de ensino superior alcança em torno de 6%; na região Sudeste, 13%; no Centro-Oeste, alcança 31%; e nas regiões Norte e Nordeste, chega a aproximadamente 49%, segundo dados do jornal *a Folha de São Paulo*.

A presença de percentual elevado de docentes negros e pardos na educação básica tem representatividade na estrutura social brasileira; além disso, considerando o caráter elitista da educação superior, o ingresso nesse nível de ensino depende exclusivamente da qualificação

em nível de pós-graduação stricto sensu. De acordo com as informações obtidas por intermédio do Balanço de 2019, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil, apenas 29% dos alunos eram pretos ou pardos, em uma realidade de 56% da população negra.

No que se refere à idade, a maior expressão está na faixa de 40 a 49 anos (52%), assim como se apresenta um número significativo de profissionais acima de 50 anos (36%). Diante desse dado, as representações sociais desses professores certamente têm a ver com suas bagagens de experiências, o que pode demonstrar um cansaço em relação à profissão e à atualização de estudos para compreender os anseios da socioeducação em sua diversidade.

Gráfico 3 – Média de idade dos sujeitos



Fonte: elaboração própria.

Os docentes na faixa etária de 40 a 49 anos de idade constroem saberes e práticas educativas decorrentes da experiência no exercício do magistério, conjugadas com vivências pessoais. De acordo com Pimenta (2015), os saberes da experiência e os saberes da prática se entrelaçam no exercício do trabalho docente, de tal modo que são capazes de fazer a diferença nos espaços escolares e não escolares de atuação dos professores.

De acordo com Freire (2010), ninguém nasce professor, mas torna-se um por meio da formação inicial e continuada ao longo de um percurso humano em perene construção. Nesse caso, quanto mais tempo de vivência na docência e no exercício da ação-reflexão-ação, mais os docentes conseguem construir a leitura da realidade em que atuam, em que:

- 1) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua

produção ou a sua construção [...] 2) ensinar exige rigorosidade metódica [...] 3) ensinar exige pesquisa [...] 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos [...] 5) ensinar exige criticidade [...] 6) ensinar exige estética e ética [...] 7) ensinar exige a corporeificação [...] 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação [...] 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática [...] 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (FREIRE, 2010, p. 7-9).

A construção dos saberes da experiência e da prática docente contribui de forma significativa para os professores promoverem o debate com os sujeitos da socioeducação em relação ao projeto de vida, municiando-os de subsídios necessários para orientar suas possíveis escolhas. No âmbito das representações sociais, é pertinente considerar o valor que a interação professor-aluno pode ter no percurso do processo educativo a partir do qual esses sujeitos, ainda que estejam em situação de privação de liberdade, podem transformar suas realidades.

Por outro lado, é necessário considerar também as representações sociais de docentes que se encontram em vias de finalização da carreira docente, após alcançar a faixa etária de 50 anos. De acordo com Lawall et al. (2019), o ímpeto inicial de ingresso no trabalho docente varia à medida que o profissional constrói as suas vivências no exercício concreto da atividade laboral, de tal modo que:

A entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão) - No início ocorre a “exploração”, na qual o professor faz uma opção pela carreira, experimentando vários papéis como opções provisórias. Nessa fase, é comum o professor encontrar-se entusiasmado com a profissão e as situações que se depara, questionando se o seu desempenho está ou não satisfatório e se conseguirá superar os problemas com a disciplina dos alunos, com o material didático inadequado [...] **Serenidade e distanciamento afetivo** (de 25 à 35 anos de profissão) Essa fase, que também pode ser compreendida por uma procura de uma situação profissional estável, ocorre por volta dos 45-55 anos de idade. Os professores nessa fase evocam uma “grande serenidade”, tornando-se menos vulneráveis à avaliação dos outros, pois nada mais têm a provar e, assim, reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira ao que já conseguiram alcançar. **Preparação para a aposentadoria** (de 35 à 40 anos de profissão) Comumente, ao final de carreira a postura do professor recua à interiorização e libertação progressiva consagrando mais tempo a si próprio. Tal descomprometimento seria uma forma de manifestação de libertação de final de carreira, onde as pessoas refletem as pressões sociais e profissionais que sofreram durante sua vida (LAWALL et al., 2019, p. 3).

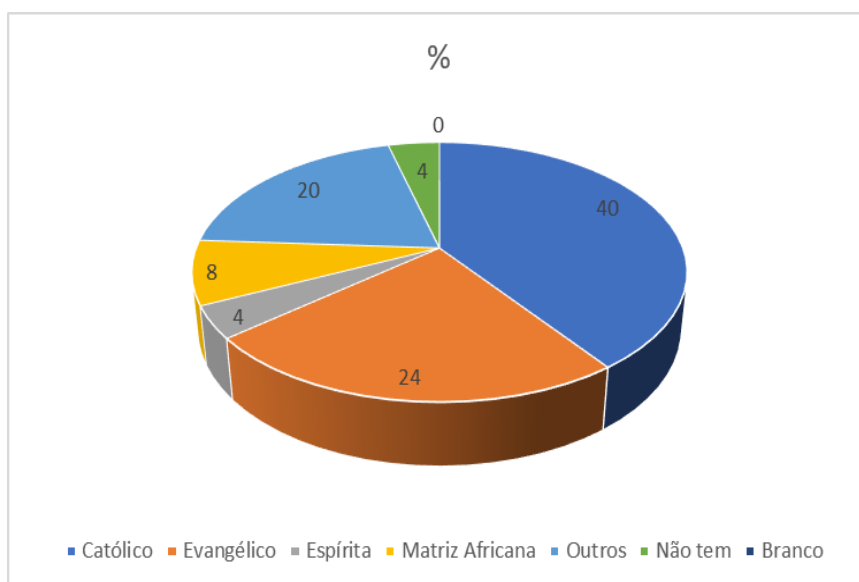
As representações sociais dos docentes, mediadas por experiências vividas no cotidiano do trabalho, diferenciam-se de acordo com os olhares que eles constroem sobre o mundo vivido. Nesse contexto, cabe apontar que há diferenças de concepções sobre o projeto de vida, as quais se manifestam nas práticas educativas. Assim, dependendo das projeções construídas pelos sujeitos em relação à vida, os discursos por eles produzidos e difundidos tendem a acompanhá-los.

É preciso considerar que a fase final do exercício do trabalho docente é acompanhada por um processo de “descomprometimento”, ou seja, o sujeito direciona seu olhar para a vida

peçoal, como se houvesse uma fuga, uma libertação de algo que não é mais motivador, visto que já não almeja algo mais para si. Esse momento interfere de forma direta na possível contribuição para o projeto de vida, pois o sujeito não dispõe mais de interesse pelas situações relativas ao ato educativo, concebido na perspectiva da formação humana integral. Assim, apesar de disporem de saberes da experiência e da prática, os objetivos pessoais e profissionais os docentes em final de carreira podem e devem ser discutidos quanto à lotação nos quadros da socioeducação.

No que se refere à religiosidade a maior expressão é de católicos (40%), 24% de evangélicos, e 20% de outras religiosidades.

Gráfico 4 - Religião dos sujeitos



Fonte: elaboração própria.

A questão da religiosidade dos docentes que atuam na socioeducação pode contribuir de forma significativa na produção das representações sociais sobre o projeto de vida. A esse respeito, Steil e Herrera (2010) ressaltam que o catolicismo no Brasil assumiu faces de oposição aos avanços do capitalismo e suas conseqüentes mazelas sociais, desde a agudização da pobreza e da miséria, passando pela defesa dos Direitos Humanos como princípio fundamental para a construção da sociedade democrática.

Segundo Steil e Herrera (2010), a mudança nos princípios do catolicismo no Brasil, a partir da década de 1990, visando conter o avanço das igrejas pentecostais, fez com que suas pautas buscassem a superação de valores conservadores, dentre estes o machismo, as questões de gênero, a posição social e política das mulheres, as lutas em defesa da combate às

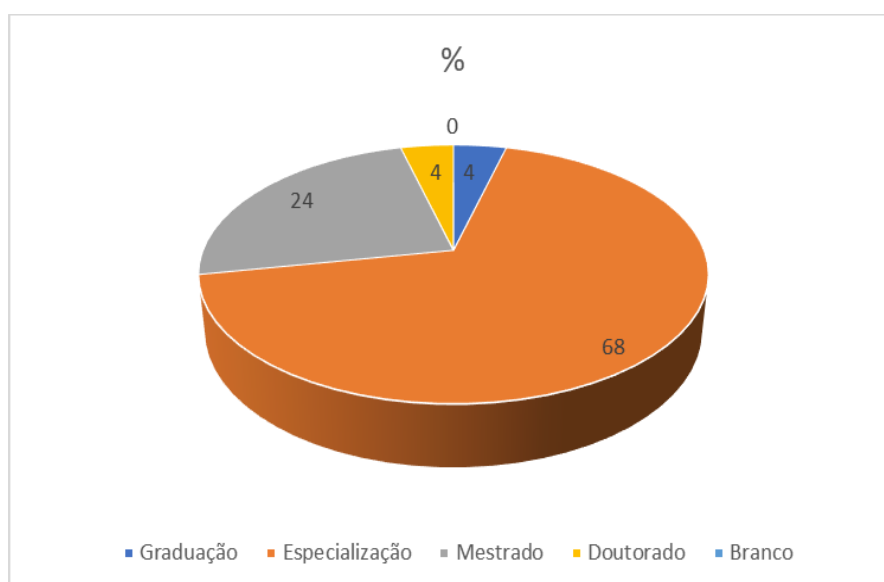
desigualdades, e a afirmação de direitos, tais como, o direito à vida, à educação, à moradia, ao trabalho, enfim, à dignidade plena do ser humano.

A partir desses elementos, é possível constatar que as representações sociais de docentes sobre o projeto de vida no ambiente da socioeducação podem ser referenciadas em função dos aspectos oriundos da religiosidade, especialmente no catolicismo reformista, que defende a luta contra a desigualdade, por meio da valorização dos direitos humanos. Em oposição a essa visão, a doutrina pentecostal, de acordo com Weber (2000), herda do calvinismo a lógica acumulativa, de modo que tal ética incorpora-se na forma de pensar e agir dos sujeitos; nesse caso, as representações sociais produzidas em torno de um projeto de vida vinculam-se ao acúmulo de bens como sinônimo de sucesso.

A reflexão sobre a representação social relativa ao projeto de vida entre os docentes que atuam na socioeducação pode sofrer ou não interferências da religiosidade, considerando seu potencial como referencial destinado à construção de perspectivas de futuro para a vida dos sujeitos. Por esse motivo é relevante incluir tal categoria no conjunto relativo às representações sociais neste estudo.

Na **dimensão formação**, vemos que 68% possuem especialização, 24%, mestrado, 4%, doutorado, e 4%, graduação.

Gráfico 5 - Formação dos sujeitos



Fonte: elaboração própria.

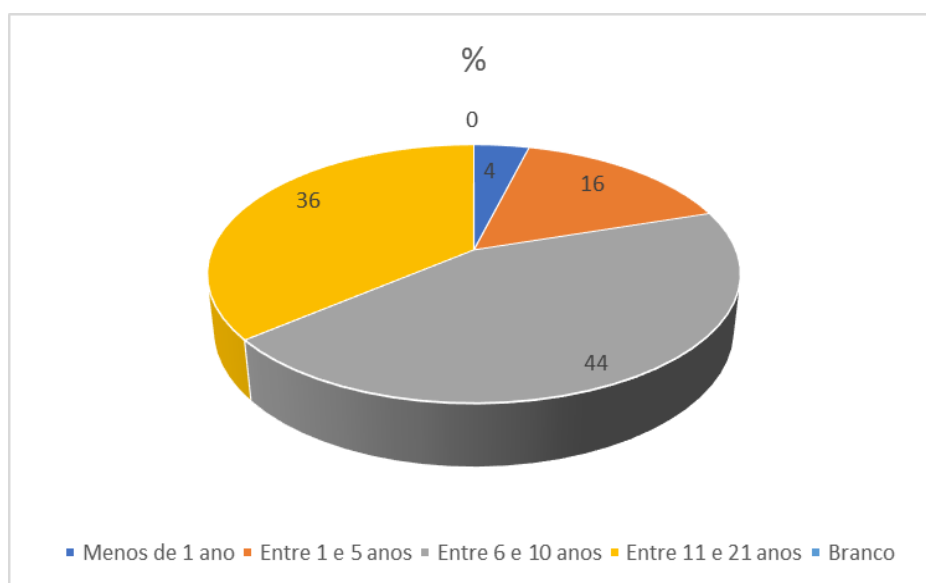
A qualificação profissional dos docentes que atuam na socioeducação é algo significativo, com índices reduzidos de trabalhadores com formação inicial, o que revela a

possibilidade de construção de um trabalho pedagógico com alto nível de qualidade. Ainda que não seja especificado em que áreas do conhecimento os docentes produziram sua formação continuada, é fundamental que tal qualificação seja um diferencial na ação pedagógica.

De acordo com Corrêa (2009), a formação continuada em nível de pós-graduação possibilita aos docentes o contato com novas abordagens no campo epistemológico, as quais favorecem o aprofundamento ou mesmo a consolidação da formação, com a elevação do nível de criticidade e da possibilidade de intervenção com maiores níveis de efetividade no processo educativo.

Já a **dimensão relacionada à atuação** congrega tempo de atuação na instituição, número de unidades de atuação e forma de ingresso. No que se refere ao tempo de atuação, o maior percentual de profissionais conta com entre 6 e 10 anos de atuação (44%), seguidos dos que têm entre 11 e 21 anos (36%); todavia, contabilizam-se 16% de profissionais em início de carreira (entre 1 e 5 anos).

Gráfico 6 - Tempo de atuação docente dos sujeitos



Fonte: elaboração própria.

De acordo com Medeiros e Bisinoto (2014), a construção da prática docente na socioeducação acontece no cotidiano das relações sociais nos espaços que se destinam ao atendimento socioeducacional, de maneira que, independentemente de experiências anteriores construídas pelos docentes, o percurso formativo é definido em função das situações concretas vivenciadas no desenrolar da prática educativa. Nesse sentido:

A formação continuada e em serviço pode contribuir, no próprio ambiente de

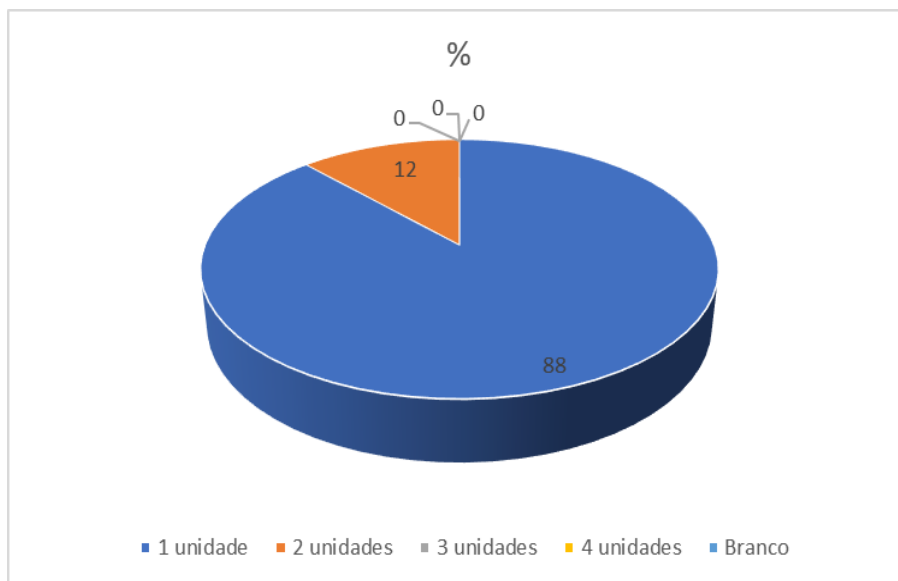
trabalho, para o desenvolvimento de competências por meio do questionamento das concepções de homem e de adolescência, bem como para a construção de novas visões sobre si mesmos, sobre os adolescentes autores de ato infracional e sobre a sociedade. Ao promover questionamentos sobre a própria atuação, avança-se para a construção de novos posicionamentos profissionais que além de aperfeiçoar a qualidade dos programas de atendimento socioeducativo podem, inclusive, influenciar positivamente a saúde da equipe pedagógica (MEDEIROS; BISINOTO, 2014, p. 14).

O tempo de atuação na socioeducação permite a construção da identidade do docente, a qual se alinha às particularidades que o processo imprime. Conforme o período e a vinculação de trabalho do docente, elevam-se os níveis de compreensão do fenômeno socioeducativo. Para Medeiros e Bisinoto (2014), trata-se de uma relação de diálogo entre a ação e a reflexão, ambas incorporadas ao fazer docente.

[...] a identidade profissional é uma possibilidade de expressão da história de vida da pessoa, de seus valores, vontades, necessidades, crenças e projetos pessoais. Existe uma influência mútua entre as escolhas profissionais e as expectativas, desejos, pensamentos e sentimentos pessoais. Dessa forma, ela é construída historicamente, tanto por meio das inúmeras relações de trabalho, como daquelas partilhadas na vida pessoal, estando sempre vinculada a um momento social e cultural determinados. Essa natureza dinâmica e interdependente caracteriza a identidade profissional como um processo histórico e relacional que é, ao mesmo tempo, próprio e particular, mas também plural e coletivo (MEDEIROS; BISINOTO, 2014, p. 29).

A relevância do tempo de atuação dos docentes na socioeducação inclui a construção das representações sociais por eles produzidas durante o percurso da atividade laboral nos respectivos espaços de trabalho. Com isso, dependendo do tempo de atuação, a produção da identidade profissional tem como referência as relações estabelecidas entre o campo específico de atuação, alinhado e incorporado à história pessoal e à vida social mais ampla. Esse conjunto de saberes é determinantes para promover a formação.

Sobre o número de unidades nas quais atuam, o maior percentual atual é de docentes trabalhando em apenas uma unidade de cumprimento de medida (88%), e 12%, em 2 unidades.

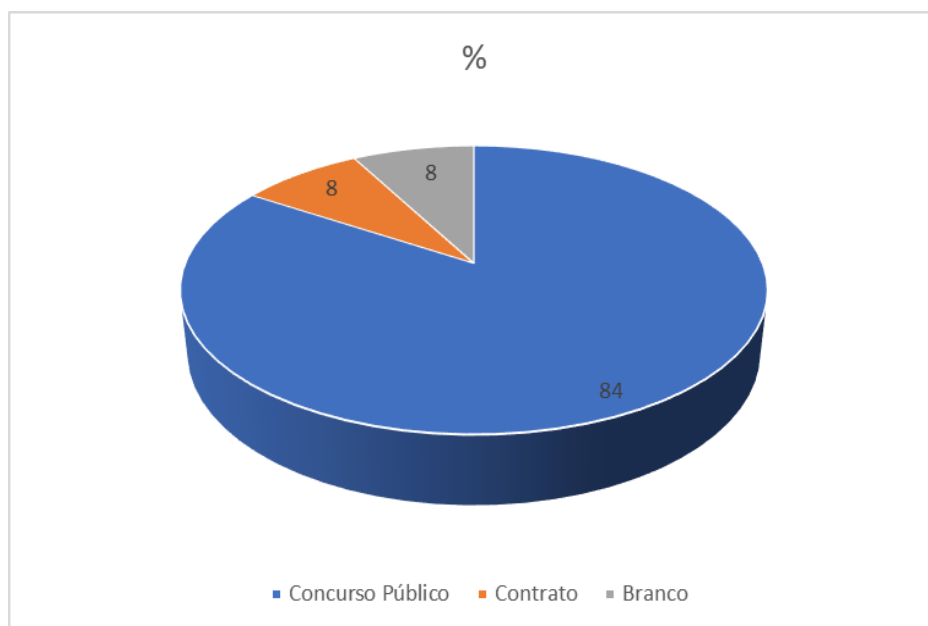
Gráfico 7 - Número de unidades de atuação dos sujeitos

Fonte: elaboração própria.

De acordo com Moll (2010), a vinculação dos docentes em regime de tempo integral a uma única unidade de ensino propicia maiores níveis de vivência e compreensão da realidade, além de proporcionar maior vínculo, identidade, e comprometimento com o processo educativo em sua totalidade. Assim, as propostas de educação integral defendem que os docentes devem estar lotados em regime de dedicação exclusiva numa única unidade escolar, visando o estabelecimento de níveis de pertencimento, envolvimento com os projetos educativos desenvolvidos no cotidiano escolar, de modo a possibilitar a melhoria qualitativa da prática educativa e, conseqüentemente, da formação integral dos socioeducandos.

As propostas destinadas à promoção da educação integral defendem que a organização do trabalho pedagógico assegure o regime de dedicação exclusiva dos docentes, preferencialmente, numa única unidade escolar, com a finalidade de promover o fortalecimento da identificação do docente com o ambiente educativo em que ele desempenha suas atividades laborais, além de incentivar-se a atividade de pesquisa da prática docente em prol da melhoria qualitativa da ação pedagógica (QUEIROZ, 2019).

No que se refere à forma de ingresso, o maior percentual está entre os quais ingressaram via concurso público (84%).

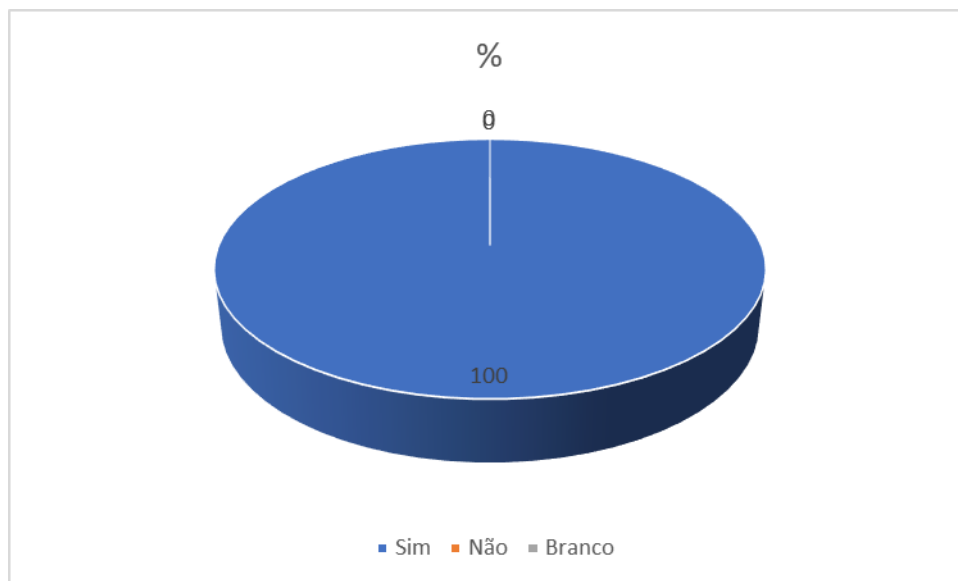
Gráfico 8 - Forma de ingresso dos sujeitos na carreira

Fonte: elaboração própria.

De acordo com a legislação educacional brasileira, o ingresso no magistério em rede pública de ensino deve ocorrer por intermédio de concurso público. Essa vinculação dos docentes permite assegurar a estabilidade no trabalho, sendo possível fomentar a organização do trabalho pedagógico por meio de uma equipe de trabalho permanente, o que favorece a realização do planejamento educacional em curto, médio e longo prazo. Para Brito (2013), o ingresso do docente por intermédio de concurso público nas redes de ensino insere-se na luta pela valorização do profissional da educação, constante no Plano Nacional de Educação (2014-2024) como uma das perspectivas vinculadas à promoção da melhoria da qualidade do ensino.

A luta em favor da democratização da educação no Brasil culminou com a promulgação da LDB 9394/96, incluindo, em conformidade com o artigo 67, a valorização dos profissionais da educação, assegurando: planos de carreira, concurso público de provas e títulos, piso salarial profissional; aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento ou remunerado; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

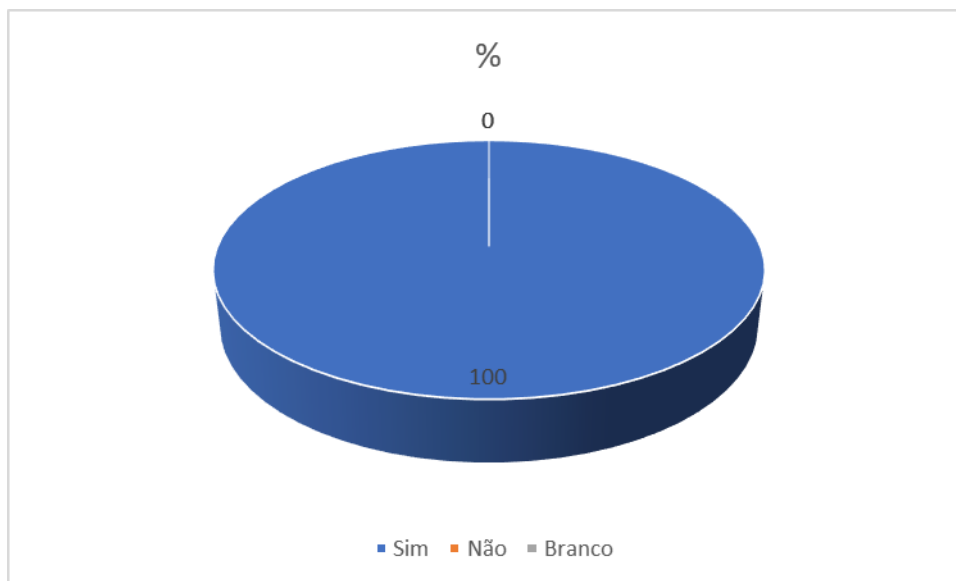
Agora, sobre a percepção do trabalho realizado nas disciplinas, 100% dos professores responderam que contribuem para que o adolescente pense outro projeto de vida para si.

Gráfico 9 - Percepção do próprio trabalho pelos sujeitos

Fonte: elaboração própria.

A unanimidade referente ao comprometimento com a transformação da vida dos socioeducandos reflete o quanto os docentes defendem a perspectiva educacional como meio destinado a promover mudanças – sejam elas atitudinais ou comportamentais – e o desenvolvimento de habilidades capazes de contribuir para a inserção social bem-sucedida. Assim, é fundamental que se defenda um modelo educacional vinculado ao trabalho, visando contribuir para a formação humana emancipada, que possa alterar as condições desiguais historicamente construídas sob a lógica da acumulação. A educação vinculada ao trabalho implica o reconhecimento dos sujeitos como protagonistas de suas ações com o mundo e sobre o mundo. Nesse sentido, “o trabalho é princípio educativo porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas” (FRIGOTTO, 2009, p. 4).

Em relação ao questionamento sobre os socioeducandos relatarem experiências e projeto de vida durante as atividades educativas que o professor realiza, 100% dos professores responderam que sim.

Gráfico 10 – Declaração sobre relatos dos socioeducandos

Fonte: elaboração própria.

A relação estabelecida entre a prática socioeducativa e o projeto de vida é inerente ao desenrolar da organização do trabalho pedagógico. Na fase da vida em que os socioeducandos se encontram, o conhecimento sistematizado no currículo só tem relevância e significação quando aplicado a algo concreto, que possa conduzir a um vislumbre positivo para transformar a realidade vivenciada no regime de privação da liberdade.

Para Freire (2010), a prática educativa comprometida com a transformação requer que o educando seja estimulado em sua curiosidade para promover a descoberta de algo que não sabe. Nesse contexto, é pertinente considerar que a prática educativa na socioeducação relacione o conhecimento científico com aplicabilidade em situações destinadas à solução de problemas.

A construção do percurso metodológico é um momento significativo na produção do conhecimento científico. Nesse caso, produzir ciência requer o domínio metodológico dos instrumentos necessários que conduzem os rumos da pesquisa. Na próxima subseção, buscamos descrever a apreensão dos elementos que norteiam as práticas educativas dos docentes no espaço da socioeducação.

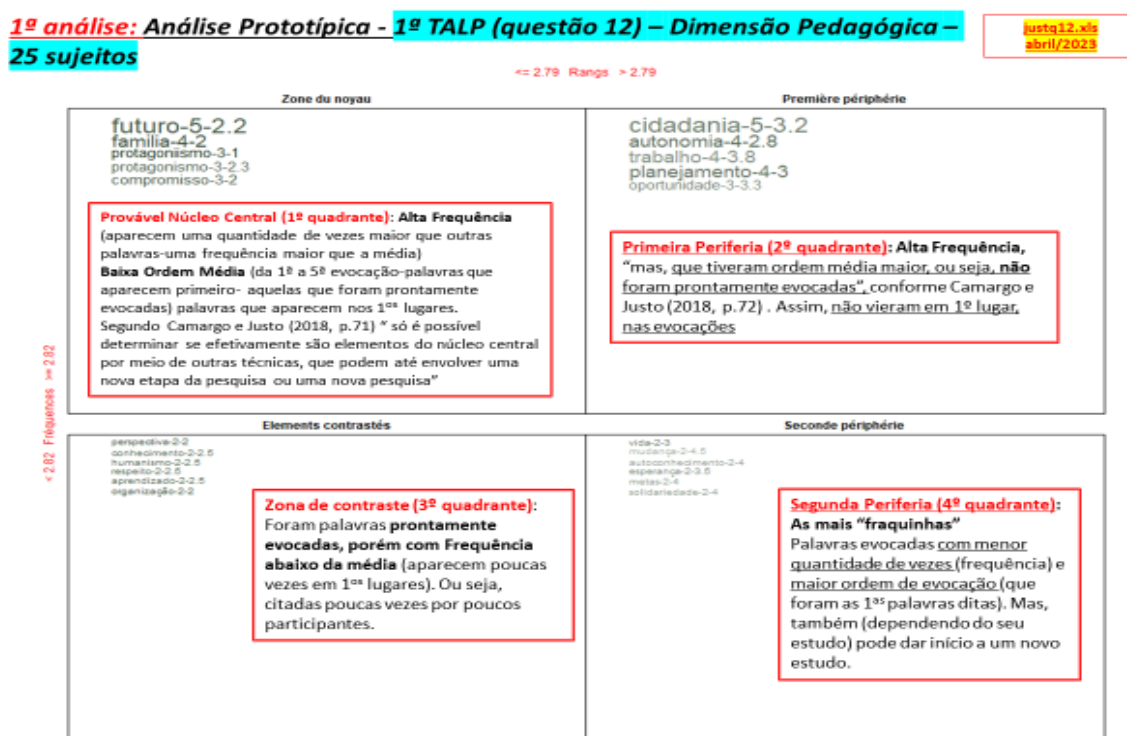
4.3 A apreensão metodológica dos elementos que orientam as práticas educativas dos professores pelo software IRaMuTeQ

Por intermédio do software IRaMuTeQ, pudemos realizar diferentes tipos de observação

e interpretação das informações coletadas, o que permitiu categorizar os conteúdos investigados.

No procedimento de análise, foi elaborada a construção do corpus textual das justificativas da TALP, que gerou o processamento de duas dimensões relevantes das representações dos sujeitos investigados sobre o projeto de vida: Dimensão Pedagógica; e Dimensão dos fatores que limitam os adolescentes na construção de seus projetos de vida (Figuras 2 e 3).

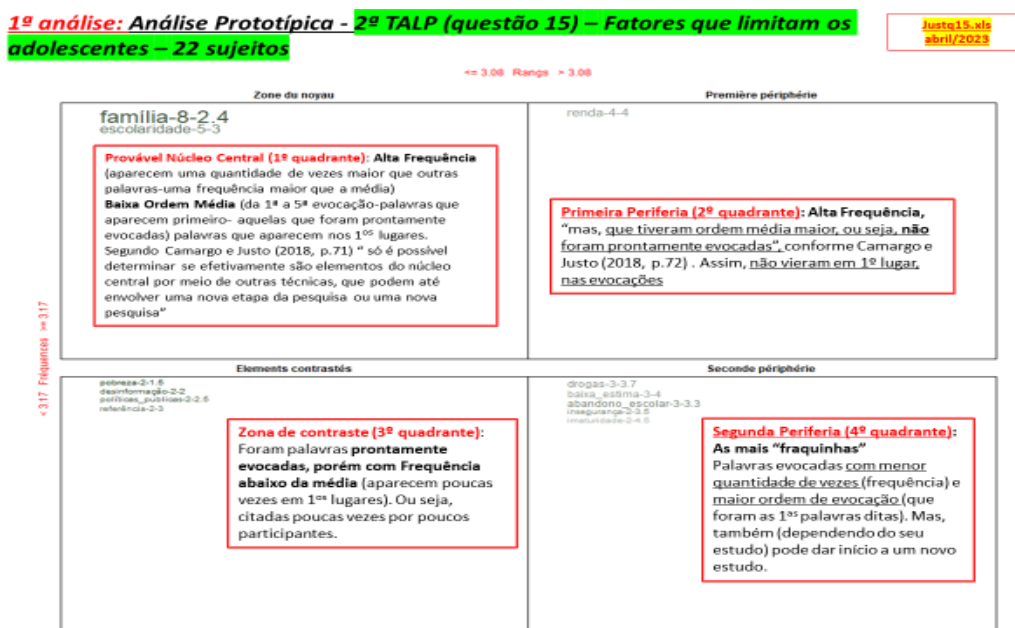
Figura 2 - Análise prototípica da dimensão pedagógica



Fonte: elaboração própria.

A segunda TALP, no mesmo questionário, diz respeito aos fatores que limitam os adolescentes na construção do projeto de vida. Sobre essa categoria, percebemos que a palavra “futuro” apresenta um número expressivo de repetições, fazendo parte de discursos proferidos pelos docentes junto aos socioeducandos. A palavra “cidadania” também tem ocorrência considerável na prática educativa, seguida das palavras “família” e “autonomia”. Também é significativa a presença de palavras tais como “trabalho”, “protagonismo” e “compromisso”, as quais se manifestam no segundo quadrante da pesquisa.

Figura 3 - Análise prototípica dos fatores que limitam os adolescentes



Fonte: elaboração própria.

Porque a palavra “família” aparece com elevada frequência, julgamos que essa ênfase confirme as expectativas projetadas em relação aos vínculos familiares, que se tornam um forte aliado para a construção do projeto de vida dos sujeitos.

Na nuvem de palavras, no que se refere à dimensão pedagógica, tem-se o seguinte:

Figura 4 - Nuvem de palavras (“aluno” e “medida”)

Análise: Nuvem de Palavras -

Usadas palavras entre “ALUNO” (14 - eff.) até palavra “MEDIDA” (3 - eff.)

Obs: Foram usadas todas as palavras, apresentadas na lista.

1ª Justificativa (questão 12) – Dimensão Pedagógica – 25 sujeitos

adri1.odt/txt

Abril/2023

Fonte: elaboração própria.

Constatamos que as palavras “aluno” e “vida” aparecem em maior relevo, de modo que é possível perceber que existe um compromisso ético e político dos docentes quanto à busca de transformação da realidade dos socioeducandos. Além disso, foi possível perceber a presença de palavras como “futuro”, “conhecimento” e “projeto”, como elementos secundários que se fazem necessários para compreensão da situação dos socioeducandos.

Figura 5 - Nuvem de palavras (“vida” e “realidade”)

Análise: Nuvem de Palavras -

Usadas palavras entre “VIDA” (11 - eff.) até palavra “REALIDADE” (3 - eff.)

Obs: Foram usadas todas as palavras, apresentadas na lista.

2012.001/101

10/11/2023

2ª Justificativa (questão 15) – Fatores que limitam os adolescentes – 22 sujeitos



Fonte: elaboração própria.

Também é pertinente a observação das palavras “vida”, “adolescente”, “aluno”, “família” e “social”, que se apresentam como elementos demarcadores de preocupação nas falas dos docentes. Seria possível até mesmo vincular tais palavras às práticas educativas, com a finalidade de contribuir para a mudança da realidade dos socioeducandos.

A relevância da palavra “vida” no discurso dos docentes afirma de certa forma um compromisso ético e político com o ser humano, no intuito de valorizar a condição humana que se encontra em situação de adversidade. Além disso, a palavra “adolescente” também se destaca, de modo que há uma relação com essa fase da vida, em que o ser humano ainda se encontra em busca de um referencial para seguir. Por fim, sobre as relações das palavras “sociedade”, “família”, “realidade”, “escola”, “projeto”, “social”, vemos que estão alinhadas de acordo com as perspectivas que os docentes projetam para a prática educativa na socioeducação.

4.4 Achados preliminares sobre as representações sociais dos professores da Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa sobre o projeto de vida

A trajetória até aqui percorrida nesta investigação permite descrever de forma sintética, mas consistente, as representações sociais dos docentes que atuam na Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa. Dessa forma, esta subseção busca fazer uma análise preliminar dos dados coletados, observando as relações entre as representações sociais dos professores e o projeto de vida que se coloca para os socioeducandos.

Cabe pontuar que há limitações na apreensão do objeto, reconhecendo-se a impossibilidade de apreender um objeto em sua totalidade, sem deixar de registrar algum detalhe, que muitas vezes passa despercebido pelo pesquisador, seja em função dos limites dos instrumentos utilizados na coleta de dados ou mesmo das limitações de habilidade quanto ao uso das técnicas de pesquisa.

Partimos do pressuposto de que as representações sociais permitem articular informações dos marcos legais, das referências teóricas e do olhar cotidiano dos sujeitos. A tentativa de interpretar os dados coletados nos questionários levou à produção de resultados sobre a compreensão dos professores participantes da pesquisa em relação ao projeto de vida dos socioeducandos em cumprimento de medida de internação.

Assinalamos que os sujeitos da pesquisa ocupam relevante importância para mapear significados, crenças e valores oriundos do universo social pesquisado, elucidando o fenômeno educacional dentro da complexidade da formação humana, em que diferentes olhares se entrecruzam na vivência da socioeducação.

Sobre o uso da TRS, a “razão dos estudos das representações sociais em educação está fundamentalmente ligada à possibilidade de, uma vez conhecida as representações sociais, desenvolver procedimentos pedagógicos que levem à sua transformação” (SOUZA, 2002, p. 297). Ora, estes sujeitos originários de diversos contextos manifestam no cotidiano da socioeducação parte significativa das convicções que trazem consigo, seja em suas práticas pedagógicas, seja nos significados dados à própria socioeducação.

No procedimento de análise, foi realizada a construção do corpus textual das justificativas da TALP como primeiro elemento de observação, uma vez que a extensão das respostas obtidas não concentrava elementos suficientes para serem processados pelo software. Isso possibilitou um questionamento inicial sobre o motivo pelo qual os professores deram respostas simples e curtas. As possibilidades para esse fato vão desde a falta de formação adequada a respeito da temática, passando pela difícil articulação dos projetos de vida no

cotidiano escolar, indo até o desamparo docente. No entanto, as TALPs foram capazes de revelar informações relevantes e curiosas.

O núcleo central, que é o primeiro quadrante, coloca “futuro”, “família” “protagonismo” e “compromisso” como as palavras evocadas com maior frequência, ou seja, quando se trata do que se refere à dimensão pedagógica de projeto de vida no cotidiano dos profissionais que responderam à pesquisa, essas são as palavras que, com mais frequência, respondem a essa questão.

A primeira periferia trouxe palavras também muito evocadas, mas não com a ordem de prioridade dada ao núcleo central, dentre elas “cidadania”, “autonomia” e “trabalho”. A relação entre núcleo central e primeira periferia é capaz de demonstrar que o significado de projeto de vida no cotidiano é primeiro atribuído à família e a elementos da dimensão mais pessoal de construção desses projetos, como protagonismo e compromisso, seguindo para uma dimensão mais social para que seja considerada a elaboração desses projetos, para assegurar cidadania, garantir autonomia e para adentrar ao mundo do trabalho.

A segunda TALP, no mesmo questionário, diz respeito aos fatores que limitam os adolescentes na construção do projeto de vida. Da mesma forma que na primeira TALP, “família” se fez presente no núcleo central. Com isso, conseguimos identificar que, assim como é concebida pelos professores como o alicerce indicado anteriormente para a construção dos projetos de vida dos adolescentes, ela é também considerada o maior fator de dificuldade para esses jovens.

Na zona de contraste, caracterizada como o quadrante em que aparecem elementos indicados como primeiros lugares, mas com baixa frequência, encontramos “pobreza”, “desinformação” e “políticas públicas”, que coincidem com aquilo a que essas famílias estão sujeitas, de tal modo que não remetem ao entendimento de culpabilização da família, mas ao fato de que ela, muitas vezes, é tomada como a responsável por todos os outros elementos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação é primário e, no caso do Brasil, está assegurado constitucionalmente como demanda do Estado, em parceria com a escola e família, no caso da educação formal. A partir desse direito, outros podem ser adquiridos, porque ele representa uma estratégia de desenvolvimento de potencialidades dos brasileiros e brasileiras, em especial, do público de jovens e adolescentes analisados nesta dissertação.

Na atual conjuntura, as políticas públicas educacionais direcionadas aos jovens estão sendo marcadas por valores do mercado, como indução ao mérito e competição pelo sucesso, fazendo com esse público se sinta responsável pelo seu próprio sucesso, como se todos tivessem as mesmas condições sociais, o que não é a realidade – especialmente porque, no caso do Pará, há diversas juventudes que merecem ter suas singularidades respeitadas.

Inicialmente, fizemos um debate sobre a educação como direito humano universal, que deve ser permanentemente garantido para todos sem distinção de classe, cor, raça ou condição de infração às leis nacionais. Isso, porque aqueles que por alguma situação infringiram regras também possuem outros direitos, sendo um deles a educação, mesmo que em outras condições e espaços específicos.

Fizemos esse primeiro movimento tendo como base de análise a Teoria das Representações Sociais. A partir do pioneirismo de Serge Moscovici sobre a TRS, identificamos que ela pode levar a novas análises sobre fenômenos sociais e educacionais com as conjunturas de cada época, fazendo com outras representações emergjam.

Ao longo da dissertação, contextualizamos a socioeducação, nosso objeto de análise, como direito de adolescentes privados de liberdade a partir dos referenciais teóricos e dos marcos normativos reguladores. Na realidade brasileira, tem-se o ECA e, posteriormente, o SINASE como demonstração legal de que a socioeducação é um dos desdobramentos do direito básico – a educação. Para além disso, a socioeducação demarca a seguridade desse público específico quanto aos aspectos pedagógicos desse tipo de educação peculiar para quem comete atos infracionais.

Houve um avanço com a socioeducação, porque os jovens e adolescentes privados de liberdade em épocas anteriores seriam excluídos definitivamente do convívio social, sem pensar nas circunstâncias reais que o levaram a cometer algo ato infracional. É um reparo histórico do Estado com os mais vulneráveis economicamente – maior público da socioeducação –, pois, se não houve atenção na prevenção, de alguma forma ainda há a possibilidade de recuperação desses jovens por meio socioeducação.

Como caso específico, analisamos a configuração de organização e gestão da Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa, única instituição de socioeducação a atender a menores privados de liberdade na RMB. Nós caracterizamos na perspectiva histórica, política, social e econômica, a estrutura da dimensão pedagógica do SINASE na organização do trabalho pedagógico da referida escola. A socioeducação está prevista no seu PPP, nas práticas pedagógicas dos professores e da comunidade em geral, e na rede de proteção dos adolescentes em conflito com a lei, porque há diariamente interlocuções da escola com outros órgãos, como o Ministério Público e as delegacias, para resolver problemas entre os próprios adolescentes.

Nesse cenário, a realidade da educação brasileira para atender aos menores privados de liberdade foi se constituindo historicamente para responder a demandas sociais de garantia do direito à educação, o que se fez por meio de adequações na estrutura legal do Estado. Na realidade paraense, segundo nossas análises, ainda verificamos algumas lacunas no que se refere à qualidade e oferta de bens sociais.

Identificamos que a socioeducação não vem sendo tratada como pauta importante da agenda pública governamental, porque há ausência de investimento financeiro, o que compromete diretamente a estrutura física e de organização da Unidade. Ao pensarmos em projetos de vidas dos socioeducandos, devemos levar em consideração que as ações educacionais para esse público devem ser sistematizadas e fazer sentido de acordo com a singularidade de cada jovem; só assim, a partir da perspectiva de educação de qualidade na socioeducação, poderão surgir possibilidades de sonhos para jovens em vulnerabilidade.

As representações sociais dos professores da Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa revelam que fatores, como a religião dos mesmos, idade, cor e sexo, interferem na sua ação pedagógica na socioeducação. Esses docentes, em sua maioria, acreditam que é possível pensar em projetos de vida dos adolescentes, mas as condições materiais pouco colaborariam para ajudar a materializar tais projetos e fazer-se com que o público-alvo tenha condições de ter sonhos, em especial, os mais vulneráveis.

Falamos em sonhos como perspectiva de futuro dos adolescentes após as medidas de socioeducação porque é necessário que esse processo não seja mediado somente como demanda legal, e sim como ação coletiva dos professores que possuem suas crenças e valores que não podem ser desconsiderados na rotina das aulas. O docente pode ser concursado para uma finalidade, mas há um desgaste natural, como os conflitos com os adolescentes, a possível falta de respeito, a rebeldia, ao mesmo tempo em que o professor pode seguir acreditando que pode ser mediador de uma nova vida para os adolescentes, que não o leve a cometer novos atos infracionais que teriam como resultado a internação.

Por fim, nossa inserção no debate da TRS fez-nos compreender novas representações sociais dos professores sobre a socioeducação. As respostas obtidas ao longo da pesquisa nos fizeram entender que os professores não devem ser culpabilizados por algumas vezes não acreditarem que a socioeducação possa ser materializada como direito. Diante disso, como desdobramentos de novas representações sociais de professores, vemos que se posicionam para além da figura salvacionista, que marcaria a vida dos socioeducandos nos seus respectivos projetos de vida. Isso, porque socioeducação não está deslocada de políticas públicas eficientes, de infraestrutura dos espaços, como no caso da Escola Antônio Gomes da Costa, da interlocução com a rede de proteção dos adolescentes, e da carga emocional que esses professores carregam ao trabalharem com um público específico, o qual deve ter seu direito à educação permanentemente assegurado.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- ABRIC, Jean-Claude. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Ediciones Coyacán, 2001.
- ALTHUSSER, Louis. **Freud e Lacan; Marx e Freud**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.
- BARBOSA, Eduardo F. Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais. **Ser Professor Universitário**, [on-line], 2008. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/imprimir.php?modulo>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BISINOTO, Cynthia et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, out. 2015.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução as teorias e os métodos**. São Paulo: Atlas, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BRASIL. Presidência da República. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Presidência da República. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nos 8.069,

de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília, DF: MEC; CNE, 2012.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O Plano Nacional de Educação e o Ingresso dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1251-1267, out.-dez. 2013.

CAMPOS, Danielly Cristinne Barbosa de. **A parceria público-privada no contexto do ensino médio paraense: o Projeto Mundiari como estratégia do Pacto pela Educação no Pará**. 2019. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

CARVALHO, Marcia Helena de. **SINASE: uma análise crítica da socioeducação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CORREIA, Paulo Sérgio de Almeida. Currículo Crítico e Pós-Crítico: debates epistemológicos e seus desdobramentos educacionais. In: DIÁLOGOS CURRICULARES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO: ANCORAGENS, DESLOCAMENTOS E ESTRANHAMENTOS, 3., 2009, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 2009. p. 1-26.

CRAVO, Ingrid Caroline Vital de Souza. O direito à educação de adolescentes privados de liberdade: os desafios da gestão da educação básica nas unidades socioeducativas no Pará. 114f. Dissertação (Educação Básica). Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

CUNHA, Eliseu de Oliveira; DANUZZI, Maria Virgínia Machado. O Que é Socioeducação? Uma Proposta de Delimitação Conceitual. **Revista Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, n. 17, p. 71-81, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio 2008a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os desafios da Construção de um Sistema Nacional de Educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2008. **Anais...** Brasília, DF: MEC, 2008b.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 441-456.

DIAS, Adelaide Alves. Os direitos humanos na socioeducação. **Direitos Humanos e Educação**, 2016.

DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002.

DONATONI, Alaíde Rita; COELHO, Maria Candida de Pádua. Reflexões sobre o ensino, pesquisa e formação de professores na sociedade contemporânea. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 29, p. 73-88, jul./dez. 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; IPF, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A reforma do ensino médio sob a lógica do modo de produção capitalista. **Revista de Educação**, UERJ, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **As teorias da educação no labirinto do capital**. São Paulo: Boitempo, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Arlete Marinho; TÁVORA, Maria Josefa de Souza. **Representações sociais e projeto político-pedagógico**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. Abrigo - comunidade de acolhida e socioeducação. In: BAPTISTA, Myrian Veras; GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa (Orgs.), **Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação**. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa; NECA, 2010. p. 59-72.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico do Brasil de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

KOERICH, Bruna Rossi. **Entre trajetórias, desejos e impossibilidades: projetos de futuro na socioeducação de meio aberto**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2018.

JUNQUEIRA, Ivan de Carvalho. **Ato infracional e Direitos Humanos: A Internação de Adolescentes em Conflito com a Lei**. Campinas: Servanda Editora, 2014.

LAWALL, Ivan et al. Fases de desenvolvimento profissional de professores em situação de inovações curriculares no nível médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** São Paulo: ABRAPEC, 2009.

LIMA, Licínio. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos. Da medida ao atendimento socioeducativo: implicações conceituais e éticas. In: PAIVA, Ilana Lemos de; SOUZA, Candida; RODRIGUES, Daniela Bezerra (Org.). **Justiça juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo**. Natal: Editora da UFRN, 2014. p. 79-100.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Ana Augusta Ravasco Moreira; MANCEBO, Deise. Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 2, p. 376-389, 2010.

MANDELLI, Maria Teresa et al. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.63, n. esp., p. 49-57, 2011.

MANZATO, Antônio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. São Paulo: IBILCE – UNESP, 2012.

MARASCHIN, Cleci; RANIERE, Édio. Socioeducação e identidade: onde se utiliza Foucault e Varela para pensar o SINASE. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 95-103, jan./jun. 2011.

MARX, Karl. **O manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEDEIROS, Amanda Marina de Andrade; BISINOTO, Cynthia (Org.). **Docência na socioeducação**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2014.

MENDES, Claudia (Org.). **Educação, socioeducação e escolarização**. Rio de Janeiro DEGASE, 2016.

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral no Brasil: experiências e práticas**. Porto Alegre: Xamã, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

NEUTZLING, Manoela Vieira. **Os jovens em conflito com a lei na perspectiva do sistema de garantia de direitos: percepções a partir da rede socioeducação e do sistema judiciário em Pelotas-RS**. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: Adotada e aprovada em Assembleia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1947]. Genebra: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos**. Viena: ONU, 1993.

PADILHA, Paulo Roberto. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

PAES, Paulo C. Duarte. O socioeducador. In: PAES, Paulo C. Duarte; AMORIM, Sandra Maria Francisco de; PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos (Org.). **Formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande: Editora UFMS, 2008. p. 81-98.

PARÁ. (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa. Belém: SEDUC/PA, 2016.

PEREIRA, Alessandra de Paula. **Passado, presente e futuro**: projetos de vida de adolescentes em privação de liberdade. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação Docente**. São Paulo: Cortez, 2015.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A formação econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão; CORRÊA, Paulo Sergio de Almeida. **As fontes documentais na pesquisa educacional**. Curitiba: CRV, 2010.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão. **Políticas de educação e terceiro setor**: o pacto pela educação do Pará. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

RANIERE, Édio. **A invenção das medidas socioeducativas**. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.

SANTOS, Antônio Luís Parladin dos. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico racial e as implicações em sua prática pedagógica**: por uma pedagogia decolonial e intercultural. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SANTOS, Émina Márcia Nery; FERREIRA, Andréa Márcia Monteiro. Quem cabe a proteção do vulnerável? as contribuições dos movimentos sociais da década de 1990 na luta pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes. **Revista da Faculdade de Educação**, Cuiabá, v. 31, ano 17, n. 1, p. 35-56, jan./jun. 2019.

SANTOS, Émina Márcia Nery; LELIS, Luziane Said Cometti; VALE, Cassio. O direito à educação na perspectiva da justiça distributiva: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, e67, 1–25. 2020.

SANTOS, Émina Márcia Nery; LIMA, Francisco Willams Campos; C.; VALE, Cassio. Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante. **EccoS: Revista Científica**, São Paulo, n. 54, p. 1-17, e8338, jul./set. 2020.

SANTOS, Émina Márcia Nery. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e184961, 2019.

SANTOS, Elizabeth Angela dos. **Gênero e Profissão docente**: as representações sociais das alunas egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp, Campus de Presidente Prudente. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual

Paulista, Presidente Prudente, 2008.

SANTOS, Terezinha de Fátima Andrade Monteiro dos. **A gestão escolar em debate**. Curitiba: CRV, 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade (da Pessoa) Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2015.

SILVA, Clawdemy Feitosa e. A socioeducação e direitos humanos: um estudo do projeto a arte do saber. Brasília. Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. Como fica o ensino médio com a reforma – vem aí o ensino médio “líquido”. **Observatório do Ensino Médio**, [on-line], 21 mar. 2017. Disponível em: <tinyurl.com/qvxxxef>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Clecí. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, maio/ago. 2022.

SOARES, Daniela Alves. **Sonhos de adolescentes em desvantagem social: vida, escola e educação matemática**. 2022. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2022.

SOUSA, Clarilza Prado de. Estudos de Representações Sociais em Educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 14-15, p. 285-323, 1º/2º sem. 2002.

STEIL, Carlos Alberto; HERRERA, Sonia Reyes. Catolicismo e ciências sociais no Brasil: mudanças de foco e perspectiva num objeto de estudo. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 12, n. 23, p. 354-393, jan./abr. 2010.

VALE, Cassio; SANTOS, Terezinha de Fátima Andrade Monteiro dos. A mercantilização do ensino médio paraense. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 11, n. 2, p. 1-16, 2022.

VALE, Cassio. **A educação como negócio social na Amazônia brasileira**. 2022. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2022.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

ZAMORA, Maria Helena. **Para além das grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo**. São Paulo, Edições Loyola, 2005.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO (A) PARTICIPANTE

Estamos realizando uma pesquisa de Dissertação do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica, intitulada **A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA ANTONIO CARLOS GOMES DA COSTA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**”. Trata-se de um Estudo de cunho acadêmico e científico, que tem como objetivo: **Analisar como organização do trabalho pedagógico da Escola Antônio Gomes da Costa inclui as representações sociais dos professores sobre o projeto de vida dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de internação**. Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do/a Participante, atestamos que o/a Sr./a foi esclarecido /a de que participará da referida Pesquisa através de aplicação de questionário. Esclarecemos ainda que por se tratar de uma participação voluntária e sem interesse financeiro o/a participante não terá direito a nenhuma remuneração. Os riscos oferecidos pela Investigação dizem respeito à possibilidade de danos à dimensão física e moral, decorrentes da não preservação da privacidade e integridade física do/a participante/a e do não comprometimento de manter em sigilo as informações cedidas pelo/a mesmo/a; desconsiderando o que foi estabelecido na Resolução 466/12. Sendo assim, para minimizar os possíveis erros, a Pesquisadora se compromete em cumprir as ações expostas, de maneira que os dados cedidos sejam sigilosos e privados e que o/a participante/a possa solicitar informações durante todas as fases da Pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir da mesma. Por fim, os benefícios em investigar a compreensão das Representações Sociais dos professores da Escola Estadual Antônio Carlos Gomes da Costa sobre o significado do projeto de vida de adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação, pode contribuir na produção acadêmica sobre a Socioeducação no âmbito dos programas de pós-graduação, pois traz para o âmbito acadêmico as problemáticas cotidianas da sociedade, possibilitando às Universidades cumprir seu papel político e social. Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Adriana de Nazaré Ribeiro Dias Pinto pelo e-mail: **adrianadenazare@yahoo.com.br** ou com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Pará (CEP - ICS/UFPA). Rua Augusto Corrêa, nº 01, Campus do Guamá. UFPA, Faculdade de Enfermagem do ICS, sala 13, 2º andar, CEP: 66.075-110, Belém-Pará. Tel: 3201-7735 E-mail: cepccs@ufpa.br

Belém, 19 de março de 2023

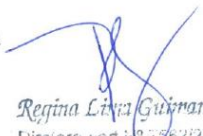
Assinatura do Participante

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO**TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO**

Pelo presente termo e na qualidade de responsável por essa Instituição, declaro que aceito a realização do projeto de pesquisa intitulado "A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA ANTONIO CARLOS GOMES DA COSTA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE" pela aluna Adriana de Nazaré Ribeiro Dias Pinto do Programa de Pós-Graduação *Scripto Sensu* em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB da Universidade Federal do Pará, sob orientação da professora Dra. Émina Marcia Nery dos Santos

Belém, 16 de Fevereiro de 2023.


SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
12ª UNIDADE SEDUC NA ESCOLA
E.E.E.F.M. PROF. ANTONIO CARLOS GOMES DA COSTA


Regina Lígia Guimarães
Diretora-port. nº 3 de 27/2020
Assinatura do responsável

ANEXO C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA – NEB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

PREZADO(A) PROFESSOR(A)

Estou desenvolvendo uma pesquisa no Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica Mestrado Acadêmico em Educação, na UFPA - PA e gostaria de contar com sua participação, respondendo algumas questões apresentadas. O questionário é anônimo e você não precisa assinar, os dados também serão agrupados e processados de forma anônima

Agradeço sua participação!

DADOS SOBRE O PERFIL DOS DOCENTES

Estas perguntas são sobre o Perfil dos docentes que atuam na Escola Estadual Antônio Carlos Gomes. Ao responder as perguntas, por favor, assinale a alternativa apropriada.

1. Qual é o seu sexo?
☐ Feminino ☐ Masculino
 2. Qual o seu gênero? _____
 3. Qual sua cor ou raça?
☐ Branca ☐ Preta ☐ Parda ☐ Amarela ☐ Indígena ☐ Não quero declarar
 4. Qual é a sua idade?
☐ Entre 20 e 29 anos ☐ Entre 30 e 39 anos ☐ Entre 40 e 49 anos ☐ Acima de 50 anos
 5. Qual a sua formação acadêmica? _____
 6. Qual grau de instrução você possui?
☐ Graduação ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado
 7. Há quantos anos você trabalha como professor(a)? _____
 8. Qual disciplina você leciona? _____
 9. Você atua há quanto tempo como docente na Escola Antônio Carlos Gomes? Como você ingressou na Instituição?
☐ Menos de 1 ano ☐ Entre 1 e 5 anos ☐ Entre 6 e 10 anos
-



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA – NEB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

10. Você atua como docente na Escola Antônio Carlos Gomes em quantas unidades?

☐ 1 unidade ☐ 2 unidades ☐ 3 unidades ☐ 4 unidades

11. Você pertence a alguma religião ou grupo religioso/espiritualista?

☐ Católico ☐ Evangélico ☐ Espirita ☐ Matriz africana ☐ Outros.

Queremos conhecer o que você pensa a respeito da temática PROJETO DE VIDA COMO DIMENSÃO PEDAGÓGICA em estudo. **NÃO EXISTE RESPOSTA CORRETA**, o objetivo é identificar as palavras associadas ao tema investigado.

12. Escreva cinco (5) palavras que vem em sua mente quando SE REFERE À DIMENSÃO PEDAGÓGICA PROJETO DE VIDA NO SEU TRABALHO COTIDIANO

(ATENÇÃO: é extremamente importante que todas as linhas sejam preenchidas)

QUESTÃO 1 - PALAVRAS	Ordem de Importância
•	
•	
•	
•	
•	

Agora, na coluna da direita do quadro acima, classifique as cinco palavras em ordem de importância, sendo **1 para mais importante e 5 para menos importante**.

Considerando a palavra indicada como a mais importante, isto é, a que foi atribuída como número 1 na questão 2 (coluna direita), explique o porquê da escolha.

Por que esta palavra é importante?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA – NEB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

13. Na sua percepção, o trabalho realizado por você, na sua disciplina contribui para que o adolescente pense para ele outro projeto de vida

☐ SIM ☐ NÃO

14. Os socioeducandos relatam experiências e projeto de vida durante as atividades educativas que você realiza?

☐ SIM ☐ NÃO

15. Em sua opinião que possíveis fatores limitam os adolescentes na construção de seus Projetos de vida?

QUESTÃO 1 - PALAVRAS	Ordem de Importância
•	
•	
•	
•	
•	

Agora, na coluna da direita do quadro acima, classifique as cinco palavras em ordem de importância, sendo 1 para mais importante e 5 para menos importante.

Considerando a palavra indicada como a mais importante, isto é, a que foi atribuída como número 1 na Questão 2 (coluna direita), explique o porquê da escolha:

Por que esta palavra é importante?
