

**FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR EM UNIDADE DE
INTERNAÇÃO: DILEMAS PARA O REDIRECIONAMENTO SOCIAL DE
ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI**

**NON-SCHOOL EDUCATIONAL FOUNDATIONS IN THE DETENTION UNIT:
DILEMMAS OVER SOCIAL REDIRECTION OF TEENAGERS IN CONFLICT WITH
THE LAW**

**FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN NO ESCOLAR EN UNIDADES DE
INTERNACIÓN: DILEMAS PARA LA SOCIALIZACIÓN DE ADOLESCENTES EN
CONFLICTO CON LA LEY**

FRANCISCO, Julio Cesar
socioeducativo.julio@gmail.com
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
<http://orcid.org/0000-0003-1970-6399>

RESUMO O artigo tem por objetivo apresentar os fundamentos da educação não escolar de socioeducadores no atendimento de adolescentes privados de liberdade em unidade de internação na cidade de Fortaleza – Ceará. Os procedimentos metodológicos pautaram-se em entrevistas e observações participantes, fazendo uso da análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa identificaram os fundamentos da educação não escolar atrelados às tendências *Tradicional* e *Repressivo-Reprodutivista*. A primeira está associada às potencialidades herdadas naturalmente pelos indivíduos, relacionadas às normas de condutas conservadoras da estrutura social. A segunda, por sua vez, é desprovida de planejamento e faz uso desproporcional de força na contenção de violência.

Palavras-chave: Ato infracional. Educação não escolar. Fundamentos da educação. Sistema Socioeducativo.

ABSTRACT The paper aims to present the foundations of non-school education of socio-educators in the treatment of teenagers deprived of their liberty in the detention unit in the city of Fortaleza – Ceará, Brazil. The methodological procedures were based on interviews and participant observations, making use of content analysis. The results of the research identified the foundations of non-school education tied to the *Traditional* and *Repressive-Reproductivist* trends. The first is associated with the potentialities inherited by individuals, related to the rules of conservative conduct of the social structure. The second, in turn, is devoid of planning and makes disproportionate use of force in restraining violence.

Keywords: Infraction act. Non-school education. Foundations of education. Social-educational System.

RESUMEN Este artículo tiene como objetivo presentar los fundamentos de la educación no escolar de los educadores sociales en la atención de adolescentes privados de libertad en unidad de internación en la ciudad de Fortaleza - Ceará. Los procedimientos metodológicos se basaron en entrevistas y observaciones de los

participantes, utilizando análisis de contenido. Los resultados de la investigación identificaron los fundamentos de la educación no escolar vinculados a las tendencias tradicional y represivo-reproductivista. El primero está asociado con las potencialidades heredadas naturalmente por los individuos, relacionadas con las normas de conducta conservadora de la estructura social. El segundo, a su vez, no es planeado y hace un uso desproporcionado de la fuerza para frenar la violencia.

Palabras clave: Acto infracción. Educación no escolar. Fundamentos de la educación. Sistema socioeducativo.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultante de pesquisa desenvolvida entre os anos de 2015 e 2017, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A pesquisa teve por objetivo apresentar os fundamentos da educação não escolar de socioeducadores em uma instituição de privação de liberdade, que atende adolescentes em conflito com a lei na cidade de Fortaleza, estado do Ceará. Tinha-se como problema de pesquisa o seguinte: quais os fundamentos da educação não escolar de socioeducadores no atendimento de adolescentes privados de liberdade em unidade de internação na cidade de Fortaleza?

Para a realização dessa pesquisa, foi enviado, no dia 30 de novembro de 2015, um ofício, com o projeto de pesquisa anexado, à Coordenadoria da Proteção Social Especial da Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social do Governo do estado do Ceará, solicitando formalmente autorização para realizar a coleta de dados, que foi deferida pelas autoridades competentes em 13 de janeiro de 2016. Como contrapartida, foi realizado estágio de seis meses em uma unidade de internação (de janeiro a junho de 2016), concomitante à pesquisa de campo.

Há, nas unidades, dificuldades de realizar atividades educativas, escolares e não escolares, haja vista as problemáticas de violência, fugas e rebeliões, sobejamente conhecidas pelo Ministério Público, Poder Judiciário e Segurança Pública do estado, entre outras instituições como o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e a Comissão Interamericana dos Direitos Humanos (CIDH) (BRASIL, 2011; CIDH, 2015). Foi em contexto de crise e de um modelo que se assemelha aos

atendimento de “menores irregulares” no Brasil (DEL PRIORI, 2006; MAUAD, 2006; PASSETTI, 2006) que os dados foram coletados e analisados. Nesse quadro, o trabalho foi encaminhado de modo a atender os procedimentos de pesquisa que estavam ao alcance do pesquisador. Assim sendo, neste artigo, apresentam-se alguns resultados obtidos.

Destarte, o artigo foi estruturado da seguinte maneira: (i) os procedimentos metodológicos utilizados; (ii) considerações sobre os fundamentos e as perspectivas da educação, algumas características da educação não escolar e do Sistema Socioeducativo; (iii) os principais resultados dos fundamentos da educação não escolar dos socioeducadores dentro da unidade; e (iv) considerações finais.

2 METODOLOGIA

Sob o ponto de vista metodológico, torna-se importante consignar que a presente pesquisa foi sustentada por uma abordagem qualitativa (CROSWELL, 2007; BOGDAN; BIKLEN, 2010) e compreensiva do fenômeno, de fundamento materialista histórico-dialético, utilizando-se o método de análise de conteúdo de Bardin (2010) no processo científico.

Na óptica de produzir conhecimento na abordagem qualitativa, considerou-se a relevância social da pesquisa e seu impacto na busca de resoluções (CHIZZOTTI, 2000), tentando ser propositivo e colaborar com os fundamentos dos processos educativos de socioeducadores em unidade de internação. Assim, foram tomadas como referência as experiências individuais, as falas e os significados atribuídos pelos colaboradores da pesquisa: 12 socioeducadores da unidade de internação, de modo a compreender os fundamentos da educação não escolar.

O método de análise de conteúdo, concomitante à confecção de um roteiro de entrevistas semiestruturadas, permitiu sistematizar as informações coletadas e evidenciar significados atribuídos pelos participantes da pesquisa (BARDIN, 2010). Em entrevista, chamada de tipo semiestruturada, trabalhou-se com as falas relativamente espontâneas do entrevistado, tendo em vista buscar respostas para o problema de pesquisa (BARDIN, 2010). Nesse processo de comunicação, valorizou-se muito a subjetividade presente no entrevistado, com suas experiências de

trabalho e representações cognitivas, emotivas e afetivas que afloram, atadas às situações estruturais de trabalho no Sistema Socioeducativo.

Por meio da análise de conteúdo, buscou-se compreender tanto as falas dos participantes da pesquisa quanto o ambiente em que se desenvolve o trabalho pedagógico. No processo de realização das entrevistas semiestruturadas, vale salientar que não houve preocupação de produzir um roteiro de perguntas muito restrito, mas também nem abertas demasiadamente, pois corria-se o risco de perder de vista o objetivo principal da pesquisa.

Quando da elaboração do roteiro de entrevista, não bastou apenas sinalizar e estruturar aquilo que se pretendeu saber, por meio de perguntas com uma sequência lógica. Foi importante boa comunicação verbal e paciência para ouvir atentamente, para aprofundar a discussão, dos aspectos mais simples aos mais elaborados, em que se considerou muito a convivência e os aprendizados possíveis entre as grades na instituição. Isso porque é ali que se conhece muito das dificuldades da convivência com quem está preso e também daqueles que são responsáveis por fazer acontecer a educação, sobretudo os socioeducadores, objeto deste estudo. As observações participantes na rotina da unidade possibilitaram fazer uma análise de contexto, por intermédio de confecção de um diário de campo (BODGAN; BIKLEN, 2010), com notas descritivas e reflexivas.

O estar no campo possibilita vivenciar e conhecer muito dos conflitos na unidade, significa compreender o universo de estudo, sobretudo as regras da instituição (explícitas) e, também, de outras implícitas construídas pelos próprios internos. Percebem-se resistências para que ocorra uma aproximação sincera e de confiança entre adolescentes e socioeducadores.

Vale destacar que muitas relações de aprendizagem foram vivenciadas, mas, pela exiguidade de espaço, não será possível descrevê-las detalhadamente neste artigo. Contudo, vale destacar a necessidade de a universidade desenvolver mais extensão nesses espaços, principalmente para apreender as especificidades e os desafios das medidas socioeducativas de internação, além de fomentar a formação de futuros educadores para a atuação nos ambientes não escolares. A prática é muito rica, enseja percepção e intuição para compreender-se a dinâmica de

funcionamento e lidar com as histórias e as experiências de jovens que estão adaptados à socialização na criminalidade.

Em meio aos obstáculos e aos conflitos, foi possível realizar a construção dos dados coletados, sobretudo pelo engajamento estabelecido com os profissionais e os adolescentes da instituição, de modo a compreender os fundamentos da educação não escolar no atendimento dos sentenciados. Destarte, organizaram-se os dados em três principais polos cronológicos, próprio da análise de conteúdo, a saber: (i) “a pré-análise”; (ii) “a exploração do material”; e (iii) “o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2010, p. 121).

A pré-análise diz respeito à organização do que se pretende realizar no processo investigativo. Ela envolve, dentre outras coisas: pesquisa exploratória para identificar aquilo que se tem produzido sobre o tema na literatura, em que se elabora hipóteses e objetivos para o estudo; a obrigatoriedade da pesquisa bibliográfica, de maneira a colaborar com a interpretação dos dados; construir e estudar as possíveis técnicas e instrumentos de coleta de dados (BARDIN, 2010). Construídos os instrumentos de coleta de dados (entrevistas), foi realizado um teste com três socioeducadores de uma outra unidade de internação, no mês de fevereiro de 2016, de maneira a avaliar se o instrumento produzido era adequado.

A exploração do material, segunda fase, refere-se à sistematização do que foi predito e concretizado na primeira fase. Em outras palavras, a exploração do material foi o momento trabalhoso de codificação e de categorização dos dados coletados, transformando-os em representação do conteúdo obtido. Os dados foram categorizados em vista de conteúdos, objetivos, métodos e valores apresentados nas falas dos 12 socioeducadores entrevistados. De maneira mais detalhada, foi utilizado como unidade de registro a noção de tema, de modo a conhecer aquilo que fundamenta os processos educativos não escolares.

Os temas fazem parte de um grupo de elementos (unidade de registro), que são agrupados tendo em vista as características comuns entre si, que fazem parte do processo de categorização das mensagens. A categorização pode ser entendida como uma operação de classificação dessas mensagens, funcionando como um processo de tipo estruturalista que comporta duas etapas fundamentais, quais sejam: o inventário, que é isolar os elementos; e, posteriormente, a classificação

propriamente dita, “[...] repartir os elementos, e impôr uma certa organização às mensagens” (BARDIN, 2010, p. 146).

Em se tratando da interpretação dos resultados, terceira fase da análise de conteúdo, faz-se necessário destacar que não foi realizado tratamento estatístico. Utilizou-se o viés da pesquisa predominantemente qualitativa, sem preocupação com frequência de aparição de unidades de registro. Para além das entrevistas, utilizaram-se também métodos de observações e participações nos processos educativos, assumindo a perspectiva teórico-prática (praxiológica) (CROSWELL, 2007), cujas características privilegiam a pesquisa participante.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Inicia-se, esta seção, com os fundamentos da educação não escolar e seus pressupostos filosóficos. Em seguida, abordam-se suas características, a partir de alguns aspectos éticos, políticos e pedagógicos circunscritos ao envolvimento de adolescentes em situação de conflito com a lei. Por fim, versa-se sobre as especificidades do Sistema Socioeducativo e seu público-alvo.

3.1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

O tema da educação em contexto não escolar foi deixado de lado por muito tempo na agenda governamental. Mais recentemente vem ganhando forças para compreenderem-se as problemáticas sociais que envolvem sujeitos excluídos e marginalizados na sociedade, bem como indicar alguns caminhos para um adequado enfrentamento dessas mesmas problemáticas, sobretudo quando se trata de adolescente em situação de conflito com a lei.

À vista da necessidade de transformação social e de processo educativo humanizador dentro de unidades de internação, faz-se necessário conhecer alguns dos principais fundamentos educativos e seus pressupostos filosóficos, sobretudo aqueles que estão ou poderão estar presentes em práticas de socioeducadores. Assim, apontar-se-ão alguns fundamentos educativos predominantes nas ciências humanas e sociais, considerando a complexidade das relações sociais, em que o

sujeito, na qualidade de indivíduo da práxis, desenvolve ações que modificam a sociedade, como também por ela é condicionado (NOSELLA, 2010).

Ao falar em fundamentos da educação, vale apontar o que se está entendendo por educação. Em acordo com Libâneo (1994), Gohn (2011) e Groppo (2013), a educação, que ocorre em diversos contextos, é determinada por fins políticos, ideológicos e sociais, com possibilidades de ações ativas para a conservação ou a transformação da estrutura social. Disso compreende-se que a educação não é neutra sob o ponto de vista ético-político e pedagógico, como também a educação é produzida coletivamente pelo conjunto de classes e/ou grupos sociais.

A educação pode ser definida como processo de desenvolvimento da personalidade humana, que abarca as qualidades dos sujeitos, desde os aspectos intelectuais até os estéticos e morais, em que se valoriza a inter-relação com o meio social (LIBÂNEO, 1994; GADOTTI, 1999). E, quando se trata de adolescentes em conflito com a lei, a educação deve ser orientada para a vida em comunidade. Isso é necessário para um processo socializador que mostre chances de vida.

No processo educativo, mesmo nos aspectos não escolares, muitas vezes há um ensino sistematizado, atrelado à instrução (formação de capacidades e habilidades), com recursos, ações e condições específicas para atingir determinados objetivos e resultados, os quais precisam focar na responsabilidade e no compromisso com os desafios para a vida em liberdade, atrelado ao ensino formal, que, muitas vezes, não ocorre de modo adequado em unidade de internação.

Vale destacar que, na escola e nos processos de ensino que ocorrem nos diferentes espaços da vida social, entendidos aqui como não escolar (medidas socioeducativas, sistema prisional, movimento sociais, família, sindicatos, hospitais), há distanciamentos, mas também aproximações entre si, sobretudo porque a escola como principal ambiente da produção do conhecimento (SAVIANI, 2009) tem fundamentos que são incorporados de modo formal e não formal¹ nas relações e nos projetos socioeducativos, sendo os fundamentos da educação comuns entre os campos da educação escolar e não escolar (AFONSO, 1992; PALHARES, 2009). O

¹ O termo “não formal” está sendo empregado com referência aos processos educativos desprovidos de planejamento didático e pedagógico.

cumprimento da medida socioeducativa com o acesso à escola tem potencial de resignificar o tempo vivido dentro de unidade de internação, considerando uma outra postura do adolescente diante da própria vida e das regras de convivência.

A Sociologia da Educação de José Palhares e Janela Afonso, da Universidade do Minho – Portugal, afirma que a educação escolar e a não escolar, mesmo em ambientes privativos de liberdade, estão inseridas e interligadas com dimensões ontológicas, axiológicas e epistemológicas desenvolvidas na vida humana, o que permite aproximações significativas sob o ponto de vista dos seus fundamentos (MARTINS, 2016).

A educação é esse processo histórico, que se desenvolve na vida social e também em instituições específicas, com métodos, objetivos, ações intencionais, escolares ou não, atreladas à cultura produzida. Assim ocorre também com os processos socioeducativos em unidades de internação, como determinantes e determinadas pelas relações produtivas, culturais, jurídicas e psicossociais.

Alguns fundamentos educativos identificados na literatura das ciências humanas e sociais guardam características diferentes entre si (MARTINS, 2016). A partir de uma síntese desses fundamentos (MARTINS, 2016), foram feitas considerações teórico-práticas, tomando como base características ontológicas, antropológicas, epistemológicas e axiológicas.

Martins (2016) apresenta cinco principais fundamentos da educação não escolar, identificando-as da seguinte maneira: a tradicional; a técnico-científica; a humanista-existencial; a histórico-dialética; e a pós-moderna. Pela didática e clareza teórica apresentada pelo referido autor, tomar-se-ão, no Quadro 1, essas terminologias como fonte de inspiração, identificação, classificação e contribuição para analisar os processos educativos não escolares de socioeducadores.

Quadro 1: Fundamentos das tendências dos processos educativos não escolares

FUNDAMENTOS E CARACTERÍSTICAS	TENDÊNCIA TRADICIONAL	TENDÊNCIA CIENTÍFICO-TECNICISTA	TENDÊNCIA HUMANISTA-EXISTENCIAL	TENDÊNCIA HISTÓRICO-DIALÉTICA	TENDÊNCIA PÓS-MODERNA
ONTOLOGIA visão de mundo (ser)	Centrada na metafísica, segundo a qual o real é fruto e se explica por elementos não físicos. Natureza e homem integram a mesma ordem harmônica.	Em oposição à metafísica, fundamenta-se na visão científica moderna e entende o real como um sistema orgânico e harmônico, regido por leis de funcionamento.	Orientada por uma visão humanista subjetivista, concebe o mundo como um espaço de convivência, cujos sentidos e significados são dados pelos sujeitos.	Concebe o real como histórica produção humana, uma totalidade em movimento motivado por contradições objetivas e subjetivas; portanto, pela práxis o real está sujeito a	Concebe a realidade atual como um complexo articulado na forma de “rede”, multidimensional, fragmentado em microcosmos, instável, não hierarquizado a partir de nenhuma

				transformações nas partes e no todo, estruturado segundo os modos de produção da vida social.	dimensão da vida social (como a econômica) e com base nas tecnologias da microeletrônica, que integram as esferas biológicas, psíquicas e sociais do real.
ANTROPOLOGIA visão sobre o ser humano (homem)	O ser humano é concebido como portador de uma essência, que se manifesta em dons naturais inscritos nele desde o nascimento e que diferenciam os indivíduos entre si.	O ser humano é concebido como orgânico, regido por leis naturais, mas com capacidade de conhecer as leis e as dinâmicas de funcionamento da realidade para dominá-la, inclusive as da própria natureza humana.	O ser humano é concebido como um ser dialógico que, pela linguagem, manifesta intencionalidades e é determinado pela situação vivida, pelo grau de liberdade e pela consciência.	O ser humano é concebido como um ser de práxis, por meio da qual historicamente satisfaz as próprias necessidades e, assim, produz o mundo e a si mesmo.	Entende o ser humano como socialmente construído, diverso sob o ponto de vista ético, político, estético, social e cultural, e que se produz a partir das teias de relações reais e virtuais que constitui historicamente.
EPISTEMOLOGIA visão do conhecimento (saber)	O conhecimento é entendido como algo pronto e acabado, como algo essencial, e, portanto, deve ser identificado, sistematizado e transmitido para ser contemplado.	O instrumento para conhecer o mundo é a ciência, que se desenvolve produzindo conhecimento a partir da observação e da experimentação.	O conhecimento é resultante do diálogo intersubjetivo e a validade resultante do consenso construído entre indivíduos e grupos sociais.	O conhecimento é resultante da relação dialética entre os sujeitos e o mundo natural e social, em um determinado contexto, com vistas a transformá-lo, daí o critério de validade do conhecimento ser a práxis.	Não constitui uma unidade epistemológica básica. É crítica ao paradigma cartesiano (hierarquia e especialização de saberes), ao determinismo e à visão linear do conhecimento, introduzindo a incerteza no âmbito científico e declarando o fim das "metanarrativas".
AXIOLOGIA visão da ação humana (agir)	As ações devem efetivar o que os homens trazem em potência e, assim, promover a "harmonia" do indivíduo com a realidade.	As ações devem promover a racionalidade técnica, entendida como neutra ética e politicamente, com vista a tornar os indivíduos competentes.	As ações devem promover indivíduos e grupos sociais a outra situação existencial, com graus diferentes de liberdade e de consciência, buscando maior autonomia.	As ações devem transformar sujeitos individuais e coletivos, bem como a realidade como totalidade. Visam a produzir uma realidade não estruturada em classes sociais, o socialismo.	As ações devem integrar homem e mundo, mas mantendo as diversas formas de alteridade contemporânea, promovendo a conexão dos saberes e cuidando da sustentabilidade ecológica (relação homem e natureza).
CARACTERÍSTICAS DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS NÃO ESCOLARES (educar)	a) educação centrada na transmissão de conteúdos (elementos subjetivos, culturais e morais), sem relação com as contradições da realidade concreta; b) a ação educativa é conservadora e se confunde com filantropia; c) o educador é sujeito central no processo, com "autoridade" para ser redentor dos educandos; d) o educando é visto como ignorante.	a) educação focada no método, que deve instrumentalizar os indivíduos, visando à eficiência socioeconômica; b) a ação educativa se reduz à capacitação técnico-científica; c) o educador é um cientista-técnico: indivíduo competente, e como tal tem "autoridade" para organizar o ensino para promover a competência dos demais; d) o educando é compreendido como incompetentes, no sentido econômico e social do termo.	a) a educação visa a elucidar e alterar a situação existencial, para promover a autonomia no contexto vivido; b) a ação educativa volta-se a indivíduos e comunidades, orientadas, principalmente, pela noção de "inclusão", "empoderamento" e "cidadania"; c) o educador é intérprete do real e interlocutor dos indivíduos e grupos comunitários; d) privilegia educar indivíduos e/ou comunidades que vivem em situação de vulnerabilidade social.	a) a educação visa à formação integral, compromissada ética e politicamente com a superação da sociedade de classe; b) a ação educativa volta-se à transformação dos homens e grupos sociais (produção de "catarse") e das relações sociais globais; c) o educador é um "militante" (Cf. MARTINS, 2007), que luta pela transformação global das relações sociais para construir o socialismo; d) privilegia educar sujeitos das classes subalternas.	a) a educação foca, além do saber reformulado (pós-moderno), os aspectos culturais, que são próprios da realidade hodierna; b) a ação educativa visa a promover uma reforma científica e cultural, por meio da integração dos saberes e articulada pelas novas tecnologias da comunicação e da informação; c) o educador é um reformador do pensamento e do homem no mundo; d) o educando são todos os homens de todas as classes, os quais precisam reaprender a viver na nova, complexa, diversa e cambiante realidade.

Fonte: Martins (2016, p. 52).

Em sentido amplo, esse mapeamento dos fundamentos podem ser divididos em dois grupos diferentes: (i) o primeiro grupo pode ser enquadrado como retrógrado e conservador, à vista da inculcação de saberes desconexos da prática social e metodologicamente controladores, que produzem nas mentes a ideia linear da superação das desigualdades pelo esforço pessoal, naturalizando situações de opressão; (ii) e o segundo grupo pode ser tido como progressista, pois questionam estruturas sociais, padrões impostos, relações de classe, em busca de novas e justas relações humanas.

Os fundamentos tradicional e técnico-científico aproximam-se do primeiro grupo, que é conservador, pelo seu caráter de inculcação de saberes e normatividades desconexos das práticas sociais. Por sua vez, os fundamentos humanista-existencial, histórico-dialético e pós-moderno, cada qual ao seu modo, enquadram-se no segundo grupo, progressista, em vista do interesse transformador das relações sociais.

Apresentados, em linhas gerais, alguns fundamentos da educação, o que se segue são as características éticas, políticas, pedagógicas e terminológicas da educação não escolar, destacando-se o funcionamento do Sistema Socioeducativo.

3.2 CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: ASPECTOS ÉTICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

Os processos educativos não escolares são essenciais para uma educação emancipadora e de resistência, para além de práticas educativas pontuais e desconexas. A preocupação central deve residir no trabalho com os sujeitos oprimidos, produzindo relações de liberdade. Esse trabalho pode ser desenvolvido tanto nas escolas como fora delas, em um engajamento dos educadores sociais (AFONSO, 2003; PALHARES, 2009), que, no Brasil, lutam pela regulamentação da profissão, em vista de ampliar a qualidade do trabalho educativo.

O não escolar apresenta particularidades que colaboram para fomentar e compreender, a partir de um olhar holístico, as práticas educativas na sociedade, pois: (i) são relações mediatizadas por processos de ensino-aprendizagem; (ii)

diferencia-se da educação escolar, mas estabelece inter-relações com ela; (iii) dá atenção para os estudos dos fundamentos e da história dos processos educativos em contextos de mendicância, racismo, exclusão, violência institucional, etc. (AFONSO, 2003; PALHARES, 2009; FRANCISCO; MARTINS, 2017).

Os atendidos e os atores da educação não escolar estão imersos em condições materiais de negação da vida humana, que se “[...] expressa no sofrimento das vítimas”, reflexo da totalidade hegemônica do capital (DUSSEL, 2007, p. 313).

Nessas situações de repressão, manifesta-se uma potência ética negativa (DUSSEL, 2007), de negação da capacidade crítico-reflexiva e participativa dos sujeitos envolvidos nos processos culturais, assim como tolhe a criatividade, que é práxis inovadora (APEL; DUSSEL, 2004; FIORI, 1991).

A educação não escolar está situada nas diferentes práticas sociais que o indivíduo estabelece nas relações humanas, produzidas e reproduzidas na história. A educação não escolar tem a especificidade de trabalhar com os públicos que se encontram em contextos de dificuldades sociais, decorrentes das situações que marginalizam e enrijecem as misérias (ARAUJO; PARENTE, 2010; GADOTTI, 2005; GOHN, 2011). A educação não escolar trata, então, das relações de ensino e aprendizagem desencadeadas em práticas sociais na sociedade, diferenciando-se da dinâmica educativa das salas de aula.

A educação não escolar tem como trabalho central o educativo sendo o seu desafio maior se diferenciar dos procedimentos metodológicos de ensino próprios do campo escolar, como também das práticas assistencialistas - práticas tidas como simples intervenções pontuais, sem grandes impactos em mudanças estruturais (GROPPO, 2013).

Com os processos de exclusão, que perduram na complexa totalidade moderna do capital, uma exterioridade periférica invisibilizada é forjada, sendo esse formado por um contingente de subalternos injustiçados, os não adaptados ao sistema produtivo burguês (DUSSEL, 2007). Para esses desafortunados, foram criados, ao longo da história, mecanismos de controle por meio de punições (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004), à vista da manutenção da estrutura do capital, enrijecida pela divisão de classes e exploração, de retroalimentação de uma

“inclusão social” perversa, que intensifica violências dentro e fora de instituições privativas de liberdade, em uma segurança pública cada vez mais seletiva, que opera na desigualdade.

Historicamente, na origem das punições modernas, desde os meados do século XV, as instituições de privação da liberdade têm funcionado como mecanismo da divisão da força de trabalho e de reposição de mão de obra com salários baixos. Concomitantemente, evitam-se os vagabundos, os bandidos e os órfãos, por meio de políticas que, dadas as proporções de contexto e de tempo, impulsionaram processos de tratamento/pena via institucionalização/privação de liberdade, o que fez com que surgissem, por exemplo, Casas Correcionais por toda a Europa, como modo de preparar os indivíduos para a inclusão nos moldes da sociedade burguesa. Em outros termos, as Casas Correcionais tinham como função transformar sujeitos improdutivos em mão de obra útil ao capital. Inclusive, ser pobre, principalmente entre o século XV e XVIII, era justificativa para tratamento via privação de liberdade, que nada mais foi que a criminalização da pobreza. O Brasil, a propósito, adotou política semelhante no Pós-abolição, com os filhos e as filhas de negros/negras, entre outros excluídos nas periferias precarizadas que se formavam em diversas partes das unidades federativas (DEL PRIORI, 2006; MAUAD, 2006; PASSETTI, 2006).

Essas políticas modernas européias influenciaram o processo de tratamento dos adolescentes pobres, negros e delinquentes em meados do início do século XX no Brasil, em uma política social de invisibilidade, de higienização, cuja justificativa residia na garantia de segurança da “sociedade de bem” e de preparação de sujeitos para a vida em comunidade (PASSETTI, 2006; MASELLA, 2010).

Todavia, o que se constatou foram abusos, controle do tempo e dos hábitos dos inimputáveis, com forte autoritarismo, que se reproduz até os dias atuais, nos espaços destinados à reprovação da conduta de infratores. Mesmo com o avanço e a conquista de direitos para crianças e adolescentes no Brasil, sobretudo por meio das leis Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)² e do Sistema Nacional de

² Lei Federal Nº 8069, de 13 de julho de 1990, que assegura em todo o Estado Brasileiro os direitos de crianças e adolescentes (BRASIL, 1990).

Atendimento Socioeducativo (SINASE), na prática, as violações de direitos não diminuíram, pelo contrário, ainda são frequentes.

A partir do aumento das desigualdades e da violência na vida contemporânea, a educação não escolar - para além dos muros da escola - começa a ganhar maior destaque nos movimentos sociais, nos sindicatos, na mídia e nos partidos políticos, como também em nível de pesquisa acadêmica no Brasil, com atenção nos adolescentes em situação de conflito com a lei.

Esse contexto revela a necessidade dos gestores e dos educadores a pensarem em fundamentos e teorias educativas que possam organizar e estruturar o Sistema Socioeducativo, com o fim de minimizar as problemáticas vividas.

3.3 PRESSUPOSTOS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: A BREVIDADE E A EXCEPCIONALIDADE DA SENTENÇA DE INTERNAÇÃO

A noção de Sistema é desenvolvida considerando as especificidades da socioeducação, que não tem no Sistema (Sistema de Atendimento Socioeducativo) a centralidade na escola, embora esta seja fundamental como um direito básico a ser garantido. O Sistema referido é aquele pensado para tratar a problemática social dos adolescentes em conflito com a lei ou acusados da prática delitual. Quando se pensa em Sistema, pressupõe-se um agir sistemático dialético, que envolve diferentes sujeitos que compõem estrategicamente operações integradas visando alcançar, de forma conjunta, um mesmo objetivo.

O Sistema Socioeducativo tem como público específico os adolescentes e os jovens inimputáveis que, por cometimento de infração, resultante de situações social, cultural e econômica, não naturais, receberam uma sentença judicial de responsabilização e integração social denominada de “medida socioeducativa”.

Não se pode identificar o público-alvo desse Sistema como pertencente apenas a contextos de exclusão social, envolvendo adolescentes pobres, negros, órfãos, abandonados, etc. (FRANCISCO; MARTINS, 2014; LIMA; FRANCISCO, 2014). Também adolescentes de classes sociais mais elevadas, envolvem-se em práticas infracionais, principalmente com o uso e venda de substâncias psicoativas.

Esses sujeitos de classe social privilegiada também cometem infrações e tornam-se público do chamado Sistema Socioeducativo.

Desde a apuração do ato infracional até a sentença, no conjunto coordenado de elementos que compõem o Sistema, deve-se ofertar atendimento socioeducativo que favoreça a desaprovação da conduta do adolescente autor do ato infracional, ao mesmo tempo que oferta condições para a responsabilização e a integração social, assegurando os direitos universais do ser humano e dando cumprimento ao que estabelecem as legislações nacionais (ECA – Lei Nº 8.069/1990 e SINASE - Lei Nº 12.594/2012) (BRASIL, 1990; BRASIL, 2012), em consonância à Constituição Federal de 1988, que, no seu Art. 227, garante os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, bem como, no § 3º - IV, prevê a “[...] garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado” (BRASIL, 1988, p. 149). Nos Códigos de Menores e nas práticas anteriores à Constituição, tais condições não eram previstas e muito menos colocadas em práticas. Mesmo nos dias atuais, há obstáculos por fazer valer a lei.

Quando da sentença de privação de liberdade, que deve ser utilizada apenas em casos excepcionais, de grave ameaça à vida, faz-se necessário, entre outros aspectos na operacionalização dos tempos e das tarefas dentro das unidades, desenvolver planos individuais de atendimento que possam trazer estabilidade para a oferta de atividades escolares, culturais e profissionais.

No ato educativo, são importantes essas atividades em vista de ofertar momentos de reflexão-ação-reflexão, que significa formação para a percepção da gravidade e da negatividade das transgressões, bem como viabilizar gradativamente chances de redirecionamento social do adolescente pela conquista da participação comunitária, necessariamente com o apoio da família, articulados aos trabalhos de acompanhamento, inclusão e avaliação das instituições do Sistema Socioeducativo (Ministério Público, Poder Judiciário, Defensoria Pública), junto às políticas setoriais básicas para mais efetividade na inclusão.

Se mesmo na internação é preciso construir esse vínculo com a sociedade, imagine a importância de valorizar as medidas mais brandas, de Meio Aberto (como a Liberdade Assistida e a Prestação de Serviço à Comunidade), previstas no Art.

112 do ECA, pois, na política de exclusão e de abandono de adolescentes dentro de unidades com elementos do Sistema fragilizados (sobretudo de formação e de condições de trabalho precárias dos socioeducadores), há uma corrosão da efetividade pedagógica do Sistema Socioeducativo. Assim, a fragilização do Sistema pode ser uma das causas da reprodução de violência institucional.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O “objeto de estudo”, inserido no campo da educação não escolar, trata da medida socioeducativa de internação localizada em Fortaleza, estado do Ceará. A unidade de internação em referência tem capacidade para 75 adolescentes do sexo masculino, faixa etária entre 16 e 18 anos incompletos, provisórios (esperando sentença) e internados pelo período de 6 meses até o prazo máximo de 3 anos.

Há, no atendimento socioeducativo, problemáticas de toda a espécie, conforme se apresentam nas análises realizadas, as quais remetem à necessidade de efetivar os princípios do SINASE e do ECA, sobretudo considerando a natureza pedagógica na desaprovação da conduta infracional de adolescentes.

Desde o início da coleta de dados, a situação era de alerta e apreensão por parte de toda a comunidade socioeducativa, com atitudes e falas autoritárias, que se justificavam no argumento de serem necessárias para “evitar” possíveis conflitos e no discurso de que o contingente de socioeducadores, para acompanhamento dos adolescentes em atividades educativas, estava baixo, fazendo-se necessário, de modo generalizado, o trancafiamento nas celas-dormitórios. Por vários meses, mantiveram-se os adolescentes fechados com apenas o fornecimento de refeições básicas – café da manhã, almoço e jantar –, em celas-dormitórios acomodando de dois, três a quatro adolescentes, em ambiente com pouca iluminação direta, sem colchões (queimados em diferentes rebeliões), com amplas grades, mas pouca ventilação por não haver uma estrutura que favoreça a corrente de ar, com calor em temperaturas altas e úmidas, típico da região nordeste do país.

A situação é agravada pelas superlotações, que é característico das diversas unidades socioeducativas da capital. A quantidade excessiva de internos dificulta a dinâmica educativa não escolar dentro da unidade, principalmente pela escassez de recursos materiais, financeiros e humanos para o atendimento. Pode-se observar

que tal situação ocasiona maior trancafiamento dos adolescentes e atendimento degradante. Tais práticas causam um efeito contrário ao que se espera da socioeducação, elas reforçam a produção de violência.

Foi em contexto de crise e rebeliões que os dados foram coletados, os quais versam sobre os fundamentos da educação não escolar desenvolvida por socioeducadores. Identificaram-se, então, conteúdos, objetivos, método, valores e avaliação do processo educativo não escolar que identifica o tipo de fundamento educativo na prática de socioeducadores.

Sobre os conteúdos que são ensinados e/ou apreendidos pelos adolescentes, os socioeducadores apontaram:

Fala – Socioeducador: “Não sei ao certo, talvez regras, disciplina para não voltarem a fazer coisas erradas”.

Fala – Socioeducador: “Acho que não aprendem nada”.

Fala – Socioeducador: “Eles não aprendem nada porque não querem, deveriam aprender a escutar e respeitar os mais velhos, cuidar do próprio dormitório, ser mais higiênico, desenvolver cuidados com a própria saúde, [...] muitos estão com vários tipos de infecção de pele”.

Fala – Socioeducador: “Eu tento dar conselhos bons para que eles possam se esforçar para terem uma postura diferente lá fora, porque essa vida não leva a lugar algum. Talvez, nós que já somos mais velhos, mesmo sem muito estudo, passamos um pouco da nossa experiência de vida”.

Fala – Socioeducador: “Não sei”.

Fala – Socioeducador: “Que Deus está olhando para eles e que, não importa o que fizeram, que não percam a fé, [...] aconselho a fazer coisas corretas na vida, com vontade, comprometimento e respeito”.

Fala – Socioeducador: “Não preparo nada”.

Fala – Socioeducador: “Acho que é mais a nossa experiência, [...] para que eles possam se regenerar, voltar para a família, que acreditem mais no potencial deles”.

Por meio dessas falas, pode-se interpretar que os conteúdos dos processos educativos não escolar remetem a um principal fundamento educativo: o tradicional. Tida a educação como fator para desenvolver a essência dos sujeitos, com dons naturais inscritos neles desde o nascimento, com forte apelo redentor dos excluídos, os adolescentes precisam compreender as regras e os valores para melhor adaptarem-se ao funcionamento social. Atrelada à essa concepção, evidencia-se também uma educação espontânea, cujos saberes foram acumulados pelos socioeducadores ao longo da vida e que são transmitidos aos adolescentes.

Sobre os objetivos do processo educativo não escolar, evidenciou-se o seguinte:

Fala – Socioeducador: “Ressocializar, mostrar perspectivas de vida para quando eles saírem da unidade”.

Fala – Socioeducador: “Ensinar boas maneiras para a convivência social”.

Fala – Socioeducador: “Zelar pela segurança e fazer com que os meninos tenham acesso à novas oportunidades”.

Fala – Socioeducador: “Evitar transgressões”.

Fala – Socioeducador: “Que os adolescentes pensem sobre os próprios erros”.

Fala 32 – Socioeducador: “Dar apoio e confiança”.

Fala – Socioeducador: “Sinceramente, não sei [...] tudo aqui está muito confuso, já não se sabe mais nada”.

Diante das dificuldades do contexto socioeducativo vivido na unidade, apresentam-se diferentes objetivos, os quais remetem ao fundamento educativo tradicional, com a finalidade de evitar transgressões, estabelecer segurança e assegurar a harmonia, ausentando-se da crítica à estrutura social, em decorrência do *status quo*.

Em relação aos procedimentos metodológicos utilizados pelos socioeducadores, tem-se que:

Fala – Socioeducador: “Os jovens não escolhem as atividades que vão fazer, quem decide como funcionará a rotina é a Direção com os coordenadores de disciplina, [...] o funcionamento depende muito de como está a unidade, ultimamente tem pouca atividade”.

Fala – Socioeducador: “Não fazemos uso de material didático. [...] fazemos atividades padrões, [...] tiramos os adolescentes dos dormitórios para acompanhamento escolar, visita familiar, cuidados médicos, essas coisas, [...] isso quando é possível”.

Fala – Socioeducador: “Os jovens não planejam o que vão fazer dentro da unidade, porque pode ocorrer rebelião e acontece viu. [...] aqui dentro é tudo muito arriscado. [...] às vezes se planeja algumas coisas, mas nem sempre dá certo, sempre têm algum tipo de problema. A gente tem que ter um controle do fluxo, para onde vai, com quem vai, como vai”.

Fala – Socioeducador: “Acompanho as visitas, cuido da segurança, [...] evito a entrada de objetos e substâncias ilegais. É preciso ficar atento aos barulhos dentro dos dormitórios, para evitar que serrem as grades, esse tipo de coisa”.

Fala – Socioeducador: “Eu acompanho os adolescentes em audiência, ajudo com a rotina da unidade, levando-os para atendimentos técnicos e sala de aula, [...] as rotinas estão paralisadas por conta da instabilidade, [...] não tem pessoal suficiente para trabalhar, [...] a segurança fica comprometida”.

Fala – Socioeducador: “Nós não temos muito tempo para fazer planejamento, já sabemos o que tem que ser feito durante o dia, [...] alguns aqui já trabalham há mais de oito anos, [...] é preciso manter a calma, evitar fugas e rebeliões, por isso que eles ficam presos nas Alas. Tem todo um controle, precisamos saber certinho quem está dentro de cada dormitório para fazer funcionar um fluxo de trabalho, com ligações, atendimentos, dias de aula”.

Fala – Socioeducador: “Os meninos não escolhem as atividades, [...] nós liberamos o que ocorrerá durante o dia de trabalho, de acordo com a disponibilidade. A direção até quer uma coisa, mas depende muito do dia, se poderá realizar. [...] não tem um planejamento definido a seguir, [...] nós fazemos conforme vamos sentindo o andamento da unidade, se existe possibilidade de fuga ou se estamos com confiança para tirar dos dormitórios, essas coisas. [...] é preciso que tenha segurança em primeiro lugar. Não temos material didático”.

Esses excertos sinalizam uma perspectiva educativa muito mais de controle, de segurança, em busca de estabilidade e que, pela atual conjuntura do trabalho socioeducativo do Ceará, tem reproduzido um fluxo de atendimento repressivo, que não é próprio dos socioeducadores, mas, sim, da história construída no atendimento dos indivíduos privados de liberdade. Talvez, os próprios socioeducadores e os adolescentes, que convivem diariamente em um clima de instabilidade e desconfiança, são os que mais sofrem com essa convivência negativa, sobretudo pelas condições inadequadas a que estão submetidos. Assim, para além do fundamento tradicional, tem-se uma racionalidade repressiva-reprodutivista que orienta as ações na instituição.

Em relação ao acompanhamento e à avaliação do processo educativo, obteve-se que:

Fala – Socioeducador: “Não tem avaliação, nunca fiz avaliação”.

Fala – Socioeducador: “Não há avaliação e nem participação de família e nem de adolescentes no desenvolvimento do trabalho”.

Fala – Socioeducador: “Não tem participação em avaliação porque eles estão presos”.

Fala – Socioeducador: “Que eu saiba, não tem, sou novo aqui”.

Fala – Socioeducador: “A gente não participa de nenhuma avaliação, mas tem o processo deles, quem olha e analisa é o juiz, os relatórios são produzidos pelos técnicos. Acho que a gente deveria participar de uma avaliação junto aos técnicos, pois estamos aqui na linha de frente, diariamente com eles. [...] nunca vi os meninos participarem de algum tipo de avaliação do andamento das atividades”.

Esses dados remetem que os socioeducadores utilizam-se, absolutamente, do senso comum que, direta ou indiretamente, tem remetido às bases do fundamento educativo tradicional, desprovidos de qualquer tipo de orientação previamente elaborada para uma metodologia de trabalho de caráter pedagógico planejado e de impacto social positivo. Desse modo, há uma sobrecarga em procedimentos de contenção pela insegurança e pela instabilidade da unidade, atrelado ao crescimento de infrações e de violação de direitos nesses espaços.

O que se ensina não é planejado, não tem estudo e viabilidade, as experiências e as referências apontadas na educação dos adolescentes são desconexas, inclusive da filosofia de trabalho socioeducativo previstas no ECA e no SINASE. Atrelados a esses fatores, tem-se ainda métodos que foram sendo reproduzidos, como modelo prisional, desprovido de qualquer tipo de autonomia e

de avaliação democrática no trabalho educativo. Assim, do que se apreendeu, não existe efetividade educativa no trabalho pedagógico. O que fica em relevo é a reprodução quase que automática de um controle repressivo sobre os adolescentes que praticam delitos e cumprem a medida de internação.

Em se tratando das práticas, das concepções e dos fundamentos educativos não escolares, pode-se aferir que, após as vivências no cotidiano da unidade e das análises dos dados, três principais aspectos do modelo socioeducativo são revelados: (i) a dinâmica educativa não escolar está centrada no isolamento e na contenção, havendo uma ruptura entre medida socioeducativa de internação e sociedade, como se fossem independentes uma da outra; (ii) as experiências de isolamento introjeta no adolescente sentimento de impotência e desesperança, reproduzindo comportamento criminoso; e (iii) a carência de conteúdos, de objetivos e de habilidades didático-pedagógicas dos socioeducadores imprime a concepção de fundamento educativo tradicional, com métodos repressivos, que remetem aos interesses burgueses de uma sociedade capitalista, de proteção da propriedade privada.

Destarte, a execução socioeducativa de internação no estado do Ceará viola as garantias fundamentais previstas nas legislações e nas resoluções nacionais, podendo-se destacar entre elas o previsto no Art. 5, inciso XLIX, no Art. 227 e no Art. 228 da Constituição Federal; no Art. 121 do Estatuto da Criança e do Adolescente; nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); no SINASE; na Resolução Nº 3, de maio de 2016, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2016).

Além disso, há ineficiência dos órgãos fiscalizadores do sistema socioeducativo no Ceará em contribuir efetivamente para a resolução dos conflitos e violações de direitos. A responsabilidade pela fiscalização é do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) e do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Percebem-se, também, violações aos tratados e às convenções internacionais que o Brasil é signatário, tais como: as Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Menores Privados de Liberdade, adotadas pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 14 de dezembro de 1990; a

Convenção Americana dos Direitos Humanos, Pacto de San José, em 22 de novembro de 1969; e as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijing, em 29 de novembro de 1985). E, ainda, há a inobservância do governo do Ceará em cumprir as recomendações emergenciais do Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH) e da Comissão Interamericana de Direitos Humanos para enfrentar a crise na execução da medida socioeducativa de internação (CIDH).

Em acordo com os dados apresentados, poder-se-ia denominar o fundamento da educação não escolar de dois tipos, *Tradicional* e *Repressivo-Reprodutivista*. O primeiro está associado ao desenvolvimento de potencialidades supostamente herdadas naturalmente pelos indivíduos, atrelado às normas de condutas conservadoras da estrutura social. O segundo, por sua vez, pode ser interpretado quando o processo socioeducativo não é preventivo e carece de caráter pedagógico planejado, atende indivíduos institucionalizados e/ou em situação de abandono por meio de modelo disciplinador, que é reprodutor de conflitos na contenção de violência pelo uso desproporcional de força policial.

5 CONCLUSÃO

De modo muito contundente, a partir do Século XX, as concepções desenvolvidas sobre os adolescentes são definidas, principalmente na sociologia da educação; secundariamente na pedagogia e psicologia social, como sujeitos sócio-históricos e culturais, cujas demarcações nas “fases” de desenvolvimento humano que representariam as infâncias, as adolescências, as juventudes e as velhices não são naturalmente dadas e lineares (MELUCCI, 1997).

Muito embora se tenha avançado nas interpretações e nas legislações ao longo dos tempos, em que se vê uma onda de movimentos, teorias, leis e decretos, a partir da década de 1970, no Brasil, quando se sinalizaram políticas de reconhecimento dos adolescentes como sujeitos de direitos e participativos na sociedade, na realidade, sobretudo nas classes populares, observa-se ainda uma seletividade muito grande, que explica as exclusões. Nesse sentido, o

“protagonismo” dos adolescentes das classes populares é direcionado para a ideia de adaptação e do desenvolvimento de habilidades manuais para “a inclusão”.

Acoplado ao medo social e ao sentimento dos cidadãos dos mais variados estratos sociais que clamam pela redução da violência, avançam-se, nas áreas socioeducativas, culturais, jurídicas e assistenciais, políticas pautadas em viés basicamente reformista-burguês, em que se buscam um certo funcionalismo e uma normalidade harmônica, perspectivas próprias da sociologia funcionalista (GROPPO, 2009; ABRAMO, 1992). Tais concepções são do tradicional Estado liberal, que imprime os seus mecanismos de proteção da propriedade privada.

Em decorrência dessas concepções, criou-se, ao longo dos momentos históricos, as instituições de controle, como forma de punição aos desviantes e que, nos dias atuais, por meio das políticas neoliberais, reproduzem, com outras roupagens, os castigos, as normatividades, mesmo contrariando as teorias e as leis progressistas de promoção e de defesa dos direitos humanos.

O surgimento dessas unidades para privação de liberdade, de modo muito objetivo, tem como função, na estrutura social, afastar do convívio o transgressor, o rebelde. A preocupação central é com a segurança da sociedade dita de “bem” e, dadas as devidas proporções de contextos e experiências mais humanizadas em determinadas territorialidades, mesmo no Brasil, isso se reproduz continuamente nos dias atuais de modo muito negativo para a convivência social, pois há um crescimento da violência, dos delitos e dos infratores. Intensificam-se as violências no bojo social, mas, sobretudo, alimentadas dentro das próprias instituições de privação da liberdade. Em decorrência disso, ainda prevalece uma cultura da institucionalização via aprisionamento dos corpos, privando de liberdade, de modo cada vez mais gradativo, o curso da vida de adolescentes.

Mesmo considerando os avanços na promulgação de legislações importantes para as infâncias, adolescências e juventudes, tal como o ECA (BRASIL, 1990), a Lei do SINASE (BRASIL, 2012) e, mais recentemente, a promulgação do Estatuto da Juventude - Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013), há, no Brasil, tendências fascistas, levadas a dizer que foram “concedidos” direitos sociais demasiadamente e que enseja medidas mais repressivas, inclusive com a redução da maioria penal e com cortes nas áreas sociais.

Destarte, ao adentrar a unidade de internação, tal como proposto nesta pesquisa, em que se projetou o encontro da prática vivida, as contradições escancararam-se. As ideologias conservadoras e tradicionais revelam-se, em que se depreende, em um contexto de prisão juvenil, sujeitos socioeducadores e adolescentes entrincheirados pela lógica da estrutura social repressiva, que se materializa nas ações do dia a dia. Eles vivem e convivem de maneira prejudicial ao desenvolvimento biopsicossocial da vida.

Em vista das situações degradantes, em uma história marcada pela violação de direitos, desde a época da Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM) até os atuais Centros Educacionais dessa realidade retratada na cidade de Fortaleza, ocorrem conflitos generalizados, em que se reproduz objetivos, conteúdos, valores e procedimentos metodológicos, nas práticas de socioeducadores, que remetem, particularmente no presente estudo, dois fundamentos da educação não escolar: o *Tradicional* e o *Repressivo-Reprodutivista*. Esses fundamentos são articulados, apresentam-se pouco preventivos, desprovidos de caráter pedagógico planejado, e corroboram com a banalização da violência e o uso desproporcional de força policial na resolução de situações de conflitos. Vale destacar que essa atual conjuntura não é excepcionalidade do momento atual, mas foi construída e reproduzida ao longo dos tempos, e refletem o conjunto das forças conservadoras, somado à má gestão e a equipes despreparadas, que orientam as ações de controle.

Diante do quadro de crise, visualiza-se a mudança desse modelo irregular. Na busca por alternativas, vale considerar desde os aspectos mais básicos até as práticas mais complexas e abrangentes, a saber: a filosofia do trabalho socioeducativo; a formação de socioeducadores e técnicos; criação de fluxo do atendimento; cronograma e realização de aulas formais; oficinas não escolares; estratégias e procedimentos de segurança; articulação da coordenação pedagógica com a equipe de técnicos; presença na rotina e reuniões das diferentes equipes e gestores da unidade; logística de implantação das unidades, em vista de descentralização; e necessária integração do Sistema Estadual do Atendimento Socioeducativo com os serviços setoriais e institucionais dos municípios.

O que se busca, atualmente, de modo urgente pelas autoridades do Estado, é a almejada prevenção das condutas violentas nas unidades e a efetivação de estabilidade para empreender o cunho *socioeducativo* do Sistema, tendo em vista um Ceará pacífico.

Dentre as principais medidas tomadas, entre outras previstas ou ainda necessárias a serem realizadas, pode-se destacar:

- Lei de criação da Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo, aprovada pela Assembleia Legislativa e sancionada pelo Governador Camilo Santana no dia 28 de junho de 2016. O objetivo da Superintendência é coordenar a gestão e a execução da política de atendimento socioeducativo do Ceará, como também realizar a execução de programas e de ações destinadas ao atendimento inicial integrado de jovens apreendidos pela autoria de atos infracionais.
- Contratação de novos servidores (socioeducadores e técnicos), por meio de processo seletivo público, de modo criterioso, fazendo uso de prova objetiva, análise de currículo, investigação social e capacitação, de caráter eliminatório e classificatório. Com isso, visualiza-se qualificar o trabalho dos profissionais. Faz-se necessário também remunerar melhor os servidores, como valorização aos que se dedicam às medidas socioeducativas, ofertando condições adequadas de trabalho.
- Controle de informações relevantes, desde o atendimento inicial ao adolescente apreendido pela polícia, sobre a situação familiar, escolar, social, cultural, econômica, física, profissional, em banco de dados digital, com biometria, e acessível ao Ministério Público, Poder Judicial, Segurança Pública. Quando for o caso de custódia, essa ferramenta facilitaria a identificação e o trabalho dos técnicos das unidades de internação, que poderão melhor diagnosticar, integrar e acompanhar o adolescente nas atividades educativas, desde a internação provisória até a possível aplicação de medida de internação ou outra mais branda. São ações que darão mais agilidade aos processos e, sobretudo, mais efetividade para um trabalho articulado entre as instituições do município e do estado.

Nesse sentido, deve-se visualizar e implantar uma medida socioeducativa de internação com fundamentos educativos menos Tradicionais e Repressivo-Reprodutivistas. Trata-se de construir e efetivar um projeto contra hegemônico, que passa pela formação educativa dos socioeducadores, a qual precisaria ocorrer com ensino e estágio nesses espaços, à vista da qualificação do trabalho.

De fato, ainda não é possível prever para onde se está construindo, no Ceará, o atual modelo de responsabilização juvenil pelo cometimento de ato infracional. Contudo, é preciso implementar, com coerência, um trabalho integrado entre as instituições do Sistema Socioeducativo. Assim, mudanças da gestão do atendimento socioeducativo podem surtir efeitos profícuos.

Se o que se quer é uma perspectiva mais progressista/transformadora, há de compreender-se a relação indissociável entre a unidade de internação, a sociedade e a rede de serviço dos municípios, em uma perspectiva de fundamento que tem a liberdade, ou a conquista dela, atrelada à participação comunitária como processo de trabalho efetivamente humanizador. Nesse processo, tem-se a necessidade de vincular o fortalecimento da responsabilidade da família e dos serviços públicos para uma inclusão e integração do adolescente na escola, no trabalho, na cultura, juntando esforços preventivos das forças vivas da sociedade para somar ganhos de potência para a mudança dos cursos da vida que ocasionam a exclusão, em uma política de desinstitucionalização dos inimputáveis.

JULIO CESAR FRANCISCO

Pedagogo, Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com período sanduíche no Conservatoire National des Arts et Métiers – CNAM, Paris/França. Atualmente é bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, Processo nº 2017/21030 - 6. Publicou o livro *Violência e Deficiência Educativa: o papel da família e das instituições de educação*, Editora Edebê, 2018.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. *Grupos juvenis nos anos 80: um estilo de atuação social*. 1992. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

AFONSO, A. J. A sociologia da educação não escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática?. In: ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. (Orgs.). *A sociologia na escola*. Professores, educação e desenvolvimento. Porto: Afrontamentos, 1992. p. 81-96.

_____. A sociologia da educação e os contextos e processos educativos não escolares. *Educação & Linguagem*, São Paulo, n. 8, p. 35-44, 2003.

APEL, K.-O.; DUSSEL, E. *Ética del discurso y ética de la liberación*. Madrid, Espanha: Editorial Trotta, 2004.

ARAUJO, I. O. B.; PARENTE, J. M. O surgimento da Associação Brasileira de Educadores Sociais – ABES: um sonho e uma história de três anos. In: GARRIDO, N. de C. et al. (Orgs.). *Desafios e perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção*. São Paulo: Expressão e Arte, 2010. p. 27-39.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, nº 135, p. 13563.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

_____. Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 14 nov. 2017.

_____. Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Seção 1, n. 150, p. 1-4.

_____. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Justiça. *Programa Justiça ao Jovem*. [Relatórios estaduais], 2011. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-ao-jovem/ceara.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Resolução Nº 3, de 13 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2016. Seção 1, p. 6.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

CIDH. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. [Comunicado de imprensa]. *A CIDH lamenta a violência em centros de detenção para adolescentes em Fortaleza, Brasil*. 17 nov. 2015. Disponível em: <<http://www.oas.org/pt/cidh/prensa/notas/2015/130.asp>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

CROSWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

DEL PRIORI, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORI, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 84-106.

DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FIORI, E. M. Educação libertadora. In: FIORI, E. M. *Educação e Política: textos escolhidos*. v. II. Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 83-95.

FRANCISCO, J. C.; MARTINS, M. F. Adolescentes em privação de liberdade na Fundação CASA da região de Sorocaba, SP: ato infracional e processo educativo. *Série Estudo (UCDB)*, 2014. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/741>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. Perspectivas da educação não escolar no trato com jovens infratores. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 283-297, 2017.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Educação comunitária e economia popular. In: GADOTTI, M.; GUTIÉRREZ, F. (Orgs). *Educação comunitária e economia popular*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 11-22.

GOHN, M. da G. *Educação não formal e cultura política*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GROPPO, L. A. O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 14, n. 26, p. 37-50, 2009.

_____. Um esboço sobre a gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil: aplicação da noção de campo social de Bourdieu. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 35, p. 59-78, jan./jun. 2013.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A. S.; FRANCISCO, J. C. A Socioeducação e a educação não escolar: para entender o contexto das medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei. In: ADIMARI, M. F.; DUARTE, P. C. P.; COSTA, R. P. da. (Orgs.). *Aspectos do Direito, da Educação, e da gestão do SINASE*. 5. ed. Campo Grande, MS: UFMS, 2014, v. 1. p. 101-113.

MARTINS, M. F. *Educação Sócio-comunitária em construção*. HISTEDBR On-line, Campinas, nº 28, p. 106–130, dez./2007.

MARTINS, M. F. Educação não escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências. *Contrapontos*, Itajaí, v. 16, p. 40-61, 2016.

MASELLA, M. A. *O adolescente em liberdade assistida e sua inserção na rede pública de ensino de Embu/SP (2008/2009)*. 2010. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MAUAD, A. M. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORI, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 137-176.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5 e 6, p. 5-14, 1997.

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PALHARES, J. A. Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, Porto, v. 22, n. 2, p. 53-84, 2009.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORI, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 347-375.

RUSCHE, G.; KIRCHHEIMER, O. *Punição e estrutura social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia; Revan, 2004.

SAVIANI, D. A educação fora da escola (entrevista). *Revista de Ciências da Educação*, Americana, v. 11, n. 20, p. 17-27, 2009.