

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

WAGNER FERREIRA MIGUEL

**REFLEXOS DA MILITARIZAÇÃO NO TRABALHO DOS EDUCADORES SOCIAIS
E DOS AGENTES DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVOS**

**PONTA GROSSA/PR
2022**

WAGNER FERREIRA MIGUEL

**REFLEXOS DA MILITARIZAÇÃO NO TRABALHO DOS EDUCADORES SOCIAIS
E DOS AGENTES DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Ponta Grossa/Pr, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia. no setor de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Professora M.e Sandra Cristina Demschinski

PONTA GROSSA/PR

2022

WAGNER FERREIRA MIGUEL

**REFLEXOS DA MILITARIZAÇÃO NO TRABALHO DOS EDUCADORES SOCIAIS
E DOS AGENTES DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA/PR, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, no setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, submetido à banca examinadora.

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Professora M.e Sandra Cristina Demschinski

Profª Dra Carina Alves da Silva Darcoletto

Profª M.e Keila Santos dos Anjos

Dedico este trabalho ao meu Pai Antônio e minha Mãe Erondina que com toda simplicidade do mundo souberam dar valor a educação e fizeram de tudo para que eu conseguisse chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por tudo que tem me concedido em minha vida, por cada dia de experiência vivida, por cada dia maravilhoso de aprendizado que vivemos nesta jornada misteriosa e imprevisível que é a vida.

Agradeço também a cada professor que de alguma forma trago comigo em minha formação, todos de alguma forma contribuíram com o conhecimento e explicação de conteúdos que fazem parte do meu saber, acredito que desde o fundamental até a conclusão do ensino superior, cada professor planta sabedoria que ajuda a nos formarmos enquanto pessoas e cidadãos.

Também quero agradecer aos amigos e colegas do curso de pedagogia que ajudaram a passar por tanta dificuldade vivida. Sabemos que foram dias difíceis que demandaram muita luta e perseverança, o que torna mais valorosa a nossa vitória. Gratidão...Gratidão...Gratidão.

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tem como objeto de estudo os educadores sociais e os agentes de segurança socioeducativos, os quais possuem como papel principal oferecer treinamento e ressocialização para pessoas em situação de risco, ou em descumprimento da lei. Sendo assim, o problema central da pesquisa é: qual o papel dos educadores sociais e dos agentes de segurança socioeducativos, e quais os possíveis reflexos do movimento da militarização da educação na atuação dos educadores sociais e dos agentes de segurança socioeducativos? Para tanto, o estudo foi desenvolvido a partir de abordagem bibliográfica com abordagem qualitativa, visando atender o objetivo geral desse trabalho, que é o de analisar o papel dos educadores sociais e dos agentes de segurança socioeducativos, e os possíveis reflexos do movimento da militarização da educação na atuação dos educadores sociais e dos agentes de segurança socioeducativos. Com base nele, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar o sistema socioeducativo; b) Identificar as normativas para o atendimento de adolescentes em conflito com a lei; c) Refletir acerca da militarização da educação socioeducativa. Fundamentam as discussões acerca da temática: o estudo das Legislações vigentes e autores como: Rodrigues (2015), Souza (2012), Schimidt (2013) e, Ataíde e Silva (2015), entre outros. A partir do estudo e reflexões, entendemos que o educador social e os agentes de segurança socioeducativos precisam ter uma atitude respeitosa para com a cultura do educando, compreendendo seu contexto de vida, de sua comunidade e de sua posição existencial, promovendo o verdadeiro objetivo da socioeducação. Contudo, percebemos que as medidas governamentais para a militarização podem impactar na atuação dos educadores sociais e dos agentes de segurança socioeducativos, exigindo postura mais rígida, o que pode interferir no processo pedagógico no contexto da socioeducação.

Palavras-chave: Educadores sociais e agentes de segurança. Militarização. Sistema socioeducativo

ABSTRACT

The research presented here has as its object of study social educators and socio-educational security agents, whose main role is to provide training and resocialization for people at risk, or in breach of the law. Therefore, the central problem of the research is: what is the role of social educators and socio-educational security agents, and what are the possible consequences of the militarization of education movement in the performance of social educators and socio-educational security agents? Therefore, the study was developed from a bibliographical approach with a qualitative approach, aiming to meet the general objective of this work, which is to analyze the role of social educators and socio-educational security agents, and the possible consequences of the militarization of society. education in the performance of social educators and socio-educational security agents. Based on it, the following specific objectives were established: a) to characterize the socio-educational system; b) Identify the regulations for assisting adolescents in conflict with the law; c) Reflect on the militarization of socio-educational education. Discussions about the subject are based on the study of the current legislation on the subject, and authors such as: Rodrigues (2015), Souza (2012), Schmidt (2013) and, Ataíde e Silva (2015), among others. From the study and reflections, we understand that the social educator and socio-educational security agents need to have a respectful attitude towards the student's culture, understanding their life context, their community and their existential position, promoting the true objective of socioeducation. However, we realize that governmental measures for militarization can impact the performance of social educators and socio-educational security agents, requiring a more rigid posture, which can interfere with the pedagogical process in the context of socio-education.

Keywords: Social educators and security agents; Militarization; Socio-educational system.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cumprimento de medidas socioeducativas 2017.....	p.23
---	-------------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNDES- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CASE- Centros de Serviços de Educação Social

CBO- Classificação Brasileira de Ocupações

CRAS- Centro de Referência de Assistência Social

CREAS- Centro de Referência Especializado de Assistência Social

DECEX- Departamento de Educação e Cultura do Exército

DEPA- Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

ESR- Educação Social de Rua

FEBEM- Fundação Nacional de Bem Estar do Menor

FUNABEM- Fundação Nacional do Bem-estar do Menor

IDEB- Índice de Desenvolvimento de Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LOAS- Lei da Organização da Assistência Social

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU- Organização das Nações Unidas

PIA- Programa de Atendimento Pessoal

SAA- Sistema de Autenticação e Autorização

SAM- Serviço de Atendimento ao Menor

SINASE- Sistema nacional de atendimento socioeducativo

SSA- Sistema Seriado de Avaliação

TCE- Tribunal de Contas do Estado

UNICEF- Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO	16
1. O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO	16
1.1 POLÍTICAS PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA	20
1.2 AGENTES SOCIOEDUCATIVOS E AS INTERVENÇÕES	25
1.3 SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (SINASE)	30
CAPÍTULO 2 - ATENDIMENTO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: ANÁLISE DAS PREVISÕES LEGAIS	35
2.1 AS NORMATIVAS PARA O ATENDIMENTO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI	35
2.2 HISTÓRICO LEGISLATIVO REFERENTE AOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	37
2.3 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	42
2.4 A EDUCAÇÃO SOCIAL COMO PROPOSTA INSTITUCIONAL	45
2.5 MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS	48
2.6 PAPEL DO EDUCADOR SOCIAL E DOS AGENTES SOCIOEDUCATIVOS	51
CAPÍTULO 3- A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIOEDUCATIVA	56
3.1 O BINÔMIO DA SOCIOEDUCAÇÃO E SEGURANÇA PARA O AGENTE SOCIOEDUCATIVO	59
3.2 EDUCAÇÃO E DISCIPLINA	62
3.3 O MOVIMENTO MILITAR E A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	65
3.4 A EDUCAÇÃO SOCIAL E OS DIREITOS HUMANOS	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76

INTRODUÇÃO

Diferentes discursos sobre terceirização escolar são apontados por meio do mapeamento das concepções da educação militar no Brasil e das mudanças históricas nos entendimentos de disciplina/autoridade e disciplina/autoritarismo que rendem novos sentidos, temas voltados à formação/construção de abordagens individuais e coletivas nos programas sociais.

Para entender a militarização das escolas públicas, é necessário compreender um fator que justifique a inserção de atores não docentes nas escolas, cujo discurso é de garantir a segurança pública. Segundo Ferreira (2018), a militarização que ocorre em muitas escolas públicas revelou uma concepção de educação associada à terceirização dos serviços públicos, definindo a **política neoliberal como a fragmentação do liberalismo** com base em princípios fundamentais: individualidade e propriedade privada, conhecida apenas por sua natureza conservadora e **oposição ao progressismo liberal**, no qual busca-se os “bons costumes” através da adoção da prática autoritária direcionada por esta maneira de gerir as escolas militarizadas.

Portanto, a filosofia educacional dessa política é atender aos interesses do mercado. Benevides e Soares (2015) observaram que nas escolas onde houve militarização, se seguiram linhas instrucionais que valorizavam a disciplina, o respeito à hierarquia, o desenvolvimento do trabalho em equipe e um maior foco na higiene física, priorizando qualidades não cognitivas dos alunos, sendo assim, esses autores entendem esse processo de militarização como negativo.

Para uma parcela da população, a militarização da escola é vista como garantia eficaz, isso quer dizer, a passagem de outros agentes para o Estado é entendida como uma forma lucrativa de expandir a cobertura educacional como fonte de melhoria do desempenho escolar. Para Oliveira (2016, p. 43), um dos motivos do discurso de defesa da militarização das escolas é o medo e da violência. No entanto, percebemos que estudiosos da educação, alguns acadêmicos e outros membros da sociedade civil questionam fortemente as políticas que favorecem a militarização da educação, pois ela é justamente, a fonte da desigualdade e segregação dentro da escola, não favorecendo o pensamento crítico e a formação da autonomia.

Segundo Vasconcellos (2004), a forma como a questão da militarização é interpretada terá, sem dúvida, uma série de implicações para a prática docente, pois fornece elementos que podem interferir não só no tipo de interação que o professor

estabelece com seus alunos, mas também no estabelecimento de seus objetivos desejados.

Os pesquisadores indicam que o discurso mais comum em defesa da militarização das escolas é a necessidade de disciplina e ordem, no entanto, Ferreira (2018) apontou que as escolas públicas militarizadas priorizam disciplinas com orientação pedagógica alinhada ao controle pessoal, tornando-as sentinelas de si e dos outros. Nessa direção, a disciplina se torna instrumento de dominação e de poder no qual os valores, comportamentos e procedimentos são criados e devem ser replicados por todos, como tais procedimentos, nessas unidades escolares, são as contravenções. Claramente, no contexto da sociedade de classes, a democracia se cruza com os interesses econômicos e políticos típicos da democracia burguesa, com características formalizadas, menos efetivas ou reais.

Compreendemos a militarização não como forma de reinserir os alunos na sociedade, mas como uma forma de discipliná-los, para torná-los obedientes. Entendemos que o aluno precisa se expressar, sentir e ser sujeito no meio em que vive, dessa forma, os professores têm a responsabilidade de mediar a comunicação e as relações interpessoais para garantir, além do aprendizado de conteúdos e de formação crítica, o respeito aos demais, às diferenças e às regras.

Dessa forma, entendemos e defendemos que a democratização das escolas é alcançada por meio da participação consciente de professores, pais, estudantes e gestores nas lutas políticas, sendo assim, a militarização das escolas é contrária ao princípio da democracia.

Ao longo da história, tivemos muitos avanços, mas também alguns retrocessos quando tratamos da educação. E as políticas públicas delineadas para a educação, acabam interferindo em toda a sociedade a curto, médio e longo prazo. Crianças e adolescentes que antes não eram vistas como sujeitos de direitos e de serem protegidos, passaram a ser a partir de Leis que foram sendo estabelecidas ao longo da história.

Com o acirramento das desigualdades sociais, presentes em governos que possuem características neoliberais, muitos problemas societários foram surgindo e afetando a vida de pessoas desde a mais tenra idade. Podemos citar como exemplo as carências mais básicas como alimentação, moradia digna, saúde física, psicológica e emocional. Essas carências, de certa forma favoreceram para que muitas crianças e adolescentes entrassem em conflito com a Lei.

As crianças e adolescentes que infringiam a Lei, não tinham um tratamento adequado para idade e muito menos para socio educá-los, que buscasse inserí-los novamente na sociedade. A partir disso, algumas tentativas de atendimento voltado para esse público foram surgindo, iniciando com o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM) que surgiu em 1942 sob o cenário otimista das modernas técnicas de classificação e reabilitação pessoal (RIZZINI, 2005). Ele foi estruturado para atender de forma diversificada os menores infratores, reformatórios e penitenciárias -, bem como os menores pobres e abandonados - além de escolas urbanas.

Após o golpe militar de 1964, o SAM foi eliminado e o Fundo Nacional de Assistência ao Menor (FUNABEM) e o Fundação Nacional de Bem Estar do Menor (FEBEM) foram instituídos em todos os estados da Federação (MIRANDA, 2020). Segundo Farjado (1999), os princípios do sistema institucional baseavam-se na doutrina de segurança nacional, e a efetividade do programa de assistência ao menor se baseava na militarização da disciplina, do internato e no fortalecimento da segurança externa.

Com a Constituição Federal de 1988, crianças e adolescentes são elevados à condição de sujeitos de direitos e, por suas circunstâncias especiais de desenvolvimento, possuem direitos especiais e adicionais em relação aos adultos.

Logo depois, em 1999, entrou em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA) o regime especial de proteção dos direitos fundamentais e desenvolve os instrumentos para a salvaguarda desses direitos. O estudo de Farjado (1999) destacou inovações conceituais, inovações na gestão da mudança e descentralização da ação e participação em massa com base em recursos internacionais e, por fim, inovações metodológicas na prática socioeducativa substituindo o bem-estar.

A partir de minha experiência como agente de segurança socioeducativo em uma instituição de Ponta Grossa-PR, e a partir dos estudos realizados para a construção dessa pesquisa, percebemos que com o movimento da militarização escolar, os educadores sociais e os agentes de segurança socioeducativos têm sofrido impactos no sentido de indicarem que é preciso que o educador social e o agente socioeducativo tenham uma postura mais rígida na atuação com os adolescentes que estão em privação de liberdade. No entanto, compreendemos que isso pode interferir significativamente no desempenho do processo pedagógico do adolescente e dificultar ainda mais para atingir o verdadeiro objetivo visado pela

socioeducação, que é o de fazer com que ele, por meio da rede de apoio de profissionais que atuam no sistema, se conscientize pelo ato cometido e não volte a praticar. E que tanto cumprindo a medida quando após a liberação continue com os estudos.

Questiona-se: Qual o papel dos educadores sociais e dos agentes de segurança socioeducativos, e quais os possíveis reflexos do movimento da militarização da educação na atuação dos educadores sociais e dos agentes de segurança socioeducativos?

Nessa direção, o presente estudo tem como **objetivo geral** analisar o papel dos educadores sociais e dos agentes de segurança socioeducativos, e os possíveis reflexos do movimento da militarização da educação na atuação dos educadores sociais e dos agentes de segurança socioeducativos. A partir dele, os **objetivos específicos** são:

- a) caracterizar o sistema socioeducativo;
- b) Identificar as normativas para o atendimento de adolescentes em conflito com a lei;
- c) Refletir acerca da possível militarização da educação socioeducativa.

Para tanto, a metodologia de pesquisa será bibliográfica, com uma abordagem qualitativa, buscando um maior enriquecimento do trabalho por meio de estudos já realizados por estudiosos e autores acerca do tema em questão. Portanto, serão utilizados diversos tipos de fontes para consultas, tais como: textos acadêmicos, livros de diversos autores da área de estudo, monografias, dissertações e teses. Entretanto, o critério utilizado para escolha dos materiais foi o fato de tratarem de diversas formas o tema principal da pesquisa aqui apresentada.

Este trabalho está organizado em três capítulos, em que o primeiro é denominado: “Caracterização do Sistema Socioeducativo” em que é tratado do sistema socioeducativo, as políticas para infância e adolescência, os agentes socioeducativos e as intervenções e sobre o Sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE). O segundo capítulo, intitulado: “Atendimento de adolescentes em conflito com a Lei: análise das previsões legais”, apresenta uma análise das legislações vigentes como o ECA, SINASE. E o último capítulo traz reflexões sobre o papel do educador social e dos agentes socioeducativos e os reflexos do processo de militarização para os educadores sociais e agentes de

segurança socioeducativo, tendo por título: A militarização da educação socioeducativa.

CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Considerando a organização da sociedade atual, o processo formativo das pessoas foi sofrendo transformações, muitas vezes motivadas pelos vários contextos que as pessoas vivem, como a miséria, a fome, violência. Estas realidades forçaram a educação acompanhar os muitos diferentes aspectos para que fosse possível atender a todos.

Nesse sentido, ao longo do tempo, o contexto socioeducativo foi sofrendo mudanças, culminando em novas maneiras de organização e de promoção de diferentes formas de ações educativas, imprimindo características próprias no contexto e nos profissionais que atuam nesses campos.

A ação socioeducativa que se desenvolve em contextos fora do ambiente escolar ou da família- embora essas duas instituições não sejam excluídas de sua metodologia- passaram a ter maior relevância nas políticas assistenciais e sociais ao longo do tempo. Ela desenvolve-se com intervenções de forma intencional com objetivo de atender os adolescentes em conflito com a lei. Sendo assim, as seções a seguir estão organizadas para compreender e caracterizar o sistema socioeducativo.

1. O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

De acordo com o artigo 112 da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as infrações cometidas por crianças ou adolescentes não são consideradas crimes, mas delitos, existindo medidas de proteção previstas em lei para crianças e medidas socioeducativas para adolescentes. Qualquer ação legal contra um jovem que tenha cometido um delito (ato descrito como crime ou contravenção criminal) só pode ser tomada após o devido processo legal.

É preciso cautela para não confundir unidades de educação social com instituições prisionais. Seus internos, menores em conflito com a lei, não devem ser confundidos com os presos temporários e criminosos do sistema prisional. O objetivo do sistema socioeducativo vai do ambiente aberto ao fechado e não é simplesmente isolar os indivíduos como objetivo primordial dos papéis punitivos, mas pressupor a educação social do menor infrator, Sistema Nacional de Assistência Socioeducativa, diretrizes elaboradas pelo SINASE, políticas e planos de ensino para sua reabilitação

e reinserção na sociedade Lei 12.594/2012 e demais regulamentações específicas que a acompanham. (GARCIA, 2007).

No entanto, não se deve perder de vista que as medidas socioeducativas, por sua própria natureza, também possuem caráter sancionador que restringe liberdades e/ou direitos. Isso porque a admissão de menores ao programa de medidas socioeducativas se dá por má conduta social em razão do que é descrito como crime ou contravenção penal no código penal brasileiro. Ou seja, apesar do fato de que, segundo o artigo, os adolescentes não são criminalmente responsáveis respondendo de forma diferente do código penal para o adulto, considera-se ato infracional.

O artigo 104 da Lei nº 8.069/90 (ECA), em essência, o menor comete ato criminoso ou contravenção como pessoa física, cujas consequências incluem a si mesmo, a restrição de sua liberdade e demais membros da sociedade que convivem na comunidade. À luz dos dispositivos normativos já citados, a imputabilidade parece ser substituída por medidas prescritas pelo próprio TCE, que podem incluir a liberdade assistencial, as medidas semiliberais e as medidas privativas de liberdade, a serem determinadas caso a caso pelo órgão competente. (GARCIA, 2007).

Em suma, um jovem comete um delito, após ser preso, passa por um processo de investigação da delinquência e, por fim, conforme a gravidade do seu ato infracional pode ser submetido a medidas socioeducativas. Nessa ótica, o SINASE e outras normativas de apoio, como a Resolução CONANDA nº 119, orientam as políticas de implementação de medidas socioeducativas. Oliveira e Assis (1999) apontam que a não conformidade deve ser vista como um problema a ser enfrentado.

A adolescência que comete algum ato infracional, deve ser observado a sua gravidade como um todo, analisando todo o contexto apresentado levando em conta a necessidade de um trabalho que enfatize a melhor forma de se aplicar a medida socioeducativa. Nesse sentido, que a privação de liberdade deve ser limitada a casos extremos e deve ser rigorosa, principalmente no que diz respeito à qualidade da ajuda prestada. Para tanto, é atendendo um pequeno grupo de adolescentes e seguir uma perspectiva inerentemente tecnológica, priorizando o ensino regular e a especialização.

Costa (2006) ressalta que o ponto sobre a aplicação das medidas socioeducativas é saber que tudo que se trabalhava com adolescentes se destina a trabalhar com adolescentes que cometem infrações. Gonçalves e Garcia (2007) argumentam que é preciso fortalecer o binômio teórico/prático para aproximar o ECA

do cotidiano das pessoas e consolidar a cidadania das crianças em sua maior vulnerabilidade, a proteção do menor infrator. Costa (2006) aprofunda essa questão, afirmando que a aplicação legal das medidas socioeducativas deve respeitar integralmente o ECA, bem como o disposto na Constituição e nos regulamentos internacionais, tais como os direitos humanos. Quanto à natureza socioeducativa, para Garcia (2007), a aplicação deve ser pautada nos preceitos de humanidade, rigor e justiça.

O termo socioeducação é utilizado pelos operadores do atendimento socioeducativo para referenciar modelos de práticas de intervenção realizados no atendimento ao jovem autor de ato infracional, em cumprimento de medida socioeducativa (PINTO, 2011). Na legislação vigente, o conceito socioeducação somente aparece vinculado à trajetória jurídica e processual do adolescente em situação de conflito com a lei e com sistema de política pública, na qual convencionou-se chamá-la de socioeducação voltada aos adolescentes em conflito com a lei.

A socioeducação possui duas modalidades: uma de caráter protetivo, voltada ao atendimento de criança e adolescentes que tiveram seus direitos violados por ação ou omissão da família, da sociedade ou do Estado e outra modalidade orientada ao trabalho social e educativo, tendo como público os adolescentes autores de ato infracional, com vistas a prepará-los para o convívio social (OLIVEIRA, 2010).

Segundo Oliveira (2007), os objetivos socioeducativos voltados aos adolescentes em conflito com a lei visam favorecer o acesso às oportunidades de superação da condição de exclusão e a formação de valores positivos para participação na vida social. Assim, a proposta político-pedagógica destas instituições deve partir da compreensão junto ao adolescente em conflito com a lei como resultado de uma realidade multifacetada, em busca de práticas que atuem sobre os diversos aspectos das condições pessoais e sociais da vida destes jovens para a promoção do desenvolvimento pessoal e as condições objetivas de seu entorno, favorecendo um novo projeto de vida (OLIVEIRA, 2007).

Para Oliveira (2003), uma importante contribuição para a melhoria do *status* do sistema socioeducativo é revelar com clareza os limites entre o comportamento dos funcionários em cargos gerenciais na imposição de medidas punitivas contra os adolescentes. É preciso esclarecer que a “punição” não é função exercida por esses agentes da agência, eles são, na verdade, responsáveis por proteger a juventude, zelando por seus capelães, da juventude brasileira e o conflito, a integridade física e

moral e a implementação de medidas socioeducativas na forma da lei. Oliveira (2003) destaca que, para a efetiva aplicação das medidas socioeducativas, é necessário um sistema de atendimento estruturado, constituído por uma rede de entidades locais de atendimento. (OLIVEIRA, 2003).

O objetivo da ação socioeducativa junto ao adolescente, autor de ato infracional é a preparação para a convivência social, traduzida no oferecimento de escolarização formal, educação profissional, atividades artísticas, culturais, práticas esportivas, assistência religiosa, abordagens sociais, psicológicas e demais atividades dirigidas ao jovem, cujo propósito está em desenvolver e aprimorar os potenciais dos educandos.

Ainda, é preciso incorporar a ideia de socioeducação à educação para o convívio social, portanto, incorporá-la ao direito de toda criança e adolescente durante seu período de formação. E, ao mesmo tempo, à educação específica e diferenciada quando aplicada como medida judicial, neste caso definida como:

[...] a ação profissional diversificada que incide em diferentes domínios e contextos socioinstitucionais nos quais se oferece ao adolescente que cumpre medida socioeducativa as oportunidades de desenvolvimento pessoal e social para garantir e promover seus direitos e responsabilidades e um projeto educativo motivador, humanizado e acolhedor de suas demandas. Incluem-se, especialmente, as estratégias, recursos, técnicas e práticas educativas ou terapêuticas para a formação, apoio, atenção e orientação do adolescente com vistas à sua inserção social de acordo com os padrões de conduta esperados pela sociedade (OLIVEIRA, 2007).

Portanto, tais ações socioeducativas devem se adaptar à individualidade do adolescente, haja vista a convergência entre este processo de ações e oportunidades coletivas e o processo de construção de subjetividade. A confrontação do adolescente com sua história e ressignificação de sua conduta é um processo que demanda forte apoio profissional para o desenvolvimento de sua identidade e vinculações sociais que ofereçam suporte contínuo.

1.1 POLÍTICAS PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei da Organização da Assistência Social (LOAS) de 1993, trouxeram uma nova abordagem às políticas de proteção integral à criança e ao adolescente. Nesse novo marco legal, crianças e adolescentes deixam de ser vistos como carentes (e muitas vezes um problema a ser enfrentado) e passam a ser vistos como sujeitos de direitos, cabendo à geração adulta construir um sistema que os garanta. Além disso, para atingir esses objetivos, as políticas públicas devem ser organizadas segundo os princípios da descentralização, da convergência de ações governamentais e não governamentais e da participação da população por meio de diversos comitês (COSTA, 2016).

Todo o arcabouço legal, constituído pela Constituição Brasileira de 1988, visa garantir que crianças e adolescentes tenham acesso a políticas sociais básicas, como saúde e educação; políticas de assistência social para enfrentar riscos e vulnerabilidades sociais; e políticas de garantia de direitos contra ameaças ou caso de violações de direitos. Redes de atenção à infância e juventude implementadas por diversas cidades em parceria com as prefeituras fornecem pistas sobre como moldar as políticas públicas com base nos princípios da LOAS e do ECA (OLIVEIRA, 2003).

Esses conselhos têm enfrentado o desafio de desenvolver uma política amiga da criança e do jovem em uma nova perspectiva, alicerçada no conceito de ação cibernética, comprometida com o diálogo e o fortalecimento de todos os atores relevantes. Um fator que tem contribuído significativamente para isso é o posicionamento de importantes financiadores, como o BNDES, que apoia a construção dessas redes desde 1997. O balanço do programa BNDES mostra 13 municípios de diferentes regiões que assumiram a tarefa de construir uma rede de atenção a crianças e adolescentes (COSTA, 2016).

Ao longo da história, crianças e adolescentes têm sido foco da política nacional, ação ou omissão, e objeto da ação familiar e social. Por um lado, se há momentos em que a infância não é diferente da vida adulta, por outro, há momentos em que sua especificidade é levada em conta (ARIÈS, 1981). Durante séculos, crianças e adolescentes foram colocados na posição de "bebês" sem fala, ou como membros de infantaria de exércitos medievais, ou mesmo como objetos da esfera doméstica. Somente no século XX a Convenção sobre os Direitos da Criança de 20 de novembro de 1989 declarou solenemente que as crianças são sujeitos de direitos.

Anteriormente, no pós-guerra, a Organização das Nações Unidas (ONU) preconizava apenas cuidados e assistências especiais para crianças e para promover o bem estar da criança e do adolescente em mais de 190 países o UNICEF foi criado em 1946. No Pacto Social das Nações Unidas sobre Direitos Civis e Políticos, que entrou em vigor em 1976, os direitos das crianças são garantidos, mas em casos de dissolução familiar e/ou discriminação (OLIVEIRA, 1999).

O Ministério da Educação foi criado em 1953 como um afiliado do Ministério da Saúde. Percebendo o auto índice de analfabetismo adulto existente no Brasil. A Lei de Orientação e Fundamentos Educacionais, que vinha sendo discutida desde 1948 e contava com diversas alternativas, foi aprovada apenas em 1960, mas em 1957 verificou-se que cerca de 57,4% dos alunos rurais estavam na escola há menos de 1,5 ano letivo. O analfabetismo adulto (de 15 a 69 anos) atingiu 50,3% em 1950 e 39,5% em 1960. A Lei de Diretrizes e Fundamentos passa a tratar os alunos pobres como sujeitos da assistência social, responsabilizando o Estado pelo fornecimento de recursos às famílias em caso de insuficiência financeira comprovada (artigo 2º). Esta obrigação do Estado é geral e apenas declarativa (COSTA, 2016).

A questão é se a interface entre o desenvolvimento econômico desigual e as políticas infantis realmente mudou no ECA, que reconhece a criança como sujeito de direitos, de fato, o reconhecimento da criança e do adolescente como cidadãos muda o marco legal de referência, mas é a ampla mobilização da sociedade pelos direitos da criança que leva a novas políticas e à criação de frentes parlamentares voltadas para a criança. A implementação do ECA é sustentada pelo estabelecimento de um sistema de garantia de direitos que inclui conselhos, promotores, tribunais de menores, defensorias, delegacias de polícia, SOS e centros de assistências e sociais. As medidas socioeducativas enquanto respostas do Estado para adolescentes que cometeram atos infracionais, através de sanções judiciais, possuem finalidade de:

I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (BRASIL, 2012)

Estas sanções estão determinadas a partir do Artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente o qual trata das medidas socio-educativas as quais são da seguinte forma: Execução Imediata, Execução em Meio Aberto e Execução em Meio Fechado.

As medidas que abrangem a Execução imediata são: I – advertência – sendo esta enquanto uma ação branda, mas que possui a finalidade também de trazer à tona a responsabilidade das ações do adolescente; II - obrigação de reparar o dano – executada quando há danos materiais, em que o adolescente deve reparar materialmente o espaço e/ou indivíduo vitimado.

Já as medidas em Meio Aberto são definidas pela: III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida. As medidas executadas em Meio Fechado objetivam-se na V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990). Segundo Daminelli (2016), nesta normativa, prevaleciam ações de caráter assistencialista, partindo da igreja concomitante a uma perspectiva criminalista e penal, através das sanções conhecidas como o Direito Penal do Menor.

Ao voltarmos na história, deparamo-nos com o Novo Código de Menores (1979), que já trazia o princípio da proteção integral, também presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Todavia, ainda assim, este novo código baseava-se no mesmo “[...] paradigma do menor em situação irregular da legislação anterior, de 1927” (PEDROSA, 2020), associado à herança do período ditatorial, a Doutrina de Segurança Nacional. Neste sentido, com esta nova lei regulatória, emerge a criação da Fundação Nacional do Bem-estar do Menor – FUNABEM.

Neste período, em dissonância ao Código de 1927, que se pautava em ações aos menores abandonados e delinquentes, o Novo Código de Menores focava suas ações, sobretudo, nas crianças e adolescentes infratores ou em potencial (DAMINELLI, 2016).

O ECA é o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes, instituído pela lei nº 8.069/1990, o qual reconhece a criança e o adolescente enquanto indivíduos em situação peculiar de desenvolvimento, partindo de uma perspectiva de totalidade, abrangendo três esferas: físico, psicológica e social. Este avanço foi uma conquista de embates da sociedade frente ao poder público, no que se refere à infância e juventude brasileiras (CASTRO; MACEDO, 2019).

Castro e Macedo (2019) explicam que anteriormente ao ECA, as políticas e ações do Estado estavam voltadas às crianças pobres, tratadas como passíveis de intervenção para contenção e repressão. Somente a partir da Constituição Federal de 1988 e com o ECA, observou-se uma nova concepção sobre infância e adolescência, assumindo outra postura, inclusive adequando-se aos parâmetros de organismos internacionais como a UNICEF.

Dessa forma, crianças e adolescentes passam a ser alvo de reparação de direitos e não mais de punição, tratando-se de um processo de reconhecimento do direito a viver a infância e adolescência de forma plena (CASTRO; MACEDO, 2019). É passível de nossa discussão também, destacarmos o papel do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o qual se institui a partir da Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012, tendo por finalidade a regulamentação das execuções de medidas socioeducativas. De acordo com esta mesma legislação:

§ 1º Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei (BRASIL, 2012).

Sendo assim, depois de compreendermos as configurações do Sistema Socioeducativo, mensuramos a partir da última pesquisa de Levantamento Anual SINASE (2017) o número de adolescentes brasileiros em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto e meio fechado, assim como aponta a tabela a seguir:

Tabela 1: Cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil em meio aberto e fechado- 2017

MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS	ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO
MEIO FECHADO	26.109
MEIO ABERTO	117.207
TOTAL	143.316

Fonte: Pesquisa Levantamento Anual SINASE (2017)

As informações contidas da tabela 01 fazem parte do Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Contudo, devemos apontar que

esta pesquisa apresenta dados do ano de 2017, a qual pode, em certa medida, apresentar uma margem de erro em relação à atual situação dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Com o entendimento à condição dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativas, podemos caminhar um pouco mais a frente e compreender o perfil deste segmento. Não existem documentos recentes disponíveis para pesquisa que tratam do perfil dos adolescentes em conflito com a lei no Brasil, mas no intento de dimensionar esse fato, vamos utilizar alguns dados apontados por Silva e Oliveira (2015), na Nota Técnica: *O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários*.

Já sobre as características socioeconômicas desse segmento, evidencia-se um retrato de exclusão e desigualdade social, segundo as autoras, em que, aproximadamente “[...] 60% dos adolescentes privados de liberdade eram negros, 51% não frequentavam a escola e 49% não trabalhavam/ quando cometeram o delito e 66% viviam em famílias consideradas extremamente pobres. (SILVA; GUERESSI, 2003; SILVA; OLIVEIRA, 2015, p. 15). Neste sentido, sobressai à nossa compreensão que existe de maneira objetiva na realidade social dos adolescentes brasileiros, uma relação intrínseca entre a falta de acesso às políticas públicas de proteção social e às práticas de subversão às leis:

A violência e o delito na adolescência suburbana podem ser entendidos como respostas ao desprezo ou à indiferença a que estão submetidos os adolescentes moradores do outro lado da cidade e, neste caso, são manifestações de esperança, pois mesmo que seja por arrombamento, eles buscam inventar outro espaço, outras regras de deslocamento de lugar (OLIVEIRA, 2001)

Em outras palavras, o exercício de condutas violentas na adolescência pode caracterizar uma reação à invisibilidade e a indiferença da sociedade e do aparelho estatal às populações mais pobres. E neste caso quando tratamos de indiferença estamos nos referindo à falta de políticas públicas implementadas que se voltem às necessidades deste segmento. Portanto, evidenciam-se dificuldades no acesso a dados referentes a dois campos: no cumprimento e execução de medidas socioeducativas e na situação dos adolescentes em conflito com lei no Brasil. Deve-se refletir, então, sobre o nível de atenção dispensado às questões referentes à infância e juventude em nosso país: quais informações deveriam estar disponíveis

para avaliar e monitorar a realidade dessa população? Desta maneira, alternativas viáveis de abordagem e atendimento das complexas demandas desse segmento poderiam ser divisadas.

As políticas direcionadas concentram-se na concessão de bolsas de estudo para ajudar famílias pobres a manter seus filhos na escola. Essa outorga foi implantada em diversos municípios e distritos federais em meados da década de 1990, sendo regulamentada e implantada em âmbito nacional pela Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001 que cria o programa nacional de renda mínima vinculada à educação - "bolsa escola" e dá outras providencias. O bem-estar torna-se um direito da criança. De acordo com a Medida Provisória n.º 132, de 20 de outubro de 2003, busca-se uma política de compensação das desigualdades educacionais.

1.2 AGENTES SOCIOEDUCATIVOS E AS INTERVENÇÕES

Na medida socioeducativa de detenção, o jovem cumpre-a num dos Centros de Serviços de Educação Social (CASE), onde desenvolve diversas atividades de âmbito multidisciplinar, incluindo atividades externas. Encaminhamento e identificação de medidas socioeducativas adotadas para crianças e adolescentes em conflito com a lei de acordo com a gravidade do crime cometido. A medida privativa de liberdade ainda pode ser temporária, tornando-se mais uma medida preventiva do que uma medida socioeducativa, pois é aplicada como parte do processo curricular do programa de facilitação. Os mesmos direitos são garantidos aos jovens durante a detenção, temporária ou não.

Medidas socioeducativas semiliberais são menos intrusivas às liberdades humanas do que o internamento, onde os jovens têm o direito de entrar e sair em horários programados de partida e retorno sem que ninguém os monitore. Vale ainda mencionar que, por ordem judicial, é possível suspender as atividades "fora dos muros" no regime de internação, mas não no regime semiliberal, pois neste último caso, as atividades externas são realizadas sem supervisão da polícia ou os agentes são a principal característica deste sistema. Assim, para o SINASE (2006), a maioria dos adolescentes expostos a tais medidas são oriundos de bairros pobres, ambientes fora da escola, desagregação familiar, consumo de drogas lícitas e ilícitas, desemprego e situação econômica precária.

Os primórdios da socioeducação, enquanto ação socioeducativa, remonta à Educação Social de Rua (ESR) na década de 1970. Este importante movimento social, parte da História da Educação das Américas, teve como um de seus principais resultados a promulgação do ECA (OLIVEIRA, 2004). Mas o que nos interessa destacar da ESR é a proposta relacional entre educador e educando na ação socioeducativa.

Referindo-se especificamente ao suporte teórico da pedagogia, Oliveira (2004) esclarece que o Educador Social de Rua busca exercer uma postura política através de leitura acerca dos aspectos econômicos e sociais, no entendimento e desmonte do sistema cultural dominante. Procura construir e manter um vínculo com a criança ou adolescente em situação de rua e, a partir desse vínculo, se dispõe a expandir as possibilidades de realização do educando através da construção e efetivação de um “projeto de vida” (OLIVEIRA, 2004).

O SINASE recomenda que as unidades socioeducativas desenvolvam um Plano de Cuidados Pessoais (PIA) que leve em consideração a subjetividade de cada pessoa, a história de vida e a violação cometida. Os dados obtidos na pesquisa do PIA são a base para o desenvolvimento de uma rotina, parte de uma atividade que facilita o processo de ensino, na qual os infratores são capazes de desenvolver novas possibilidades, como um sujeito reintegrado à sociedade de forma saudável, e uma melhor qualidade de vida (MOREIRA, 2015).

É necessário, contudo, que o educador tenha uma atitude respeitosa para a cultura do educando, entendendo seu contexto de vida, de sua comunidade e de sua posição existencial. Assim é necessária uma reestruturação de relações entre o educador e o educando permeada por maior equidade, em que o educador adote uma postura disposta a aprender com o educando não apenas em nível intelectual, mas em um nível mais profundo. O educador social permite ser tocado pelo educando, revendo aqueles seus próprios valores, rompendo com elementos que ameaçam o sistema social, com os muros que nos distanciam dessa população.

As medidas de proteção à reinserção de crianças e adolescentes, são processos que envolvem os profissionais mais experientes, e é pela falta de capacitação dessas pessoas que surgem muitas dificuldades para que possam desenvolver um trabalho interdisciplinar de qualidade para realmente fazer uma diferença positiva na vida de crianças e jovens, bem como em suas famílias e comunidades. Nesse sentido, o domínio do conhecimento técnico e teórico, se por

estrutura corporal imperfeita, medidas insalubres, falta de troca de saberes dentro da equipe e, em última análise, desvalorizar a integridade de alguns grupos de pessoas, prejudica a política pública de outros. Segundo Brasil (1990), a forma adequada de responsabilizar essas pessoas por suas violações é envolvê-las em medidas socioeducativas que as responsabilizem e as conscientizem sobre as ações realizadas.

Na relação entre socioeducador e educando, se profunda o trabalho socioeducativo e que pode ser estabelecida um suporte para construção da relação de ajuda, ideia chave da presença educativa, Teixeira (2006) destaca que são necessárias quatro habilidades básicas, as quais podem ser aprendidas. O autor considera que estar junto do educando sem que isso se constitua como entrega ilimitada, incondicional, irrestrita e irrefletida, ou ainda mera obrigação funcional, é tarefa que envolve alto nível de exigência e implicação do educador no ato de educar. Ademais, as transgressões dos jovens, entendidas como reivindicações por respostas mais humanizadas às suas necessidades podem, com o tempo, fazer com que o socioeducador não consiga ser capaz de ouvir e entender a estes apelos, que segundo Costa:

Quando o cotidiano se transforma em rotina, a inteligência e a sensibilidade fecham-se para o inédito e o específico de cada caso, de cada situação. O manto dissimulador da familiaridade vai aos poucos cobrindo e igualando pessoas e circunstâncias numa padronização cuja resposta são as atitudes estudadas, as frases feitas, os encaminhamentos automatizados pelo hábito. (COSTA, p. 34 1997).

O desafio na implementação da medida socioeducativa é a mudança na mentalidade dos educadores, da opinião pública e dos três poderes – Legislativo, Judiciário, Executivo – no sentido de romper com a associação adolescência-violência, criminalidade e adolescentes pobres, e em considerar os autores de ato infracional como sujeitos de direitos. Destaca-se que a forma com que o educador conduz a ação socioeducativa, revela sua concepção de adolescência, de sociedade e do delito, na qual fundamentará os objetivos estabelecidos (TEIXEIRA, 2006).

A proporção das necessidades e a gravidade do problema devem mobilizar a sociedade, pois se trata de uma questão de segurança pública. Dessa forma, busca-se garantir recursos para que as responsabilidades do indivíduo por suas ações sejam desempenhadas de forma adequada, sem impor diretrizes educativas adequadas, para que ele adquira uma consciência social. Assim, permitindo agir de forma mais

positiva, adaptada à sua realidade, ao meio social em que vive, dentro das suas condições psicológicas e económicas, e poder desenvolver um projeto de vida que possa orientar as suas ações.

O apoio ao jovem para que consiga organizar um padrão de conduta e um projeto de percurso existencial de ruptura com a prática do ato infracional, só poderá ser obtido em um processo educacional que considere as características do adolescente como ponto de partida.

Vemos refletida na valorização do Plano Individual de Atendimento (PIA), a ênfase que hoje é atribuída à individualização e à qualificação do atendimento. Através do PIA é possível singularizar o atendimento e oferecer oportunidade ao jovem em reconstruir significados, pois na medida em que as intervenções tocam a individualidade do adolescente pode se processar o replanejamento de sua biografia em direção ao futuro. Isto envolve disponibilidade do educador para a escuta e acompanhamento de um percurso, por vezes árduo, em que o educando e sua família demandarão forte apoio emocional.

Segundo Silva (2016), a política pública de ressocialização de menores infratores está voltada para a educação profissional, como ferramenta para a construção de novos indivíduos, que devem ter condições de reorganização familiar e psicológica, para que os jovens possam contribuir com a sociedade e o estar preparado para a vida familiar também cria possibilidades para o seu desenvolvimento profissional. Segundo Silva (2015), as medidas socioeducativas aplicadas aos jovens delinquentes são, na verdade, mais punitivas.

Costa (2015), concorda afirmando que as medidas socioeducativas têm dupla natureza punitiva e educativa, e na maioria das vezes tendem a punir os adolescentes sem conscientizá-los de suas violações, nem lhes conferir um papel educativo para obedecê-las. Algumas dessas medidas podem e devem ser implementadas em ambientes sociais abertos, onde os infratores podem reavaliar suas atitudes, se envolver em interações sociais de alta qualidade com membros da comunidade e desempenhar um papel ativo em seu ambiente. É preciso considerar que o jovem envolvido na delinquência é um indivíduo social em fase de desenvolvimento e está protegido por todos os direitos da previdência social.

Evidencia-se, portanto a importância da dimensão relacional da ação socioeducativa, entretanto parece que estamos diante de um grande desafio

metodológico e pessoal junto aos socioeducadores, em construir uma proposta educativa que considere satisfatoriamente os aspectos relacionais. Conforme mencionado anteriormente, a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, em complemento ao SINASE, produziu cinco livros técnicos que abordam detalhadamente os princípios, estratégias e metodologias para a ação socioeducativa, os quais se constituem como orientadores para o trabalho do socioeducador.

O livro que se detém mais especialmente na formação do socioeducador aborda o núcleo comum entre todos os profissionais que trabalham nos Centros, mas faz a consideração à importância do conhecimento acadêmico específico dos servidores como um saber-fazer na ação socioeducativa. Neste material, são recomendados os conhecimentos abaixo elencados, dentre os quais podem ser identificados como requisito as competências pessoais e relacionais conforme discutidas acima:

1. Os fundamentos da socioeducação: fundamentos jurídicos, fundamentos políticos, fundamentos sociológicos, fundamentos éticos, fundamentos pedagógicos, fundamentos filosóficos e fundamentos históricos;
2. Estrutura e funcionamento do sistema de administração da justiça juvenil: o policiamento ostensivo, a polícia judiciária, o ministério público, a justiça da infância e da juventude, a defensoria, os órgãos responsáveis pela execução das medidas sócio-educativas;
3. Política de atendimento dos direitos da infância e da juventude: as políticas sociais básicas, as políticas de assistência social, as políticas de proteção especial e as políticas de garantias de direitos;
4. Métodos de ação socioeducativa: a presença educativa, a relação de ajuda, a educação para valores, o protagonismo juvenil, a cultura da trabalhabilidade, a educação profissional, a educação pelo esporte, a educação pela arte, as atividades culturais e a assistência religiosa;
5. Técnicas da ação socioeducativa: a atenção individualizada, a condução do processo grupal, a prevenção e a negociação de conflitos, as medidas de contenção e segurança, o enfrentamento de situações-limite, as relações com os meios de comunicação, as relações com o entorno sócio-familiar e comunitário dos

adolescentes, relações com o entorno institucional governamental e não-governamental;

6. Os regimes de atendimento: orientação e apoio sócio-familiar, apoio social e educativo em meio aberto, colocação familiar, abrigo, liberdade assistida, semiliberdade e internação;
7. Crimes e contravenções administrativas praticadas contra crianças e adolescentes: disposições gerais, dos crimes em espécie, das infrações administrativas;
8. O reordenamento político-institucional dos sistemas de atendimento: as mudanças no panorama legal, reordenamento institucional, a melhoria das formas de atenção direta;
9. Interdisciplinaridade e interprofissionalidade na ação socioeducativa;
10. A interdimensionalidade na ação socioeducativa: a dimensão do logos (razão), a dimensão do pathos (sentimentos), a dimensão do eros (corporeidade), a dimensão do mytho (espiritualidade), da interdisciplinaridade à interdimensionalidade.

Verifica-se que os aspectos relacionais, conhecimentos específicos, teóricos, técnicos, a experiência acumulada dos profissionais, a Universidade, a comunidade, as famílias, os jovens, e tantos outros são importantes para qualificar a ação socioeducativa. O que se torna relevante, na verdade, não é somente o que formará um bom socioeducador, mas também o que é priorizado nos processos formativos.

Neste sentido, apostamos em formações essencialmente participativas que envolvam as trocas entre variedade de atores do sistema socioeducativo, com referenciais abordados pela academia, incluindo a escuta de seus principais interessados – jovens, familiares e comunidade – como fontes mobilizadoras de mudanças. Desse modo, se o coletivo mantém práticas instituídas, é através do coletivo que elas podem ser dissolvidas, conquanto o processo deve seguir num contínuo desses esforços e de manter nossas capacidades em nos indignar.

1.3 SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (SINASE)

O sistema de educação social inclui uma série de medidas que envolvem o processo de ressocialização de menores delinquentes. As medidas socioeducativas podem ser de privação de liberdade ou em ambientes fechados, como internação e

semiliberdade, mas não privação de liberdade ou, em ambientes abertos, a prestação de serviços comunitários e auxiliares de liberdade. Além disso, há internações temporárias (ZAPPE et al., 2011). O SINASE oferece um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo que envolve desde o processo de apuração do ato infracional até a execução de medidas socioeducativas.

O SINASE entendido como um conjunto de princípios e normas envolvidas na implementação de medidas socioeducativas, estabelece políticas e programas específicos para o atendimento de jovens em conflito com a Lei. Isso é instituído pela Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que dispõe sobre medidas de educação social que visam responsabilizar os jovens pelas consequências danosas das violações, além de incentivá-los a reabilitar, promover a integração social dos jovens e garantir os direitos dos indivíduos e da sociedade (BRASIL, 2012).

O SINASE estabeleceu normas para a implementação de programas de atenção à educação social, programas de atenção abertos, incluindo serviços comunitários ou programas de liberdade assistida e programas de privação de liberdade, incluindo regimes semiliberais e internação. As unidades autorizadas a cumprir as medidas do programa de privação de liberdade devem prestar serviços educacionais em instalações adequadas ao exercício de suas atividades (BRASIL, 2012). Portanto, o SINASE é considerado uma ferramenta essencial, pois ajuda a consolidar a transferência das situações desviantes de menores infratores para o princípio da proteção holística (MACHADO et al., 2016).

De modo geral, as medidas socioeducativas têm uma natureza sancionatória e sociopedagógica (BRASIL, 2012). A medida de internação, isto é, em meio fechado, enfrenta um desafio complexo: educar e ressocializar em ambiente de privação de liberdade. Essa medida requer uma gestão em dois eixos: equilibrar aspectos sancionatórios e pedagógicos; e extinguir a segurança repressiva e punitiva e estabelecer a segurança socioeducativa, o que compete essencialmente ao agente socioeducativo. Este, dentro da perspectiva defendida neste trabalho, integra o compromisso do sistema socioeducativo de promover, junto ao adolescente, a internalização de valores sociais e morais de respeito, cidadania democrática, autonomia e inclusão.

No âmbito do auxílio socioeducativo, o SINASE se posicionou como uma política pública voltada para a inclusão da juventude delinvente, propondo um

conjunto de aspectos jurídicos, políticos, pedagógicos, financeiros e administrativos que tratam do processo socioeducativo. Todas as etapas (desde apuração de infrações até o cumprimento de medidas socioeducativas), prioriza a intersetorialidade, onde os serviços devem ser integrados e formados em rede que simplifique a proteção e o exercício dos direitos dos referidos ao sistema (COSTA, 2016).

Os dados obtidos por meio desse sistema devem ser transformados em informações que possam ajudar a melhorar e moldar futuros planos, políticas e ações para reduzir a vulnerabilidade e exclusão social vivenciadas por muitas pessoas, minimizando as consequências para os indivíduos em desenvolvimento (BRASIL, 2006). O trabalho de educação social é transversal, intersetorial, complexo e profissional, e é implementado por meio das ações de três secretarias governamentais para promover a integração sociocultural de adolescentes. Direitos Humanos, Educação, Assistência Social. (BRASIL, 2011).

De acordo com o SINASE (2012), a segurança cria condições para sustentar e garantir o trabalho socioeducativo, e ela deve assumir mais a função de prevenir e manter a ordem do que a de conter e punir, e, quem executa essas funções no sistema é o agente socioeducativo. A regulamentação de suas atividades sugere que esse profissional atue com moderação, direta ou indiretamente, no processo socioeducativo dos adolescentes, por meio de diálogo, orientações e mediação de conflitos, sendo utilizada a contenção como último recurso (BRASIL, 2012)

O SINASE (2012) estabelece, quanto à composição do quadro de pessoal do atendimento socioeducativo, uma composição mínima do quadro de profissionais, de acordo com a medida socioeducativa. Para a medida de prestação de serviço à comunidade, faz uma distinção entre “referência socioeducativo” e “guia socioeducativo”. O primeiro corresponde ao “profissional de nível superior ou com função de gerência ou coordenação nos locais de prestação de serviço comunitário, que será responsável geral tanto pelos adolescentes prestadores de serviço comunitário quanto pelo funcionário guia” (BRASÍLIA, 2016, p. 194). O segundo, o “guia socioeducativo”, “é o profissional do local de prestação de serviço diretamente ligado ao exercício da atividade realizada pelos adolescentes” (BRASÍLIA, 2016, p. 194). Para a medida de internação, o termo adotado é socioeducador e, no Distrito Federal, adota-se o termo agente socioeducativo.

Embora os agentes socioeducativos sejam concebidos como educadores sociais, não é exigida deles nenhuma formação específica. Em muitos estados brasileiros, inclusive, o cargo agente socioeducativo é de nível médio, embora se encontre entre eles um grande percentual de profissionais graduados, com especialização e mesmo mestrado, em uma diversidade de áreas de formação acadêmica (VALENTE, 2015).

Estes profissionais correspondem ao maior número na estrutura funcional das unidades que, no caso do Paraná, pode chegar a um agente para 2 a 3 adolescentes. Aqui, eles trabalham em regime de escala por tempo integral, em turnos de 12 horas de trabalho por 36 horas de descanso remunerado. Durante o seu plantão, o agente socioeducativo mantém permanente contato com o interno, acompanhando-o em seus movimentos e demandas, dentro e fora da unidade, nos horários de refeição, de escola, visitas, banho de sol, atendimento de saúde na enfermaria da unidade ou fora dela, audiências, dentre outras atividades (VALENTE, 2015).

O SINASE estabelece em seu artigo 8º que o Programa de Atendimento Socioeducativo (PAS) deve incluir um plano de ação educacional para os jovens atendidos. Portanto, a composição de equipes técnicas para projetos de serviço deve ser interdisciplinar, incluindo profissionais da área de educação (Brasil, 2012).

O Programa de Atendimento Pessoal (PIA), desenvolvido pelo SINASE, tem como objetivo avaliar o desempenho de adolescentes em contexto socioeducativo e utilizá-lo como instrumento educativo, pactuado por instituições socioeducativas com adolescentes e suas famílias. Os adolescentes recebem atendimento de diversas áreas técnicas que compõem o sistema socioeducativo, atendendo às necessidades iniciais e especiais de cada indivíduo. Nesse contexto, os educadores são responsáveis por questões relacionadas à escolarização, profissionalização e espiritualidade do adolescente (LOPES, 2015).

O Eixo Educacional do SINASE recomenda que as instituições que oferecem estágios e programas de estágio temporário devem garantir que os jovens atendidos tenham acesso a todos os níveis da educação formal, podendo inserir unidades escolares específicas dentro da instituição para prestação de serviços e links para redes públicas (BRASIL, 2012).

Medeiros (2014), indica que em geral, os adolescentes em contextos socioeducativos apresentam uma gama de diferenças de idade, evidenciadas pela repetência e/ou evasão escolar, o que torna o processo educativo um desafio para as

unidades educativas dentro das instituições que cumprem as normas e regulamentações.

A intensidade da relação necessariamente estabelecida entre adolescente e agente socioeducativo sugere que este ensejaria o papel principal no trabalho de promoção do desenvolvimento pessoal daquele, como esclarece o Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito (BRASÍLIA, 2013). De acordo com esse mesmo Projeto Político Pedagógico (BRASÍLIA, 2013), o socioeducador necessita ser capaz de compreender o ato infracional cometido pelo adolescente internado à luz das condições sociais, políticas e econômicas a que está associado. Além disso, deve ser capaz de estabelecer com o socioeducando uma relação de reciprocidade, favorável ao redirecionamento das trajetórias de vida dos adolescentes que delinquiram.

Efetivamente, o trabalho educativo atribuído ao agente socioeducativo transcende o escopo da educação formal. Não é por acaso que a última diretriz pedagógica do atendimento socioeducativo estabelece a formação continuada dos atores sociais (BRASÍLIA, 2016). O aperfeiçoamento das ações no campo da socioeducação, ainda muito referenciado por modelos assistencialistas e repressores, depende, em grande medida, dos processos de formação continuada.

Pudemos perceber nesse primeiro capítulo, que no decorrer da história, o entendimento quanto a adolescência e suas fases buscou-se adequar as questões que envolvem os adolescentes que cometem atos infracionais para que recebam as devidas medidas socioeducativas, para tanto as legislações que fundamentam o trabalho de todos os atores envolvidos na busca do melhor atendimento social a estes adolescentes foi necessário desenvolver-se, o que impactam diretamente na formação dos agentes socioeducativos que atuam diretamente com este público.

CAPÍTULO 2 - ATENDIMENTO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: ANÁLISE DAS PREVISÕES LEGAIS

Este segundo capítulo apresenta uma breve análise das legislações, contemplando especialmente os direitos das crianças e dos adolescentes a partir do Estatuto da criança e do adolescente- ECA e da Constituição Federal de 1988.

2.1 AS NORMATIVAS PARA O ATENDIMENTO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

Apesar das evidências da plena maturação biológica e da melhora de algumas funções cognitivas, a corrente sócio-histórica, enfatiza que o processo social é a base da adolescência. Nessa abordagem, as críticas incidem sobre as definições que dão à adolescência o significado de um período de transição e, apesar do que alguns possam afirmar, não transmite adequadamente a singularidade com que cada indivíduo vivencia essa fase. (BOCK, 2005).

Para que a compreensão do comportamento ilícito do adolescente em conflito com a lei seja amparada, é imprescindível levar em consideração a adolescência em todas as suas diversas manifestações, com ênfase no indivíduo como pessoa que passa por um processo de desenvolvimento singular. Segundo Bock (2005), a adolescência é uma etapa socialmente construída, interpretada e de significado, e ela está ligada a marcas para o desenvolvimento do corpo e também psicossocial.

Essas marcas também definem a adolescência como fenômeno social, mas sua existência como marcas corporais não deve fazer da adolescência um processo natural. Quando os significados sociais são construídos, os jovens têm um ponto de referência para a criação de suas próprias identidades, bem como os componentes necessários para a transição do social para o individual (BOCK, 2005).

Essa discussão de um conceito de adolescente que vai além de universalizar, normalizar e prescrever pontos de vista, visa direcionar uma ação com adolescentes informada pela variedade de suas experiências e pelas características únicas de cada sujeito. Essa preocupação se justifica pela tendência atual de individualizar e interiorizar as questões sociais, bem como de "psiquiatrizar" e "criminalizar" esses

desvios da norma, principalmente quando se trata de adolescentes pobres, como aponta Loïc Wacquant (1999) em seus estudos sobre a criminalização da pobreza.

A avaliação de casos de adolescentes de atos fracionais de violência que chegam ao judiciário deve impulsionar uma perspectiva macroestrutural que englobe os elementos que configuram a experiência do adolescente em um contexto particular. Por outro lado, deve incluir também uma análise como a convergência de todos esses fatores se manifesta no nível individual, expressando a singularidade de cada adolescente.

Com os dados disponíveis, muitas vezes é possível identificar um pano de fundo geral de riscos e vulnerabilidades ao discutir adolescentes em conflito com a lei. A violência contra crianças e adolescentes é praticada de diversas formas por diversos autores/atoras e em diversos locais. É importante observar que, ao analisar situações específicas de violência, fica claro que várias formas de violência se sobrepõem e podem impactar negativamente no desenvolvimento da criança e do adolescente (TELLES et al., 2006).

Segundo Minayo e Njaine (2002), o aumento do número de jovens envolvidos em atos criminosos a partir da década de 1980, bem como as taxas de homicídios e crimes urbanos, estiveram todos relacionados à construção do estereótipo de "jovens delinquentes negros", ou jovens do sexo masculino do sexo oriundos de populações de baixa renda. De acordo com essa visão, a violência é vista como um fator causal único, estabelecendo uma ligação direta entre pobreza e violência.

A criminalidade envolvendo crianças e jovens aumentou significativamente nos últimos anos. A situação tem causado medo e insegurança, não só nas grandes cidades e regiões metropolitanas, mas também nas cidades menores do interior. Como resultado, há crescentes pedidos de ordem e maior eficiência de todos os segmentos da sociedade. Dessa forma, entra a visão de que com a militarização das escolas, os problemas sejam resolvidos.

Para entender como o comportamento adolescente e a criminalidade estão relacionados, é necessário analisar o contexto histórico e social em que esses fatores estão presentes, bem como o cotidiano dos jovens e dos membros de suas famílias. Portanto, é necessário adotar uma perspectiva que veja a violência como um fenômeno multifacetado, interconectado, que cria uma realidade complicada (TELLES et al., 2006).

No entanto, segundo Oliveira (2003), há certa divergência de doutrina e jurisprudência sobre o tema, com alguns tentando equiparar cada vez mais o adolescente a um indivíduo maior de 18 anos, sujeito atribuível, sendo ineficaz e, em última análise, consideram como delinquência juvenil. Por outro lado, também há quem defenda o argumento de que são adolescentes marginalizados, especialmente vítimas de negligência social em saúde, educação, moradia, lazer etc. (SCHIMIDT, 2013). O sistema de educação social conta com uma equipe multiprofissional, inserida no contexto da unidade de internação, dedicada à efetivação dos serviços voltados à educação social e à proteção dos direitos dos jovens infratores. Nesse contexto, o SAA precisa se apresentar como um facilitador da comunicação, como uma presença unida, levando em consideração as qualidades de cada adolescente (RODRIGUES, 2015).

Os artigos 23 e 26 da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, propõem que, além de aprimorar e ampliar a formação dos operadores de seguro social, seja necessária a elaboração de uma política de pessoal de qualificação, aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e condições de trabalho. Sistema de Assistência Educacional (BRASIL, 2012).

O Programa de Individual de Atendimento (PIA), desenvolvido pelo SINASE, tem como objetivo avaliar o desempenho de adolescentes em contexto socioeducativo e utilizá-lo como instrumento educativo, pactuado por instituições socioeducativas com adolescentes e suas famílias. Os adolescentes recebem atendimento de diversas áreas técnicas que compõem o sistema socioeducativo, entre as quais, as necessidades iniciais e especiais de cada pessoa. Nesse contexto, os educadores são responsáveis por questões relacionadas à escolarização, profissionalismo e espiritualidade para os adolescentes (LOPES, 2015).

2.2 HISTÓRICO LEGISLATIVO REFERENTE AOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

A primeira fase, mais ou menos do século XVI ao XIX, viu-se crianças e adolescentes tratados, em sua maioria, como seres irrelevantes, e essa indiferença para com eles, no contexto europeu e posteriormente na realidade brasileira. Resultando na alta taxa de mortalidade prematura que assolava aquela época. Dessa

forma, o adulto procurou se proteger do sofrimento causado pela perda prematura de uma criança ou adolescente, evitando agredir crianças e adolescentes.

Segundo Ariés (1978) no primeiro caso, a infância foi apenas uma fase sem significado que não ficou permanentemente na memória; no segundo caso, o pai da criança falecida não acreditava que o fato de a criança ter morrido tão recentemente fosse digno de memória porque havia tantas crianças cuja sobrevivência era tão difícil. Ainda no século 18, houve uma vizinha, a esposa de um repórter, acalmando uma mulher ansiosa que era mãe de cinco "pestes" dizendo: "Antes que eles possam causar muitos problemas, você terá perdido metade, e quem sabe todos eles". Conforto estranho! As pessoas achavam difícil aceitar plenamente algo que se pensava ser uma perda eventual (ARIÉS, 1978).

Ariès (1978) apud Rodrigues (2015) destaca que até o início do século XX, não há registro do desenvolvimento de políticas sociais formuladas pelo governo brasileiro. Através de várias instituições, incluindo as Santas Casas de Misericórdia, as populações com necessidades financeiras eram entregues aos cuidados da Igreja Católica. Segundo Rodrigues (2015), no Brasil, a primeira Santa Casa foi fundada em 1543 na Muralha do Navio na Vila de Santos. Essas instituições trabalhavam com doentes, órfãos e pobres.

Assim como hoje, as atividades que as crianças e os adolescentes exerciam naquela época variavam de acordo com suas condições financeiras e econômicas. Ao contrário do tratamento dispensado aos filhos de artistas e agricultores oriundos de meios desfavorecidos, os oriundos de famílias mais favorecidos concentraram-se em aprender as habilidades necessárias à vida em sociedade, como ensinar as crianças a ler, ouvir música e dançar, entre outras coisas (LOPES, 2015).

Em estudo sobre trabalho infantil, Teixeira (2007) relata que, na época, as crianças trabalhavam realizando trabalhos básicos, variando os serviços prestados de acordo com suas capacidades físicas. Como resultado, para aquelas famílias com menos recursos, mas com mais filhos, haveria mais trabalhadores brasileiros, aumentando a probabilidade de sobrevivência. Independentemente das circunstâncias econômicas e financeiras, parece possível afirmar que a forma como as crianças e os adolescentes eram tratados perante a sociedade era muito semelhante à abordagem utilizada pelos adultos em muitos aspectos (LIMA; POLI; JOSÉ, 2017).

A educação obrigatória começou em 1854. Por meio do Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte. Tendo como público principal o ensino primário e secundário de forma delimitada. O acesso às escolas criadas pelo Ministério do Império era destinado à população livre e vacinada que não possuíam nenhum tipo de doença contagiosa. (LIMEIRA, 2008)

No entanto, esse regulamento não foi aplicado universalmente, pois os escravos não tinham essa proteção. Pessoas com doenças infecciosas e pessoas não vacinadas também eram impedidas de frequentar escolas. Essas restrições atingiram crianças de domicílios sem pleno acesso ao sistema de saúde, o que traz à tona o impacto do acesso e da qualidade da política social (SCHIMIDT, 2013). No início do século XX, surgiu no Brasil a luta social do proletariado nascente. O Comitê de Defesa do Proletariado, liderado por trabalhadores urbanos, foi formado durante a greve geral de 1917, e pediu a proibição do trabalho de menores de 14 anos e a abolição do trabalho noturno para mulheres e menores de 18 anos.

Corral (2004), indica que na segunda fase, mais ou menos na primeira metade do século XX, crianças e adolescentes deixaram de ser tratados como "animalzinho de estimação" e passaram a ser vistos como "objetos" de proteção estatal. Ainda segundo Corral (2004), a principal razão para considerá-los "objetos" de proteção paterna ou estatal e não sujeitos titulares de direitos era o fato de que a juventude era então considerada como um *status* do indivíduo (semelhante ao estado de civilidade), o que predominou o aspecto de "imperfeição" desses indivíduos no estágio de desenvolvimento e necessitavam de proteção e cuidados.

Em 1923, foi criado o Juizado de Menores, sendo Mello Mattos o primeiro juiz de menores da América Latina. Em 1927, foi promulgado o primeiro documento legal para menores de 18 anos: o Código de Menores, comumente conhecido como Código de Melomatos. O Código de Menores não visa todas as crianças, mas apenas aquelas consideradas em "situação anormal".

Como resultado, os direitos legais da criança e do adolescente parecem ser direitos genuínos que refletem interesses parentais ou sociais, havendo, portanto, pouca preocupação em garantir que esses indivíduos exerçam sua autonomia privada, mesmo que de forma limitada. O Código Beviláqua entrou em vigor em 1917, e o Código de Menores (também conhecido como Código da Criança) entrou em vigor em 12 de outubro de 1927, protegendo apenas as crianças e adolescentes que se

encontravam em situação irregular. Isso levou a legislação brasileira a refletir sobre a situação das crianças e adolescentes do país.

Em 1942, No governo conhecido como Estado Novo, presidido por Getúlio Vargas (1937 a 1945) viu neste período particularmente ditatorial e criou o Serviço de Ajuda ao Menor – SAM, que é um órgão do Ministério da Justiça, equivalente ao sistema prisional para menores. Sua orientação é corretiva e repressiva. O sistema oferece atendimento diferenciado aos menores delinquentes, carentes e abandonados.

O governo Vargas foi derrubado em 1945 e uma nova constituição foi promulgada em 1946, a quarta constituição do país. Esta constituição liberal simboliza o retorno da democracia, em que se reconstruiu a independência entre os três poderes (executivo, legislativo e judiciário), restaurou o multipartidarismo, a eleição presidencial direta (para um mandato de cinco anos), a liberdade de associação e o direito de greve, e também acabou com a censura e a pena de morte. Em 1950, em João Pessoa, Paraíba, foi inaugurado o primeiro escritório do UNICEF no Brasil. O primeiro projeto no Brasil visa proteger a saúde de crianças e gestantes em alguns estados do nordeste do país (RODRIGUES, 2015).

Essa discussão ocorreu por meio de organizações criadas especificamente para esse fim. Nesse sentido, a Declaração sobre os Direitos da Criança de 20 de novembro de 1959, da qual o Brasil é signatário, afirma que as crianças e os adolescentes necessitam de proteção e cuidados especiais devido à sua imaturidade física e mental, e que essa necessidade deve ser fortalecida pela legislação apropriada.

Paulatinamente, a sociedade e os legisladores passam a ver as crianças e os adolescentes como carentes de direitos e proteções fundamentais e como detentores desses direitos e proteções em suas mãos. Deixam de ser tratados como "fardos" ou "objetos", e aos poucos passam a ser vistos pela sociedade com um olhar mais humano e sem preconceitos. A criança e o adolescente passam a ser reconhecidos como vítimas legítimas e detentores de direitos.

Deixam de ser vistos como meros sujeitos passivos, objeto de decisões de outrem (ou seu representante legal), sem qualquer capacidade para influenciarem a condução da sua vida, e passaram a ser vistos como sujeitos de direitos, ou seja, como sujeitos dotados de uma progressiva autonomia no exercício de seus direitos em função da sua idade, maturidade e desenvolvimento das suas capacidades. Pode, por conseguinte, afirmar-se

que a criança e o adolescente conquistaram já um estatuto de “cidadania social” incontornável (MARTINS, 2004, p. 6)

A criança e o adolescente passaram a receber maior proteção na terceira e última fase, aproximadamente na segunda metade do século XX até os dias atuais. Eles foram o foco da assistência integral e prioritária. Eles passaram a ser reconhecidos como agentes sociais e, com isso, a infância passou a ser vista como uma fase da vida que merecia discussão.

O golpe civil militar de 1964 colocou o Brasil em sintonia com os países capitalistas na conjuntura internacional da Guerra Fria. Uma ditadura militar foi instaurada, interrompendo o desenvolvimento da democracia no país por mais de 20 anos. Estabelecendo diferentes diretrizes para a vida cívica. A existência autoritária do Estado tornou-se uma realidade. Restrições à liberdade de opinião e expressão, retrocessos no campo dos direitos sociais e sistemas institucionais de lei que permitem punição, exclusão e marginalização política são algumas das medidas da nova ordem trazida pelo golpe. Como forma de normalizar essa prática específica, uma nova constituição brasileira foi promulgada em 1967 (RODRIGUES, 2015).

O Código de Menores de 1979 é uma emenda ao Código de Menores de 1927, mas não quebra sua linha principal de arbitrariedade, auxílio e repressão a crianças e adolescentes. A lei introduziu o conceito de "menores em circunstâncias anormais", reunindo alguns meninos e meninas que estiveram em infâncias "perigosas". Essa população é vista como um alvo potencial para a administração da justiça juvenil (SCHIMIDT, 2013).

A partir de meados da década de 1970, alguns pesquisadores começaram a demonstrar interesse em estudar populações de risco, principalmente crianças de rua e os chamados delinquentes juvenis. Pela originalidade e pioneirismo do assunto, a importância desses trabalhos hoje é enorme. Durante a ditadura militar, trazer as questões da criança e do adolescente para dentro dos muros das universidades era visto como uma forma de questionar as políticas públicas e os direitos humanos. A década de 1980 tornou a abertura democrática uma realidade. Isso foi alcançado na Constituição Federal promulgada em 1988, que é considerada a constituição dos cidadãos. A promulgação do ECA (Lei 8.069/90) de 13 de julho de 1990 consolidou uma grande conquista da sociedade brasileira: a criação de um documento de direitos humanos que inclui normas internacionais de ponta sobre os direitos da criança e do adolescente. (RODRIGUES, 2015).

Uma nova abordagem das políticas de proteção integral à criança e ao adolescente é delineada pela promulgação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Assistência Social Organizada (LOAS). Nesse novo marco legal, a criança e o adolescente deixam de ser vistos como portadores de necessidades – e muitas vezes como problemas a serem resolvidos – e passam a ser vistos como sujeitos de direitos, recaindo sobre as gerações adultas o ônus de criar um sistema de proteção de direitos.

E para atingir esses objetivos, as políticas públicas devem ser estabelecidas de acordo com os princípios da descentralização, da coordenação das ações oficiais e não oficiais e da participação do público em geral por meio de vários conselhos. Todo esse arcabouço legal, estabelecido de acordo com a Constituição de 1988, visa garantir que crianças e adolescentes tenham acesso a políticas sociais fundamentais para seu bem-estar e educação, bem como a políticas de assistência social em casos de risco e vulnerabilidade social e políticas de proteção de direitos em casos de ameaça ou violação de direitos.

Com a aprovação do ECA em 1990 e as mudanças no marco da política social após a Constituição de 1988, um novo quadro começa a emergir no que diz respeito à inclusão dos direitos legais da criança e do adolescente como sujeitos de direitos. No entanto, para que os direitos previstos no ECA e em outras leis sejam implementados na prática de proteção à criança e ao adolescente, um conjunto de políticas sociais voltadas à sua inclusão deve estar plenamente operacional, e suas ações devem ser planejadas e concebidas com o objetivo de garantir a continuidade do acesso a esses direitos.

2.3 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

A Constituição de 1988 é a constituição atual da República Federal do país, a sétima do país e a sexta após a República. Determina os direitos e deveres que se espera que os cidadãos brasileiros cumpram, independentemente de raça, credo ou classe social. Foi elaborado pela Assembleia Nacional Constituinte governada pelo deputado Ulysses Guimarães.

Essa Constituição, foi elaborada no decorrer da redemocratização do Brasil depois do término da ditadura militar, atualmente é nomeada como Constituição

Cidadã. A constituição de 1988 firmou a passagem do regime autoritário para o regime democrático. Também, decorreu de um grande debate que abriu o período conhecido como Nova República. Em um esforço para restaurar a democracia, a Carta Magna foi ratificada em outubro de 1988 e serviu de modelo para outras legislações no país. (SCHIMIDT, 2013).

Entre várias inovações, a Constituição Federal de 1988 implementou um sistema inovador da preservação dos direitos, sendo uma das inovações mais importantes a possibilidade de melhorar a garantia e proteção de crianças e adolescentes (San Diego, 2014). Esta organização que garante os direitos nasceu de uma discussão sobre a promoção e proteção dos direitos humanos nos moldes dos sistemas internacional e interamericano, por meio do qual se considera e segundo a forma de disponibilização de suas obras, principalmente no contexto mais amplo da promoção e proteção dos direitos humanos das chamadas minorias (negros, mulheres, crianças e jovens) (NETO, 2005). Ao tratar dos direitos que as crianças e os adolescentes possuem, é importante compreender as inovações da Constituição Federal de 1988:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado garantir às crianças, adolescentes e jovens a prioridade absoluta dos direitos à vida, saúde e alimentação, educação, lazer, formação profissional, cultura, dignidade, respeito e liberdade, vida familiar e comunitária e proteção contra todas as formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988).

A Constituição Federal de 1988 estabelece as normas organizacionais para a educação no país, e a organização é baseada no artigo 208 da Constituição Federal, dividido em níveis básico e superior. A educação básica inclui educação infantil, creches imediatas e pré-escola, ensino fundamental e médio, o ensino superior consiste em programas de graduação e pós-graduação. O advento do ECA rompeu com a lamentável história nos campos jurídico e social anteriormente representado pelo Código de Menores.

Apesar de o Código anterior (Lei nº 6.697 /79, que é conhecido por ser uma revisão do Código de Menores de 1927) considerar a criança e o adolescente como incapazes de responder por seus atos, sendo marginalizados, com alta propensão para criminalidade, oriundos de famílias desassistidas, e mesmo sendo considerados perigosos para a sociedade, com a implementação da Constituição Federal de 1988

esse quadro foi alterado. O conceito de proteção integral começou a ser aplicado no país com a aprovação da Carta Magna de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 /90), que desautorizou completamente o termo “menor” e buscou resguardar crianças e adolescentes independentemente das circunstâncias em que se encontrem.

Mendez (1999) explica que o desenvolvimento de um novo tipo de política social para a infância conhecida como “política social pública” resultou na incorporação de dois elementos fundamentais à nova Constituição brasileira. O autor afirma que o artigo 227 da Constituição em sua forma atual é um modelo para a futura Convenção. Na época, essa disposição era um ponto de discórdia entre os movimentos que lutavam pelos direitos das crianças. Consolidou-se a ideia de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e titulares de garantias fundamentais, conferindo-lhes, indistintamente, prioritária proteção, vedando qualquer forma de discriminação.

A promulgação do ECA (Lei 8.069/90) consolida uma grande conquista da sociedade brasileira. Este novo documento muda drasticamente as possibilidades de interferência estatal arbitrária na vida de crianças e adolescentes. Como exemplo disso, podemos citar as restrições impostas pelo ECA às medidas privativas de liberdade, aplicadas como último recurso, apenas em casos de descumprimento. (SCHIMIDT, 2013).

Desde a promulgação do ECA, esforços têm sido feitos para implementá-lo nos setores governamental e não governamental. Desde 1990, o terceiro setor tem se envolvido cada vez mais na política social, fato que é particularmente evidente no campo da infância e juventude. A Carta do Comitê de Direitos, uma das diretrizes para a política de ajuda publicada na lei, estabelece que a política da criança e do adolescente deve partir de um grupo igual de membros representantes de organizações da sociedade civil e membros representantes de órgãos governamentais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI nº 8.069/1990), estabelece em seu artigo 3º que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral” (BRASIL, 1990), e ainda “assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

Portanto, para consolidar o ECA, é necessário um grande e significativo esforço de classes e instituições insatisfeitas e movidas pela causa. (GUIMARÃES, 2014). O ECA trata dos direitos à vida, saúde, liberdade, respeito, dignidade, vida familiar e comunitária, bem como os direitos à alimentação, educação, esporte, lazer, formação profissional e cultura.

Atendendo aos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e prioridade absoluta, o ECA é uma ferramenta central para proteger os interesses de crianças e adolescentes. (SCHIMIDT, 2013). O ECA tem como base a Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, da qual deriva sua base sociojurídica para reformular a legislação brasileira da criança e do adolescente. A CF/88 é um instrumento de direitos universais que desempenha um papel importante no campo da criança e do adolescente, viabilizando o marco preliminar para a elaboração do ECA (ATAÍDE; SILVA, 2014).

Ao olhar para trás como foram feitas as políticas sociais brasileiras na área da infância e adolescência, o código do menor e o serviço de atendimento ao menor, que possuíam características assistencialista e punitiva, respectivamente, destacaram-se como uma ruptura com a tradição em termos dos objetivos de proteção à criança e ao adolescente.

Contudo, após a aprovação da Lei da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e as mudanças na forma de organização da política social após a Constituição de 1988, um novo tempo em que os direitos da criança e do adolescente são considerados nas políticas públicas. Desta forma é pensado uma educação social voltada para o desenvolvimento da criança e do adolescente como um todo, surgindo assim uma proposta que parte os órgãos institucionais brasileiros.

2.4 A EDUCAÇÃO SOCIAL COMO PROPOSTA INSTITUCIONAL

A educação social tem como premissa a participação. É no quadro da participação que a educação social se estabelece como socialização, inserção ou coesão. É importante lembrar que do latim participar significa dar a conhecer, informar, anunciar, comunicar; também significa ter ou participar, conectar-se pelo pensamento ou sentimento, com características comuns, pontos de contato, analogias. As implicações dessa abrangência e estabelecimento do vínculo entre comportamento e

interação requerem examinar e esclarecer a intencionalidade subjetiva presente na relação entre educação social e participação, uma vez que se baseiam em conceitos sociais (ATAÍDE; SILVA, 2014).

A Constituição de 1988, elaborada com forte participação dos grupos sociais, oferece perspectivas de progresso e de construção de políticas sociais de caráter educacional. Contudo, no campo da educação social, para projetos nacionais, que visam mudar a realidade de grupos sociais excluídos e fornece uma base de conhecimento cultural e consistente, isso é pouco expressivo. A própria escola serve de referência no campo da educação e, quando popularizada, apresenta tensões, conflitos e demandas de serviço que transcendem as escolas, além de questões de financiamento, formação docente, qualidade do ensino, evasão e repetência, prática de ensino tradicional. Pode olhar sua realidade do ponto de vista socioeducativo e aguardar uma política nesse sentido para que possa exigir a presença de profissionais profissionalmente capacitados. (RODRIGUES, 2015).

O conceito de educação social deslocou-se para incorporar a nova relação estabelecida entre a sociedade e as necessidades educativas. No final do século XX, Trilla (1996, p. 41), desenvolveu um conceito que incluía três conceitos de educação social, cada um dos quais, na época, abrangendo todo o escopo do campo: educação social é o desenvolvimento da competência; priorizar indivíduos ou grupos em situações de conflito social e desenvolver-se localmente ou no meio ambiente através da educação não formal, semelhante à educação em ambiente não escolar. Ataíde e Silva (2014), reconhecem que atributos isolados não abrangem mais todo o universo da região, e que o conceito de educação social inclui pelo menos dois, e geralmente todos os três, dos atributos acima (ATAÍDE; SILVA, 2014).

Segundo Costa (BRASIL, 2006), levando em conta as demandas da educação social, ou mais especificamente da socioeducação, que prioriza a aprendizagem para a interação social e o olhar comunitário e clama por uma nova forma de os indivíduos se relacionarem entre si e com o mundo mais amplo. A socioeducação é um método proposto pelo ECA para abordar os motivos que levam os adolescentes a se envolverem em comportamentos criminosos.

O objetivo da socioeducação, presente no Brasil, é preparar os jovens para o convívio social sem violar os padrões de decência que são considerados crimes ou infrações no Código Penal do Adulto. Como a educação não se dá em espaços vazios e se compõe de interações entre sujeitos, ela é, por sua própria natureza,

predominantemente social. A ideia de socioeducação ou educação social enfatiza e honra o conhecimento adquirido para a interação social e o olhar comunitário. É uma proposta que pede uma nova forma de ver cada indivíduo em relação com o próximo e com o mundo.

Aquela ação sistemática e fundamentada, de suporte, mediação e transferência que favorece especificamente o desenvolvimento da sociabilidade do sujeito ao longo de toda sua vida, circunstâncias e contextos, promovendo sua autonomia, integração e participação crítica, construtiva é transformadora no marco sociocultural que lhe rodeia, contando em primeiro lugar com os próprios recursos pessoais, tanto do educador quanto do sujeito e, em segundo lugar, mobilizando todos os recursos socioculturais necessários do entorno ou criando, finalmente, novas alternativas. (SERRANO, 2003, p.136-7)

O paradigma socioeducativo substitui as abordagens disciplinares ou interdisciplinares ainda em uso na educação, promovendo uma abordagem interdimensional que envolve o adolescente em toda a sua complexidade. Este último enfatiza o significado da intervenção profissional de várias disciplinas (especialidades) no adolescente, enquanto o primeiro enfatiza o significado de diferentes dimensões autoconstitutivas como sensibilidade, corporeidade, transcendentalidade, criatividade, subjetividade, afetividade, sociabilidade e convivibilidade (COSTA, 2006).

Isso exige dos profissionais que trabalham com adolescentes a superação de sua percepção do mundo fragmentado, mecânico e a-histórico, pois representa uma ruptura com o paradigma de pensamento baseado no racionalismo moderno (COSTA, 2006). Pode-se considerar que a educação interdimensional utilizada com adolescentes em conflito com a lei compartilha muitas características e princípios com a educação libertária preconizada pelo educador Paulo Freire (PAES; AMORIM, 2010).

Pensando em todos os aspectos desenvolvidos e trabalhados, buscando a integração social por meio das medidas socioeducativas que são impostas aos adolescentes em conflito com a lei, é que tais medidas devem ser pensadas de forma pedagógicas que busquem a compreensão dos atos praticados pelos adolescentes.

2.5 MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

O inquestionável avanço dos direitos humanos de crianças e adolescentes nas últimas décadas encontrou oposição de diversas ordens sociais na sociedade brasileira, principalmente no que diz respeito ao atendimento de menores infratores. Sabendo que avanços não podem ocorrer sem oposição e desafios, isso representa um desafio para aqueles que trabalham para operacionalizar as medidas socioeducativas.

As atitudes em relação aos jovens que cometem atos criminosos são caracterizadas por uma visão conservadora, disciplinar e punitiva amplamente divulgada nas redes sociais. É importante notar que, historicamente, os métodos de resposta a esse ponto de vista não se mostraram eficazes quando se trata do adolescente instigador (PAES; AMORIM, 2010).

Além dos rígidos padrões de identificação de limites que a sociedade tem proporcionado aos adolescentes, a ausência de perspectivas futuras também contribui para o aumento da expressão do sofrimento como violência nos atos criminosos. Diante do sofrimento, a violência torna-se um meio de busca de autoafirmação, filiação e reconhecimento. Frequentemente, é a única maneira de o sujeito emergir do ambiente social caótico em que se encontra.

Segundo Rodrigues (2015), no Brasil, apenas 3% dos crimes são solucionados e os responsáveis são devidamente processados e julgados. Além disso, nossa taxa de reincidência é superior a 70%. Estes são apenas alguns dos números que revelam a gravidade da situação que o país enfrenta, revelando falta de atitudes por parte do governo e falta de planos para tomar as medidas necessárias para reverter a situação, como a falta de medidas sociais ou investimentos, sob investigação. Tudo isso se agrava quando são jovens envolvidos no mundo do crime, cometendo comportamentos não reconhecidos pela sociedade como um todo e punidos por medidas de educação social (RODRIGUES, 2015).

Medidas socioeducativas são medidas tomadas após o devido processo legal para menores que cometeram um delito, que pode ser um crime ou uma contravenção. O artigo 112 da Lei 8.069/90 (ECA) prevê tais medidas. Por meio dessas medidas, o Estado repreende e pune os menores infratores de acordo com suas características de idade, respeita os direitos dos menores infratores de acordo com a lei e a

Constituição e ajuda os jovens a se reintegrarem em suas famílias e na sociedade. (RODRIGUES, 2015).

O Estatuto da Criança e do Adolescente define jovem como qualquer pessoa entre 12 e 18 anos, faixa etária em que os menores que cometem delitos semelhantes a crimes ou contravenções podem estar sujeitos a atitudes socioeducativas. Há casos em que as medidas socioeducativas são empregadas até os 21 anos. Isso acontece em circunstâncias excepcionais quando os adolescentes se aproximam de 18 faltas. No entanto, se a contravenção ou ato criminoso for cometido após a idade de 18 anos, a pessoa deixará de responder nos termos da Lei da Criança e do Adolescente e ficará vinculada à legislação penal ordinária (SOUZA, 2012).

O artigo 35 do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) estabelece os seguintes princípios para a execução das medidas socioeducativas: I. Legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto; II. Excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo meios de autocomposição de conflitos; III. Prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível que atendam às necessidades das vítimas; IV. Proporcionalidade em relação à ofensa cometida; V. Brevidade da medida em resposta ao ato cometido e em respeito ao art. 122 do ECA; VI. Individualização, considerando a idade, capacidade e circunstâncias pessoais do adolescente; VII. Mínima intervenção, restrita ao necessário para realização dos objetivos da medida; VIII. Não discriminação do adolescente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status; e IX. Fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo.

Quem decide sobre a execução dessas medidas é o juiz do Tribunal da Infância e Juventude. Apenas os magistrados têm competência para requerer e fiscalizar a implementação das medidas de educação social. Isso porque nenhum jovem pode ser privado de liberdade sem o devido processo legal. Para determinar as medidas, o juiz avalia principalmente o fato de o jovem participar, e analisa a capacidade do jovem para receber algum tipo de medida socioeducativa. Os magistrados determinam as medidas socioeducativas mais adequadas com base na infração cometida e se ela é repetida, bem como as circunstâncias em que ocorreu e o envolvimento do jovem na infração (RODRIGUES, 2015).

O ECA impõe seis normas socioeducativas, a primeira delas é a advertência, onde o juiz alerta o menor que cometeu a infração, que ele não venha repetir o delito. A segunda medida socioeducativa é o Reparo dos Danos, ou seja, o juiz decide que um jovem que cometeu um crime ou transgressão precisa reparar o dano. Por exemplo: reparação de danos causados por *grafitti*.

Serviço comunitário é a medida socioeducativa mais comum, o juiz estabelece que os jovens que infringirem a lei devem prestar serviço comunitário por um determinado período para compensar os danos causados. As medidas aplicam-se a instituições assistenciais, como escolas, hospitais e outras instituições similares por um período não superior a seis meses. (ATAÍDE; SILVA, 2014).

A Libertação Assistida, é quando o juiz estabelece que o delito cometido pelo menor exige que o Estado dê mais atenção ao menor. Nessas situações, um profissional é designado para encontrar a família do infrator ou ir ao colégio para ver se há alguma necessidade de serviços do estado para o adolescente. As medidas aplicam-se a adolescentes em situações como a toxicodependência¹. Nessa norma socioeducativa, a intenção é que por pelo menos seis meses, os adolescentes sejam acompanhados por agentes sociais estaduais. (SOUZA, 2012).

Na semiliberdade, as instituições podem ser estabelecidas desde o princípio ou como maneira de transferir para um ambiente aberto, permitindo atividades externas. Nesse sentido, a ideia é que os jovens que infringirem a lei passem a semana em instituições com liberdade restrita, saiam para obrigações do trabalho ou do estudo e sejam liberados nos finais de semana para morar com seus familiares. (ATAÍDE; SILVA, 2014).

A detenção em instituições de ensino, ou seja, a privação de liberdade por tempo determinado que não pode ser superior a três anos, cuja manutenção deve ser avaliada em um período de no máximo seis meses, só deve ser aplicada a violações cometidas contra pessoas por meio de ameaças graves ou violência, repetidas entre outras violações graves, e descumprimento repetido e irracional de medidas anteriormente impostas (SOUZA, 2012).

A maioria dos jovens que cumprem medidas socioeducativas vive em situações de risco social, tem baixo rendimento escolar, situação econômica instável, uso

¹ Toxicodependência é a dependência física ou psicológica de substâncias tóxicas ou de drogas legais, ilegais ou de medicação.

frequente de drogas e relata dissolução familiar. Ressalte-se que jovens de todas as classes sociais cometem atos criminosos. No entanto, poucos jovens de famílias de classe média ou alta recebem medidas socioeducativas na justiça brasileira, mesmo que suas queixas nunca cheguem a esse ponto. Isso serve para reforçar as segregações sociais em nossa sociedade.

Os estabelecimentos que realizam medidas socioeducativas com restrição de liberdade são imediatamente aparentes diante de um emaranhado de papéis que retratam a área como algo notavelmente semelhante a uma prisão que abriga uma escola. Existem medidas socioeducativas que são implementadas com o intuito de proporcionar aos jovens em conflito com a lei uma nova realidade cotidiana baseada nos valores da educação formal e do olhar social ensinados na escola, mas, na realidade, o cotidiano é regido por um modelo de sistema de justiça criminal que impõe punições.

2.6 PAPEL DO EDUCADOR SOCIAL E DOS AGENTES SOCIOEDUCATIVOS

Os adolescentes em conflito com a lei que recebem medida socioeducativa de liberdade assistida, prestação de serviço à comunidade, semiliberdade ou internação são encaminhados para um tratamento que exige formação especializada por parte dos profissionais que cuidam, conhecidos como socioeducadores. No que se refere à (re)socialização e (re)inclusão do adolescente na família e na sociedade, o apoio socioeducativo funciona como uma orientação sistêmica. Há uma complicada teia de normas educacionais, legais e institucionais que definem o "socioeducação" para cada tipo de medida socioeducativa (SOUZA, 2012).

A formação dos profissionais que atuam nesse ambiente exige o domínio de fundamentos exclusivamente teóricos e a sistematização da prática socioeducativa. A exigência para o desenvolvimento de um movimento de dialeto é destacada, além disso, as contribuições teóricas e metodológicas da educação, psicologia, sociologia, história, filosofia e outras áreas do conhecimento devem servir de base para o direcionamento da prática. Da mesma forma, as práticas devem possibilitar o desenvolvimento de novas ideias para estabelecer uma metodologia padrão para todo o sistema de tratamento dos jovens que cometem crimes (HERCULANO; GONÇALVES, 2011).

O principal papel dos educadores sociais é fornecer treinamento e ressocialização para aqueles em situação de risco ou descumprimento da lei. Esses profissionais trabalham diretamente para o avanço da cidadania e dos direitos humanos, principalmente entendendo as necessidades das pessoas ou comunidades e aumentando a conscientização sobre os problemas (CABRAL, 2018).

As áreas de atuação são múltiplas, assim como as instituições e programas que requerem a presença desses profissionais, no entanto, a profissão não exige formação específica ou ensino superior, como a graduação. Dessa forma, geralmente é desenvolvido por educadores e assistentes sociais.

Os educadores sociais são trabalhadores que cuidam, defendem e protegem os jovens em situação de risco e em conflito com a lei. As descrições acima constam da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, Ministério do Trabalho e Emprego), documento do governo federal que reconhece o significado de classificação de uma determinada ocupação e informa estatísticas e políticas públicas de emprego. A inclusão do termo ocorreu em 2009 e é considerada uma conquista valorizada pela educação social e seus profissionais. As descrições de palavras-chave estão incluídas na mesma família ocupacional: Agente de Ação Social, Agente Educacional, Agente de Apoio à Educação Social e Supervisor de Reabilitação Prisional (SOUZA, 2012).

Por trás de cada conceito de intervenção está um modelo de explicação social para a inadaptação e um modelo de tratamento. Esses modelos determinam as tarefas que os atores devem realizar e atribuem a eles um papel profissional. Eles também permitem (ou não permitem) um certo tipo de treinamento. De acordo com o modelo dominante, um educador social tem sido tradicionalmente um supervisor que impõe uma disciplina rígida, uma pessoa que acompanha os outros e os substitui quando outros especialistas estão ausentes, ou um profissional que cria situações que causam mudanças no processo terapêutico do indivíduo (AROLA, 2010).

No paradigma repressivo-controlador, o educador é um "trabalhador" que se apoia na intuição e constrói o conhecimento por meio da experiência. A área de intervenção é vista como um sistema hierárquico em que o diretor é responsável por organizá-la e determinar como, quando e se deve ou não intervir. Uma formação educacional específica também não é exigida inicialmente na abordagem assistencial de benefício. As tarefas designadas são rotineiras e não especializadas (HERCULANO; GONÇALVES, 2011).

Os educadores sociais são profissionais essenciais em muitos ambientes institucionais, atuando dentro e fora das escolas, em espaços fechados ou na rua. Desenvolvem atividades para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, dependendo do público da instituição em que irão atuar. O modelo terapêutico-técnico denota uma mudança qualitativa e necessita de treinamento e conhecimento técnico mínimo. Um maior grau de autonomia é permitido e a criatividade individual é enfatizada, mas a aquisição de cultura profissional depende da intuição, personalidade e senso de humor de uma pessoa. Segundo Arola (2010) o educador pode ser descrito como um técnico ou um artista com formação especializada, mas fragmentada, que apoia os atores principais, os terapeutas, mas carece de uma visão abrangente da profissão para além de seu trabalho específico.

O paradigma crítico-participativo exige uma formação ampla e abrangente que permita aos educadores abordar questões imediatas e concretas que surgem em sua prática profissional, bem como perceber suas intervenções de uma perspectiva ampla. É um profissional reflexivo que se especializa em sua própria área, entendendo que é um componente de outras atividades concomitantes que conhece e com as quais se coordena. Inclui a participação consciente do educador (ou pelo menos tenta conscientizá-lo da situação), e a tarefa educativa se organiza em torno de um projeto de intervenção e não apenas de ações teóricas e práticas. A estrutura hierárquica se transforma em uma estrutura compartilhada na qual cada profissional faz parte.

Alguns educadores sociais se especializam em trabalhar com populações prisionais ou envolvidas ou cometendo delitos, realizando atividades de fiscalização e ministrando oficinas culturais, de formação ou de educação social. Formam equipes de referência para CRAS, CREAS, centros epidemiológicos e abrigos e participam da implementação das políticas de assistência social como profissionais de nível técnico. Outra área de atuação são os programas socioeducativos desenvolvidos na comunidade ou com famílias socialmente desfavorecidas, reabilitação prisional e dependentes químicos.

O Agente socioeducativo é um educador social que tem como missão promover o cumprimento das medidas socioeducativas e garantir os direitos desses indivíduos no cumprimento dessas medidas. No entanto, essa prática educativa pode ser distorcida quando os SSA enfrentam situações adversas no ambiente de trabalho, como excesso de trabalho, estresse, medo, insegurança, remuneração insuficiente, falta de qualificação e renovação profissional etc. (RODRIGUES, 2015).

Por meio de intervenções no processo socioeducativo, o Agente socioeducativo pode contribuir significativamente para transformar a vida dos adolescentes, reconstruir trajetórias e estabelecer novos programas de vida baseados em medidas socioeducativas (BISINOTO et al., 2015). Embora o ASS seja um educador social e influencie positivamente no processo de desenvolvimento dos adolescentes que aderem às seguintes orientações em termos socioeducativos, essa influência precisa se concentrar nas relações interpessoais cooperativas. Portanto, os profissionais que cumprem essas medidas necessitam de formação profissional específica. (SOUZA, 2012).

Vale ressaltar que as unidades que implementam as ações de educação social são as instituições de ensino que precisam ter métodos para promover a aprendizagem. O principal papel dos agentes socioeducativos é ressocializar e promover um ambiente amigável que facilite esse processo, mas por outro lado, coibir comportamentos que possam desencadear fuga, rebeldia e comportamento ilegal, sem perder o equilíbrio entre essas funções (HERCULANO; GONÇALVES, 2011)

Ferreira (2014) destacou que o agente socioeducativo é um agente importante no processo de mediação por seu papel de oportunizar a construção coletiva do conhecimento. No entanto, conforme descrito por Pimentel et al. (2016), além das inseguranças e medos da população carcerária, os SSA sofrem muita pressão, pressão, desvalorização e, principalmente, pressões financeiras para realizar suas atividades. Esses fatores podem interferir no papel educativo do SAA, impedir uma comunicação mais efetiva com os adolescentes e criar barreiras intangíveis que podem interferir na implementação de medidas socioeducativas.

Nessa situação de falta de limites profissionais, a educação social, ou ainda, o educador social, precisará estabelecer seu próprio equilíbrio estético-profissional. Vale lembrar que se a relação educativa for esterilizada, resultará em uma relação tensa, e ainda que o estabelecimento da relação, que inclui um componente afluente significativo, não pode excluir uma preparação profissional rigorosa. A decisão de se tornar um educador social é inconsistente com o "estado de necessidade", e nenhuma opção profissional está disponível para aqueles profissionais de nível superior que não conseguem encontrar outro emprego. É necessário extinguir o mito de que "qualquer um pode trabalhar com os pobres" e "qualquer coisa pode servir". A prática da educação social requer formação especial.

O Educador social e os Agentes de segurança socioeducativos, convivem com este dilema ao longo de toda sua vida enquanto profissional que garante direitos dos adolescentes em conflito com a lei e ao mesmo tempo exerce, em muitos casos, uma postura de rigidez e disciplina. Nesta perspectiva, até que ponto a possível militarização da educação socioeducativa vai influenciar no trabalho destes profissionais e até quanto o trabalho pedagógico poderá ser comprometido com esta militarização.

CAPÍTULO 3- A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIOEDUCATIVA

No Brasil, grande parte da população tem sofrido com a violência e a criminalidade, as quais estão presentes inclusive nas escolas, em que funcionários, alunos e até professores têm enfrentado essa realidade todos os dias, como demonstrou Fernandes (2007). Essa questão cria um problema significativo de segurança pública para muitos países, e conseqüentemente, tem sido estudado por acadêmicos e pesquisadores.

Os problemas com o sistema educacional são vários, e incluem a falta de acesso e permanência das crianças e adolescentes às escolas, alto índice de abandono escolar antes de concluir o ensino médio, e o baixo desempenho dos alunos nos exames padronizados.

Para lidar com a gestão das escolas, e enfrentar os problemas, vários estados estão usando a polícia militar em vez de professores ou trabalhadores aptos a trabalhar com a educação. Dessa forma, consideram o sistema de educação militar como método mais eficaz para melhorar a educação.

Novos caminhos e perspectivas precisam ser oferecidos aos professores para que consigam trabalhar de forma proativa em vez de reativa. Isso significa considerar como eles podem mudar a maneira como ensinam e interagem com os alunos, criando experiências formativas que incluam o desenvolvimento do aluno - o que os ajuda a incorporar o aprendizado individualizado em suas aulas.

As escolas precisam promover a cultura de paz por meio da resolução de conflitos e de atitudes positivas. Portanto, não são apenas as escolas com campi militarizados que precisam dessa característica. Mas sim, todas as escolas com serviços de educação de alta qualidade, um sistema educacional que considera qualquer escola em uma rede. Todas as escolas do sistema educacional brasileiro, consideramos o ensino na esfera federal, municipal e estadual.

Caetano e Viegas (2016) utilizaram o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) feito em 2012 como indicador para equiparar a educação pública no 3º ano do ensino médio, com ganho médio de 3,8, relatando uma diferença acentuada na educação privada de 5,5 em média. Os autores observaram que os pais e alunos que pretendem estar adequadamente preparados para o ensino superior visam se "promover para carreiras consideradas 'melhores', o que na maior parte dos casos significa 'maior remuneração", darão preferência às escolas com as pontuações mais

elevadas em avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e índice de escola militarizada, alcançando índice de 6,7 em Anápolis/GO; 7,0 Curitiba/PR; 7,2; Belo Horizonte/MG e Salvador/BA com 10 escolas entre as 30 melhores do Brasil (GLOBO. COM, 2012).

Apontam ainda que, em Goiás, o governo estadual tem lidado com a instabilidade da educação entregando a gestão escolar às organizações sociais ou a Polícia Militar estadual como um todo, com base na baixa utilização do ENEM nas escolas. Para além da gestão dos militares e policiais, a “transferência de escolas” “está efetivamente transformando a imagem e semelhança do quartel, todas as imposições, doutrinas e implicações abusivas desse regime” (CAETANO; VIEGAS, 2016, p. 13) (CABRAL, 2018). Contudo, o governo de Goiás apontou a militarização como uma possível solução para:

I) Melhorar a qualidade do ensino; II) Melhorar o sentido de disciplina dos alunos; III) Além disso, em algumas escolas onde viver na insegurança é mais preocupante, para melhorar a segurança dos alunos nas escolas em áreas mais "inseguras" e também para aumentar a segurança na comunidade/distrito onde a escola está localizada, pois o distrito passará a ter um "quartel" dentro dele. No entanto, como vimos, esse assunto não se enquadra de fato no discurso oficial (CAETANO; VIEGAS, 2016, p. 13-14).

De acordo com o estudo realizado por Cabral (2018) a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), cerca de 52% das crianças da quarta série não conseguem ler a hora em um relógio digital e não podem multiplicar ou dividir. No caso da 8ª série, o número de crianças em níveis críticos e muito críticos de estudo chega a 60%, e na terceira série do ensino médio, a proporção é de quase 70%. Apenas 3% dos alunos da 8ª série atingem o nível adequado e apenas 8% no ensino médio, evidenciando claramente o estado atual da educação pública no Brasil (CABRAL, 2018).

Pesquisa da OCDE analisou os resultados da última versão do Pisa10, a maior avaliação internacional de educação, realizada por jovens de 15 anos. A média de resiliência entre os países da OCDE é de 25,2%. O Brasil ocupa a 62ª posição entre 71 países participantes, abaixo de outros países da América Latina, como Chile, Uruguai e Argentina, e a razão é que os alunos de famílias de baixa renda geralmente frequentam as piores escolas. Um autor do estudo da OCDE

afirmou que: “O Brasil ainda tem um extenso caminho a percorrer para garantir oportunidades educacionais iguais para os alunos, independentemente de onde seus pais vieram ou de onde moram” (CAFARDO, 2018).

Do ponto de vista da melhoria da qualidade da educação, a retórica de militarização das escolas públicas é mais forte diante da expansão que está ocorrendo, pois como indicam Benevides e Soares (2015, p. 2) “por trás dessa expansão sem precedentes está o inquestionavelmente bom desempenho dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aliado à rigorosa disciplina e respeito à hierarquia que caracteriza a metodologia militar”.

De acordo com os dados da classificação do ENEM fornecidos pelo jornal Folha de São Paulo em 2013, verifica-se que no estado da Bahia as seis primeiras posições são ocupadas por escolas geridas pela Polícia Militar. Por outro lado, as duas escolas militarizadas do Ceará ficaram em primeiro lugar, e a escola da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar ficou em quarto lugar. As escolas públicas do Distrito Federal, que obtiveram as maiores pontuações no mesmo ano, também foram administradas pela Polícia Militar, assim como os estados de Goiás e Minas Gerais, os quais receberam cinco e quatro pontos respectivamente, ambos administrados pela Polícia Militar do Estado.

Para Paro (2007) e Souza (2015), educação de qualidade é algo cujos atributos devem estar de acordo com a missão definida pela organização educacional a qual presta, levando em consideração não apenas a busca do conhecimento, mas também um conceito holístico voltado para o indivíduo, incluindo atenção adequada às necessidades de sua comunidade escolar. Nessa perspectiva, concordamos com Coutinho (2014, p. 59) que “as tradições mais profundas surgem espontaneamente, o que significa que sobrevivem naturalmente porque os descendentes encontraram nelas vantagem e o conselho para mantê-las”.

A visão compartilhada de Paro (2007), Garcia (2009), Coutinho (2014) e Souza (2015) remetem a uma visão socialmente construída de princípios, diretrizes e atribuições, uma rede de ações realizadas nas escolas, para lidar com a indisciplina e a violência. A ausência dessa rede pode enfraquecer projetos sociais, aumentar divergências e descontinuidades e abrir espaço para a obstrução de programas. É também de salientar que se registraram os necessários progressos nas medidas preventivas, que devem ter um papel preponderante nas escolas.

O entendimento dos autores acima delinea programas de formação continuada para seus professores, pois lidar com infrações disciplinares e violências hoje exige um trabalho baseado em novas capacidades profissionais, aprendendo novas formas de relacionamento e autoridade no ambiente escolar e atuando mais no sentido pedagógico coletivo, operando os programas de ensino das instituições em que atua (CABRAL, 2018).

Com a formação, torna-se mais viável pensar em transformar práticas de ensino tradicionalmente baseadas em intervenção e repressão em práticas ativas. Em outras palavras, a trajetória de formação precisa se concentrar no desenvolvimento de competências profissionais que possibilitem aos educadores atuar prioritariamente de forma proativa, por meio das quais possam trabalhar para engajar os alunos no processo de ensino e melhorar a qualidade do currículo, portanto, as experiências formativas atentam para a necessidade de investir no desenvolvimento de meios internos, refletidos na capacidade de resolução de conflitos ou em atitudes que assegurem uma cultura de paz nos colégios (GARCIA, 2009, p. 520).

Entendemos que, com o neoliberalismo, o sistema educacional está sendo radicalmente alterado, ganhando impulso para a privatização, e isso tem causado discussões acaloradas dentro dos círculos políticos, acadêmicos e também debate na sociedade civil e nas comunidades locais. Alguns segmentos da academia e uma parcela do público em geral são céticos em relação a essas mudanças e entendem que as políticas que promovem a privatização são desnecessárias, caras e até prejudiciais, já que desresponsabilizam o estado pelo cumprimento de oferecer a educação conforme os ditames da Constituição Federal.

Nesse sentido, entendemos que tanto a privatização quanto a militarização da educação é uma tentativa de terceirizar responsabilidades, não sendo um caminho para efetivar a educação de qualidade como um direito de todos.

3.1 O BINÔMIO DA SOCIOEDUCAÇÃO E SEGURANÇA PARA O AGENTE SOCIOEDUCATIVO

Para melhor atender crianças, adolescentes e jovens, é imprescindível que o Estado, assim como a família e a sociedade, lhes proporcione o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer e à formação profissional. Há também direitos adicionais que podem ser fornecidos como o acesso à cultura e a capacidade de

coexistir livremente com a família e a comunidade, e nenhum deles deve ser objeto de negligência, discriminação, exploração ou violência.

Contudo, se uma criança ou adolescente vier a praticar crime ou contravenções penais, há medidas que precisam ser cumpridas por ele em estabelecimentos socioeducacionais. Essas medidas não são consideradas punições, pois têm, em primeiro lugar, o caráter sancionatório, devendo ser destacado o caráter pedagógico da ressocialização, “uma alternativa interessante para atingir as metas de reeducação social de adolescentes privados de liberdade é o uso de cursos de formação especializada, pois ajuda a ressignificar valores morais e princípios de si e do mundo” (SANTOS, 2017).

Apesar do aspecto punitivo das medidas socioeducativas, acredita-se que elas devem ser implementadas através de meios educativos, a fim de atingir o propósito primordial que é a reeducação dos adolescentes para o convívio social. A medida de alerta é um exemplo do uso de uma abordagem pedagógica, onde o diálogo é usado como ferramenta de conscientização para transformação do comportamento do autor (SILVA; SILVA, 2015). Assim, a prática docente nos contextos socioeducativos não deve focar apenas nos parâmetros curriculares, mas deve buscar atingir todas as áreas do desenvolvimento individual, facilitando a formação social de cada indivíduo (ANDRADE, 2017).

Quando a criança ou o adolescente está cumprindo a medida socioeducativa, as atividades relacionadas à guarda, vigilância, monitoramento, escolta e segurança devem ser realizadas pelos membros das UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS (L.12.594/12) em conformidade com as leis específicas relativas à sua implementação. Este membro deve participar de planos, programas de desenvolvimento e outras atividades pertinentes à sua área de atuação. Além disso, eles também devem participar de outras atividades exigidas pela legislação vigente referente ao cargo que ocupam.

Nesse sentido, o SINASE estabelece em seu artigo 8º que o Plano de Atendimento Socioeducativo (PAS) deve incluir um plano de ação educacional obrigatório para os jovens que atende. Portanto, a composição das equipes técnicas para projetos de serviço deve ser interdisciplinar, incluindo nele profissionais da área da educação (BRASIL, 2012). A lei do SINASE garante o cumprimento das medidas educativas e estabelece que quem descumprir a lei será considerado ineducável.

De acordo com Lopes (2015), no sistema socioeducativo, há relatos de abuso, violência e agentes educacionais abusando de seu poder contra adolescentes são cada vez mais comuns. Isso torna o processo de ensino-aprendizagem e as relações com o adolescente quase impossíveis, e a maioria das unidades escolares ignora os direitos dos adolescentes como sujeitos da política.

Atualmente, os adolescentes enfrentam uma transição para um sistema educacional que aplica o Código de Menores do passado. Este código obrigava as escolas a prenderem os menores e usava a coerção como um serviço a eles. Entendemos que o SINASE precisa de muitas melhorias antes de poder ser considerado completo, bem como que as escolas melhorem suas práticas pedagógicas para que os jovens tenham a melhor educação possível. A SINASE precisa continuar a desenvolver todo o potencial dos adolescentes e ajudá-los a lidar com seus problemas de maneira saudável.

O Plano Individual de Atendimento (PIA), desenvolvido pelo SINASE, tem como objetivo avaliar o desempenho de adolescentes em contexto socioeducativo e utilizá-lo como instrumento educativo, pactuado por instituições socioeducativas com adolescentes e suas famílias. Os adolescentes recebem atendimento de diversas áreas técnicas os quais compõem o sistema socioeducativo, atendendo às necessidades iniciais e especiais de cada indivíduo. Nesse contexto, os educadores são responsáveis por questões relacionadas à escolarização, profissionalização e espiritualidade do adolescente (LOPES, 2015).

Além disso, o sistema socioeducativo possui uma equipe multiprofissional, inserida no contexto da unidade de internação, dedicada à efetivação dos serviços voltados à socioeducação e à proteção dos direitos dos jovens infratores. Nesse contexto, o ASS precisa se mostrar como um facilitador da comunicação, como uma presença unida, levando em consideração os pontos positivos de cada adolescente (RODRIGUES, 2015).

Por meio da utilização de intervenções no processo socioeducativo, o agente de segurança socioeducativo (ASS) pode contribuir significativamente para transformar a vida dos adolescentes, reconstruir trajetórias e estabelecer novos programas de vida baseados em medidas socioeducativas (BISINOTO et al., 2015). Embora o ASS seja um educador social e tenha um impacto positivo no processo de desenvolvimento dos adolescentes que aderem às medidas socioeducativas, esse impacto precisa focar nas relações interpessoais colaborativas. Portanto, os

profissionais que cumprem essas medidas necessitam de formação profissional específica (SOUZA, 2012), que possibilite a esses profissionais condições de atuarem de forma mais segura, fundamentada dentro do que estabelece a legislação vigente, garantindo assim uma melhor abordagem socioeducacional.

Os artigos 23º e 26º da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, propõem que, além de aprimorar e ampliar a formação, seja necessária uma política pessoal sobre qualificação, aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e circunstâncias de trabalho aos operadores do Sistema de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2012). Vale ressaltar que as unidades que implementam as ações socioeducativas são as instituições de ensino, que precisam ter métodos para promover a aprendizagem. O principal papel do ASS é ressocializar e promover um ambiente amigável e propício a esse processo, mas, por outro lado, restringir o potencial de fuga, rebelião e comportamento ilegal, contudo sem perder a estabilidade entre essas duas funções (HERCULANO; GONÇALVES, 2011).

Ferreira (2014) destacou que o educador é um meio importante no processo de mediação, por seu papel de oportunizar a construção comunitária do conhecimento. No entanto, conforme retratado por Pimentel et al. (2016), além das inseguranças e medos da população carcerária, os ASS sofrem muita pressão, estresse, desvalorização e, principalmente, pressões financeiras para realizar suas atividades. Esses fatores podem interferir no papel educativo do ASS, impedir uma comunicação mais eficaz com os adolescentes e criar barreiras intangíveis que podem interferir na implementação de medidas socioeducativas. Segundo Andrade (2017), o ASS acompanha diariamente o cotidiano dos adolescentes para que, além de promover espaços de vínculo, possam motivá-los por meio de comportamentos exemplares.

3.2 EDUCAÇÃO E DISCIPLINA

As escolas devem proporcionar aos jovens a oportunidade de ganhar autonomia na preparação para a vida adulta. Isso não é alcançado dando-lhes autonomia apenas quando ingressam no ensino médio, mas sim permitindo que eles cresçam em independência em diferentes faixas etárias. Este processo de independência inclui resistir à manipulação mental e alcançar um pensamento de criticidade.

Nas escolas e instituições educacionais em todo o mundo, os educadores se esforçam para fornecer educação e experiências de aprendizado que estimulem o questionamento, a criatividade e a vida. Nessas escolas, os problemas são abordados de uma forma nova graças à abordagem problematizadora de Paulo Freire, em que professores e alunos trabalham juntos para construir uma comunidade escolar.

Ao se referir a uma escola militar, a primeira palavra que provavelmente vem à mente é “disciplina”. As escolas civico militares estabelecem o comportamento dos alunos com base em hierarquias dentro e fora da sala de aula, e já no ingresso na escola militar, os alunos devem conhecer o regulamento disciplinar e as suas várias categorias de infrações disciplinares (BENEVIDES; SOARES, 2020).

Segundo Benevides e Soares (2020) as discussões em torno de questões disciplinares chamam a atenção para as limitações da rigidez e os efeitos psicológicos que ela pode causar nos alunos. Nos EUA, muitas escolas adotaram uma política de “Tolerância Zero”, após a política de segurança pública antidrogas da década de 90, onde não se aceitavam qualquer argumento referentes as questões envolvendo os conflitos entre os alunos.

Os professores precisam saber que liberdade e autoridade podem coexistir entre si em vez de se antagonizar, e que diferentes faixas etárias exigem diferentes níveis de liberdade e equilíbrio de autoridade. Qualquer desequilíbrio no coração da criança encontra resistência, curiosidade e até desejo de julgamento. Ele se considera uma criança que anseia por orientação e segurança (BENEVIDES; SOARES, 2020).

Mas as necessidades das crianças e adolescentes são muitas vezes rejeitadas pelas pessoas ao seu redor, eles não têm meios para satisfazer seus desejos e não podem sequer entendê-los. Como resultado, muitas das lacunas entre as gerações se desenvolvem. Sua raça, posição social e os milhões de outros condenados à pobreza e ao sofrimento são uma causa adicional. Muitas escolas e culturas de ensino são facilmente contaminadas por culturas elitistas que pensam em seus alunos como incultos, indisciplinados, não coesos e sem valores.

Consequentemente, muitos alunos são rotulados como encenqueiros, fracassados, preguiçosos, violentos, desatentos, carentes, entre outros. Quando os professores de uma escola olham para seus alunos dessa maneira, eles não estão preparados para serem educadores. Por isso a importância de conhecer a realidade da comunidade em que trabalha, e a realidade de cada aluno.

Os dados da Associação Americana de Psicologia (American Psychological Association, 2008) mostram que as escolas com maiores índices de suspensão ou expulsão de estudantes apresentam níveis mais baixos de satisfação com o clima escolar. Uma criança pequena não tem autodeterminação, então são necessários anos de experiência e educação para desenvolver o livre-arbítrio. Durante esse tempo, a curiosidade, a obediência e a disciplina da criança são substituídas pelo amor ao dever, pelo desejo de ser livre e pela necessidade de segurança.

E, finalmente, desenvolver uma apreciação pela autonomia faz respeitar o direito de ser autogovernado. Indivíduos que aderem a uma mentalidade oposta logo passam a ser considerados indisciplinados devido à sua falta de direção. Seu fracasso em desenvolver quaisquer ideais faz com que se tornem cínicos e apáticos, e sua falta de disciplina faz com que se sintam inseguros e inadequados, e esse vazio interior os leva à companhia dessas influências corruptoras que os afastam do caminho escolhido (CABRAL, 2018).

Em teoria, a política de Tolerância Zero garante uma distribuição consistente da disciplina e evita que os alunos infrinjam as regras por medo de punição, contudo, na prática, os gestores afirmam que essas medidas são desnecessariamente pesadas. Para eles, o nível de autoridade que a sociedade atribui aos professores é um fator fundamental para que um país mantenha um bom clima de aprendizagem em instituições de ensino. A obediência às regras depende não apenas do grau de comprometimento com as regras, mas também do grau de comprometimento com a autoridade e das percepções de justiça e legitimidade relacionado as regras (BENEVIDES e SOARES, 2020).

Embora a relação de indisciplina e baixo desempenho acadêmico não seja clara, no Brasil, estudos têm mostrado impacto não apenas nos níveis médios, mas também em outros resultados na educação, como a repetência. Um estudo de comparação entre Brasil, Chile e Cuba mostra que as aulas de matemática no Brasil e no Chile gastam mais tempo em transições e interrupções do que em Cuba. No Brasil, as conversas e distrações em sala de aula parecem sair do controle (BENEVIDES e SOARES, 2020).

Cada vez mais busca-se assim, por parte dos profissionais da área o aperfeiçoamento, em busca de melhora de sua atuação, rompendo muitas vezes com o movimento da militarização que busca a imposição das regras conforme o modelo militar, “de cima pra baixo”, de forma hierárquica.

3.3 O MOVIMENTO MILITAR E A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Desde 1889, as escolas militares foram estabelecidas por decreto imperial, e seu objetivo é educar órfãos militares que ficaram órfãos durante a Guerra do Paraguai. A primeira escola, Colégio Imperial Tribunal Militar, é a tradicional escola militar do Rio de Janeiro, depois, Colégios adicionais foram criados nas capitais a partir de 1912, e funcionavam como escolas federais de educação básica. Com a intenção de preparar seus alunos para a carreira militar, essas escolas foram fundadas com leis e regulamentos militares e se destinam a estudantes e seus familiares interessados na Força Aérea da Marinha ou no Exército.

Essas escolas são administradas pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (Depa), subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (Decex). Nas décadas de 1940 e 1950, a polícia militar passou a exigir escolas militares públicas para crianças e suas famílias. Essas instituições pretendiam manter as influências civis longe das crianças. As forças armadas fornecem 56% das escolas militares da América, e as demais escolas são fornecidas pelos bombeiros municipais e pela polícia militar. Desde o final da década de 1990, essas escolas seguiram um caminho semelhante. Isso envolveu brigadas de incêndio militares adicionando quatro anos à sua educação. A partir de 2018, isso leva a diferentes acordos de cooperação entre diferentes corporações policiais. (CABRAL, 2018).

A criação de escolas cívico-militares é uma tática militar que os governos podem usar para implementar seus princípios em seus sistemas de educação pública. Poucos estados implementam essa tática, mas alguns o fazem como ocorre na Bahia e no Paraná. Esses estados têm um alinhamento político diferente do resto do país, eles implementam o sistema militar em suas escolas. Fora desses estados, os pesquisadores notaram que alguns sistemas de educação pública funcionam como campos de testes militares. A Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (BRASIL, 2015), acredita que essas escolas estaduais precisam parar imediatamente de restringir a liberdade dos alunos e se abster de fazer novos acordos com as secretarias de segurança pública. As escolas são obrigadas a obter informações da comunidade antes de fazer qualquer mudança significativa se a gestão democrática fosse colocada em prática.

Alves (2010), ao observar a história da educação militar no país e a invasão do campo educacional pelos militares durante o período colonial, apontou que tal

participação está relacionada às demandas objetivas geradas pelas ações político-sociais, que exigem suas habilidades e técnicas próprias, bem como o conceito filosófico específico delas em conjunto, que precisa ser ensinado, porque só assim poderá ser repassado a outras gerações, que por sua parte poderão dar-lhe continuidade. Portanto, o primeiro passo na educação para os militares está relacionado às necessidades mais imediatas e objetivas, e está intimamente relacionado à guerra.

Santos (2020, p.132) afirma que “a premissa de atender a essas necessidades é a instalação de fábricas, laboratórios pirotécnicos e arsenais, além de quartéis e escolas, e tornar todos esses locais espaços para escolas”. Assim, ao olharmos para o lado histórico da relação militar-educacional no Brasil, constatamos que a necessidade de orientação técnica para fins bélicos proporcionou as condições objetivas para essa relação (SANTOS, 2020).

No entanto, esse requisito raramente é aplicado e muitas vezes ignorado. Isso ocorre porque há pouco incentivo para que as instituições educacionais realmente ouçam as ideias da comunidade e as debatam. Devido ao isolamento social, muitos eleitores não puderam participar das eleições pós redemocratização. Isso ocorreu por causa da ascensão da gestão militar compartilhada, que levou ao aumento da violência e da censura nas escolas. Isso foi ainda mais incentivado pela participação de sindicatos de professores e movimentos estudantis sendo prejudicados pela violência e censura nas escolas. (FRASSETO, 2006).

Alves (2010) também mostra que no decorrer da história do Brasil, vários colégios militares funcionaram em diferentes cidades. De acordo com Jesus (2011), a criação da escola militar do Rio de Janeiro representou um passo importante no envolvimento dos militares na educação básica. Sobre a fundação da instituição, Castro (2016, p. 32) argumenta que “o militarismo não era considerado na época como base para um modelo educacional, mas apenas para fornecer e garantir a formação dos filhos dos militares que não tinham condições de fazê-lo” por serem vítimas da guerra. Vianna (2000) concorda com Castro ao analisar os fundamentos da escola. Segundo ele, naquela época,

O claro princípio da "ajuda" para abrigar os órfãos e filhos dos deficientes na Guerra do Paraguai (1865-1870) fez com que esse objetivo fizesse parte do discurso oficial dos militares em relação às escolas militares, o objetivo de que a educação deveria ser de qualidade, pois pode ser o único legado

desses filhos, proporcionando as melhores condições para suas futuras carreiras, sejam civis ou militares (VIANNA, 2000, p. 3).

No entanto, Jesus (2011) aponta para o objetivo mais amplo das incursões militares no âmbito educacional. Segundo a autora, os militares e suas instituições têm intervindo "de forma mais efetiva" na educação brasileira desde a instauração da República. "A partir da década de 1930 [...] o exército tentou influenciar o campo educacional no Brasil com vistas a estabelecer a nacionalidade" (JESUS, 2011, p. 35). Assim, apesar dos objetivos assistencialistas destacados por diversos autores, entendemos que o surgimento dessa escola representa a abertura de uma nova e importante arena política para a atuação dos militares – do ponto de vista interno, a escola é objeto de influência militar para formação política, também fora do campus: o regime democrático como moeda de negociação política, aproximando as famílias dos militares do exército desta empresa.

Acompanhando o caminho do Exército Brasileiro no campo da educação, notamos suas práticas educativas: 1) a partir da promoção do ensino e da formação técnico-profissional para o desempenho das missões de guerra - necessidade para a reprodução material das tropas; 2) vão além da tecnologia e campo profissional, impulsionado pela política de assistência social as crianças de soldados mortos na guerra, que também desempenhou um papel político, pois era um meio de manter boas relações com o governo de famílias de militares, bem como famílias de diferentes setores da sociedade; 3) no século XX, eles se expressaram formulando políticas educacionais que se conformavam com uma determinada ideologia nacional, manutenção da ordem e direção política nacional (SANTOS, 2020).

Na contemporaneidade vários casos documentados de perseguição surgiram como resultado do acesso dos administradores às informações pessoais dos alunos. Esses casos geralmente envolvem alunos que não estão em conformidade com os padrões de gênero, sexualidade e identidade. Muitos ministérios públicos estaduais e federais têm recebido reclamações sobre essas escolas devido ao seu programa cívico-militar, e a cobertura da mídia também foi significativa, com muitos relatórios sobre as deficiências deste programa.

Aparentemente, os esforços da polícia militar para se instalar em escolas com melhor desempenho foi reformulado. Em vez disso, essas escolas são escolhidas com base em determinados municípios serem vulneráveis ou considerados perigosos. Depois de instalados, os alunos são selecionados por meio de sorteio público, sem

que haja manutenção neles. A Cidade Estrutural, em Brasília, foi um dos primeiros municípios a implantar um sistema escolar híbrido. Essa abordagem diverge dos princípios tradicionais de educação ao promover disciplina, ordem e obediência por meio de um regime autoritário (VICENTI, 2010).

A participação da comunidade escolar nas decisões de gestão não torna esses procedimentos legais, de modo que muitas famílias acreditam que a militarização resolverá muitos dos problemas educacionais de seus filhos. Estes incluem notas baixas, uso de drogas e abandono escolar. As escolas não precisam de polícia, precisa de professores. A razão pela qual a segurança pública falhou é porque a falha aconteceu dos militares protegerem as cidades e seus moradores. (SILVA, 2015).

As escolas militares de educação básica são criadas dentro do organograma do ramo militar de cada corporação militar. Conforme estudo realizado por Rosa e Ramidoff em 2021, 3 das 60 escolas militarizadas estaduais são escolas militares estaduais financiadas por fundos de segurança pública. Independentemente da área de estudo, todas as 60 escolas têm um objetivo semelhante: pagar a educação militar e o recrutamento. De fato, 15 escolas militares federais – sendo 14 colégios militares do Sistema de Colégios Militares do Brasil (SCMB) e uma sediada na Fundação Osório (FO) – também seguem esse tema. Os colégios militares federais do SCMB também oferecem educação profissionalizante juntamente com seus programas de ensino fundamental e médio de 2º ciclo. Essas escolas são operadas por associações militares e incluíam 18 escolas militares particulares de ensino básico. Essa formação preventiva, aliada à formação profissional relacionada às ocupações militares, mostra que, além da execução de tarefas de socorro, os programas de ensino político dessas escolas se baseiam em um dos valores e objetivos fechados das Forças Armadas. Os futuros quadros da tropa interferem o menos possível com os valores socioculturais fora do quartel, mantendo assim uma formação endógena e estática nestas empresas, e assim “não afetadas” pelo “mundo civil”. (ROSA; RAMIDOFF, 2021).

Se em diferentes momentos da história do Brasil, embora o exército realizasse, de forma descentralizada e isolada, as práticas educativas típicas do campo que hoje correspondem à educação básica, até 1889 tais práticas não eram naturalmente realizadas por instituições escolares, e nem possuíam caráter oficial, trabalhando na improvisação. Em 1889, dentro desta corporação, junto com o estado governado pelo governo central de Dom Pedro II, surgiu a primeira instituição de ensino básico com formação profissional da força militar, mas também de índole propedêutico: Colégio

Militar do Rio de Janeiro (o qual levou o nome inicialmente de Imperial Colégio Militar). Além de ser a primeira escola do exército com as características da educação básica de hoje, foi a primeira do gênero a nascer dentro de um estabelecimento militar no Brasil (SANTOS, 2020).

3.4 A EDUCAÇÃO SOCIAL E OS DIREITOS HUMANOS

Educadores nas sociedades democráticas modernas devem transformar seu trabalho em uma prática social para alcançar a justiça social. Isso ocorre porque o propósito da educação é agora considerado um dos aspectos mais vitais da formação de uma sociedade coesa. Ao ensinar os alunos a desenvolver uma cultura centrada na justiça social, os educadores são incentivados a incentivar a integração por meio de seu trabalho. As escolas muitas vezes não conseguem desenvolver efetivamente uma educação que apoie os direitos humanos. Isso se deve a muitos desafios que surgem na educação – incluindo a falta de recursos e um design ruim (RODRIGUES, 2015).

Uma das principais razões para as escolas não conseguirem o ensino voltado para os direitos humanos é a exigência de longa data de que os alunos aprendam sobre esta temática na educação. Essa exigência se baseia no entendimento de que os direitos das pessoas são ameaçados pelas práticas estatais e sociais. Os professores e outros funcionários da escola muitas vezes ignoram seus deveres de promover os direitos humanos, além disso, muitos programas de formação de professores dão pouca atenção à educação em direitos humanos. Eles acreditam que isso está fora do escopo de suas responsabilidades. (HAMOY, 2008).

Os legisladores propuseram medidas de educação social como uma ferramenta para aplicar aos jovens que cometeram crimes. Era intenção do legislador disciplinar o uso destas medidas de forma a assegurar um leque de opções para que o professor possa pedagogicamente capacitar o jovem para a superação das infrações cometidas, tendo em conta o princípio da proteção global, como relata Hamoy:

[...] para o jovem que comete a delinquência, recomenda-se que, no âmbito da proteção holística, receba medidas socioeducativas que visem intervir no seu processo de desenvolvimento (portanto, não punitivas), visando uma melhor compreensão da realidade e integração social efetiva (HAMOY, 2008).

Nesse sentido, é importante entender que as medidas socioeducativas visam criar um conjunto de condições que possibilitem aos jovens viver uma vida digna, respeitando suas condições como sujeitos de direitos, assim como as suas comunidades, liderando cidadãos de convivência coletiva baseada na educação mútua e na paz social (HAMOY, 2008).

As escolas usam programas de treinamento para incutir conhecimento técnico e utilitário, e isso faz com que apareçam como uma forma de educação desprovida de importância, e mostra a pouca consideração que as pessoas têm pelo seu papel social. A falta de compreensão sobre isso demonstra a pouca importância que as pessoas dão à educação. Meu objetivo é compreender qual o papel dos educadores sociais e dos agentes de segurança socioeducativos, e os possíveis reflexos do movimento da militarização na educação.

A relação entre educação e justiça social é controversa e estudada sob vários ângulos, e muitos acreditam que a educação é o principal método de alcançar a justiça social em uma democracia. Esses conceitos são listados como referências para a justiça social ao lado de ideias como bem comum, liberdade, igualdade, equidade, reconhecimento, dignidade, diversidade e multiculturalismo. Alguns acreditam que a educação é uma parte necessária para alcançar a justiça social devido a esses temas serem listados como parte da definição (RODRIGUES, 2015).

A implementação e aplicação destas medidas socioeducativas asseguram sempre o respeito pelos direitos humanos. Infelizmente, existem muitos equívocos na aplicação e cumprimento de medidas socioeducativas, muitas das quais são ilegais, incluindo a subaplicação, muitas vezes colocando a internação acima de outras medidas, e ainda medidas implementadas em locais desumanos que violam as condições mínimas limitadas de ensino e de respeito ao ser humano (HAMOY, 2008).

Os contratos são usados para atingir uma série de objetivos. Isso inclui garantir aos indivíduos que os benefícios obtidos por fazer parte de uma sociedade são melhores do que qualquer vida alternativa no planeta. Para que os contratos sejam justos, é imperativo que a primeira virtude de qualquer sistema social seja a justiça. Isso significa que as reivindicações de cada indivíduo devem ser adequadamente equilibradas com suas oportunidades e recursos.

Todas as pessoas têm direito a uma distribuição justa e equitativa de recursos e oportunidades, e isso implica direitos políticos iguais, liberdades sociais, acesso a recursos e oportunidades de ganhos. As pessoas que são desfavorecidas desde o

nascimento ou que sofrem algum tipo de contratempo pessoal, como acidente que impossibilite para o trabalho, devem receber maiores benefícios pelo fato da desigualdade econômica. (SILVA, 2015).

A história do Brasil no atendimento a crianças e adolescentes, é pautada pela segregação e pela falta de respeito aos direitos humanos, talvez não muito distante em conteúdo da história, garante, no entanto, forte influência na aplicação e implementação de medidas socioeducativas (HAMOY, 2008). Em muitos casos, os adolescentes são tratados de tal forma que até se esquece que são humanos, e a mídia noticia regularmente as mortes de adolescentes em centros de detenção e tumultos caracterizados por altos níveis de violência, nos quais os únicos "culpados" são os adolescentes que resistem porque não são vistos como seres humanos. Não é hora de construir uma nova história baseada no respeito à dignidade desses jovens?

[...] num momento em que o ser humano se torna redundante e à sua disposição, num momento em que prevalece a lógica da destruição, a qual os valores humanos são brutalmente abolidos, a reconstrução dos direitos humanos torna-se necessária porque o paradigma ético pode restaurar a lógica da razão (HAMOY, 2008).

Mas por que há tantas violações e omissões de direitos sem a observação de atitudes socialmente favoráveis à juventude? Talvez pelo que Hannah Arendt diz:

Isso acontece quando a coexistência não existe mais, quando as pessoas estão simplesmente "a favor" ou "contra" outras, como na guerra moderna, quando as pessoas agem em seus próprios interesses e usam a violência para alcançar alguns objetivos se beneficiando contra o inimigo. Em tal situação onde a natureza sempre existiu, o discurso tornou-se efetivamente conversa vazia, apenas mais um meio para um fim, seja para enganar o inimigo ou para deslumbrar a todos com propaganda (HAMOY, 2008).

Os problemas se desenvolveram recentemente devido aos avanços da globalização, do neoliberalismo. Isso inclui significativa desigualdade social e a luta pela educação em direitos humanos. Os problemas associados a essas mudanças tornam difíceis de superar quaisquer conquistas anteriores. Isso porque, paradoxalmente, as próprias mudanças não são capazes de reverter a desigualdade que criaram. As pessoas têm lutado para saber como lidar adequadamente com essas questões desde que a declaração dos Direitos Humanos foi criada. A perda de muitos direitos conquistados historicamente por meio dos direitos humanos leva ao aumento da injustiça.

Conseqüentemente, muitos casos de violações de direitos humanos ocorrem diariamente: desemprego e subemprego, pobreza, falta de moradia, falta de assistência à saúde, violência e intolerância por orientação sexual, religião, etnia ou grupo racial. Além disso, ainda há muitas pessoas que não conseguem exercer seu direito fundamental à vida, genocídios de diferentes matizes ainda ocorrem com frequência em nossa sociedade moderna. A educação para a cidadania e a justiça social precisa reconstruir as memórias perdidas das pessoas para evitar que omitam as razões da discriminação, da violência e do desprezo pelas vidas humanas. Isso é essencial para concluir essa tarefa social crítica. (FARIA, 2019).

A atuação dos profissionais que estão diretamente trabalhando com os adolescentes em conflito com a lei, superam a cada dia os transtornos que muitas vezes são implantados pela própria gestão. O foco em uma implementação de medidas socioeducativas nas quais o militarismo predomina, tira muitas vezes os aspectos pedagógicos que deveria ocorrer no atendimento dos adolescentes em conflito com a lei.

Nesta perspectiva precisamos observar quais os possíveis reflexos desta militarização e até que ponto a atuação dos agentes de segurança socioeducativos e educadores sociais podem estar sendo comprometidos na sua prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as discussões realizadas ao longo desse trabalho, fundamentadas nos estudos já realizados por diversos autores, entendemos que o papel dos educadores sociais e dos agentes de segurança socioeducativos elencado como objetivo geral nessa pesquisa, vai além de promover o cumprimento das medidas socioeducativas aos adolescentes, garantindo os direitos desses indivíduos durante o cumprimento dessas medidas, sendo capaz de compreender o ato infracional cometido pelo adolescente internado à luz das condições sociais, políticas e econômicas a que está associado.

Salientamos que as infrações cometidas por crianças ou adolescentes não são consideradas crimes, mas delitos, existindo medidas de proteção previstas em lei para crianças e medidas socioeducativas para adolescentes. Nesse sentido, o objetivo da ação socioeducativa junto ao adolescente, autor de ato infracional é a preparação para a convivência social, traduzida no oferecimento de escolarização formal, educação profissional, atividades artísticas, culturais, práticas esportivas, assistência religiosa, abordagens sociais, psicológicas e demais atividades dirigidas ao jovem, cujo propósito está em desenvolver e aprimorar os potenciais dos educandos.

Apesar do aspecto punitivo das medidas socioeducativas, elas precisam ser implementadas através de meios educativos, a fim de atingir o propósito primordial que é a reeducação dos adolescentes para o convívio social.

Diante dos fatos apresentados, entendemos que a terceirização/privatização implementada por meio da militarização das escolas terá um impacto profundo na educação de adolescentes e crianças. Esse movimento da militarização vem impactando também no trabalho realizado pelos educadores sociais e pelos agentes de segurança socioeducativos, Com base na minha experiência profissional, no sentido de indicarem que é preciso que esses profissionais tenham uma postura mais rígida na atuação com os adolescentes que estão em privação de liberdade. No entanto, compreendemos que essa postura irá interferir significativamente no desempenho do processo pedagógico do adolescente e dificultar ainda mais para atingir o verdadeiro objetivo visado pela socioeducação.

Entendemos que a discussão em curso sobre a militarização das escolas públicas no Brasil é moldada pelas tendências atuais de polarização. Além disso, o foco da sociedade contemporânea na atualização do conservadorismo é influenciado

pelo neoliberalismo. Isso esconde o real propósito desses projetos: a falta de responsabilização do Estado, ou o distanciamento do estado para com a educação pública, saúde e assistência social.

Os fatores que levam a violência relacionada a escola continuam a não ser abordados, pois a maioria das pessoas tentam colocar a culpa na vítima, dessa forma, a falta de soluções efetivas persiste devido à relutância em examinar as causas estruturais e as raízes históricas da violência entre nós.

Além disso, as reflexões do texto mostram que as ferramentas para uma boa implementação das medidas socioeducativas já estão à disposição, contudo, destacamos que faltam ainda políticas públicas para atender de modo mais efetivo as causas que levam a essas ações. É impossível pensar em implementar uma medida socioeducativa enquanto se discute a redução da idade penal, é impossível pensar em atendimento adequado, ou mesmo colocar alguém desmotivado e que se sente desvalorizado de alguma forma para atender a juventude, pois esse tipo de profissional pode enxergar o seu trabalho como um castigo.

As propostas de militarização nas escolas estão muito à mercê dos ventos que sopram no Brasil. Essas propostas – que apelam ao desejo de proteger as crianças da violência – promovem a disciplina e a ordem, prometendo também melhores padrões educacionais ao ensinar mais disciplina e criatividade por meio da violência. No entanto, essas propostas visam esmagar a criatividade e a liberdade de expressão nos alunos. Em vez disso, eles esperam controlar os pensamentos e os corações dos alunos para que permaneçam calmos e obedientes. A militarização das escolas mina a própria noção de democracia porque emprega valores militares tradicionais. A iniciativa de instituir esse sistema decorre de influências neoliberais, que também motivam sua implementação. Idealmente, os funcionários da escola, professores e pais devem analisar as questões que envolvem a violência e sua relação com a sociedade, devendo então criar um plano para evitar estratégias conflitantes que resistam à liberdade de expressão.

É preciso romper com a cultura da detenção violenta para incluir a possibilidade de observação desses meninos e meninas, o que oportuniza um processo socioeducativo para novos projetos de vida que mudem o paradigma da violência. Portanto, concluímos que o uso de práticas pedagógicas na implementação de medidas socioeducativas pode facilitar a transformação social de jovens infratores. A ASS pode

usar métodos educativos para estimular o vínculo e um ambiente acolhedor para promover a convivência com menores infratores.

A escola é um lugar de aprendizagem, de formação de cidadania, de criação de valores e atitudes e para que funcione efetivamente como tal; não precisa ser militarizado, e defendemos que os mesmos recursos financeiros que são direcionados para as escolas militares podem ser usados para isso.

REFERÊNCIAS

ARANTES, ESTHER MARIA DE M. **De criança infeliz a menor irregular - vicissitudes na arte de governar a infância.** Publicado em: Ana Maria Jacó-Vilela, Fabio Jabur, Heliana de Barros Conde Rodrigues (org). CLIO-PSYCHÉ histórias da psicologia no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999.

ARANTES, ESTHER MARIA DE M. **Rostos de crianças no Brasil.** In: A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Irene Rizzini; Francisco Pilotti, (orgs). Terceira ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 1978.

AROLA, Ramon Llongueras. **A educação social no Brasil: alguns desafios e armadilhas.** Revista Digital, ed 02, 1, 2010.

BARROS, GUILHERME F. DE MELO. Estatuto da criança e do adolescente, 7. Ed. Salvador, ed. Juspodvm, 2013.

BARROS, THAÍS SANTIAGO. Autoritarismo e adesão a sistemas de valores psicossociais. Psico-USF, v. 14, n. 1, p. 47-57, jan./abr. 2009.

BENEVIDES, Alesandra, de, Araújo. SOARES, Ricardo, Brito. Diferencial de desempenho de alunos das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará. **Nova Economia**, v.30, n.1, p.(317-343), 2020.

BISINOTO, C. et al. **Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 20, n. 4, p.575-585, out./dez. 2015.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores.** Scielo, Psicol. Esc. Educ. 11 (1). 2005.

BRANCHER, LEOBERTO NARCISO; PENIDO, EGBERTO DE ALMEIDA. **O braço da cultura de paz na justiça.** Artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990.

BRASIL. **Regulamento da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília-DF: Conanda, 1990.

BRASIL. **Sistema Nacional de** Subsecretaria de Promoção dos SPDCA/SEDH, 2006. **Atendimento Socioeducativo – SINASE.** Direitos da Criança e do Adolescente .

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Lei número 12.594, de 18 de janeiro de 2012). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA, 2012.

CABRAL, J. F. R. **A MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA: UM DEBATE A SER ENFRENTADO.** UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté – SP, jul./2018.

CABRAL, Jefferson, Fernando, Ribeiro. **A militarização da escola: um debate a ser enfrentado.** 2018. 144 f. (Dissertação de desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação) - Universidade de Taubaté, 2018.

CAPITÃO, LÚCIA CRISTINA DELGADO. **Sócio-educação em xeque: Interfaces entre a justiça restaurativa e democratização do atendimento de adolescentes privados de liberdade.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - PUCRS, Porto Alegre, 2008.

CASTRO, E. G.; MACEDO, S. C. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. Revista direito e práxis, 47 Raiane Chagas da Silva, Ana Paula Santos Pereira Dias, Cleide Lavoratti, Luiza Stelle Linhares da Rocha e Rafaela de Sousa Silva Revista Humanidades em Perspectivas, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 99-118, 2021 117 Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 27 jun. 2019.

CORRAL, Alaéz Benito. **Minoría de edad y derechos fundamentales.** Madrid: Tecnos, 2004.

COSTA, A. C. G. Da. **O sistema de atenção no Código da Criança e do Adolescente: Perspectivas e desafios.** Brasília/DF: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2016.

COSTA, Jéssica de Moraes. **A práxis produzida pelos agentes socioeducativos no contexto da privação de liberdade.** 2021. 160f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1991.
DEL PRIORE, Maria. **A História da Criança no Brasil.** São Paulo: Histórico, 1999.

DAMINELLI, C. S. Discurso, direito e infração: reflexões sobre a menoridade no tempo presente a partir da legislação brasileira do século XX. *Revista Brasileira De História & Ciências Sociais*, v. 8, n. 15, p. 107-124, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v8i15.380>.

DE OLIVEIRA, MARIZA. **Projeto escola cidade: o trabalho de enquadramento da memória nas práticas de militarização da infância (1931-1933)**. Artigo Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 246 – 275, maio/ago. 2015.

DIVERSOS AUTORES. **Privatização e militarização: Ameaças renovadas à gestão democrática da escola pública**. Editorial Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 134, p. 1-7, jan/mar, 2016.

FALEROS, Vicente de Paula; Mischief, Charles (coordenadas). **Lei da Criança e do Adolescente - Dez Anos de Direitos - Avaliando Resultados e Prevendo o Futuro**. Campo Grande: Imprensa da UFMS, 2001.

FARIA, M. V. M. **SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: O PAPEL DO AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVO (ASS) E OS ASPECTOS PEDAGÓGICOS DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS**. FAVENI – FACULDADE DE VENDA NOVA DO IMIGRANTE, GURUPI - TOCANTINS, ago./2019.

FARIA, Marcus, Vinicius, Marques. **Sistema socioeducativo: o papel do agente de segurança socioeducativo (ass) e os aspectos pedagógicos das medidas socioeducativas**. 2019. 16 f. (Trabalho de conclusão de curso em Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) - Faculdade de Venda Nova do Imigrante, Gurupi, 2019.

FARJADO, Sinara Porto. **Retórica e realidade da criança no Brasil**. Dissertação. Universidade de Saragoza (Espanha) 1999. Disponível em <<http://www.rolim.com.br/Sinara.htm>> acessado em 10 de setembro de 2022.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Contra a militarização e contra a privatização da escola pública por meio de Organizações Sociais**. 37ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação. 2016.

FRASSETO, Flávio Américo. **INSPEÇÃO NACIONAL ÀS UNIDADES DE INTERNAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI**. 2. ed. Brasília: Comitê Organizador pelo Conselho Federal de Psicologia, 2006.

FRASSETO, Flávio, Américo. HAMOY, Ana, Celina, Bentes. NICODEMOS, Carlos. PEREIRA, Pedro. TRENTIN, Melisanda. MATTAR, Enza, Bueno. ALMEIDA, Bruna C., Monteiro, de. MATOS, Firmino, Araújo, de. GARCIA, Maria, Lucia, Dias, Gaspar. AZEVEDO, Adriana, Monteiro. BENTES, Nádia, Maria. MONTEIRO, Edna, Maria, da,

Silveira. NETO, Wanderlino, Nogueira. **Direitos humanos e medidas socioeducativas uma abordagem jurídico-social**. 1ª Edição. Belém, 2008.

GARCIA, J. **Juventude e sistemas de direitos no Brasil**. Psicologia, Ciência e Ocupação, Brasília, v. 27, não. 3 de setembro de 2007.

GENTILI, PABLO. **A mcdonaldização da escola: a propósito de “consumindo o outro”**. In: COSTA, Marisa Vorraber. Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GUIMARÃES, P. C. P.; LAMOS R. A. C. **Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora**. Revista Pedagógica, Chapecó, SC, v. 20, n. 43, p. 66-80, jan./abr.2018.

HAMOY, A. C. B. **DIREITOS HUMANOS E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS UMA ABORDAGEM JURÍDICO-SOCIAL**. Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca-Emaús), Belém, dez./2008.

HERCULANO, JOSÉ ANTONIO HAAS; GONÇALVES, MARCELO COMAZZI. **Educador social: segurança e socioeducador, a conciliação**. Artigo publicado em: Serv. Soc. Rev., londrina, v. 14, n.1, p. 74-101, jul./dez. 2011.

LIMA, IGOR FREDERICO DE. **“segurança pública militarizada: a face antidemocrática do estado de direito”**. Interfaces Científicas - Direito 4, no. 2 (fevereiro 29, 2016): 93–102.

LIMA, Renata Mantovani. POLI, Leonardo Macedo. JOSÉ, Fernanda São. **A evolução histórica dos direitos da criança e do adolescente: da insignificância jurídica e social ao reconhecimento de direitos e garantias fundamentais**. Revista Brasileira de Políticas Públicas, v. 7, nº 2, 2017.

LOPES, A.R. **O plano de atendimento individual (PIA) na percepção da equipe técnica no centro de internação provisória**. Carlos Santos da comarca de Porto Alegre. 2015, 51 fl. Monografia (Especialista em Educação) – Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2015

MARTINS. Rosa Cândido. **Poder paternal vs autonomia da criança e do adolescente? Lex familiae**. Revista Portuguesa de direito da família. Portugal, a. 1, n.1, p. 1-8, 2004.

MEIRELES, C. D. C. **ENTRE A EDUCAÇÃO E A DISCIPLINA: SOBRE AGENTES SOCIOEDUCATIVOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**. Departamento de Psicologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio., Rio de Janeiro, mar./2017.

MELO, EDUARDO REZENDE. **A Experiência em Justiça Restaurativa no Brasil: Um Novo Paradigma Avançando na Infância e Juventude**. Artigo originalmente

publicado na Revista IOB de Direito Penal e Processual Penal, Porto Alegre, ano IX, n. 51, ago./set. 2008, pp. 150-154.

MÉNDEZ, EMILIO GARCÍA. **Justicia y derechos del niño**. Santiago de Chile. Nuevamerica, 1999, p. 23- 43.

MINAYO, M.C. S., & NJAINE, K. **Análise do discurso da imprensa sobre rebeliões de jovens infratores em regime de privação de liberdade**. Revista Ciência e Saúde Coletiva, 7(2), 285-297, 2002.

MIRANDA, H. S. **Política Nacional do Bem-Estar do Menor e Aliança para o Progresso. Conhecer: Debate entre o Público e o Privado**, v. 10, n. 25, p. 143-158, 2020.

NETO, Wanderlino Nogueira. **Por um sistema de promoção e proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes**. Revista Serviço Social e Sociedade, n. 83, São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, M. B.; ASSIS, S. G. **Infratores juvenis no Rio de Janeiro e as instituições que os "ressocializam"**. Continuação do descaso. Caderno de Saúde Pública, vol. 15, não. 4, 831-844, Rio de Janeiro, outubro-dezembro de 2003.

OLIVEIRA, Thelma Alves de; MARTINS, Deborah Toledo; PEIXOTO, Roberto Bassan (orgs). **Práticas de socioeducação**. Cadernos de Socioeducação v.3; segunda edição. Curitiba: Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, 2010.

OLIVEIRA, Thelma Alves et al. **Pensando e Praticando a Socioeducação**. Cadernos do IASP – Instituto de Ação Social do Paraná. Curitiba, 2007.

PAES, Paulo C. Duarte. AMORIM, Sandra Maria Francisco de. **Adolescentes em conflitos com a Lei – Fundamentos e práticas da socioeducação**. Campo Grande, MG - Editora UFMS, 2010.

PINTO, Renato Sócrates Gomes. **Justiça restaurativa é possível no Brasil?** In: SLAKMON, C., VITTO, R. C. P. de, PINTO, R. S. G. (org) **Justiça Restaurativa**. Brasília - DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - (PNUD), 2005. Cap. 1, p. 19-40.

PINTO, Tatiana de Albuquerque. **É possível educar para o social? Uma análise da construção do discurso da socioeducação**. Dissertação (Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei). Universidade Bandeirante. São Paulo, 2011.

RIOS, TEREZINHA AZEREDO. **A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles**. In: VEIGA, ILMA PASSOS ALENCASTRO. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

RODRIGUES, R. G. D. R. **ANÁLISE DA FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA EM DIREITOS HUMANOS DOS EDUCADORES SOCIAIS NO CENTRO SOCIOEDUCATIVO EDSON MOTA EM JOÃO PESSOA – PB.** Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa- PB, dez./2015.

RODRIGUES, T.M. **O serviço social e as medidas socioeducativas: um olhar sobre a garantia dos direitos.** 2015, 26 fl. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade de Brasília UnB. Brasília, DF, 2015.

ROSA, Juliano Da; RAMIDOFF, Mário Luiz. **QUAL A FUNÇÃO DO AGENTE DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVO?.** Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina , set./2021.

SANTOS, Eduardo, Junio, Ferreira. **Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências.** 2020. 447 f. (Dissertação de Mestre em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SCHIMIDT, Michele. **A violência contra criança e adolescente e a ausência de estrutura do estado.** 2013. 102f. Trabalho de Monografia de Direito da Faculdade de Ciências Jurídicas da Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2013.

SERRANO, Gloria. **Pedagogía Social-Educación Social.** Construcción Científica e Intervención Práctica. Madrid: Narcea, 2003.

SILVA, Enid Rocha Andrade; OLIVEIRA, Raissa Menezes. O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: Esclarecimentos necessários. Brasília: IPEA, 2015. Disponível em: ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/150616_nt_maioridade_penal.pdf. Acesso em: 4 mar. 2021.

SILVA, Roberto Da; et al. **NOTA TÉCNICA SOBRE A UTILIZAÇÃO DA “TECNOLOGIA NÃO LETAL” - TNL NA POLÍTICA DE SOCIOEDUCAÇÃO. NÚCLEO DE ESTUDOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE-UFES,** Espírito Santo, set./2020.

SILVA, S. G. D. **JOVENS EM CONFLITO COM A LEI.** PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, GOIÂNIA, out./2015.

SILVEIRA, TREICY. **Escolas militarizadas: a educação na linha de fogo.** Artigo publicado em: Revista Em Debate (UFSC), Florianópolis, volume 13, p. 155-161, 2015.

SOUZA, T.Y. **Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: indicadores de formação.** 2012, 222 fl. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2012.

Teixeira, M. L. (2005). Até quando? O adolescente e o futuro: nenhum a menos. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

TEIXEIRA, Maria Heloísa. **A não-infância: crianças como mão-de-obra em Mariana (1850-1900)**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de História, 2007. 302f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo (USP), Programa de Pós-Graduação em História Econômica, São Paulo: 2007.

TELLES, T. S., et al. **Criminalidade juvenil: a vulnerabilidade dos adolescentes**. Revista de Psicologia da UNESP 5(1), p 28. 2006.

VICENTI, Leandro José. **SOCIOEDUCAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO NATUREZA E DUPLA, FACE DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO PARANA, ENTRE O SANCIONATORIO AO PEDAGOGICO**. Universidade Federal do Paraná, CURITIBA, mai./2010.

VIEGAS, VICTOR. (Orgs.). O Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas públicas militarizadas. Escultura produções editoriais, 2016.

VINUTO, Juliana. **“O OUTRO LADO DA MOEDA”: O TRABALHO DE AGENTES SOCIOEDUCATIVOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**, Rio de Janeiro, dez./2019.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da Miséria**. Paris: Raisons d’Agir. 190pp. 1999.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, E. P. G. D. **PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: NOVOS DESAFIOS NO CAMPO SOCIAL**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, mar./2010.