



## Artigo

# Ações socioeducativas em tempos de pandemia

## Socio-educational actions in times of pandemic

**Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda<sup>\*1</sup>, Solange Maria de Barros<sup>\*2</sup>, Juliano Cláudio Alves<sup>\*\*3</sup>**

<sup>\*</sup>Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá-MT, <sup>\*\*</sup>Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres-MT, Brasil

### Resumo

Neste artigo, propomos refletir criticamente acerca das políticas públicas destinadas à socioeducação em tempos de pandemia causada pelo coronavírus (Covid-19). Propomos ainda mostrar quais são as medidas que estão sendo tomadas pelos governos federal e estadual para mitigar o problema socioeducativo. O trabalho está ancorado na pedagogia crítica e humanística de Paulo Freire, no realismo crítico de Roy Bhaskar e na concepção de socioeducação cunhada por Antônio Carlos Gomes da Costa, como forma de compreender e, conseqüentemente, de encontrar meios de agir em favor de grupos que estão socialmente em situação de privação de liberdade. Conclui-se pela necessidade de buscar a (re)construção de políticas públicas que garantam o efetivo atendimento socioeducativo a esses jovens, o que se vislumbra ser possível a partir de ações conjuntas envolvendo diversos atores políticos e sociais, a partir do princípio da incompletude institucional.

### Abstract

In this article, we propose to critically reflect on public policies aimed at socio-education in times of pandemic caused by the coronavirus (Covid-19). We also propose to show what measures are being taken by the federal and state governments to mitigate the socio-educational problem. The work is anchored in Paulo Freire's critical and humanistic

---

<sup>1</sup> Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora em Educação pelo Programa de Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP). Professora efetiva da educação básica da disciplina de História da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT), ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2103-4889> E-mail: [katiannmiranda@hotmail.com](mailto:katiannmiranda@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Possui estudos doutorais pela Universidade de Lancaster (Reino Unido), sob a supervisão de Norman Fairclough. Professora no Instituto de Linguagens da UFMT, orientadora no PPGEL da UFMT e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem (NEPEL) da UFMT, ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1708-8657> E-mail: [solmarbarros@gmail.com](mailto:solmarbarros@gmail.com)

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso, UNEMAT. Analista Técnico da Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos, do Centro Socioeducativo de Internação do Adolescente em Conflito com a Lei de Cáceres-MT. Encontra-se cedido para a Secretaria de Estado de Assistência Social e Cidadania (SETASC/MT), Centro de Referências em Direitos Humanos (CDRH). E-mail: [juliano32@hotmail.com](mailto:juliano32@hotmail.com)

pedagogy, in Roy Bhaskar's critical realism and in the conception of socio-education coined by Antônio Carlos Gomes da Costa, as a way of understanding and, consequently, finding ways to act in favor of groups that are socially in situation of deprivation of liberty. It concludes by the need to seek (re) construction of public policies that guarantee the effective socio-educational assistance to these young people, which is seen to be possible through joint actions involving various political and social actors, based on the principle of institutional incompleteness.

**Palavras-chave:** Socioeducação de jovens, Situação de privação de liberdade, Políticas Públicas, Transformação social.

**Keywords:** Youth socio-education, Restriction and deprivation of liberty, Public policy, Social transformation.

## 1 Introdução

Qualquer que seja o tipo de educação, ela é, por natureza, proeminentemente social (COSTA, 2004). O conceito de socioeducação privilegia, por assim dizer, o aprendizado para o convívio social e o exercício da cidadania, fazendo-se necessário, pois, que as políticas públicas sociais estejam constantemente voltadas para a prática e desenvolvimento de ações que visem à materialização de propostas que impliquem em uma nova forma de o indivíduo relacionar-se consigo e com o mundo.

A socioeducação ainda é bastante recente na história do Brasil. As políticas de atendimento aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa, seja restritiva ou privativa de liberdade, começaram a ser previstas e orientadas no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), em 1990, todavia foram regulamentadas somente com a criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) em 2012. A partir de então, busca-se garantir que esses jovens sejam responsabilizados por meio do cumprimento de medidas socioeducativas.

Portanto, as medidas socioeducativas possuem, em seu cerne, caráter muito mais sociopedagógico (social e educacional) que punitivo, pois, se são sujeitos que devem estar sob o cuidado do Estado, da sociedade e da família, as transgressões das normas estabelecidas, do dever jurídico cometidos por eles, são também cometidas por nós. A ideia de culpabilização e punitivismo individualizado, assim sendo, precisa ser desconstruída e colocada em questão, uma vez que a violência presente na juventude é, máxime, reflexo da violência estrutural que há em nossa sociedade, pois, embora haja um pensamento conservador, elitista, higienista e racista que expõe o jovem como protagonista da violência, os dados estatísticos apontam que, efetivamente, não é ele o algoz em potencial, e sim o oposto, pois esse indivíduo compõe o grupo que mais sofre violência e morre.

Assim, abordar acerca das diversas fragilidades enfrentadas nas políticas de socioeducação, questionar a eficácia de seu cumprimento, problematizar a obrigação de estarem orientadas pelos princípios educacionais e humanos são meios de não naturalizar a cultura de encarceramento que pode estar se tornando uma profícua máquina para o aprofundamento das violências na vida dos jovens.

No entanto, na atualidade, com a pandemia causada pelo coronavírus (covid-19) que afeta o mundo todo, as instituições e a sociedade, de modo geral, têm se deparado com um novo cenário para atuação, merecendo um destaque especial o campo socioeducativo. Isso porque verifica-se uma grande dificuldade em

trabalhar pedagogicamente com os jovens inseridos nesse meio, fazendo-se necessário remodelar urgentemente a forma de convivência social e institucional para que ocorra uma adequação das práticas a serem desenvolvidas nos espaços em que esses jovens se encontram em privação de liberdade, pautadas no repensar do direito à vida aos casos concretos que o plano fático nos traz.

Nesse cenário, propomos refletir criticamente, com este ensaio, acerca das políticas públicas destinadas à socioeducação nesse período pandêmico, mostrando, ainda, quais são as medidas que estão sendo tomadas pelos governos federal e estadual para mitigar o problema socioeducativo. Para tanto, utilizamos a pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, que se refere à consulta de “um conjunto de materiais escritos/gravados, mecânica ou eletronicamente, que contém informações já elaboradas e publicadas por outros autores” (SANTOS, 2000, p. 29), visando aprofundar a investigação sobre o tema e possibilitando a estruturação do embasamento teórico utilizado, dentre os quais destacam-se livros e artigos científicos, como alicerces de informações históricas e conceituais.

Outra abordagem realizada refere-se à pesquisa documental, descrita como aquela feita em “documentos que ainda não receberam organização, tratamento analítico e publicação” (SANTOS, 2000, p. 29), que objetivou aprofundar a análise a partir de documentos públicos para obtenção de dados que foram avaliados no processo de construção da pesquisa.

O trabalho está dividido em cinco partes. Na primeira, discutimos sobre a socioeducação, privilegiando as concepções de Antônio Carlos Gomes da Costa. Na sequência, expomos a concepção dialógica da socioeducação com aporte teórico em Paulo Freire. O tópico seguinte (3) é destinado à apresentação de uma breve contribuição da filosofia do realismo crítico. Em seguida, apresenta-se uma reflexão sobre a socioeducação existente no Brasil e em Mato Grosso, em que se apresenta alguns encaminhamentos possíveis na socioeducação diante da pandemia do coronavírus e, ao fim, delineamos uma reflexão crítica acerca das políticas públicas inerentes à socioeducação e às medidas tomadas pelos governos federal e estadual para solucionar as problemáticas.

## **2 Socioeducação: uma visão emancipadora de Antônio Costa**

Antônio Carlos Gomes da Costa (1999, 2004), foi um educador com vasta experiência no trabalho com jovens autores de ato infracional, propôs a Pedagogia da Presença como instrumento do fazer educativo junto aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. A pedagogia defendida por Costa (1999) entende o vínculo como um processo motivado que tem direção e sentido. Trata-se, pois, de uma interação de significado profundo, facilitadora de todo o processo, um canal aberto para aproximação, fornecimento de modelos e aprendizagem e transformações almejadas pelo processo socioeducativo.

De acordo com Paes (2008), Maraschin e Raniere (2011), Zanella (2011) e Raniere (2014), o conceito de socioeducação nasceu na década de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). No entanto, apesar do marco inaugural, o referido estatuto deixou uma lacuna conceitual e teórica quanto à compreensão da socioeducação, uma vez que não há nenhuma definição desse termo, apenas sua forma adjetiva em expressões como “programa socioeducativo”,

“atendimento socioeducativo”, “medida socioeducativa”, “ação socioeducativa”, “práticas de socioeducação”, “política socioeducativa”, entre outras (BRASIL, 1990).

Durante a elaboração do ECA, inspirado no *Poema Pedagógico*, escrito pelo pedagogo ucraniano Anton Semiónovitch Makarenko (1888–1939), no qual ele narra sua experiência como diretor de uma instituição que atendia a jovens abandonados e autores de atos infracionais na União Soviética, no período de 1920 a 1928, tendo-os transformado em cidadãos ativos por intermédio da educação social, Costa (2004) cunhou o termo “socioeducação”. Com isso, a socioeducação surge com o compromisso de evidenciar a natureza educativa e pedagógica das medidas socioeducativas, rompendo com o caráter, até então, punitivo, coercitivo e corretivo que predominava na execução das medidas.

Ainda que indiscutivelmente reconheçamos que a socioeducação surgiu com a promulgação do ECA na década de 1990, é importante evidenciar os ensinamentos de Makarenko (1981; 1983) ao tratar da educação social, concepção esta que antecedeu à socioeducação e se tornou relevante para compreendê-la.

De difícil conceituação, a educação social não conta com concordância acerca da sua definição e da sua área de intervenção específica. Inicialmente, tem-se que o adjetivo ‘social’ que acompanha o substantivo ‘educação’ refere-se a um tipo de educação. Contudo, existe uma dificuldade em definir qual é o tipo de educação, podendo ser referenciada de outro modo: como uma educação que se designa social, uma vez que o campo é bastante vasto e abarca a educação escolar e a não escolar<sup>3</sup>.

Em linhas gerais, Costa (2004) afirma que a educação social é composta pela escolarização, educação profissional, atividades culturais, práticas de esporte e lazer, assistência religiosa e assistência social, atendimento psicológico e todos os tipos de atividades que estejam associadas ao propósito de desenvolver no jovem o seu potencial para ser e conviver, bem como prepará-lo para relacionar-se com ele mesmo e com os outros.

Com base nesse preceito, ressalta-se que, dentro do campo da educação social, encontra-se uma diversidade de práticas educativas, por exemplo, a educação cidadã, a educação para o trabalho, a educação no sistema socioeducativo, a educação nas prisões, a educação na cidade e a educação política. Segundo Gadotti (2012), o que há de comum entre essas práticas educativas é o compromisso ético-político com a sociedade em prol da construção de outro mundo possível.

Nessa esteira, a educação social, fundamentada nos ideais marxistas<sup>4</sup>, tem como escopo a superação das desigualdades sociais por meio de uma pedagogia centralizada no desenvolvimento da autonomia, da emancipação e do

---

<sup>3</sup>Segundo Ribeiro (1990), a educação escolar é o processo de educação realizado em um sistema educacional de ensino, podendo ser desenvolvido em escolas, institutos e universidades legitimadas para exercê-la. A educação escolar relaciona-se ao surgimento de unidades escolares e das políticas educacionais exercidas pelos estados e pelo governo. Já a educação não escolar está diretamente voltada ao comportamento, hábitos, valores não intencionados e não institucionalizados. A educação não escolar fundamenta-se no critério de solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva do grupo.

<sup>4</sup> Em 1848, os pensadores Karl Marx e Friedrich Engels apareceram com um elaborado arcabouço teórico que visava a renovar o socialismo. Para tanto, realizaram um complexo exercício de reflexão sobre as relações humanas e as instituições que regulavam as sociedades. Como resultado, obtiveram uma série de princípios que fundamentaram o marxismo, também conhecido como socialismo científico.

empoderamento dos segmentos socialmente excluídos e marginalizados, tais como: população de rua, crianças e adolescentes em situação de drogadição<sup>5</sup>, apenados, comunidades indígenas e quilombolas, dentre outros (ZANELLA, 2011).

Esse entendimento coaduna com o pensamento filosófico de Roy Bhaskar, cuja análise crítico-explanatória enseja uma mudança em direção à conscientização crítica e social como meio de transformação e superação das estruturas de opressão, alienação e miséria (BHASKAR, 1998). A crítica explanatória sustenta um conceito de que os objetos das ciências sociais e, diferentemente das ciências naturais, deve abranger crenças, incluindo julgamento de valor e ação. O estudo de determinada sociedade, em determinado momento histórico, acrescentará informações sobre a estrutura da sociedade daquele período. Muitas pessoas, por exemplo, acreditam que a sociedade é uma sociedade sem classes, quando na verdade não é. Assim, as crenças podem ter efeitos sobre a estrutura, impedindo as pessoas de tentar alterá-las (BHASKAR, 1998). Isso abre a possibilidade de expandir o realismo crítico para o reino dos valores e da moralidade, encontrando uma dimensão intransitiva subjacente ao pensamento moral.

Nesse contexto, a socioeducação instala-se no amplo campo da educação social, alicerçando-se na concepção de uma educação fortemente social, pautada na afirmação e efetivação dos direitos humanos, voltados para a emancipação e autonomia de cada sujeito em sua relação com a sociedade. De acordo com Julião (2013, p. 187, grifo do autor), “O conceito de *socioeducação* aparece no interior da implementação das medidas socioeducativas e passa a ser normatizada com a institucionalização de um conjunto de atividades, que vão da escolarização à profissionalização.”

Depreende-se, assim, que a socioeducação deve ser compreendida como educar para o coletivo, no coletivo e com o coletivo. Nesse sentido, pressupõe um projeto social compartilhado, em que vários atores e instituições concorrem para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade pessoal, cultural e social de cada indivíduo. De acordo com Nuñez (1999, p. 26):

Una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos.

Dessa forma, se toda educação é social, a socioeducação pode ser concebida como uma práxis política que entende o sujeito como um ser que pensa, age, sente e se relaciona com as pessoas e com seu contexto social, de forma a promover a formação de sujeitos da educação e a transformação social.

A partir da concepção da socioeducação como práxis pedagógica, que propõe objetivos e critérios metodológicos próprios de um trabalho social reflexivo, crítico e construtivo, por intermédio de processos educativos orientados à transformação das circunstâncias que limitam a integração social e a uma condição diferenciada de relações interpessoais, tem-se, por extensão, a busca por uma maior qualidade de convívio social.

---

<sup>5</sup> Designação para toda e qualquer modalidade de vício bioquímico por parte de um ser humano.

Para Costa (2004), a socioeducação divide-se em duas grandes modalidades: uma, de caráter protetivo, voltada para as crianças, jovens e adultos em circunstâncias especialmente difíceis, em razão da ameaça ou violação de seus direitos por ação ou omissão da família, da sociedade, do Estado ou, até mesmo, da sua própria conduta, que os leva a se envolverem em situações que implicam risco pessoal e social; e outra, especificamente voltada para o trabalho social e educativo, destinada aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Nessa perspectiva, há uma necessidade de uma efetiva proteção judiciária da juventude, em vista de unir a proteção e a educação.

A socioeducação está alicerçada no pressuposto da formação integral do ser humano, contemplando todas as dimensões do ser. Essa educação, para além da formação escolar e profissional, está profundamente ligada a uma nova forma de pensar e dialogar com o jovem. Trata-se de um movimento emancipador do sujeito que, para Costa (2004), está articulado com um projeto de socioeducação que deve ser aliado à educação geral e profissional. No entanto, para que isso ocorra, as ações educativas devem exercer uma influência edificante sobre a vida do jovem, criando condições para que ele cumpra tarefas bem peculiares dessa fase da vida.

A esse respeito, com base nos ensinamentos de Costa (2004), apresentam-se, em suma, duas funções para as ações educativas junto aos jovens. O autor assim ensina:

Em síntese, as ações educativas devem exercer uma influência edificante sobre a vida do adolescente, criando condições para que ele cumpra duas tarefas bem peculiares dessa fase de sua vida: I) plasmar sua identidade, buscando compreender-se e aceitar-se; II) construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para assumir um lugar na sociedade, assumir um papel na dinâmica sócio comunitária em que está inserido (COSTA, 2004, p. 71).

A ideia acima mencionada remete-nos à seguinte reflexão: “assim como existe educação geral e educação profissional, deve existir socioeducação no Brasil, cuja finalidade é preparar os jovens para o convívio social, sem quebrar aquelas regras de convivência consideradas como crime ou contravenção” (COSTA, 2004, p. 71). Nesse caso, as ações educativas exercem uma influência edificante sobre a vida do jovem.

O jovem deve ser reconhecido como protagonista desse contexto, pautando-se na anuência da necessidade de participação em seu processo socioeducativo. Isso consiste em permitir situações que possibilitem aos jovens manifestar suas potencialidades, suas capacidades e perspectivas concretas de crescimento pessoal e social. Nesse sentido, alicerçado no pensamento de Costa (2004), infere-se que a socioeducação é uma política pública que tem por objetivo construir, junto aos jovens, novos e apropriados conceitos de vivência, buscando o fortalecimento dos princípios éticos da vida em sociedade.

Nesse âmbito, as medidas socioeducativas podem ser consideradas como a resposta dada pelo Estado à prática do ato infracional, cuja finalidade visa favorecer a emancipação e o protagonismo do jovem, pessoa em condição peculiar de desenvolvimento individual e social, conforme dispõe o artigo 6º do ECA: “Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a

condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.” (BRASIL, 1990, p. 70).

Para Costa (2004), a socioeducação, enquanto modalidade de ação educativa, deve ser destinada a preparar os adolescentes para o convívio social no marco da legalidade e da moralidade socialmente aceitas, como forma de assegurar sua efetiva e plena socialização.

### 3 Diálogo e Socioeducação

Paulo Freire (1985; 1992; 2005) compreende que o ponto de partida do processo educacional está vinculado à vivência dos sujeitos, seus contextos, seus problemas, suas angústias e, acima de tudo, às contradições presentes no ‘mundo vivido’. Considerando a educação como um ato político, no sentido de estar engajada em ações transformadoras, que consistem na construção do conhecimento de forma crítica, esse educador enfatiza como é fundamental levar em conta o ‘saber de experiência feito’ como ponto de partida. Nesse sentido, o estudioso propõe uma educação que promova a colaboração, a decisão, a participação, a responsabilidade social e política e, acima de tudo, a constituição de um sujeito autônomo.

Outro aspecto relevante destacado por Freire (2005) refere-se à importância da dialogicidade, posto que, de acordo com o autor, o diálogo entre educador e educando deve ser considerado como elemento fundamental para a problematização de situações reais vividas pelo aluno. No entendimento de Freire (2005), problematizar consiste em abordar questões que emergem de situações que fazem parte da vivência dos educandos; é desencadear uma análise crítica sobre a ‘realidade problema’, para que o educando perceba a questão e reconheça a necessidade de mudanças.

De acordo com Freire (1985), o diálogo é a forma mais segura para a educação e libertação de todos os homens e mulheres, opressores e oprimidos, apontando que será, a partir da arte do diálogo e da contraposição de opiniões, que se alcança novas ideias. Em sua teoria, fica claro que o diálogo consiste em uma relação horizontal entre as pessoas envolvidas em uma relação.

Assim, com o propósito de vencer a situação de desumanização dos indivíduos, torna-se fundamental o processo de educação deles de tal maneira que possam tomar consciência de sua condição de seres desumanizados e buscarem alcançar sua humanização. Sob esse viés, apresenta-se o processo de conscientização e diálogo por meio do qual os seres humanos poderão tornar-se sujeitos no processo educativo, tal como na construção de sua humanidade.

Será, pois, a partir da pedagogia defendida por Freire (1985; 1992; 2005), que se dará ênfase sobre o processo educativo como uma forma de evidenciar e alertar quanto à necessidade de problematização de temáticas educativas ou daquelas que a perpassam, como o tema da socioeducação. Assim, trazer o ideário de Paulo Freire para esse trabalho significa (re)pensar as práticas da socioeducação como possibilidade de educar os jovens na perspectiva de oprimidos, marginalizados e excluídos, capazes de tomar consciência da sua condição existencial e de seu protagonismo histórico.

Esse entendimento dialoga com o realismo crítico de Bhaskar (1998), a partir do momento em que os problemas sociais se tornam o foco para o estudo e

promovam uma efetiva mudança social. Conforme o filósofo, a ciência deve servir para revelar algo que sirva para transformar a realidade social. Porém, a realidade adota dimensões profundas, as quais não são diretamente observáveis. É dizer sobre 'algo que está abaixo da superfície', ou seja, que existe alguma coisa mais profunda que não é possível descobrir. É isso que interessa aos pesquisadores que comungam o pensamento do realismo crítico.

Diante desse contexto, as pessoas que atuam nas unidades socioeducativas possuem a função da socioeducação intrínseca às suas atribuições, fazendo com que a ação socioeducativa nos Centros de Socioeducação deva ser imbuída da finalidade de possibilitar um processo de construção ou reconstrução de projetos de vida reais e possíveis de serem concretizados, que transformem as rotas de vida dos jovens ali inseridos, desprendendo-os da prática de atos infracionais.

Nesse sentido, trata-se da Pedagogia da Presença defendida por Costa (2004), cuja ligação se dá a partir de uma interação relevante que atua como facilitadora de todo o processo, permitindo constante aproximação, por meio de abordagens com ferramentas de aprendizagem nas quais se produzem as transformações buscadas pelas pelo processo socioeducativo.

Com a vinculação entre educador e educando, a indiferença deixa de existir e as pessoas vinculadas passam a pensar, falar, referir, lembrar, identificar, refletir, interessar, complementar, irritar, discordar, admirar e sonhar um com o outro ou com o grupo, corroborando o entendimento de que a educação, independentemente do tipo, possui natureza social, fazendo com que seja necessária a implementação de projetos sociais compartilhados voltados para a efetiva (re)significação da identidade do jovem em situação de privação de liberdade.

Nessa perspectiva, o desafio lançado aos socioeducadores é o de construir uma prática educativa dialógica, que se traduza no cotidiano das unidades de privação dos jovens em um contexto educativo, no espaço de trocas, em que todos tenham a oportunidade de falar e, a partir do diálogo, ali se constitua um espaço formativo para pessoas que, na maioria das vezes, não tiveram seus direitos fundamentais respeitados.

#### 4 Realismo Crítico

Agregado à visão emancipadora de Costa (1999, 2004) e à dialogicidade freireana, sob a perspectiva da socioeducação como uma possibilidade de transformação social, apresenta-se o realismo crítico (RC) de Bhaskar (1998), que tem servido de base para a pesquisa emancipatória. Trata-se de um movimento internacional na Filosofia e nas Ciências Humanas que se apresenta como uma alternativa para as Ciências Naturais e Sociais, sobrelevada à ontologia - questão do ser —, em que o real é mais denso, ou seja, consiste em um mundo objetivo que distingue uma 'superfície' de algo ainda mais 'profundo'. O RC advoga uma ontologia não empiricista, em que o mundo não é feito somente de acontecimentos ou fatos.

Nesse sentido, Bhaskar (1998) aponta que o conhecimento precisa, pois, fazer sentido para que a realidade possa ser transformada. É imperioso penetrar nas raízes dos problemas sociais, com suas estruturas, mecanismos e poderes, visualizando uma 'crítica explanatória' que possa gerar argumentos críticos à transformação social.



De acordo com Outhwaite (1983, p. 322), o RC vê a ciência “como uma atividade humana que visa descobrir uma mistura de experimentação e razões teóricas, as entidades, estruturas e mecanismos – visíveis ou invisíveis – que existem e operam no mundo”. Nessa mesma esteira, Vanderberghe (2010) compara o pesquisador com um mineiro escavando profundamente, movendo-se entre estratos da realidade — dimensão vertical —, descobrindo uma multiplicidade de mecanismos gerativos que explicam relações entre eventos — dimensão horizontal —, mas sem a necessidade de ‘descobrir’ regularidades, já que, como dissemos antes, não é isso que move o empreendimento.

Bhaskar (2012) avançou na discussão sobre o aspecto transcendental de sua abordagem filosófica, o que definiu como *Filosofia da metarrealidade*, o que, em linhas gerais, significa dizer que seu ponto de vista parte da visão transformacional do mundo, concebida como uma totalidade sistêmica que engloba diversos estratos dialeticamente interconectados (físico-biológico-semiótico-social-psicológico-ambiental-químico etc.), cada qual com seus mecanismos gerativos e poderes causais particulares.

Assim sendo, o RC lança luz sobre a questão ética e moral do ser no mundo, consciente de sua agência humana integrada em uma totalidade transcendental, que é pura unidade e cooperação. Assim, a crítica sobre estruturas de poder (incluindo estruturas políticas, históricas) perpassa, de modo transformacional, a crítica sobre a (inter/intra)ação do ser no mundo, isto é, inclui uma ‘estrutura fina’ - que é a ‘autoestruturação interna do ser’ (BHASKAR, 2002, 2012; BARROS, 2009, 2015) - como mecanismo causal fundamental da emancipação humana coletiva.

Em termos ontológicos, portanto, o duplo complexo — emancipação e transformação social — tem sua gênese no pensamento filosófico de Roy Bhaskar (1998, p. 462), cuja proposta é destinada à ciência social crítica e suas consequências da práxis social. Conforme afirma Bhaskar, os mecanismos que produzem os problemas podem ser retirados.

Para esse autor, “a emancipação passa impreterivelmente pela autoemancipação, não consistindo meramente na transformação da consciência e efetiva-se na prática, ou seja, buscando uma transformação social interna e microssocial para um contexto macrossocial” (BARROS, 2011, p. 13). Barros (2010, p. 71) também ressalta que Bhaskar, “ao construir seu pensamento filosófico sobre emancipação e transformação social, apresenta uma proposta para a ciência social crítica, pois, segundo ele, os mecanismos geradores dos problemas podem ser removidos.”

Para esse autor, a emancipação não pode ser alcançada apenas pela mudança da consciência, ao contrário, ela deve ocorrer na prática, ou seja, deve passar pela transformação dos próprios agentes ou participantes. Segundo Bhaskar (1998, p. 462 apud BARROS, 2009, p. 144):

Meu ponto de vista é que aquele tipo especial e qualitativo de libertação que é a emancipação e que consiste na transformação, na autoemancipação dos agentes envolvidos, partindo de uma fonte de determinação indesejada e desnecessária para uma desejada e necessária, é, ao mesmo tempo, pressagiado causalmente e acarretado logicamente por uma teoria explanatória, mas só pode ser efetivada na prática. O autor pressupõe, que, se a emancipação

significa libertação, a autoemancipação pressupõe então a transformação do próprio indivíduo, do 'eu' individualista, unificado, centrado na própria pessoa, para um eu exterior, revoltado para a solidariedade e fraternidade.

Da junção das abordagens de Costa (1999, 2004), Freire ((1985; 1992; 2005) e Bhaskar (1998, 2002, 2012), depreende-se que as práticas emancipatórias devem ser consideradas por qualquer sistema educacional, inclusive, e especialmente, no socioeducativo, buscando alcançar maior aplicabilidade da democracia, da inclusão e das práticas que visem a reinserção social do indivíduo com viés emancipado.

Bhaskar (1998), em sua visão a respeito da emancipação e transformação social, preconiza que é preciso que os agentes/participantes reflitam sobre suas práticas sociais e que haja engajamento dentro do contexto em que está inserido. Assim, o autor propõe o paradigma da transformação social como a mola propulsora do inconformismo contra os preconceitos, as desigualdades, as injustiças, as misérias, a opressão social, tendo em vista a possibilidade de mudança dessa triste realidade.

Seguindo esses passos, Barros e Mattos (2013, p. 303) asseveram:

Nosso entendimento é que a emancipação e a transformação social nascem de um desejo de viver em um mundo com menos miséria, desigualdade, preconceito e opressão. Esse desejo deve nascer das pessoas que se propõem a trilhar esse caminho.

Nesse sentido, alinhando-se com a concepção de Bhaskar, as autoras sugerem o engajamento em ações práticas para que, de fato, haja transformação social, indicando possibilidades de aplicação dessa mudança nas ações socioeducativas, edificadas com base no desvelamento dos problemas sociais e originadas das práticas sociais, com objetivo de buscar solução e superação.

## **5 Reflexão acerca da socioeducação no Brasil e no estado de Mato Grosso em tempos de pandemia**

Com a pandemia mundial causada pelo coronavírus (Covid-19), as instituições e a sociedade, de modo geral, têm se deparado com um novo cenário para atuação educacional. No campo socioeducativo, verifica-se uma grande dificuldade em trabalhar pedagogicamente com os jovens inseridos nesse meio, buscando novas abordagens para a convivência social e institucional, adequando as metodologias e práticas a serem adotadas nos locais que contam com jovens em situação de privação de liberdade. Tais premissas devem buscar sustentação no repensar os direitos inerentes aos jovens em face da atual situação pandêmica.

Conforme levantamento do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), em 2019, o Brasil contava com 18.086 jovens em situação de privação de liberdade, distribuídos em 330 unidades de socioeducação. O estudo realizado pela CNMP destacou que essas unidades totalizavam 16.161 vagas, mostrando a distorção entre o número de jovens e de vagas, que evidencia o principal impacto da pandemia no sistema socioeducativo — a superlotação. Consequentemente, essa

distorção dificulta o atendimento às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Ministério da Saúde (MS) para a prevenção da covid-19, que compreende o distanciamento físico, a não aglomeração de pessoas e rotinas constantes de higienização. Registra-se, ainda, que o não cumprimento de tais medidas pode levar mais pessoas a óbito em decorrência da doença.

Salientamos que a privação de liberdade, que já gera situação de vulnerabilidade, especialmente para pessoas em desenvolvimento, somada à conjuntura atual da pandemia, causa impactos desastrosos seja para os jovens ou operadores do sistema socioeducativo, educadores, familiares e sociedade em geral. Nesse sentido, o Conselho Nacional da Justiça (CNJ) emitiu, em 17 de março de 2020, a Recomendação n° 62, indicando medidas para evitar a propagação da covid-19 no âmbito do sistema socioeducativo e penitenciário, propondo que, em alguns casos, sejam aplicadas preferencialmente as medidas socioeducativas em meio aberto, a revisão das decisões sobre internação provisória, sua suspensão ou remissão. Nesse sentido, destacam-se os artigos 2º e 3º da Recomendação que sinalizaram que tais medidas devem ser direcionadas para os casos de:

Art. 2º [...]:

I – gestantes, lactantes, mães ou responsáveis por criança de até doze anos de idade ou por pessoa com deficiência, assim como indígenas, adolescentes com deficiência e demais adolescentes que se enquadrem em grupos de risco;

II – que estejam internados provisoriamente em unidades socioeducativas com ocupação superior à capacidade, considerando os parâmetros das decisões proferidas pelo STF no HC no 143.988/ES;

III – que estejam internados em unidades socioeducativas que não disponham de equipe de saúde lotada no estabelecimento, estejam sob ordem de interdição, com medidas cautelares determinadas por órgão do sistema de jurisdição internacional, ou que disponham de instalações que favoreçam a propagação do novo coronavírus.

Art. 3º Recomendar [...]:

II – a reavaliação das decisões que determinaram a aplicação de internação-sanção, prevista no art. 122, III, do Estatuto da Criança e do Adolescente. (BRASIL, 2020a)

Por sua vez, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), em consonância com a Resolução n.º 313 do Conselho Nacional de Justiça, de 19 de março de 2020, que estabeleceu critérios para uniformizar o funcionamento dos serviços judiciais, com o objetivo de prevenir o contágio pela covid-19 e garantir o acesso à justiça durante o período emergencial, recomendou a observação da resolução em comento, destacando em seu item 13 a possibilidade de revisão das medidas socioeducativas imputadas e sua progressão para o meio aberto, a suspensão das medidas junto aos grupos de riscos, dentre outros aspectos como garantir a comunicabilidade dos adolescentes com suas famílias, por meio remoto; a prática de medidas socioeducativas por meios digitais; a higienização do ambiente e o controle de informação do Estado sobre o cumprimento das medidas apontadas pela Resolução n° 62/2020 do CNJ (BRASIL, 2020b).

Asseveramos que a posição do CNJ e do CONANDA é efetivamente uma predileção por medidas restritivas (meio aberto) ou o cumprimento de medida

domiciliar, isso porque é reconhecido que o sistema socioeducativo no Brasil sofre com superlotação e estruturas precárias. Destaca-se que, mesmo que em alguns estados brasileiros não haja superlotação, o sistema socioeducativo não tem condições de evitar a propagação do coronavírus, dada a arquitetura das unidades socioeducativas, que conta com alojamentos próximos uns dos outros, quase sempre sem ventilação e iluminação. Nesse aspecto, entendemos que é preciso que se cumpram as Recomendações nºs 62 e 313 do CNJ, para efetivar a segurança dos jovens, dos profissionais e da sociedade.

Segundo a Superintendência de Administração Socioeducativa do Estado (SUASE), o Mato Grosso possui sete Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs) e, de acordo com o CNJ, o estado dispõe de 154 vagas. Atualmente, apenas 56 jovens cumprem medida de privação de liberdade em todo estado e, em decorrência da pandemia, todas as atividades estão suspensas, inclusive as visitas. Para minimizar o distanciamento dos jovens com as famílias, foi dada a possibilidade da visita virtual, por meio de chamada de vídeo, com o acompanhamento de um servidor.

A Secretaria de Estado de Segurança Pública (SESP-MT) mantém as restrições de entrada de pessoas com sintomas de gripe (tosse, coriza, olhos avermelhados, entre outros) e de pessoas consideradas do grupo de risco: com mais de 60 anos ou que tenham doenças como diabetes, hipertensão, insuficiência renal crônica, doença respiratória crônica, doença cardiovascular, câncer, doença autoimune ou outras afecções que deprimam o sistema imunológico, além de gestantes, lactantes ou crianças.

Também estão mantidas as suspensões de transferências de adolescentes entre Centros de Atendimento Socioeducativo e interestaduais, salvo casos excepcionais, devidamente autorizados pelo Superintendente de Administração Socioeducativa; de atividades religiosas, assim como aquelas que requeiram acesso de pessoas externas, as quais promovam a realização de projetos sociais; de assistência cultural, assim como de realização de cursos e outras atividades coletivas que possam provocar a aglomeração de pessoas tanto para os adolescentes quanto para os servidores.

Estão proibidos o recebimento de jovens oriundos de outros estados e países. Também se encontra impossibilitado, no momento, o recebimento de alimentos e posterior entrega aos jovens. Outra limitação imposta refere-se à deliberação de que as unidades devem seguir a determinação de suspender as atividades escolares. Além disso, foi mantido o atendimento psicossocial individualizado a adolescentes privados de liberdade apenas em casos emergenciais ou urgentes, respeitando as recomendações do Ministério da Saúde quanto à prevenção do contágio por coronavírus, especialmente, a distância mínima e o ambiente ventilado.

Retomando as normativas do CNJ, verifica-se que elas também indicam que os CASEs devem manter atividades físicas, lúdicas, de lazer, recreativas, bem como incentivar a leitura, trabalhos manuais, filmes, jogos, entre outros, em menor número de adolescentes, obedecendo às recomendações do Ministério da Saúde quanto ao combate da covid-19. Assim, faz-se necessário encontrar soluções que garantam a continuidade e inserção de novas práticas para atender ao processo socioeducacional desses jovens em situação de privação de liberdade.

## 6 Ações socioeducativas: possíveis caminhos

Nesse contexto, seguindo as diretrizes instituídas pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), levando em consideração as recomendações expedidas pelos órgãos públicos e pela Organização Mundial da Saúde (OMS), de caráter preventivo, assegurando a saúde dos jovens e de seus familiares, preconizadas no artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), em observância à proteção integral do jovem, seja por questão humanitária ou em decorrência do princípio da homogeneidade, tem-se um novo olhar sob a aplicação e execução das medidas socioeducativas em tempos de pandemia.

Logo, visualiza-se um novo aspecto na aplicabilidade da medida socioeducativa de privação de liberdade, uma vez que a situação trazida pelo cenário atual pandêmico conduz a uma nova percepção das instituições e de suas ações sociais, bem como obriga os profissionais envolvidos com a educação a achar mecanismos que possam ser adequados à nova realidade vivenciada, por meio da introdução de disposições normativas que possibilitem e ampliem os recursos metodológicos utilizados para lidar com as adversidades e superar os tensionamentos decorrentes da situação atual.

Para tanto, é preciso ofertar atividades culturais e educacionais aos jovens em situação de privação de liberdade, por meio de recursos ainda que on-line, garantindo a continuidade das ações socioeducativas a esses jovens, despertando neles a reflexão de quais são os papéis disponíveis a eles neste conturbado período, quais papéis estão efetivamente experimentando e o que querem assumir como compromisso para suas vidas futuras, com a finalidade de que façam escolhas de forma consciente e atuante, sem se sentirem excluídos mesmo em tempos tão difíceis.

A partir dessa compreensão, verifica-se que é papel do Estado atuar para a construção da cidadania do jovem em situação de privação de liberdade. Assim, deu-se início a um trabalho cooperativo entre a SESP/MT, responsável pela execução das medidas socioeducativas de privação de liberdade no estado de Mato Grosso, o Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (NEPEL/PPGEL-UFMT), a Escola Superior da Defensoria Pública (ESDEP/MT), a Secretaria de Estado de Assistência Social e Cidadania (SETASC/MT) e a Câmara Setorial sobre o Sistema Socioeducativo e Penitenciário do Mato Grosso (CSTALMT), visando implementar diferentes oficinas sociopedagógicas. No entanto, até o fechamento deste artigo (janeiro de 2021), o projeto ainda se encontrava em fase de apreciação e negociação.

A proposta em tela dar-se-á na modalidade à distância, enquanto perdurar a pandemia. O projeto intitulado Conectando Ideias: entrelaçando os saberes na Socioeducação tem como base os seguintes pressupostos: 1) proporcionar espaço de acolhimento, diálogos, trocas e participação dos jovens; 2) promover o inter-relacionamento entre os jovens, assim como entre eles e a equipe do programa, possibilitando o reconhecimento de si no outro; 3) proporcionar contato com atividades e materiais diversos que levem a novos saberes e 4) desenvolver a reflexão sobre si e sobre o mundo.

A concepção das oficinas propostas tem como objetivo servir de instrumento voltado ao desenvolvimento e à possibilidade de reflexão sobre a identidade do jovem em situação de privação de liberdade, entendendo-os como sujeitos de

direitos e deveres, com potencialidades e competências, conforme perspectiva adotada por todas as principais diretrizes que norteiam a socioeducação.

Assim sendo, consideramos que os jovens que transgrediram as normas sociais são sujeitos de direitos e em condição peculiar de desenvolvimento, tendo eles a necessidade de contar com um atendimento protetivo e educativo especializado no âmbito judicial e no desenvolvimento da execução das sentenças judiciais, na tentativa de efetivação de seus direitos pessoais e sociais, a partir da criação de oportunidades didático-pedagógicas adequadas ao momento de crise sanitária atual.

## Considerações

Repensar o sistema socioeducativo é preciso e necessário. Vivemos um momento em que se faz imprescindível a desconstrução das experiências danosas, reinventando-as. Contudo, isso não significa a sua extinção ou agravamento. Não se pode pensar em uma sanção severa, por meio da privação de liberdade, para resolver o problema da criminalidade e violência em nosso país. A proposta não é incentivar a defesa de enrijecimento do ECA, por exemplo, mas sim manter viva uma reflexão constante acerca da capacidade sociopedagógica que possui esse sistema de justiça juvenil.

Essa tarefa de desconstrução da punição e não aceitação dos mecanismos repressivos é um ato de resistência e luta pela garantia dos direitos desses jovens. É fundamental, principalmente, para a construção de políticas sólidas e eficazes de atendimento socioeducativo, que se efetivem ações conjuntas envolvendo diversos atores, a saber: o Poder Executivo (federal, estadual e municipal), o Poder Judiciário, o Ministério Público, a Defensoria Pública, a família e a sociedade civil, dando abertura ao princípio da incompletude institucional.

Dessa forma, em tempos de pandemia, tão importante quanto a responsabilização do jovem transgressor é assegurar-lhes direitos e garantias fundamentais, desde a fase de acolhimento/apuração dos casos de jovens acusados da prática infracional, com o devido respeito ao processo legal e condições especiais da área infanto-juvenil, até o final da execução da medida socioeducativa, atado à necessidade de um trabalho protetivo especializado junto aos egressos do sistema, em atenção aos que são provenientes de contextos de vulnerabilidade social.

Para tanto, é essencial garantir a eficácia dos direitos do jovem que permaneceram em privação de liberdade durante todo o período da pandemia, assim como efetivar os princípios, os objetivos e as diretrizes do ECA e do SINASE, assim como as recomendações da OMS e com a plena execução da Política de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei (PNAISARI), de modo a se aproximar do aumento de chances de vida pela educação, como afirmam as proposições de Antonio Gomes da Costa, Paulo Freire, Roy Bhaskar e Anton Makarenko.

Trata-se de um comprometimento ético-político para a competência técnica socioeducativa do trabalho dos profissionais das políticas setoriais e institucionais do Sistema Socioeducativo, ainda mais desafiador neste momento de crise sanitária nos programas de execução das sentenças judiciais de jovens nas mãos da justiça.

MIRANDA, K. A. S. N.; BARROS, S. M.; ALVES, J. C. *Ações socioeducativas em tempos de pandemia*.  
Dossiê: Educação em prisões: experiências educativas, formação de professores e de agentes socioeducativos.

## Referências

BARROS, Solange Maria de. Análise crítica do discurso e realismo crítico: reflexões interdisciplinares. *Polifonia*, vol. 17, p. 141-157. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2009.

BARROS, Solange Maria de. Realismo crítico e emancipação humana: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas: Pontes Editora, 2015.

BARROS, Solange Maria de; MATTOS, Norma Gisele de. Formação crítico-reflexiva de uma educadora de escola pública: entre o pensar e o fazer. *Revista ECOS*, v. 15, p. 295-324, 2013.

BARROS, S. M. Formação Crítica do educador de línguas: por uma política emancipatória e de transformação social. In: BARROS, S. M. & ASSIS PETERSON, A. A. (org.) *Formação de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

BHASKAR, Roy. **Critical Realism. Essential Readings**. In: ARCHER, M.; BHASKAR, R.; COLLIER, A.; LAWSON, T. e NORRIE, A. Centre for Critical Realism. London: Routledge, 1998.

BHASKAR, Roy. **From Science to Emancipation**. Alienation and the Actuality of Enlightenment. New Delhi/London: Sage Publications, 2002.

BHASKAR, Roy. **The Philosophy of metaReality**: creativity, love, and freedom. Reprint. London: Routledge, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, Brasília, 18/01/2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm). Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. **Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei – CNAACL**. Conselho Nacional de Justiça. Poder Judiciário. Brasília: CNJ/2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/cnaclnovo/publico/>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Orientação técnica para inspeção pelo Poder Judiciário dos espaços de privação de liberdade no contexto da pandemia**. 2020a.

BRASIL. CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Recomendações do CONANDA para a proteção integral a crianças e adolescentes durante a pandemia do covid-19**. 2020b.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença**: da Solidão ao Encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1999.

MIRANDA, K. A. S. N.; BARROS, S. M.; ALVES, J. C. *Ações socioeducativas em tempos de pandemia*.  
Dossiê: Educação em prisões: experiências educativas, formação de professores e de agentes socioeducativos.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Socioeducação**: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Secretaria Especial de Direitos humanos. Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente, abr. 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, 18 (1), 10-32, 2012.

JULIÃO, E.F. **Educação de Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade**: Questões, Avanços e Perspectivas. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2013.

MAKARENKO, Anton Semyonovich. **Poema Pedagógico**. 3 vols. Brasília: Ed. Brasiliense, 1983 (disponível apenas em bibliotecas Conferências sobre Educação Infantil, Anton Makarenko, E. Moraes, 1981).

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

MATO GROSSO. Governo do Estado de Mato Grosso. **Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Mato Grosso**: 2014-2024. Cuiabá-MT: Governo do Estado de Mato Grosso, 2014

NUÑES, Violeta. **Pedagogia social**: cartas para navegar em el novo milenio. Buenos Aires: Ediciones Santillana S.A, 1999.

OUTHWAITE, William. Toward a Realist Perspective. In: G. Morgan (ed.). **Beyond Method**: Strategies for Social Research. London: Sage, 1983.

PAES, Paulo. O socioeducador. In: PAES, P. AMORIM, S. & PEDROSSINA, D. (orgs.). **Formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande: Programa Escola de Conselhos, 2008. p. 81-97.

PNUD. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento 2018**. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2018.html>. Acesso em: 21 out. 2019.

RANIERE, Édio. **A invenção das medidas socioeducativa**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Biblioteca Setorial do Instituto de Psicologia, 2014.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação Escolar no Brasil**: Problemas, Reflexões e Propostas. Coleção Textos, Vol. 4. Araraquara-SP: UNESP, 1990.



MIRANDA, K. A. S. N.; BARROS, S. M.; ALVES, J. C. *Ações socioeducativas em tempos de pandemia*.  
Dossiê: Educação em prisões: experiências educativas, formação de professores e de agentes socioeducativos.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento.  
Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VANDENBERGHE, Frédéric. Teoria Social Realista. Um diálogo franco-britânico. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

ZANELLA, Maria Nilvane. **Bases teóricas da socioeducação**: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei. São Paulo: Uniban, 2011.

#### **Contribuição dos autores**

Autor 1: Participação ativa na construção do manuscrito, em especial na Introdução e nos tópicos 2, 3, 5, 6 e Considerações Finais, bem como na revisão final.

Autor 2: Contribuição substancial para a construção do tópico 4, na discussão dos tópicos 5, 6 e Considerações Finais, bem como na revisão final do manuscrito.

Autor 3: Participação na construção dos tópicos 2, 5, 6 e Considerações Finais.

Enviado em: 13/agosto/2020 | Aprovado em: 20/outubro/2020