

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

VANESSA RAMOS DA SILVA

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NOS CENTROS DE ATENDIMENTO
SOCIOEDUCATIVO DE RECIFE E REGIÃO METROPOLITANA**

Recife
2020

VANESSA RAMOS DA SILVA

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NOS CENTROS DE ATENDIMENTO
SOCIOEDUCATIVO DE RECIFE E REGIÃO METROPOLITANA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Mestrado Profissional de Sociologia em Rede
Nacional da Fundação Joaquim Nabuco como
requisito parcial para obtenção do título de Mestre
em Sociologia.

Orientador: Túlio Augusto Velho Barreto de Araújo

Recife
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Fundação Joaquim Nabuco - Biblioteca)

S586e Silva, Vanessa Ramos da
 O ensino de sociologia nos Centros de Atendimento Socioeducativo de
 Recife e Região Metropolitana/Vanessa Ramos da Silva. Recife: O Autor,
 2020.
 p. 130

Orientador: Prof. Túlio Augusto Velho Barreto de Araújo
Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede
Nacional - ProfSocio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2020.

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Sociologia. 3. Centro de Atendimento Socioeducativo
(CASE), Pernambuco I. Araújo, Túlio Augusto Velho Barreto de, orient. II.
Título

CDU: 37:316(813.4)

VANESSA RAMOS DA SILVA

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NOS CENTROS DE ATENDIMENTO
SOCIOEDUCATIVO DE RECIFE E REGIÃO METROPOLITANA**

Trabalho apresentado ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, na Fundação Joaquim Nabuco, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aprovado em 15 de julho de 2020 em banca online.

Banca examinadora com participação a distância

Prof. M.e. Túlio Augusto Velho Barreto de Araújo
Orientador – ProfSocio/ Fundaj

Profa. Dra. Patrícia Bandeira de Melo
Examinadora Interna – ProfSocio/Fundaj

Profa. Dra. Targélia Ferreira Bezerra de Souza Albuquerque
Examinadora Externa – Faculdade de Ciências Humanas de Olinda

Recife
2020

AGRADECIMENTOS

Com muito carinho agradeço ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Fundação Joaquim Nabuco – Universidade Federal do Ceará, que ao longo de dois anos me proporcionou um sólido aprendizado através do corpo docente e toda estrutura oferecida.

De forma especial, agradeço bastante pela compreensão, paciência e incentivo, ao meu orientador, Professor Túlio Augusto Velho Barreto de Araújo. Obrigada por tudo, Mestre!

Dedico esse trabalho ao ‘Eterno senhor dos tempos, Deus’, Maria, com o título de Auxiliadora e a todos os Orixás, guardiões e espíritos de luz, que em muitos momentos, os busquei. Pois, quando a ciência falha, a fé permanece ousada.

Dedico também aos que me conceberam a vida e já não estão mais aqui no plano físico, meus pais, Sra. Valdete Barbosa e Sr. Everaldo Ramos.

Dedico com muito carinho a meu finado avô – pai, Seu Natanael Luiz Barbosa, que assistiu ao início dessa jornada sem nem saber o que era. Mas era tão terno e acolhedor que sempre desejava para todos que cruzassem o caminho dele: *‘saúde, paz e paciência.’*

Agradeço a minha tia – mãe, Edna, que me adotou e cuida de mim até ‘sempre’.

Agradeço ao que entendo por vida eterna, meus sobrinhos, Gabrielle, Américo, Graziella, Elmir (o galego de tia), Adrielle, Erick, Elmir (meu preto), Elcir (meu Mimim) e sobrinhas – netas. Sou tão ausente fisicamente na vida de alguns.

Agradeço aos amigos/as, sobretudo, à Sheylla Soraya, Luciana Soares, Hilda Sayone, Ewerton Cunha, Dorilma Neves, Erika Gonçalves, Cleiton Douglas, FDBs, Denise, Bilzu, Sandra Gomes, Magah (*in memorian*), dentre outras pessoas do MTC. Assim como ao Tau, Servos, colegas do ProfSocio, da UFPE, da UFRPE e tantos outros que me incentivaram nesse ciclo de vida acadêmica.

Agradeço também aos professores – colaboradores da pesquisa, ao coordenador dos professores e aos/as adolescentes e jovens dos CASEs.

Por fim, agradeço aqueles que lutam constantemente por uma Sociologia escolar de qualidade, pela defesa da disciplina no Ensino Médio e por uma Sociologia da esperança que examina dentro do caos cotidiano, os sonhos, as margens e a esperança na atuação do próprio protagonismo e disposição de sociabilidade de modo a intervir de forma crítica e cidadã no seu meio social.

“Em nossa época, o cientista precisa tomar consciência da utilidade social e do destino prático reservado a suas descobertas.”

(Florestan Fernandes)

RESUMO

Esse trabalho surgiu da perspectiva de analisar as estratégias de operacionalizações, (perfil docente, práticas docentes, recursos e materiais didáticos, etc.) utilizadas para que ocorra o ensino de Sociologia escolar para alunos/as socioeducandos/as, de ambos os gêneros, de idades entre 15 a 18 anos (ou mais), que se encontram em privação de liberdade em três dos cinco Centros de Atendimento Socioeducativos (CASE) do Recife e Região Metropolitana. A presente dissertação foi elaborada com base em um artesanato intelectual, ou seja, a partir de bibliografias de vários campos científicos, documentações e legislações específicas sobre as Medidas Socioeducativas e Sistema Nacional de Socioeducação. Acreditamos que o nosso trabalho se localiza dentro das Ciências Sociais, sobre tudo, no campo da Sociologia da Educação, em específico, no campo da Sociologia Escolar. De abordagem qualitativa, caráter social e exploratória, a pesquisa também contou com a realização de entrevistas semiestruturada com professores da disciplina de Sociologia e um representante da coordenação geral dos professores em socioeducação do Estado. Como resultado principal, o estudo identificou que nenhum dos professores que leciona a disciplina nos CASEs possuem licenciatura em Ciências Sociais ou até mesmo bacharelado com alguma especialização em docência. Também constatamos a inexistência de um Currículo de Sociologia específico para alunos/as socioeducandos/as. A realidade sobre o perfil acadêmico dos docentes, a ausência de dispositivos adequados para lecionar a disciplina para o público discente, frente às adversidades do campo de atuação (sala de aula), culmina no questionamento sobre o tipo de Sociologia que está sendo lecionada. A relevância desse trabalho reside na tentativa, através das vozes dos sujeitos envolvidos diretamente com o ensino da disciplina, colaborar com uma agenda sobre o lugar da Sociologia escolar nas escolas dos CASEs-PE.

Palavras - chave: Sociologia Escolar, Socioeducação, Docência em Sociologia, CASE.

ABSTRACT

This work arose from the perspective of analyzing the operationalization strategies, (teaching profile, teaching practices, resources and didactic materials, etc.) used for the teaching of School Sociology to socio-educational students, of both genders, ages between 15 and 18 years (or more), who are deprived of liberty in three of the five Socio-Educational Service Centers (CASE) in Recife and the Metropolitan Region. This dissertation was developed based on an intellectual craft, that is, from bibliographies of various scientific fields, specific documentation and legislation on Socio-Educational Measures and the National System of Socio-Education. We believe that our work is located within the Social Sciences, above all, in the field of Sociology of Education, specifically, in the field of School Sociology. With a qualitative approach, social and exploratory, the research also included semi-structured interviews with professors in the discipline of Sociology and a representative of the general coordination of teachers in socio-education in the State. As a main result, the study identified that none of the teachers who teach the discipline at CASEs have a degree in Social Sciences or even a bachelor's degree with any specialization in teaching. We also noticed the lack of a specific Sociology Curriculum for socio-educational students. The reality about the academic profile of teachers, the absence of adequate devices to teach the discipline to the student public, in the face of the adversities of the field (classroom), culminates in the questioning about the type of Sociology that is being taught. The relevance of this work resides in the attempt, through the voices of the subjects directly involved with the teaching of the discipline, to collaborate with an agenda on the place of School Sociology in the schools of CASEs-PE.

Keywords: School Sociology. Socioeducation. Sociology teaching. CASE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Movimentação mensal das unidades socioeducativas.....	43
Figura 2 - Estrutura organizacional da Funase	56
Figura 3 - Unidade – localização (CASEs).....	62
Figura 4 - Efetivo populacional de internação por cor ou raça	72
Figura 5 - Efetivo populacional de internação por escolaridade atual	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil acadêmico dos professores de sociologia dos CASES	87
---------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CABECS	Caderno da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
CASE	Centro de Atendimento Socioeducativo
CF/CFB	Constituição Federal Brasileira
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNMP	Conselho Nacional do Ministério Público
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CM	Código de Menores
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENS	Escola Nacional de Socioeducação
ENESEB	Encontro Nacional do Ensino de Sociologia
FUNASE	Fundação de Atendimento Socioeducativo
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
OTM	Orientações Teórico-Metodológicas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC/USP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SCJ	Secretária da Criança e Juventude
SEE-PE	Secretaria de Educação de Pernambuco
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. NOS BASTIDORES DA PESQUISA	18
1.1 Métodos e etapas de trabalho.....	18
1.2 Um estado da arte para a pesquisa.....	21
1.3 Dificuldades na/para a realização da pesquisa de campo	30
2. EDUCAÇÃO - FORMAL, NÃO FORMAL, INFORMAL - E SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL	35
2.1 Reflexões sobre educação.....	35
2.2 Socioeducação no Brasil: notas e dados sobre a privação de liberdade	40
2.3 Educação formal, não formal e informal na socioeducação: relatos e narrativas do cotidiano dos CASEs	47
3. A FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO E A REALIDADE DOS CENTROS DE ATENDIMENTOS	54
3.1 A Funase e as medidas socioeducativas: acolhimento, semiliberdade e privação de liberdade em Pernambuco	57
3.2 O Centros de Atendimento Socioeducativos de Pernambuco	62
3.3 Cada CASE é um caso.....	65
3.3.1 Relato de experiência: visitas ao case 1.....	66
3.3.2 Relato de experiência: visita ao case 3	69
3.4 Reflexões sobre os CASEs	71
4. A SOCIOLOGIA ESCOLAR NOS CASES-PE	74
4.1 Contexto histórico: ensino de Sociologia escolar no Brasil	74
4.2 ‘O currículo’ de Sociologia escolar nos CASEs de Pernambuco	79
4.3 O perfil acadêmico e docente dos professores de Sociologia escolar	84
4.4 Práticas de ensino de sociologia escolar para alunos/as-socioeducandos/as em privação de liberdade dos CASEs	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	114
ANEXO – A.....	122
ANEXO – B.....	124
ANEXO – C.....	126
ANEXO – D.....	127

ANEXO – E	128
ANEXO – F	129
APÊNDICE - A	130

INTRODUÇÃO

Antes de apresentar o tema e consequentemente todo o trabalho, gostaríamos de expor o marco situacional na trajetória realizada para que essa dissertação fosse concebida como resultado de nossa formação, não só no Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), mas até o momento. Pois, acreditamos que todo ser humano é um projeto inacabado e tudo tem uma razão de ser.

Arnold Van Gennep, antropólogo alemão, introduziu na área da Antropologia Social, o conceito de ritos de passagem, a saber, “o que acompanha qualquer mudança de lugar, estado, posição social ou idade” (GENNEP, 2011, p. 43). Categorizou este conceito em três fases (iniciação, transição ou margem/agregação), para esclarecer que todo indivíduo passa e perpassa por diversos rituais de passagem ao longo de sua trajetória de vida, ou seja, as formações acadêmicas fazem parte desse processo.

Utilizamos esses dois primeiros parágrafos, contando com a colaboração do conceito de Van Gennep (2011), para expressar que o Ensino de Sociologia nos Centros de Atendimento Socioeducativo (CASE) do Recife e Região Metropolitana como interesse de pesquisa, emergiu durante a graduação em licenciatura nas Ciências Sociais (2009 - 2014), quando o interesse principal era o de pesquisar a realidade dos docentes e o exercício desse ofício nas escolas dessas instituições.

No período da graduação, na etapa de disciplinas de estágio docente, fizemos observações não participantes nas aulas de Sociologia escolar em uma escola de um CASE na Região Metropolitana do Recife (RMR) e houve um fato que nos chamou atenção. Pois, quem lecionava a disciplina no CASE era um professor licenciado em História. Mas não foi só isso. Além dessa questão, em um universo de 300¹ socioeducandos, com idades entre 15 e 17 anos (ou mais), apenas um aluno frequentava as aulas da disciplina.

O fato citado nos inspirou a escrever um trabalho acadêmico denominado ‘O ser docente na sociedade dos excluídos’ e foi apresentado no XIII Encontro de Ciências Sociais da UFPE, em 2013, no Grupo de Trabalho de temáticas atípicas: morte, loucura, sofrimento e realidades alternativas.

¹ Esse dado demonstrado no trabalho mencionado também pode ser conferido no site da Funase. Vale ressaltar que haviam mais alunos cursando o Ensino Médio. Porém, devido a diversos fatores, dentre eles a opção de frequentar ou não a escola por parte dos alunos, na época, apenas determinado aluno comparecia as aulas.

Pouco tempo depois, já graduada em Ciências Sociais e docente em exercício da disciplina de Sociologia Escolar² desde 2014, ousamos dizer que acreditamos na dimensão e potencial dessa mesma disciplina e, lógico, reconhecemos a importância da função social da profissão que exercemos. Assim como reconhecemos no cenário político atual, uma atmosfera e estado de desvalorização do “ser professor” em nossa sociedade.

Chamamos a atenção para que se observe que nos três últimos parágrafos, mencionamos não só o interesse pela Sociologia em sua variante para o Ensino Médio, mas pelo ofício e exercício da docência, assim como o *locus* e o público discente que nos levou a permanecer em um constante fascínio pela temática específica.

O que faz jus ao pensamento weberiano de que “o caráter do fenômeno [...] está condicionado pela orientação do nosso interesse de conhecimento e essa orientação define-se conforme o significado cultural que atribuímos ao evento em questão em cada caso particular” (WEBER, 2005, p.79).

A ideia de significado cultural e caso particular mencionado na reflexão do autor, antes de tudo, diz respeito à postura do pesquisador e a sua forma de lidar com tal fenômeno e nesse sentido, podemos dizer que a realidade empírica vivenciada nos tempos de graduação nos conduziu para o ingresso em um programa de pós-graduação. Em razão de não ter sido possível realizar um trabalho de conclusão de curso na formação acadêmica anterior.

Por isso também que podemos mencionar, que é culpa (exclusiva) da persistência, atrelada à relevância e à inexistência de um trabalho específico sobre o ensino de Sociologia para alunos/as socioeducandos/as, ainda que seja nos moldes do resultado que conseguimos alcançar no presente trabalho, como poderá ser percebido e avaliado subsequentemente, que fizemos disso um compromisso, tanto acadêmico quanto de militância por um ensino de qualidade da Sociologia Escolar.

Foi tomando como base a linha de pesquisa escolhida – Práticas Docentes e Conteúdos Curriculares – mencionada na Carta de Intenção como uma das etapas de ingresso no ProfSocio da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) em 2017, que a presente dissertação analisou as estratégias de operacionalização para que ocorra o ensino de Sociologia escolar para adolescentes e jovens em situação de conflito com a Lei, de ambos os gêneros, com idades entre

² A Sociologia Escolar é um campo e objeto de estudo derivado da Sociologia Acadêmica que se dedica ao estudo e à promoção da prática pedagógica, assim como ao desenvolvimento da transposição didática das ciências sociais voltadas para a educação básica, de forma particular, o Ensino Médio. O termo também foi utilizado para esclarecer que a nossa docência é exercida, além do Ensino Médio, em preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibulares estaduais.

15 a 18 anos ou mais, que se encontram em privação de liberdade em três dos cinco Centros de Atendimento Socioeducativos (CASE) do Recife e Região Metropolitana.

Ao mencionarmos a inexistência de um trabalho específico sobre o ensino de Sociologia escolar para alunos/as socioeducandos/as parece até que estamos exagerando sobre tal informação. Mas, não. Pois, constatamos através de um levantamento bibliográfico, devidamente norteado sob a tutela de nosso orientador, que a temática sobre o ensino de Sociologia escolar para o alunado em privação de liberdade, revelou uma lacuna no estado da arte dentro dos estudos acadêmicos das Ciências Sociais desde a Lei nº 11.864/2008, que incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio.

Esse recorte de tempo (2008 – 2019), em nosso ver, é bastante importante e significativo para destacar a ausência de uma produção científica em relação ao tema e temática abordada nesse trabalho, pois se refere, como já assinalado, a um período de (quase) 12 anos do retorno da disciplina.

A constatação dessa lacuna evidenciou-se principalmente por termos continuado a pesquisar por referências bibliográficas ligadas ao nosso problema de pesquisa, tanto em livros como em sites de periódicos de diversas universidades que permitem o livre acesso a eles, assim como na Plataforma Sucupira, Periódicos da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, Scielo, Sociedade Brasileira de Sociologia e sites de busca mais simples, tais como, o Google, Google acadêmico, etc.

Em tempo, no dia 1º de março de 2020, de autoria de Cristiano das Neves Bodart e Caio dos Santos Tavares (2020), foi publicado na Revista de Ciências Sociais, no site de periódicos da Universidade Federal do Ceará, um artigo intitulado de “Quando o assunto é Sociologia Escolar: estado da arte nos periódicos de estratos superiores nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Ensino”.

Os dois autores realizaram uma pesquisa na qual selecionaram em 52 periódicos, 124 artigos com o recorte temporal de 1996 a 2018, na perspectiva de apresentarem um novo panorama sobre estudos da Sociologia Escolar, que culminou em um estado da arte.

Na presente pesquisa propomos realizar uma análise consideravelmente ampla de parte do campo científico brasileiro, mais precisamente os periódicos brasileiros de acesso aberto que publicaram artigos sobre a Sociologia Escolar e que foram avaliados nas áreas de Sociologia, Ciência Política, Antropologia, Educação e Ensino pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Comitê (CAPES) como pertencentes aos estratos superiores e, conseqüentemente, dotados de prestígios sociais no interior das respectivas áreas. (BODART; TAVARES, 2020, p. 354).

Percebemos que o caminho realizado por eles se assemelhou ao mesmo realizado por nós. Inclusive nas quatro áreas de conhecimentos citadas pelos autores. Que coincidentemente ou não, ou apenas por estratégia metodológica também, a busca por produções científicas nessas mesmas áreas foram motivadas pela realidade da sala de aula em nosso cotidiano, tanto como professora quanto como estudante de Ciências Sociais.

O que queremos dizer é, que quando estamos exercendo o ofício de professora de Sociologia não ensinamos apenas essa disciplina e sim, a ensinamos em conjunto com a Antropologia e a Ciência Política. Assim, como ocorrem reflexões no mesmo sentido quando estamos na atribuição de aluna em uma das disciplinas. Ainda que, respeitando, a distinção entre elas.

Diante do trabalho de Bodart e Tavares (2020) em que mais uma vez constatamos a escassez de uma produção científica nas Ciências Sociais e em Educação em relação à temática e tudo que, por ventura, compreendemos que a envolvia. Desde legislações específicas para a socioeducação, histórico e conceituação jurídica da socioeducação no Brasil, ensino de Sociologia para socioeducandos, estrutura do Sistema Socioeducativo, etc. continuamos a buscar e encontramos em outras disciplinas das Ciências Humanas (História, Direito, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, etc.) trabalhos que nos auxiliaram de forma consistente.

Assim como em outras fontes de informações, que em nosso ver, foram e *são* relevantes, ao ponto de caracterizá-las como fontes que ocupam o *hall* de referências primárias e não secundárias, tais como, sites dos órgãos oficiais das instituições responsáveis por realizar toda a operacionalização da escolarização na socioeducação no Estado de Pernambuco.

De certa forma e não por acaso, mas por vermos pertinência nesse momento do texto, como se pôde perceber no pouco de elucidação de nossa estratégia metodológica, a exposição também de um incômodo-motivacional por uma produção científica sobre o lugar da Sociologia escolar nas instituições socioeducativas que trouxessem consigo uma agenda sobre educação, escolarização, currículo e outras especificidades ligadas ao tema. Em especial, que não só apenas demonstrasse um panorama sobre o atual cenário do ensino dessa modalidade da Sociologia nessas instituições, mas que pudesse inspirar reflexões que visem colaborar na construção de diversas ações (metodologias, conteúdos, recursos, materiais, etc.) voltadas para qualificar e potencializar ainda mais a Sociologia escolar na socioeducação.

Finalizamos esse momento, desejando que o tema siga incomodando a muitos outros pesquisadores e demais interessados, de modo a visibilizar as questões sociais, por ora, aqui expostas.

1. NOS BASTIDORES DA PESQUISA

Esse capítulo pretende fazer reflexões e dar visibilidade a questões singulares dos bastidores da pesquisa. Desde detalhes sobre dificuldades na/para a realização da pesquisa de campo, procedimentos metodológicos e outros percalços que surgiram durante o processo de desenvolvimento da mesma, tais como, a elaboração de um estado da arte que conseguisse oferecer um aporte teórico capaz de estabelecer conexões entre os assuntos do tema.

Trazer à tona tais particularidades para conhecimento e reflexão, é abrir um pouco o arquivo pessoal do artesanato intelectual (MILLS, 2009) organizado. Uma vez que o ensino de Sociologia escolar no Brasil tem uma longa trajetória iniciada ainda no século XX, mas que conforme sinalizamos, há uma insipiência de trabalhos acadêmicos sobre o ensino da disciplina em instituições totais (GOFFMAN, 2005), que em nossa pesquisa, trata-se dos CASEs.

Logo, determinado capítulo visa partilhar dessa experiência de modo que se perceba que todas as etapas de um trabalho são relevantes, até as mais árduas, e que deveriam ser expostas de modo a colaborar com outros pesquisadores.

1.1 Métodos e etapas de trabalho

As pesquisas qualitativas interpretativas utilizam metodologias que vêm ao encontro dos objetivos educacionais contemporâneos. São mecanismos que suportam, sem a pretensão de homogeneização, as diferenças culturais (SCHEFER; KNIJNIK, 2015, p. 1).

Os procedimentos metodológicos adotados na perspectiva de alcançarmos o objetivo referente à investigação analítica sobre o modo como ocorre o ensino de Sociologia nos Centros de Atendimento Socioeducativo de Recife e Região Metropolitana, nos levou a caracterizar a pesquisa como qualitativa, de caráter social e exploratória. Pois, compreendemos que a pesquisa exploratória é realizada sobre um determinado problema ou questão de pesquisa que, de modo geral, apresenta pouco ou nenhum estudo anterior a seu respeito, o que é o caso do nosso problema de pesquisa.

Schefer e Knijnik (2015), assim como Cecília Minayo (2012), veem a pesquisa social como um método usado por cientistas e pesquisadores sociais para aprender sobre pessoas e sociedades. Outro detalhe, é que através desse método também é possível coletar dados, observá-los e sistematizá-los de forma quantitativa e qualitativa.

Realizamos um refinamento do referencial bibliográfico ao longo de todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Que contou com uma literatura de clássicos das Ciências Sociais,

tais como, Émile Durkheim, Florestan Fernandes, Robert Merton, Max Weber, Karl Mannheim, Wright Mills, Arnold Van Gennep, dentre outros, somada a estruturação de um estado da arte para a pesquisa, qual foram adicionadas literaturas de autores de outras bases epistemológicas.

Por seu caráter exploratório, respeitamos os trâmites burocráticos no que tange à solicitação de autorizações aos órgãos competentes e responsáveis pela garantia da escolarização na socioeducação no Estado de Pernambuco, ou seja, a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE) e a Fundação de Atendimento Socioeducativo (Funase/PE).

Essas medidas foram adotadas observando a manutenção e preservação da ética na pesquisa com seres humanos. Visto que em nosso trabalho, também fazemos referência ao universo dos socioeducandos. Ou seja, engloba adolescentes e jovens menores de 18 anos. Além de que, inicialmente, tínhamos a perspectiva de realizar pesquisa de campo, qual faríamos uso do método etnográfico escolar (ANDRÉ, 1995), para observar as aulas da disciplina nas escolas dos CASEs. Algo que ficou inviabilizado perante a negativa das autorizações das instituições mencionadas no parágrafo anterior.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os três docentes responsáveis pela disciplina de Sociologia de três unidades escolares das instituições escolhidas e com um representante da coordenação geral dos docentes em socioeducação do Estado de Pernambuco. De modo a pesquisar sobre os perfis acadêmicos e docentes dos professores, a fim de conhecer sobre o cotidiano da sala de aula, metodologias, materiais e recursos utilizados na transposição da Sociologia científica para a Sociologia Escolar, etc.

Um fato interessante a ser mencionado em relação à utilização do método de entrevista semiestruturada, é pelo fato dessa modalidade se aproximar bastante de uma conversa com foco em determinados assuntos, gerar informações qualitativas, eventualmente algumas de caráter mais quantitativo mesmo, ser flexível e não seguir um roteiro engessado, possível de ser adaptado de acordo com os rumos do diálogo entre o pesquisador (entrevistador/a) e o/a (entrevistado/a) pesquisado/a.

Com a utilização desse método, elaboramos um roteiro, que se encontra no apêndice desse trabalho, a partir do qual coletamos os dados utilizando para efeito de registro, o gravador do celular e do, assim chamado, caderno ou diário de campo (MANAYO, 2012), além de

aplicativos de celular próprio para recepção, envio e armazenamento de conversas, que em nosso caso se tratou do whatsapp³ e do e-mail.⁴

Após a realização das entrevistas, iniciamos o tratamento desses dados, ou seja, foram feitas as transcrições dos materiais gravados, que, somados aos enviados via e-mail e whatsapp, foram organizados em tabelas e expostos em textos criados com o Word. Nesse sentido, os três docentes entrevistados passaram a ser identificados como ‘Professores do CASE 1, 2, 3’ e o representante da coordenação dos professores da Secretaria de Esportes e Educação do Estado de Pernambuco com a sigla RCP.

Na etapa de sistematização dos dados, para podermos intercalá-los com o referencial teórico e bibliográfico, percebemos que precisávamos de um método analítico que contemplasse, dentre outras coisas, a compreensão de problemáticas específicas da realidade escolar para o ensino da disciplina no contexto investigado, ou seja, reflexões sobre práticas docentes de Sociologia para os socioeducandos, assim como estruturas fornecidas e qualquer outra informação que pudesse ser adicionada às especificidades dos objetivos da pesquisa.

Por conta dessa reflexão, decidimos trabalhar também com os relatos de experiências e narrativas das nossas fontes, inclusive utilizando o método de história oral como opção metodológica para análise desses dados.

Nesse sentido, o relato, a narrativa e em consequência, as histórias, abarcam dois aspectos essenciais que podem auxiliar o pesquisador a utilizá-los na etapa de tratamento dos dados. O primeiro refere-se à percepção da sequência de acontecimentos e o segundo, à valorização (implícita) dos acontecimentos narrados ou relatados (PRADO; SOLIGO, 2003).

Por fim, na última etapa nos dedicamos à redação dos capítulos. Qual, estruturamos em quatro capítulos, mais considerações finais. Envolvendo, inclusive, este tópico no primeiro capítulo.

Antecipando algumas informações sobre os outros capítulos, no segundo será possível encontrar reflexões sobre educação/educações, socioeducação e uma ênfase maior no trato sobre a educação formal, tanto em seus aspectos teóricos, subjetivos e na perspectiva dos entrevistados. Assim como nesse capítulo se perceberá a experiência de utilizar autores de

³ É um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para celulares do tipo smartphones. O mesmo também é chamado de multiplataforma. Além de textos, pode se enviar imagens, vídeos e documentos nos formatos, Word, PDF e Power Point, e ainda podem ser realizadas ligações de forma gratuitas por conexão com internet.

⁴ É um sistema de comunicação, também chamado de correio eletrônico ou virtual, baseado no envio e recebimento de mensagens através de computadores conectados à internet.

epistemologias distintas, mas que dentro das reflexões realizadas, em nosso ver, foi possível estabelecer pontes e diálogos entre eles.

O terceiro trata-se de um capítulo mais dedicado às especificidades do universo da socioeducação, em especial, as legislações, estruturação do sistema socioeducativo no Estado de Pernambuco, vinculação e parcerias (necessárias) entre os órgãos responsáveis pelo cumprimento da garantia do direito à escolarização dos/as socioeducandos/as. Além de outras informações e detalhamentos em relação aos Centros de Atendimento Socioeducativos que formaram o nosso *corpus* ou campo de pesquisa, etc.

No quarto capítulo, buscamos a tratar de assuntos referentes à Sociologia Escolar no Brasil, na socioeducação e suas nuances nas escolas dos CASEs. Ainda nesse capítulo, se encontra a maior parte do resultado das entrevistas com os docentes da disciplina, ou seja, relatos de experiências em sala de aula, perfil acadêmico, docente e didático, questões metodológicas, materiais e recursos utilizados nas aulas para transposição da disciplina, etc.

Por último, redigimos nossas considerações finais em relação ao trabalho, revelando algumas inquietações, lacunas e (talvez) outras questões que podem ser somadas a uma agenda futura de pesquisa nesse universo da socioeducação e Sociologia Escolar. Ainda nesse primeiro capítulo, abrimos um espaço para tratar de um assunto bem pertinente e relativo às dificuldades encontradas na/para realização da pesquisa de campo. Algo que acreditamos ser um ponto importante para a compressão do trabalho desenvolvido.

Desde já, podemos dizer que as inspirações e as expectativas criadas no início da pesquisa adentraram ao mundo real a partir dessas etapas e procedimentos metodológicos.

1.2 Um estado da arte para a pesquisa

O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício; para realizar suas próprias potencialidades, e quaisquer oportunidades que surjam em seu caminho, ele constrói um caráter que tem como núcleo as qualidades de um bom trabalhador. Isso significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente (MILLS, 2009, p.22).

O ofício do trabalhador intelectual para Mills (2009), em nosso ver, traduz-se, em especial, pelo processo de maturidade somada a um ‘quê’ de ousadia, ou seja, as referências clássicas são imprescindíveis e devemos caminhar com o tempo e com os lugares. Dito de outro modo, à luz do próprio Mills (2009), “você, como artesão, tentará reunir o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa.” (MILLS, 2009, p. 22).

Ao dividir em três campos investigativos o nosso tema, a saber: *a)* Práticas de ensino de Sociologia na educação básica; *b)* verificação sobre as legislações voltadas para o direito à educação formal e inserção da disciplina de Sociologia na grade curricular das escolas de instituições socioeducativas para adolescentes internos; *c)* escolarização, no sentido das práticas e saberes docentes para socioeducandos/as internos/as. Acreditamos ter tecido estratégias para organizar um estado da arte para esse trabalho.

Visto que os clássicos são indispensáveis, algo que ao longo do trabalho será perceptível tal literatura e conforme constatada a escassez de trabalhos acadêmicos sobre o ensino de Sociologia escolar em instituições fechadas para alunos/as socioeducandos/as ser uma lacuna no universo acadêmico dentro da própria história do ensino da Sociologia escolar no Brasil e com exceção do artigo de Bodart e Tavares (2020) - um estado da arte sobre a Sociologia escolar (1996 – 2018) – publicado em 2020, o estado da arte para a pesquisa constituiu-se de um recorte temporal de 2006 a 2019.

Cientes de que os principais propagadores dos estudos científicos são os livros, artigos, eventos (congresso, encontros, fóruns, seminários, etc.), trabalho de conclusão de cursos de graduação, dissertações e teses, que podem ser encontrados em periódicos acadêmicos que permitem o livre acesso, seguido dos sites de buscas de produções científicas, tais como o Banco Brasileiro de Dissertações e Teses, Scielo, Google acadêmico, dentre outros, optamos inicialmente por construir o nosso estado da arte a partir de buscas nos Periódicos da Capes, Plataforma Sucupira/Capes (pós-graduação), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD), site da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e do Blog Café com Sociologia, este último se destaca por reunir um grande acervo digital e indicações de conteúdos sobre o ensino de Sociologia, em especial, no Ensino Médio.

Sobre o campo investigativo ‘a’, um dos critérios que utilizamos para compor a nossa reunião de informações de produções acadêmicas mais atualizadas possível, foi o de buscar publicações nos periódicos e sites mencionados, através dos termos: estado da arte sobre ensino de sociologia; sociologia no Ensino de Médio; práticas docentes de Sociologia; transposição didática no ensino de Sociologia; saberes docentes de Sociologia, Sociologia para adolescentes e jovens, dossiê sobre o ensino de Sociologia, Sociologia escolar na socioeducação, ensino de Sociologia em instituições de privação de liberdade, práticas docentes de Sociologia no Ensino Médio para socioeducandos, Currículo de Sociologia para socioeducandos e Centro/s de Atendimento/s Socioeducativo/s (CASEs) de Pernambuco e o ensino de Sociologia.

Em relação ao campo ‘b’, o maior norteador sobre a verificação das legislações foi o Estatuto da Criança e do Adolescente⁵ (ECA), derivado da Constituição Federal (CF), seguido da instância máxima federal para o controle, deliberação, formulação de políticas públicas e garantia de direitos da infância e adolescência, o Conselho Nacional do Direito da Criança e do Adolescente (CONANDA), assim como da legislação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), dentre outras informações que foram coletadas no site da Fundação de Atendimento Socioeducativo⁶ (FUNASE) de Pernambuco, etc. Salientando que todos esses materiais se encontram disponibilizados na internet. Em especial, no site da Funase, qual estivemos acompanhando durante todo nosso trabalho diversas informações, tais como, relatórios e dados estáticos dos CASEs de Pernambuco.

No campo ‘c’, observamos o ano de 2006, ano de instituição do SINASE⁷ (BRASIL, 2006), que posteriormente se tornou Lei Federal⁸ (2012) e deu início a um processo de reestruturação no atendimento socioeducativo em diversos Estados brasileiros, dentre eles, o estado de Pernambuco. Em atenção a essas mudanças priorizamos os trabalhos que foram desenvolvidos a partir desse mesmo ano, dentro de várias áreas científicas, que tivessem como foco a educação formal nas instituições socioeducativas.

Ainda mencionando o campo ‘c’, também utilizamos os sites já referidos e nas buscas usamos os termos: socioeducação; CASE; escolarização de adolescentes em conflito com a lei; FUNASE; escola em instituições de internação socioeducativas; educação formal de adolescentes privados de liberdade, políticas públicas de educação para adolescentes em conflito com a lei, etc.

Dentro do universo dos trabalhos produzidos sobre práticas de ensino de Sociologia na escola básica e/ou Ensino Médio, destacamos um dossiê intitulado Ensino de Sociologia: Docência e Experiências na Educação Básica (2017), publicado pela Revista Três Pontos, do Centro Acadêmico de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Minas Gerais, em. No qual se encontram reunidos 11 artigos e um ensaio que foram escritos por 24 graduandos de 12 universidades diferentes do Brasil.

As temáticas dos artigos tratam das experiências docentes, pesquisas e reflexões sobre a aproximação de pensamentos decoloniais relacionados ao ensino de Sociologia. Detalhe, como se tratou de uma publicação celebrativa de 14 anos da Revista, a organização aproveitou

⁵ Lei 8.069 de julho de 1990. Lei de criação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

⁶ Lei Nº. 132, de 11/12/2008. Lei de red denominação de Fundac para Funase.

⁷ Documento Político-pedagógico do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo -SINASE.

⁸ Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 – SINASE.

o ensino e publicou os trabalhos premiados no V Encontro Nacional do Ensino de Sociologia do Brasil (ENESEB).

Outro trabalho que destacamos é o de Maria Alda de Souza Alves e Joana Elisa Rower, intitulado de ‘Narrativas de si no espaço escolar, juventudes e ensino de Sociologia’ publicado em 2018 nos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS).

As autoras mencionam que os atores sociais (professores, equipe pedagógica e alunos/as), que integram a escola, trazem consigo diversas experiências socioculturais. Ressaltam também que, na atual conjuntura, diversos assuntos são discutidos através das narrativas dos alunos e sublinham os desafios no processo de ensino-aprendizagem para os professores de Sociologia, que em seu cotidiano escolar precisam dar conta de certas temáticas que vão além do instituído nas diretrizes e documentos normativos.

O destaque sobre os desafios no processo de ensino da disciplina e temáticas suscitadas através das narrativas dos discentes, conectou esse trabalho ao nosso, na perspectiva da utilização dos procedimentos metodológicos. As autoras utilizaram referências bibliográficas nas áreas de Sociologia, Pedagogia e incluíram fragmentos de narrativas dos/as alunos/as.

Esse trabalho de Alves e Rower (2018) nos chamou atenção devido ser um estudo recente em que as autoras se utilizam de escritos de Karl Mannheim, Michel Maffesoli, Maurice Tardiff, Paulo Freire, dentre outros, inclusive de epistemologias distintas, para tratar diretamente do que elas chamam de pedagogia das juventudes e mesclam com essa questão a mediação de assuntos e temáticas fora dos dispositivos (BNCC, PCNEM e OCEM) norteadores para o ensino da Sociologia Escolar. Logo, elas construíram o texto em cima de suas práticas docentes, expressando suas dificuldades em lecionar a disciplina dentro desse contexto. Nesse sentido, a experiência da junção de epistemologias distintas que culminou na chamada “pedagogia das juventudes”, nos inspirou a tentar fazer determinada experiência no campo das reflexões sobre tipos de educação.

Sociologia Escolar: ensino, discussão e experiências, livro organizado por Cristiano Bodart das Neves e publicado em 2018, reúne uma coletânea de textos que trazem discussões sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio e apresenta experiências positivas de ensino que podem ser reproduzidas em outras escolas, a depender do contexto escolar.

No livro é mencionada a utilização de recursos como podcasts, laboratórios, vídeos, redes sociais, etc. Nesse sentido, determinada obra serviu para a reflexão sobre recursos e materiais didáticos que são utilizados pelos professores dos CASEs.

Consideramos bastante relevante esse livro e percebemos que esses recursos mencionados pelo autor são recursos que, em tese, passaram a ser utilizados por vários docentes

nos últimos anos. Inclusive por nós, na mediação do ensino da Sociologia em preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio e vestibulares diversos.

O campo da Sociologia escolar de Daniel Gustavo Mocelin (2019), trabalho apresentado no 19º encontro da Sociedade Brasileira de Sociologia, “faz um mapeamento de diversos aspectos estruturantes, que legitimam a sociologia escolar enquanto campo, garantindo autonomia e identidade a esse espaço de práticas, tais como o crescimento de profissionais habilitados, formação, etc.” (MOCELIN, 2019, p. 2).

O trabalho de Mocelin (2019) contribuiu de forma eloquente para a nossa produção, em especial, porque nos apresentou a estrutura de consolidação de determinado campo e objeto de estudo, além de e acentuar que a Sociologia escolar deve ser reconhecida como um espaço diferente da sociologia acadêmica, da sociologia aplicada, dentre outras.

Na tese defendida por Alexandre Jerônimo Correa Lima em 2018, na Universidade Federal do Paraná, que recebeu o título de “Uma Sociologia da experiência de ensino de Sociologia: reflexões, práticas e histórias de vida”, o autor discute ensino de Sociologia na Educação Básica no Brasil contemporâneo a partir de duas análises. A primeira se refere à compreensão dos fundamentos e efeitos de algumas políticas curriculares e institucionais relativas à disciplina de Sociologia e a segunda, a partir de uma reflexão sobre a experiência pessoal vivida como professor da disciplina.

O cerne da tese foi construído sobre o prisma da elucidação em relação aos sentidos do ensino de Sociologia em um contexto de embate político e moral no Brasil, que envolvia questões de condições práticas dentro de um *locus* particular, vivenciado e refletido à “flor da pele” (palavras do autor).

Esse *locus* particular, e a referência as condições práticas ‘a flor da pele’, permitiu que utilizássemos determinado trabalho na perspectiva de reflexão sobre as condições de trabalho nos CASEs, em especial, o ambiente escolar.

Outra tese que contribuiu para o nosso trabalho, foi a de Josemi Medeiros da Cunha, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 2017. No trabalho, ele analisa as práticas pedagógicas dos professores de Sociologia Escolar, em 12 escolas privadas e públicas na cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte.

Cunha (2017) relacionou as práticas pedagógicas à formação docente dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e os documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) – que são os dispositivos que orientam a proposta da disciplina de Sociologia na Educação Básica.

“As Sociologias no ensino médio: conflitos e desafios na prática docente” é o título do trabalho de Cunha (2017), no qual o autor utilizou em sua metodologia, a técnica de observação participante e aplicou questionários semiestruturados.

O trabalho do autor, nos auxiliou na reflexão sobre a montagem do roteiro para as entrevistas, também semiestruturadas, e na reflexão sobre os docentes da disciplina com os dispositivos norteadores em relação ao público discente.

Defendida em 2017, no Programa de Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS), da Fundação Joaquim Nabuco, a dissertação “Sociologia e os Indicadores Sociais: uma proposta de mediação pedagógica para o Ensino Médio” é de autoria de Sandra Florinda de Almeida Maciel Tabosa. Tendo como objetivo a criação de metodologias para a consolidação da disciplina de Sociologia na última etapa (3º ano) da Educação Básica do Ensino Médio, focou a sua análise na utilização de indicadores sociais como recurso pedagógico para explicação de fenômenos sociais naquela disciplina.

Na metodologia ela utilizou uma “coleção de aulas” modeladas a partir da estrutura fornecida pelo Portal do Professor do Ministério da Educação e utilizou a concepção de *ensinagem* desenvolvido pela pedagoga Léa das Graças Camargos Anastasiou.

Vimos que o trabalho de Tabosa (2017) tinha uma bibliografia muito interessante em relação ao nosso tema e utilizamos tais contribuições para o nosso trabalho.

No artigo de Leonice Mourad e Janderson Pereira da Silva, publicado em 2017 no Repositório Digital da Universidade de Santa Maria do Rio Grande do Sul, sob o título “Transposição Didática ou Ressignificação Pedagógica / O Ensino de Sociologia no Ensino Médio”, os autores se baseiam em uma pesquisa bibliográfica se utilizando de diversas fontes de publicações acadêmicas (seminários, congressos, revistas, etc.) na perspectiva de compreender mais um pouco sobre a questão da transposição didática ou ressignificação pedagógica.

Esse trabalho de Mourad e Silva (2017) contribuiu para o esclarecimento sobre os conceitos de transposição didática. Termo utilizado em alguns momentos em nossa dissertação. Vale salientar que, apesar da reunião de poucos trabalhos referentes ao nosso primeiro eixo investigativo, esses trabalhos foram selecionados pela aproximação com o nosso tema no que tange o ensino de Sociologia Escolar.

No segundo campo investigativo, acreditamos, com bastante clareza, que o maior norteador em relação aos direitos do público infanto-juvenil no Brasil é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído em 1990. É nele que, através do artigo 112, constam as medidas socioeducativas, sendo a sexta, a medida de internação em estabelecimento

educacional, que, conservando a garantia do artigo 227 da Constituição Federal (1988), enfatiza ser dever prioritário da família, da sociedade e do Estado, assegurar a esse público-alvo o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à dignidade, ao respeito, ao lazer, à cultura, à profissionalização, à liberdade, à convivência comunitária e à proteção contra exploração e crueldade. Além das diretrizes do Sistema Nacional de Socioeducação, que teve um papel fundamental através da sua dimensão política e ser responsável por estabelecer as diretrizes pedagógicas, a nível nacional, para o público socioeducativo. Salientamos que todo esse instrumental jurídico está em vigência e pode ser consultado virtualmente.

No último campo investigativo, referente a práticas docentes em instituições socioeducativas para internos, reunimos como estado da arte os trabalhos a seguir. Frisando que a seleção dessas produções tem como marco o ano de instituição do SINASE, ou seja, as nossas buscas delimitam o recorte de tempo por trabalhos que foram desenvolvidos a partir de 2006.

O primeiro trabalho trata-se de uma dissertação intitulada “A escola na Febem – SP: em busca do significado”, defendida em 2006, por Juliana Silva Lopes, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP).

A autora dissertou sobre o funcionamento da escola pública na Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM) e como metodologia, realizou observações participantes em sala de aula e também entrevistou professores. Algo semelhante à ideia inicial que tínhamos em relação a realizar uma etnografia escolar em um dos três CASEs. Ainda assim, o trabalho de Lopes nos auxiliou no momento da escrita de nossas análises sobre as repostas dos professores e suas práticas docentes para os socioeducandos.

De autoria de Roberta Vanessa Pereira Aranha de Souza, “O Ensino Formal da Fundação CASA e a Interdisciplinaridade como busca do sentido para um Novo Currículo”, trata-se de uma dissertação defendida em 2011, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). A pesquisa teve como cerne o estudo do currículo prescrito para unidades de internação da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA enfocando a questão da interdisciplinaridade tanto para a educação formal quanto informal.

Souza (2011) em um dos momentos do trabalho menciona que não há um currículo específico para as escolas da Fundação CASA e ao lermos o trabalho da autora, passamos a refletir sobre essa possível hipótese no decorrer de nossa pesquisa.

Em Educação escolar de adolescentes em contextos de privação de liberdade: um estudo de política educacional em escola de centro socioeducativo, dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas

Gerais (PPGE – PUC/MG), no ano de 2011, por Juliana das Graças Gonçalves Gualberto, a autora procurou compreender e analisar a política educacional voltada para o público infanto-juvenil em privação de liberdade de uma escola em um centro socioeducativo na cidade de Ribeirão das Neves – MG. A metodologia utilizada foi o estudo de caso de caráter exploratório, com abordagem qualitativa. Nesse aspecto, o trabalho de Gualberto (2011) traz o contexto da questão da socioeducação relacionada a restrição de liberdade, que nesse caso nos serviu como base para os nossos procedimentos metodológicos.

Destacamos um trabalho nosso, escrito em 2013, apresentado no 13º Encontro de Ciências Sociais, intitulado, O Ser Docente na Sociedade dos Excluídos. Que teve como cerne observar a execução de aulas para os adolescentes e jovens em conflito com a lei em um CASE de Pernambuco. Como estratégia metodológica, utilizamos a técnica de observação não participante.

De autoria de Isaura de Albuquerque César, defendida em 2014 no Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste – UFPE, a dissertação denominada, A Funase e a formação cidadã, é um dos poucos trabalhos desenvolvidos sobre a instituição referenciada no título. Esse trabalho, teve como objetivo principal analisar a educação e a prática pedagógica da Funase - PE, tendo como parâmetro a formação cidadã de jovens em conflito com a lei.

A dissertação de César (2014), assim como outros relatórios sobre a socioeducação produzidos pela Fundação Joaquim Nabuco, nos auxiliaram consideravelmente na questão de referenciar a situação dos CASEs e da Funase de Pernambuco.

O trabalho de Rosângela Laurentino Alves e Darliane Silva do Amaral, intitulado de Escolarização na socioeducação: uma análise das práticas escolares na Unidade de Internação de Santa Maria (UISM) no Distrito Federal, foi publicado, em agosto de 2019, na Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, especificamente no periódico vinculado à Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal.

Alves e Amaral (2019) investigaram o processo de escolarização observando como as práticas escolares para socioeducandos são propostas pelos docentes e profissionais do Sistema Socioeducativo da escola da Unidade de Internação de Santa Maria. O teor da investigação das autoras se assemelhou a uma parte do roteiro de nossas entrevistas com os professores dos CASEs. Nesse sentido, o trabalho delas auxiliou no tratamento dos dados da nossa pesquisa.

Educação, Socioeducação e Escolarização (2016), livro organizado por Cláudia Lúcia Silva Mendes, Elionaldo Fernandes Julião e Soraya Sampaio Vergílio, reúne uma coletânea de 17 artigos produzidos por profissionais, estudiosos e pesquisadores que debatem sobre o tema

que dá título à própria obra. Esse livro nos ajudou bastante, pois contém trabalhos sobre gênero, diversidade, escola, projeto político, dentre outras questões na esfera da socioeducação.

Em *Discussão da Produção do Estado do Conhecimento em Socioeducação* (2018) de autoria de Selson Garutti e Rita de Cássia da Silva Oliveira, há um esforço de apresentar um estado da arte dos estudos na temática trazida em seu título, com o recorte temporal de 1994 a 2016, reunindo 53 dissertações de mestrado e seis teses de doutorado.

Garutti e Oliveira (2018) sistematizaram o estado da arte destacando os autores, resumos e técnicas de pesquisa utilizadas nas dissertações e teses fazendo com que a leitura de determinado trabalho fosse fluida. Sistematização essa que nos influenciou na etapa de elaboração do tópico ‘Métodos e Etapas de Trabalho’.

A dissertação de Andrea dos Santos de Oliveira, *A Fundação CASA e o trabalho educativo escolar* (2010), teve como objetivo estudar o currículo oferecido nas Unidades Socioeducativas de Internação da Fundação CASA de São Paulo.

De abordagem qualitativa e de caráter fenomenológico, a pesquisa teve como cerne verificar se o currículo oferecido na Fundação CASA, atendia a preparação dos meninos para as escolas extramuros. Essa preocupação da autora se assemelha a um de nossos interesses nesse trabalho. Apreciamos e exploramos bastante a dissertação de Oliveira (2010), tivemos apenas o cuidado de direcionar o foco das reflexões para a disciplina de Sociologia escolar.

A tese de doutorado de Humberto da Silva Miranda, *Nos tempos das Febems: memórias de infâncias perdidas* (Pernambuco / 1964-1985), 2014, teve como objetivo construir uma narrativa histórica de crianças que habitaram na Fundação de Bem-Estar do Menor de Pernambuco, durante o período que corresponde à ditadura militar no Brasil (1964 – 1985). Dentro das perspectivas metodológicas utilizadas, o autor usou o método de história oral para obter e analisar as entrevistas. Método que nos chamou atenção, uma vez que as autorizações para pesquisar nos interiores dos CASEs não foram concedidas e que os professores, assim como o representante da coordenação dos professores, gentilmente, tornaram-se nossas fontes orais. Logo, a utilização dessa ferramenta foi fundamental para a coleta de dados.

Uma escola através das grades: a esperança de construção de uma identidade cidadã. (2016), de autoria de Maria de Lourdes Paz dos Santos Soares e Targélia Ferreira Bezerra de Souza Albuquerque, é um trabalho que referencia uma unidade escolar de um dos Centros de Atendimento Socioeducativo que faz parte do *corpus* de nossa pesquisa. Esse trabalho foi indicado pelas próprias autoras. Albuquerque (2016) estava na banca - como examinadora externa - de qualificação de nosso projeto.

Quando a batida da tranca embala o romance: notas sobre relações afetivo-amorosas no contexto Penitenciário da Colônia Penal Feminina do Recife/Bom Pastor (2017) é o título da dissertação de Nathielly Darcy Ribeiro Araújo, defendida no programa de Pós-graduação em Sociologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba. A leitura do trabalho de Araújo (2017) colaborou em nossa escrita para que observássemos na fala dos entrevistados muitas coisas em relação ao não dito. Apesar de o trabalho de campo da autora não ter sido uma instituição socioeducativa para adolescentes e jovens, a bibliografia citada nos ajudou a refletir também sobre instituições fechadas.

Por último, defendida em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), programa em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), a dissertação de Mestrado de Jamires Pereira da Silva recebeu o título “Tempo da Tranca, Tempo da Sala: a educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco” e teve como objeto de estudo a escolarização dos adolescentes e jovens em conflito com a Lei, focando nos atores sociais envolvidos no cotidiano escolar.

Além dos trabalhos reunidos nesse campo de investigação, podemos dizer ainda que encontramos outros trabalhos voltados para a educação de jovens e adultos em conflito com a lei, inclusive um dossiê intitulado “Educação e Privação de Liberdade”, publicado em 2018 na Revista Reflexão e Ação da Universidade de Santa Catarina de autoria de Ana Cláudia Ferreira Godinho e Elionaldo Fernandes Julião. O dossiê trata sobre a situação escolar de adolescentes e jovens em conflito com a lei e o direito de acesso à escola.

Em síntese, a realização desse estado da arte para a pesquisa corrobora com a nossa compreensão sobre o fazer científico. Onde se preserva o respeito a tradição e busca-se continuamente fortalecer e contribuir de forma ética e crítica para o desenvolvimento do campo de estudo no mundo contemporâneo.

1.3 Dificuldades na/para a realização da pesquisa de campo

Até a qualificação do projeto de pesquisa (maio de 2019) havíamos estruturado uma metodologia que seria (teoricamente) possível diante do problema de pesquisa e a forma como idealizávamos abordar as especificidades dos nossos objetivos. Onde realizar um tipo de etnografia (observação não participante *in loco*), como uma dessas especificidades, seria algo muito positivo do ponto de vista científico. Contudo, tornou-se inviável.

Em tese, trabalharíamos com a etnografia escolar (ANDRÉ, 1995), ferramenta derivada da etnografia malinowskiana da década de 1970 (Chicago – EUA). No entanto, diferente da etnografia desenvolvida por Bronislaw Malinowski que descreveu a sua forma de estar em campo de forma prolongada e a coletar dados sobre os povos da Nova Guiné e das ilhas Trobriand, na Melanésia (MALINOWSKI, 1976), ou seja, daquilo que era considerado uma cultura remota, esclarecendo assim um caráter não-familiar. Algo diferente da etnografia educacional, que já parte de um caráter familiar e busca analisar a complexidade do universo escolar, através da percepção, da opinião de seus atores sociais, da atribuição de significados, etc. na perspectiva de tentar explicar a realidade dos processos educacionais.

Vale salientar que a nossa inspiração, que culminou em determinado objeto de pesquisa, surgiu em 2012, durante a graduação em Licenciatura nas Ciências Sociais, especificamente nas disciplinas de estágio docente, quando entramos pela primeira vez em um Centro de Atendimento Socioeducativo. Por que salientar determinado fato novamente? Porque, após o exame de qualificação houve a lapidação do projeto conforme as orientações e sugestões dos professores. Sugestões essas que contribuíram e entusiasmaram ainda mais para que alcássemos voos mais altos, sobretudo do ponto de vista deste assunto que estamos tratando, o campo no qual deveríamos desenvolver nosso trabalho empírico. Contudo, as dificuldades em relação a explorar e realizar etnografias nos CASEs escolhidos, logo surgiram e é disso que vamos tratar agora.

A primeira dificuldade de todas foi a de conseguir autorização das instituições responsáveis pela educação escolar dos CASEs, para as quais reunimos e protocolamos todos os documentos necessários (Projeto de Pesquisa, documento de vínculo com a instituição da Pós-graduação, etc.), conforme pode ser conferido nos anexos dessa dissertação, de modo a conseguir realizar a pesquisa de campo. O que infelizmente não conseguimos.

Na medida que esperávamos as autorizações, estabelecíamos contato com os docentes da disciplina nas escolas dos CASEs. O que foi algo muito positivo. No entanto, através dos diálogos com os docentes, percebemos que a ideia da nossa possível presença em sala de aula para observá-los no exercício de suas atividades, não era muito bem apreciada por eles e foi essa não apreciação de estadia em campo que configurou a segunda dificuldade.

Apesar disso, não nos desestimulamos. Uma vez que está dentro de um processo lógico de reflexão em relação aos estudos de interações sociais, que o objeto de estudo possa se sentir desconfortável de ser observado e desistir de colaborar com a pesquisa em qualquer fase que ela esteja.

Aquilo que considerávamos ser, de certa forma, o coração da pesquisa, pois seria a partir das observações das práticas docentes dos professores da disciplina que viriam as possíveis respostas dos objetivos, geral e específicos, terminou não acontecendo e dos contatos pré-estabelecidos com os docentes emergiu a ideia de buscar outras alternativas e métodos, tendo sido tudo isso supervisionado, redirecionado e realizado com o aval do orientador que sempre se mostrou muito compreensivo e, ao mesmo tempo, diante da própria experiência como pesquisador, buscava refletir conosco sobre todo o percurso já realizado.

Logo, vimos que tínhamos em um material coletado, através do whatsapp e pessoalmente, informações a respeito das condições de trabalho dos docentes nos CASEs que poderiam ser utilizados na dissertação. Vale destacar, que esse material originou dois trabalhos que foram apresentados em eventos distintos.

Um dos trabalhos recebeu o título de “Um panorama sobre o cotidiano das condições de trabalho para as práticas docentes nos Centros de Atendimento Socioeducativo de Recife e Região Metropolitana”, foi apresentado no X Encontro da Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente que ocorreu em Recife – PE, em setembro de 2019. O outro denominado, “Ensino de Sociologia: O ‘ser’ docente no universo socioeducacional”, apresentado em novembro do mesmo ano, em João Pessoa – PB, no Encontro Regional dos Estudantes de Ciências Sociais.

Com base na metodologia utilizada para escrever os dois trabalhos, além dos ensaios que foram sendo elaborados, percebemos que deveríamos persistir na análise das narrativas, histórias e relatos de experiências como caminho possível de examinar, tratar e organizar os dados.

Devido as primeiras coletas de dados com os docentes terem sido bem sucedidas, pensamos que a retomada desse contato para a realização das entrevistas voltadas para o ensino de Sociologia escolar nos CASEs, fosse mais tranquila. Mas, a atmosfera se modificou na interação com alguns docentes em relação à temática da dissertação e esse foi mais um problema relacionado às dificuldades com o campo. Entendemos que esse problema está mais localizado em um contexto “extracampo”, porém, conectado diretamente ao campo⁹.

A cada dificuldade que aparecia, percebíamos que o cronograma avançava e com ele a necessidade de resolução dessas questões para poder, enfim, dar continuidade à pesquisa e redigir os capítulos.

⁹ Todos os professores sabiam de nossa formação acadêmica em Ciências Sociais - licenciatura, assim como o exercício do ofício. Acreditamos que isso terminou atrapalhando, no primeiro momento, a realização das entrevistas relacionadas ao ensino da disciplina.

Eis que um dos docentes entrou em contato conosco para comunicar-nos e convidar-nos para a última formação por parte da SEE – PE com os docentes e as equipes pedagógicas dos CASEs. Vimos nesse fato mais uma oportunidade de tentar retomar os diálogos com os outros docentes de modo a convencê-los sobre a importância da pesquisa que estávamos desenvolvendo, do nosso compromisso com o ensino da disciplina, da gratidão em saber que estávamos diante dos professores que a lecionam para os socioeducandos e transparecer para eles as dificuldades que estávamos enfrentando em função das autorizações das instituições responsáveis não terem sido dadas até aquele momento. Além de enfatizarmos o quanto eles eram importantes e precisávamos deles para prosseguirmos com a pesquisa.

O resultado desse reencontro foi a retomada dos contatos. Inclusive, durante a realização da formação pude entrevistar dois professores com o roteiro semiestruturado que havia levado com os termos de consentimento livre e esclarecidos para serem assinados por eles. Além de ter conseguido agendar uma reunião com um representante da coordenação dos professores em socioeducação do Estado, que nos recebeu na semana seguinte nas dependências da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, ou seja, em seu ambiente de trabalho e gentilmente concedeu a entrevista.

O diagnóstico a que chegamos, diante de todas essas dificuldades, é o de que por mais que estejamos entusiasmados e com uma estrutura projetada na perspectiva de sua execução, concordamos mais uma vez que teoria e prática são dois mundos distintos, em especial quando se trata de pesquisas que envolvem estudos sobre interações sociais.

Em síntese, o êxito na coleta de dados para essa pesquisa só ocorreu, em tempo hábil, por conta da orientação, da persistência e do nosso compromisso com a pesquisa. Ainda que tenhamos consciência de que se não tivéssemos conseguido realizar as entrevistas, já se configuraria como um dado.

Acreditamos ser interessante tratar dessa questão aqui, dentre outras dificuldades para a realização na pesquisa de campo na socioeducação para determinado público no Estado de Pernambuco, pelo fato de termos deparado com essas situações e não havermos desistido e construído uma via alternativa, exequível, responsável e, sobretudo, ética, em relação a uma importante etapa da pesquisa. Por isso, escrever sobre esse assunto significa se expor, expor e tentar ajudar a quem está enveredando pelo mesmo caminho e poderá se deparar com situações semelhantes.

Nesse sentido, ter relatado sobre todas essas questões, em nosso ver, é compartilhar conhecimento. É revelar coisas dos bastidores de uma pesquisa que muitas vezes ganham (ou não) notas explicativas de rodapé, mas que raramente ocupam um espaço como o que foi

permitido nesse trabalho. As dificuldades fazem parte da formação de um trabalhador intelectual na composição de seu artesanato. Revelar (ou não) determinados percalços de pesquisa é uma opção, e clara está a que fizemos.

Considerações sobre o capítulo:

Dadas as especificidades do tema, cada tópico, expôs particularidades dos bastidores que configuraram o arquivo pessoal organizado apenas para a pesquisa. Só de estado da arte, foram três estruturas (projeto de qualificação, pós-projeto de qualificação e após as dificuldades mencionadas na/para a realização da pesquisa de campo). Ou seja, diversos métodos, metodologias, etapas de trabalho, etc.

O ensino de Sociologia escolar para socioeducandos/as internos/as com privação total de liberdade, é um campo, como se pode perceber, muito complexo para ser estudado. Há vários sujeitos nessa pesquisa, desde a disciplina como campo e objeto de estudo, instituições totais, públicos de discentes diferenciados, docentes, escola intramuros, dentre outras questões. Contudo, em nosso ver, um pesquisador precisa manter-se firme, ainda que em alguns momentos as coisas não ocorram como foram idealizadas.

No objeto geral da pesquisa é possível visualizar diversas Sociologias (acadêmica, da educação, escolar, etc.) amplamente conectadas as outras áreas das Ciências Sociais, dentre outras epistemologias. Dito isso, no próximo capítulo continuaremos o processo de conexão entre os assuntos visualizados no tema e o primeiro deles refere-se a educações.

2. EDUCAÇÃO - FORMAL, NÃO FORMAL, INFORMAL - E SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é tecer uma sociologia mais geral no sentido de preparar o terreno em relação a toda temática que o envolve. A intenção de refletir sobre educações, baseia-se na máxima “Sociologia e educação são conceitos indissociáveis.” (FERNANDES, 1954), do professor Florestan Fernandes (1954) e fazer isso, à luz de diversos teóricos, inclusive de epistemologias distintas das Ciências Sociais, da colaboração dos docentes e do que constitucionalmente (BRASIL, 1988) está estabelecido, permite-nos enfatizar uma problematização sobre a sócio educação/socioeducação e destacar a educação formal como via utilizada para que a Sociologia escolar ocorra nos CASEs.

Concordarmos com o pensamento de Fernandes (1954) e cientes de que todos esses aspectos são fatos sociais (DURKHEIM, 2006) e como tal, objetos de estudo da Sociologia, visamos colaborar com determinadas reflexões de modo a suscitar outras análises.

2.1 Reflexões sobre educação

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Com o pensamento de Carlos Rodrigues Brandão (1985) iniciamos a nossa reflexão sobre educação. Que concordamos em todos os aspectos. Em nosso ver, a educação é um processo social, cultural e político, no qual acreditamos que só é possível viver em sociedade através de regras, normas, leis, etc.

Somos seres sociais não só porque estabelecemos uma relação de interdependência com outros indivíduos para viver ou sobreviver dentro de um contexto caótico de sociedade. Mas, porque os outros nos influenciam em relação às maneiras como lhe damos consigo mesmo, com o outro e com a realidade do cotidiano.

Pensar em um ser humano como um ser gregário é até reducionismo ou elevar tal dimensão de pensamento à compreensão da sua complexidade. Não pensar dessa forma pode ser um ato de ofuscar a realidade de nosso cotidiano, ou seja, vivemos em sociedade para sobreviver. Brandão (1985) deixa isso bem claro ao mencionar que a educação nos serve “para saber, para fazer, para ser ou para conviver.” (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Pode ser até uma reflexão pessimista de nossa parte, porém, fruto de diversas realidades do cotidiano. Entretanto, pensar que o ser humano ainda não aprendeu a conviver em sociedade é algo desagradável. Para nós, conviver significa levar em consideração o outro em sua diversidade humana. Significa aprender a compartilhar, praticar o exercício de alteridade, ter empatia, confiar, ajudar, tolerar, etc. Não somos iguais, somos diferentes por demais e isso é óbvio desde que nos percebemos racionalmente no mundo.

Brandão (1985) destaca que “todos nós envolvemos pedaços da vida com ela (a educação): para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar.” (BRANDÃO, 1985, p. 7). Inclusive sobre sentimentos, desagradáveis ou agradáveis. Como bem escreveu Nelson Mandela, advogado, vencedor do prêmio Nobel da Paz e presidente da África do Sul, em sua autobiografia, *Longo caminho para a liberdade*, no original ‘*Long Walk to Freedom*’ (1994), “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.” (MANDELA, 1994, p. 427).

Citar Mandela (1994), é citar a reorganização social de uma sociedade que viveu em regime de apartheid¹⁰ durante décadas (1948 – 1994), e se reorganizou através de todo um processo social, educacional, econômico, cultural e sobretudo, político. Pensar em questões como essas é compreender que só se é possível viver em sociedade através de uma educação que vise o combate contínuo às desigualdades sociais e nesse sentido, François Dubet (2001) menciona que “as classes e as desigualdades de classes são não só aquilo que precisa ser explicado, mas são, sobretudo, o que explica a maior parte das condutas sociais e culturais.” (DUBET, 2001, p. 6).

Em nosso ver, de forma negativa, os conflitos sociais fazem parte dos elementos emergidos dessas condutas e demonstram a partir dos sujeitos e/ou grupos envolvidos, aquilo que Foucault (2006) chamou de relações de poder, qual esclarece que o Estado não é a única fonte de poder. Dito de outra forma, a instauração de uma política de segregação racial na África do Sul não impediu mobilizações contrárias a tal política em que a consciência crítica de muitos sul-africanos resultou da luta contínua, a reestruturação de um país. Ou seja, a consciência crítica que estamos falando é o resultado de vários processos de educações.

Em *Pedagogia do Oprimido* (1994), Paulo Freire defende a ideia de que a educação é um ato político.

¹⁰ Apartheid, palavra inglesa que se traduz para o português como *separação*, foi um regime de segregação racial implementado na África do Sul em 1948, pelo pastor protestante Daniel François Malan, que tinha o posto de primeiro ministro na época.

Educação, além de um processo gnosiológico, é, também, um ato político uma vez que a diretividade está vinculada à prática educativa, pois “[...] não há prática educativa que não se direcione para um certo objetivo, que não envolva um certo sonho, uma certa utopia (FREIRE, 1994, p. 163).

Designar a educação como um ato político para Freire (1994), é antes de tudo, potencializar-se para poder potencializar o outro e, ao mesmo tempo saber que potencialização ocorre em conjunto. É educar, é educar-se, é educarem-se.

Na entrevista com os docentes de Sociologia escolar dos CASEs e representante da coordenação dos mesmos, pedimos para que definissem a educação em uma palavra. A professora do CASE 3 respondeu o seguinte: educação é política. Já o professor do CASE 2 respondeu dessa forma: “no caso deles e diante da vivência que tenho, eu acho que é a salvação.”

Em nosso ver, docentes com esses perfis, assumem o compromisso de promoverem aos discentes, dentre outras coisas, uma consciência crítica e de prevenção para a não reincidência ao sistema socioeducativo.

Acreditamos que educar e ensinar devem ser o ofício de um professor. Um professor educa do ponto de vista ético, moral, político, cultural em detrimento do convívio social e, ao mesmo tempo, o educador como professor deve ensinar sua área de conhecimento científico, técnico, artístico, etc. e nessa relação, o docente permanece se educando com o aluno.

Ampliando essa reflexão sobre educação, em Educação e Sociologia (2006), Émile Durkheim diz que “a educação é um instrumento de transmissão de aptidões necessárias à vida social” (DURKHEIM, 2006, p. 56). Ainda na mesma obra, o autor define a educação da seguinte maneira:

[...] A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e mentais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular. (DURKHEIM, 2006, p. 53-54).

Nesse sentido, percebemos que a educação para Durkheim tem como principal objetivo a formação do ser social. Ou seja, a formação de um ser coletivo que seja capaz de participar dos processos de socializações.

Para o filósofo José Carlos Libâneo (2002), a educação pode ser definida como “[...] fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades” (LIBÂNEO, 2002, p.26). Pensamento este, em nosso ver, que concorda

com o do psicólogo e antropólogo, Carlos Rodrigues Brandão (1985), citado na introdução desse texto. Pois, ambos percebem a educação como algo que ninguém escapa e que há um ou vários tipos de educação que ocorre independente de instituições.

Insistindo um pouco na ideia de que da educação ninguém escapa de Brandão (1985), é impossível não fazer um link com a definição de fato social de Durkheim (2006):

Toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou, ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter” (DURKHEIM, 2006, p. 11).

A educação é um fenômeno social observado em qualquer sociedade. A ideia de coerção, exterioridade, generalidade caminham juntas com a ideia de extensão de uma sociedade. Em síntese, Durkheim (2006), assim como Brandão (1985), visualiza o processo das relações sociais, independente das individualidades, o educar-se/educar.

Segundo Freire (1983), “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1983, p. 79). Para o autor, a educação está intrinsecamente ligada com a humanização dos indivíduos.

À luz de Freire (1983), compreendemos que os homens se educam em comunhão porque não há uma relação ambivalente. Pelo contrário, dentro desse processo há uma dialética entre educador e educando no sentido de que a educação é uma via de mão dupla. É um aprendizado em conjunto.

Freire (1983) também diz que “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate” (FREIRE, 1983, p. 104). Ou seja, a educação além de ser uma interação social (sujeito-sujeito/sujeito-mundo/mundo-sujeito = todos), humaniza. Ela dá condições para que os sujeitos se percebam como seres protagonistas, iguais e não coadjuvantes na realidade social em que estão inseridos.

Em síntese, dentro de uma concepção sociofilosófica, a educação é um ato político, de amor, de comunhão, relação de mutualidade e humanizadora, porque além de englobar todos esses aspectos, não permite outra alternativa a não ser a racionalização de si, do respeito ao outro e a permanente militância pelo bem-estar social comum. Desprezando qualquer forma de opressão contra o cidadão, reduzindo assim, os conflitos sociais.

Ainda em complemento sobre a educação ser um ato político, observamos uma semelhança entre o pensamento de Fernandes (1991) e Freire (1983). Exemplo disso, é um depoimento para o projeto Memória Viva da Educação Brasileira em que Fernandes (1991) afirmou o seguinte:

A educação [...] acaba sendo aquela cadeia que falta para que os excluídos e oprimidos adquiram uma consciência de que a sua liberação depende da sua consciência crítica, e que essa consciência crítica pode passar por um tipo de educação que não seja conformista, mas sim ativista e militante (FERNANDES, 1991).

Fernandes (1991) e Freire (1983), nos impulsiona em acreditar que é preciso permanecer em constante militância, de modo que a tomada de consciência crítica daqueles que ainda não conseguiram compreender sua própria realidade e situação no mundo, seja alvo de persistência, perseverança e conte com a colaboração daqueles que já conseguiram essa libertação.

Fernandes em uma entrevista à Revista Nova Escola (1991), afirmou que "um povo educado não aceitaria as condições de miséria e desemprego como as que temos." (FERNANDES, 1991). Na visão dele, um ser educado é um ser crítico que sabe que enquanto houver desigualdades sociais, não haverá uma sociedade educada. Pessoas educadas preservam suas individualidades e tratam os outros como seus iguais.

Esse pensamento de Fernandes (1991) permite um certo saudosismo da nossa parte em relação a uma atmosfera¹¹ vivida no país de 2003 a agosto de 2016. Período em que houve diversas implementações de políticas públicas de combate à miséria, pobreza, desemprego, dentre outras formas de combate às desigualdades sociais. Posterior a esse período, se instaurou um movimento de retrocesso¹² em relação as tratativas dos direitos sociais, elevados à fundamentais em 1988.

Destacando o direito a educação, conforme prescrito no artigo 205 da Constituição Federal (1988) brasileira.

Art. 5. A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Entendemos que a educação como direito garantido deve ser considerada essencial ao desenvolvimento dos indivíduos. Contudo, para que se possa ter acesso à cidadania, tal como seus direitos e deveres, só é possível se todos tiverem acesso a todos os níveis de educação.

Com uma agenda de desmonte dos direitos sociais fundamentais desde o golpe de 2016, o neoliberalismo avança de forma intensa sobre a nossa democracia que se encontra bastante

¹¹ Período que corresponde a gestão do governo federal pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011) e posteriormente, pela presidenta Dilma Vana Rousseff (2011 - agosto de 2016), até sofrer o golpe de Estado em 2016.

¹² Após o golpe contra a democracia, o governo de Michel Temer apresentou um projeto de congelamento financeiro para diversos setores públicos e o Congresso Nacional promulgou a Emenda Constitucional 95, congelando assim, os gastos sociais por vinte anos.

fragilizada. De fato, o professor Fernandes (1991) tinha e permanece tendo toda razão ao afirmar que uma sociedade educada jamais permitiria que seus direitos fossem atingidos dessa forma. Estamos em um momento violento de sucateamento dos serviços públicos e persistir na militância pela educação de todos, para todos e por todos, é acreditar que apesar de toda essa atmosfera do cenário político atual, há uma grande parcela de pessoas que não está inerte.

Em síntese, essa reflexão sobre educação enfatiza ainda mais a problemática tratada no presente trabalho. Ainda que as inquietações estejam voltadas para as especificidades do ensino de Sociologia escolar nos CASEs de Pernambuco, está clara que a temática envolve educação por todas as partes e nesse sentido, apesar de em muitos momentos terem sido utilizadas outras epistemologias que não só as das Ciências Sociais, conforme foi anunciado desde o início, a base de nosso trabalho pertence a essas últimas. O que implica dizer que “o cientista social reproduz a imagem da sociedade em que vive.” (FERNANDES, 1991).

2.2 Socioeducação no Brasil: notas e dados sobre a privação de liberdade

As nossas reflexões em relação ao tema da socioeducação não girará em torno de seu conceito. Pois, comungamos da ideia de que toda educação é social. Logo, a proposta é refletir sobre um problema social que abarca tantos outros e nos conduz a adentrar no campo da Sociologia das Juventudes. Ou seja, trataremos de questões relacionadas a socioeducação no Brasil, fazendo um recorte de dados referentes ao Estado de Pernambuco, em específico, sobre informações em relação ao atual cenário de internação de adolescentes e jovens em conflito com a lei nos CASEs - PE.

Dentro de uma complexidade de perspectivas, sobretudo nas Ciências Sociais, pensar sobre os adolescentes e jovens, tanto de uma forma geral ou como grupo que está no Sistema socioeducativo, é enfatizar que essas categorias são um período de transição. Ou seja, “uma situação comum no processo histórico e social.” (MANNHEIM, 1982, p. 72), em que a formação dos sujeitos é influenciada “pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.” (DAYRELL, 2007, p. 158). Em complemento, o autor ainda diz tratar-se de “um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um” (DAYRELL, 2007, p. 58).

Ao refletirmos sobre esse público enquadrando-os no grupo social de socioeducandos, às vezes, pode-se esquecer das singularidades dos sujeitos. Entretanto, segundo Bourdieu (1983), Carrano, Fávero, Novaes e Spósito (2007), Bungenstab e Carvalho (2017), esse é o tipo de reflexão que não deve ser feita pelo fato de não estarmos diante de apenas um tipo de

adolescência ou de juventude. Estamos diante de adolescências e juventudes em determinada situação. Estamos diante de sujeitos plurais na qualidade de socioeducandos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) instituído pela Lei 8.069 de 1990, considera criança a pessoa até 12 anos incompletos e define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos. Salientando que em casos excepcionais e quando disposto na lei, o ECA (1990) é aplicável até os 21 anos.

A palavra ‘juventude’ não aparece no ECA (1990) e segundo o Vivendo a Adolescência.¹³

Faz pouco tempo que a juventude passou a ser reconhecida como um grupo com necessidades e particularidades específicas. Isto significa que nem sempre os/as jovens foram identificados/as como sujeitos de direitos. Após a criação da Secretaria Nacional de Juventude em 2005, os/as próprios/as jovens levaram os governantes a perceber a necessidade de garantia de seus direitos. Foi assim que em 2010, a palavra ‘juventude’ foi agregada à Constituição Federal e em 2013 foi criado o Estatuto da Juventude representando um importante avanço na garantia dos direitos da juventude brasileira. (VIVENDO A ADOLESCÊNCIA, 2020).

No mesmo site, ainda encontramos informações sobre o que diz o Estatuto da Juventude (2013):

O Estatuto da Juventude dispõe sobre os direitos dos/as jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE, compreendendo para efeito da Lei e diretrizes que os/as jovens são as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. (VIVENDO A ADOLESCÊNCIA, 2020).

Todas essas informações terminam por identificar características não só dos sujeitos na socioeducação. Mas de uma situação complexa do que é ser um ‘adolescente ou jovem’ no país. Apesar de legislações específicas e perspectivas interpretativas nas áreas diversas de conhecimento, esses sujeitos seguem sendo categorias em um local apenas definido cronologicamente em um cenário cheio de desafios. Novamente o Vivendo a Adolescência nos ajuda a refletir sobre isso da seguinte maneira:

Entre os principais desafios que a juventude do país enfrenta encontram-se o desemprego, a educação e a segurança, etc. não necessariamente nessa ordem. Para o enfrentamento desses desafios é preciso que a juventude esteja saudável, educada, produzindo e engajada, podendo dessa forma quebrar um ciclo de pobreza e deixando de estar exposta às grandes vulnerabilidades sociais. (VIVENDO A ADOLESCÊNCIA, 2020).

¹³ Site da ONG Reprolatina voltado para adolescentes e jovens se informar sobre diversos temas, tais como Estatuto da Juventude, políticas públicas, saúde, educação, gênero, sexualidade, etc.

Esses desafios mencionados fazem parte continuamente do cotidiano de muitos jovens e adolescentes. Contudo, acreditamos que o primeiro de todos os desafios é o de se dar conta de si mesmo como um ‘ser’. Em especial, quando se vive em diversas atmosferas conflituosas (violência, falta de estrutura familiar, econômica, educacional, etc.) dentro de uma sociedade com um sistema governamental desestruturado em todos os sentidos.

Não entraremos em uma problematização sobre o que é a socio educação/educação social/socioeducação, uma vez que compreendemos que toda educação é social. Mas pensar dentro dessa perspectiva em relação ao público discente referenciado em nosso trabalho, é compreender que temos uma parcela considerável de cidadãos em estado de crises geradas por desordens sociais e esse tipo de ‘socioeducação’ se deriva dessas desordens.

Em razão de acreditarmos que um problema social só emerge de outro problema social. Ou seja, o ato infracional é um estado de anomia, bem como refletiu Émile Durkheim (2004) e Robert Merton (2004) sobre esse tipo de desvio comportamental. Algo que mais na frente explicaremos melhor, logo após a exposição de dados sobre o atual cenário da população em cumprimento de medida socioeducativa, privação de liberdade e indicadores sobre as desigualdades sociais no Brasil.

Em relação à população em cumprimento de medida socioeducativa no país, um relatório com dados coletados entre agosto e setembro de 2018, foi publicado no dia 24 de setembro de 2019 pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP). O mesmo foi produzido pelo Conselho da Infância e Juventude através do Grupo de Trabalho de Acompanhamento da Política Nacional de Atendimento Socioeducativo, que é formado por integrantes dos Ministérios Públicos Estaduais e Federal. O relatório informa o seguinte:

No Brasil, há 18.086 adolescentes e jovens em cumprimento de internação por tempo indeterminado em instituições socioeducativas e 16.161 vagas, o que causa um déficit de quase duas mil vagas. Se for considerada, ainda, a média de pedidos pendentes mensais, o déficit é de quase 5 mil vagas. O levantamento consta da publicação “Panorama da execução dos programas socioeducativos de semiliberdade e internação nos Estados brasileiros e no Distrito Federal.” (BRASIL, 2019).

Isso implica dizer, que há uma população de 18.086 adolescentes e jovens cumprindo Medida Socioeducativa em condições complexas de internação nos diversos Centros de Atendimento Socioeducativos espalhados pelo Brasil. Uma vez que o outro dado fornecido era de que haviam 16.161 vagas e um deficit de 1.925 instalações para os socioeducandos/as. Em complemento, é possível visualizar a informação de um outro deficit, este relacionado a pedidos pendentes mensais de quase 5 mil vagas.

Diante desses dados, refletir sobre o que está acontecendo para que tenhamos essa realidade de adolescentes e jovens entrando em conflito com a lei, se faz necessário.

O relatório ainda informa que o Acre é o Estado que possui a maior superlotação de socioeducandos internos por tempo indeterminado. Possuindo um percentual de 192,99% de ocupação, ou seja, quase o dobro de internos em relação às vagas existentes. Dito isso, Minas Gerais é o Estado que possui a maior quantidade de pedidos com vagas pendentes para internação. Teve, inclusive, 879 pedidos não atendidos.

No mesmo relatório consta que existem 330 unidades de internação no Brasil. Das quais, 11 delas estão localizadas no Estado de Pernambuco. Os dados abaixo se referem ao mês de setembro de 2019, mês de publicação do relatório do CNMP (2019).

Figura 1. Movimentação mensal das unidades socioeducativas

TABELA 01 - MOVIMENTAÇÃO MENSAL DAS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS

REGIME DE ATENDIMENTO / UNIDADES	CAPACIDADE	EFETIVO DO MÊS ANTERIOR (A)		ENTRADAS (B)		SAÍDAS (C)		EFETIVO MENSAL PARA 01/10/2019 (A+B-C)		TOTAL DO EFETIVO MENSAL (A+B-C)
		F	M	F	M	F	M	F	M	
INTERNAÇÃO										
CASE Abreu e Lima	109	0	55	0	0	0	13	0	42	42
CASE / CENIP Arcoverde	21*	0	30	0	6	0	7	0	29	29
CASE Cabo de Santo Agostinho	170	0	248	0	22	0	25	0	245	245
CASE Caruaru	100	0	126	0	19	0	11	0	134	134
CASE / CENIP Garanhuns	81	0	63	0	7	0	7	0	63	63
CASE Jaboatão dos Guararapes	72	0	51	0	2	0	9	0	44	44
CASE Petrolina	40	0	43	0	5	0	10	0	38	38
CASE Pirapama	72	0	84	0	13	0	17	0	80	80
CASE Santa Luzia	20	22	1	12	0	3	0	31	1	32
CASE Timbaúba	60	0	66	0	14	0	11	0	69	69
CASE Vitória de Santo Antão	72	0	65	0	6	0	16	0	55	55
Total	817	22	832	12	94	3	126	31	800	831
		854		106		129		831		

Fonte: Funase - PE (2019).

Como demonstrado na tabela, em setembro de 2019 a capacidade máxima dos CASEs de Pernambuco era de 817 vagas de internação para uma população de 831 internos/as. Dentre os quais, se percebem dados alarmantes, em termos quantitativos, de alguns Centros:

- CASE - Cabo de Santo Agostinho: capacidade de 170 vagas, mas possuía um quantitativo de 245 internos;
- CASE - Caruaru: capacidade de 100 vagas, mas estava com 134 socioeducandos;
- CASE - Santa Luzia: único CASE que atende ao público feminino do Estado, possuía capacidade para 20 internas, mas estava com um efetivo de 32 adolescentes e jovens.

Mencionar esses dados em relação ao Estado de Pernambuco significa que, de forma negativa, há uma população considerável de socioeducandos internos em situações complexas de instalações. Conforme aponta o mesmo relatório do CNMP (2019).

Muitos estados informaram à CIJ a existência de quadros graves de superlotação e/ou grande número de pedidos de vagas de internação não atendidos (“fila de espera”), revelando-se a desproporção entre a oferta e a demanda de vagas para essa modalidade e medida socioeducativa. (BRASIL, 2019).

Arelado a esses dados, buscamos indicadores no mesmo período sobre Desigualdades Sociais no país e constatamos que o Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz divulgou que a Fundação Getúlio Vargas publicou um estudo relativo à essa questão.

A desigualdade está crescendo no Brasil e registrou aumento persistente no segundo semestre de 2019, superando o pico histórico observado em 1989. Publicado pelo Centro de Políticas Sociais da fundação, o estudo avaliou as mudanças nos índices de desigualdade nos últimos sete anos e suas relações com o crescimento, as consequências sobre o bem estar social e a pobreza. Segundo o documento, enquanto a renda da metade mais pobre da população caiu cerca de 18%, somente o 1% mais rico teve quase 10% de aumento no poder de compra. “Nem mesmo em 1989, que constitui o nosso pico histórico de desigualdade brasileira, houve um movimento de concentração de renda por tantos períodos consecutivos”, aponta o documento. Apenas em 2015, a pobreza subiu 19,3% no Brasil, com 3,6 milhões de novos pobres. Desde o segundo trimestre do mesmo ano, até 2017, a população vivendo na pobreza no país aumentou 33%, atingindo 11,2% dos brasileiros, contra os 8,4% antes registrados. O estudo baseia-se na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNADC), do IBGE, e no índice de Gini, medidor global de desigualdade. (CEE-FIOCRUZ, 2019).

Muitos desses indicadores, quiçá todos eles, publicados pela Fundação Getúlio Vargas, têm relação direta com essa população de socioeducandos. Acreditamos que a pobreza é um dos indicadores responsáveis para o cometimento de atos infracionais por parte daqueles que não conseguiram ainda compreender ou ter uma ‘socio educação’ voltada para um convívio social harmônico, sem conflitos e/ou desvio de conduta. Vale salientar, que estamos utilizando as questões de desarmonia social, violência, conflito com a lei e privação de liberdade civil, por temos plena consciência sobre os tipos de legislações distintas para ambos os sistemas de privação de liberdade: socioeducativo e carcerário.

Pesquisamos informações sobre o quantitativo do público carcerário no mesmo período em que os outros dados referentes à privação de liberdade de socioeducandos foram publicados. Segundo informações do site do Ministério da Justiça e Segurança Pública com base no relatório do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), os dados revelaram o seguinte:

Considerando presos em estabelecimentos penais e presos detidos em outras carceragens, o Infopen¹⁴ 2019 aponta que o Brasil possui uma população prisional de 773.151 pessoas privadas de liberdade em todos os regimes. Caso sejam analisados presos custodiados apenas em unidades prisionais, sem contar delegacias, o país detém 758.676 presos. (BRASIL, 2019)

Em termos quantitativos e com base apenas no aspecto de *privação de liberdade civil*, o público de adolescentes e jovens cumprindo Medida Socioeducativa interna (18.086) somado ao de adultos e idosos em situação de cárcere (773.151) dá um total de 791.237 pessoas vivendo nessa situação. Isso sem mencionar a questão da superlotação nessas instituições.

Um dado publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em relação à estimativa total da população brasileira em agosto de 2019, informado pelo site da Agência Brasil (AB)¹⁵ da Empresa Brasil de Comunicação, nos mostra o seguinte:

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou hoje (28/08/2019) as estimativas da população. Pela data de referência de 1º de julho de 2019, o Brasil tem uma população total de 210.147.125 pessoas. Os dados relativos aos estados foram publicados na edição de hoje do Diário Oficial da União. (BRASIL, 2019).

Em nossa compreensão, todos esses dados revelam que temos uma parcela considerável da sociedade brasileira em situação de privação de liberdade e não podemos esquecer que essa população tem cor, etnia, classe social e econômica, baixa escolaridade, etc. dentre outros fatores que contribuem para a situação em que se encontram. Em nenhum momento estamos atrelando ou vamos atrelar determinada situação aos índices de desigualdades sociais. No entanto, é impossível negar o cruzamento de dados entre eles.

Todos esses dados revelam uma desestrutura em vários setores da sociedade brasileira, sobretudo setores ligados ao desemprego, renda, escolaridade, cultura, saúde, educação, segurança pública, etc. O que diz muito sobre uma parte considerável da sociedade está em situação de vulnerabilidade social e conceber uma parcela bem expressiva de indivíduos em estado de anomia, termo cunhando por Durkheim em sua obra *O Suicídio* (2004) e *Da Divisão Social do Trabalho* (2010) e depois desenvolvido por Robert Merton em um artigo publicado em 1938 com o título de *Estrutura Social e Anomia* que posteriormente se tornou a obra, *Teorias e Estruturas Sociais* (2004).

¹⁴ Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias.

¹⁵ Estimativa de população brasileira em agosto de 2019 – Agência Brasil (AB).

Para Durkheim (2004, 2010) e Merton (2004), ainda que de formas distintas, o estado de anomia é desencadeado pela impossibilidade dos indivíduos de satisfazerem as suas necessidades ou aspirações humanas através de meios socialmente prescritos. Ou seja, para Durkheim (2004, 2010), o desvio de comportamento corresponde a uma violação dos padrões e normas sociais já pré-estabelecidos pelo fato de que o ser humano é insaciável por natureza e, por desejar sempre mais, ele tende a arrumar formas de satisfazer-se a qualquer custo, acarretando, em muitas vezes, no seu próprio desvio social.

Para Merton (2004), determinado desvio comportamental não é oriundo da natureza humana, mas provocado pela estrutura social. Para ele, a própria sociedade e suas transformações, sobretudo dentro do sistema de modo de produção capitalista, termina estimulando os indivíduos a desejarem mais do que o necessário ou suficiente para a sua própria sobrevivência e convivência em sociedade.

Toda essa reflexão sobre o que leva os indivíduos a uma sanção de privação de liberdade, em especial os socioeducandos, utilizando para isso os dados estatísticos e as concepções de anomia de Durkheim (2004, 2010) e Merton (2004), também nos conduziu a observar, ainda que de forma hipotética ou permeados por um juízo de valor, mas com base em outra parte do relatório do Conselho Nacional do Ministério Público (2019) sobre a socioeducação, consta a informação de que diversos Estados brasileiros tiveram que arcar sozinhos com a manutenção da execução da política de socioeducação. Tal fato ocorreu porque a União (Governo Federal) não contribuiu de forma suficiente para o seu funcionamento correto nos Estados. Isso é o que também aponta o relatório do CNMP (2019):

Do ponto de vista e prescritivo do A Lei Federal nº 12.594/2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Lei do Sinase), atribui aos estados a obrigação de criar, desenvolver e manter programas para a execução das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação (artigo 4º, inciso III), devendo a União prestar assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais, distrital e municipais (artigo 3º, inciso III). Apesar dessa orientação legal, nos últimos anos, a União não contribuiu suficientemente para a implantação de novas unidades de internação e semiliberdade nos estados e não cofinanciou o custeio dos sistemas estaduais e distrital, obrigando os estados e o Distrito Federal a arcarem sozinhos com a manutenção dessa política, que é de natureza obrigatória, continuada e permanente. (BRASIL, 2019).

Tudo isso nos levou a ter a certeza de que os adolescentes e jovens, na qualidade de socioeducandos internos, não ocupam o hall das prioridades para a União. Assim como da mesma forma, quando esse mesmo público estava fora dessa situação. Algo que comprova a concepção de Merton (2004) sobre o sistema criar mecanismos para determinados

comportamentos de desvios sociais. Em síntese, estamos dentro de um sistema que sabe muito bem como adoecer seus cidadãos e assim, provocar tais desvios de conduta (anomia).

Em conclusão, chegamos até a pensar que a ‘pré-socioeducação’ parece ou é um projeto de higienização social. Uma vez que como teorizado por Merton (2004), a estrutura social inspira os sujeitos a produzirem determinados desvios comportamentais dentro da sociedade. Algo que em muitas vezes termina por conduzi-los à exclusão da grande sociedade através das normas, mecanismos de proteção e leis. Como é o caso da privação de liberdade civil, tanto para o cumprimento de internação, última instância das Medidas Socioeducativas, no caso dos adolescentes e jovens, quanto para o Sistema prisional, no caso dos adultos.

Salientamos apenas que todas essas questões são provocativas em relação a pensar sobre o tipo de educação, seja ela formal, não formal e informal, que está sendo produzida dentro e fora desses dois sistemas de privação (prisional e socioeducacional) de liberdade pela sociedade brasileira. Algo que refletiremos melhor mais na frente sobre os aspectos de educação supracitados, em especial, no que tange à educação formal, via utilizada para a Sociologia escolar chegar aos alunos/as socioeducandos/as.

2.3 Educação formal, não formal e informal na socioeducação: relatos e narrativas do cotidiano dos CASEs

Refletir sobre essas três perspectivas de educação (formal, não formal e informal) seja no campo científico das Ciências Sociais, da Filosofia, da própria educação, dentre outras áreas de conhecimento que tomem o Sistema Socioeducativo como campo de estudo, é saber que se está entrando em um terreno arenoso.

Esses três enfoques sobre educação remetem ao panorama do cotidiano dos socioeducandos, professores, agentes, técnicos, gestores escolares, administrativos, etc. nos CASEs. Ou seja, ambiente onde a disciplina de Sociologia escolar é lecionada e, por consequência, torna-se objeto de reflexões dos próprios alunos/as socioeducandos/as. Uma vez que estudar a disciplina é tentar compreender a sociedade através de nossas interações sociais com os diversos grupos sociais que fazemos parte.

Em nosso ver, essas três perspectivas de educação estão conectadas o tempo todo, apesar de que em muitos momentos não seja possível à administração, no aspecto da educação informal, ter o total controle e explicaremos o porquê posteriormente. Por ora, sobre a perspectiva da educação formal, ressaltamos o que Brandão (1985) diz a respeito:

É o momento em que a educação se sujeita à pedagogia [...], cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparece a escola, o aluno e o professor [...]. (1985, p. 26).

Dessa mesma forma, também em concordância com Brandão (1985), Lima, Nagao, Selmo, Landim e Machado Lima (2019), acreditam que

A educação formal como se conhece é organizada, acontece em local específico, sistematizado, com análise de conteúdo, em outras palavras, é regulada por leis, normas da instituição de ensino. Sendo formal, espera resultados, analisa os dados obtidos a partir dos planejamentos anteriormente realizados. (LIMA; NAGAO; SELMO; LANDIM; MACHADO LIMA, 2019, p. 273).

Diante do exposto, acreditamos que está claro o que é a educação formal. Em razão de compreendermos esse local específico, sistematizado, regulado por leis, normas das instituições de ensino, etc. como a própria estrutura recomendada pelo Sinase (2006) que reafirma a diretriz do ECA (1990) sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa. Inclusive em relação a uma estrutura de gestão que suscite a autonomia de todos os atores envolvidos no processo da socioeducação. Nesse sentido, vejamos:

O conceito adotado é o da gestão participativa, que demanda autonomia competente e participação consciente e implicada de todos os atores que integram a execução do atendimento socioeducativo. Está diretamente associada ao compartilhamento de responsabilidades, mediante compromisso coletivo com os resultados [...]. Na gestão participativa o objetivo superior a ser alcançado é a comunidade socioeducativa. Esta é composta pelos profissionais e adolescentes das Unidades e/ou programas de atendimento socioeducativo, opera, com transversalidade, todas as operações de deliberação, planejamento, execução, monitoramento, avaliação e redirecionamento das ações, que devem ser compartilhadas, rotativas, solidárias, tendo como principal destinatário o coletivo em questão, contemplando as peculiaridades e singularidades dos participantes. (BRASIL, 2006, p. 40).

Em complemento, do ponto de vista arquitetônico idealizado como parâmetro obrigatório para a instituição de uma sociedade/comunidade socioeducativa, o Sinase (2006), dentre outras coisas, recomenda o seguinte:

Os parâmetros arquitetônicos e o detalhamento das normas e definições técnicas (anexo) são referências determinantes a serem adotadas na elaboração e execução de projetos de construção, de reforma ou de ampliação de Unidades de atendimento de internação provisória, de semiliberdade e de internação. A estrutura física das Unidades será determinada pelo projeto pedagógico específico do programa de atendimento, devendo respeitar as exigências de conforto ambiental, de ergonomia, de volumetria, de humanização e de segurança. Portanto, essa estrutura física deve ser pedagogicamente adequada ao desenvolvimento da ação socioeducativa. Essa transmite mensagens às pessoas havendo uma relação simbiótica entre espaços e pessoas. Dessa forma, o espaço físico se constitui num elemento promotor do desenvolvimento pessoal, relacional, afetivo e social do adolescente em cumprimento

de medida socioeducativa. Além disso, é condição fundamental que as estruturas físicas das unidades de internação impeçam a formação de complexos. Os projetos arquitetônicos e complementares são aqueles definidos pela Lei nº 8.666/93. (BRASIL, 2006, p. 67).

Os critérios se afunilam ainda mais sobre as unidades de internação, pois, diferente das outras instituições, dentre outros aspectos, essas unidades precisam ter dentro de suas estruturas físicas, tais especificidades:

5) considerar que a dinâmica do atendimento socioeducativo se desenvolve tendo como suporte ações administrativas e técnico-pedagógicas de educação, de saúde integral, de direitos sexuais, de direitos à visitação familiar, de direitos à maternidade, de esporte, de cultura, de lazer, de profissionalização, integrando adolescente, família e comunidade;
[...]

10) prever no projeto arquitetônico um núcleo comum de administração para os casos de construção de mais de uma Unidade de atendimento no mesmo terreno de forma que os setores previstos possibilitem um fluxo ordenado de pessoas e veículos a saber:

- acesso e controle (portaria, revista e segurança externa);
- administração;
- salas de coordenação;
- serviços (cozinha, lavanderia, almoxarifado, garagem, depósito de resíduos, vestiário para funcionários);
- auditório;
- visita familiar;
- área de saúde;
- escola;
- oficinas profissionalizantes;
- campo de futebol;
- quadra poliesportiva coberta;
- anfiteatro;
- espaço ecumênico. (BRASIL, 2006, p. 69).

Chamamos a atenção agora para uma das estruturas físicas mencionadas como critério obrigatório para ser uma unidade socioeducativa apta para o cumprimento de internação: ‘a escola’. Ou seja, que se observe um espaço de educação formal, dentro de outro espaço de educação formal. Como fato concreto, podemos dizer que um dos CASEs em que estabelecemos contato, o CASE 3, não possui essa estrutura dentro de suas dependências. Nessa instituição as socioeducandas precisam de logística veicular para se deslocarem até um prédio adaptado para que o direito à escolarização seja garantido.

Salientamos que sempre fez parte de nossas intenções conhecer a dinâmica dos professores e a realidade escolar vivenciada por eles. Até mesmo como um possível comparativo referentes às escolas públicas que conhecemos. Tanto do ponto de vista da estrutura arquitetônica quanto pedagógica, conforme já mencionamos.

Em relação à educação não formal, de acordo com Maria da Glória Gohn (2006):

A educação não formal pode acontecer em diferentes proporções, pois ela envolve o engajamento político, as experiências que se adquire ao longo da vida, o trabalho e a identificação de potencialidades, compreensão sócio-política da sociedade e suas organizações, construção da identidade coletiva, uma vez que “na educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos.” (GOHN, 2006, p. 31).

Conforme explicação de Gohn (2006), as vezes pode ocorrer uma confusão sobre a interpretação da educação *não formal* com a *informal*. Ou seja, enquanto a primeira destaca a questão da formação fora do ensino formal, mas com intencionalidade pessoal de participação, sem critérios de avaliação em relação a algum processo de aprendizagem e termina por complementar a educação formal, a educação informal, que está em todo lugar (BRANDÃO, 1985), termina por acontecer em ambientes espontâneos e cotidianamente. Aliás, como também destaca a própria autora:

Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. A informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados. (GOHN, 2006, p.29).

Percebemos que as três perspectivas de educação terminam por se encontrar nos CASEs. Como exemplo de educação formal, podemos pensar nas escolas secundárias e profissionalizantes; de educação informal, a participação e engajamento deles/as nos grupos de práticas religiosas ou projetos desenvolvidos dentro dos espaços das instituições; e, finalmente, como exemplo de educação informal, as relações contínuas entre eles/as mesmos/as e suas respectivas vidas no cotidiano dos CASEs.

Alguns relatos dos professores entrevistados e do representante da coordenação dos professores trazem fatos concretos que se encaixam bem nos exemplos teorizados por Gohn (2006). Exemplo disso, na perspectiva da educação formal, quando perguntados sobre quais são as formas de avaliação dos/as alunos/as na disciplina de Sociologia escolar,¹⁶ obtivemos como respostas o que se segue.

A professora do CASE 1 respondeu:

Professora do CASE 1 - A avaliação a gente faz no dia a dia a partir da participação, da fala, da oralidade, do que eles desenvolvem em sala de aula. Porque a avaliação ela é feita diariamente durante as aulas. Ela não é feita através de uma prova porque isso deixou de acontecer há muito tempo. Hoje em dia se avalia um aluno através de tudo que eles conseguem repassar pra gente. Através do que é produzido na sala de aula. Tanto na escrita quanto na oralidade.

¹⁶ A pergunta foi ‘Que tipos de atividades ou modalidades são realizadas para a composição de notas?’

O Professor do CASE 2 respondeu:

Professor do CASE 2 - Tudo! Tudo! Eu não gosto da prova tradicional. Então faço com eles as minhas atividades e digo que tudo que eles estão produzindo em sala de aula é válido como avaliação. É o melhor modo de avaliar. Uma vez um professor chegou para mim, dizendo esse mesmo discurso e eu uso esse discurso até hoje: o melhor modo de avaliar o aluno é no dia-dia dele e não pegando um pedaço de papel e dando a ele um lápis, uma borracha e dizendo: ‘olha, responde aí.’

A professora do CASE 3 respondeu:

Professora do CASE 3 - Nós percebemos que os melhores resultados de aprendizagem com elas acontecem quando são avaliadas nas diferentes formas. Assim, procuramos avaliar na produção oral, na forma escrita, com testes xerocados, através da participação, da criação e da criatividade.

Percebemos diversas similitudes nas narrativas dos professores, em especial a avaliação no cotidiano da sala de aula. Todos eles avaliam tudo que os/as alunos/as conseguem expressar através das interações com as atividades. A realidade dos/as socioeducandos/as como alunos/as são complexas e qualquer resultado positivo apresentando por eles/as no processo de aprendizagem deve ser considerado como assertivo e por se pensar com essa perspectiva, o emprego de nota passa a ser um cumprimento de formalidades, mas não o que define de fato a efetivação do aprendizado.

Ainda sobre a educação formal, mas não respondendo à questão feita para os professores, um representante da Coordenação dos Professores, para o qual adotamos a sigla RCP, relatou o que se segue:

RCP - A primeira formação desse ano [2019], que foi em maio, foi o da construção de projetos de vida. A escola enquanto uma instituição que ajuda o adolescente a construir ou reconstruir o projeto de vida dele. Então, a escola tem uma outra função social. A função na comunidade que é de acolher esse adolescente que veio, mas que vem de um processo de formação com a própria família. É a família que educa, e a escola fortalece esses vínculos. E aí, com outros entes sociais, que não são os familiares, secundários e terciários. Mas a gente começa a perceber que dentro do socioeducativo a escola tem esse papel primordial, esse papel primário mesmo. Que é de repensar esse local no mundo. Que local é esse? É mais do que isso. Nas nossas escolas os adolescentes dizem que precisam da escola. [imitou os alunos falando] Eu preciso da escola! Eles dizem que precisam da escola.

Em outro relato, o RCP narrou a visita realizada a uma escola de um CASE para que fosse avaliada a estrutura da cozinha para uma possível mudança de merenda (fria para quente), na qual ele destacou o protagonismo político nas argumentações e formas de agir das alunas para reivindicar essa mudança na alimentação. O relato diz o seguinte:

RCP - A gente foi conversar sobre a cozinha da escola do CASE 'X' sobre a possibilidade de reformar o espaço da cozinha para poder acolher merenda quente. Porque o Estado durante um bom tempo ofereceu merenda fria. Nesse tempo, a gente tinha uma merenda fria de boa qualidade. Não que a de hoje seja de má qualidade. Mas a gente diminuiu os itens da merenda fria. Quando a gente diminuiu os itens da merenda fria, a gente viu que não tinha tanta oferta. Então, repensando essa política viu que precisava, hoje, fazer inserção da merenda quente nos CASES. Aí, ontem, a gente foi lá no CASE 'X' para conversar com a equipe sobre a cozinha, para ver o que precisava ser mudado. Tem um relatório para gente pedir reforma. Porque tem umas adequações específicas de ambiente de tratamento de alimento e tudo. Aí, as meninas me dão, [silenciou, refletiu e depois retomou o assunto] eu não sei, mas elas não tavam sabendo dessa visita. Elas não sabiam. Até então, isso perpassava apenas a equipe da escola. Mas aí, eu recebo umas folhinhas de papel das meninas. Folhas de caderno com protestos, reivindicações, com elas dizendo assim: a gente precisa comer! A gente precisa se alimentar! A gente precisa de merenda! Lá fora tem merenda e, por que aqui não tem merenda?'. Sabe. Tá aqui no meu celular [fez sinal apontando para o celular em cima da mesa]. Depois eu te mostro as fotos. Então, as meninas, elas querem merenda. Elas foram nossas alunas lá fora e elas sabem como é nossa merenda lá fora e elas tão questionando porque aqui dentro do CASE a merenda não é igual. Então, eu tenho hoje adolescente no CASE que tem autonomia de chegar e dizer assim: 'O Estado tá fazendo errado'. Isso é muito poderoso. Porque o Brasil sai de uma história de FEBEM onde o adolescente sofria tortura. Onde o adolescente não tinha poder de fala. Onde o adolescente tinha que estar o tempo todo de cabeça baixa e hoje a gente tem um adolescente que dentro do CASE socio escolar ele se empodera e diz assim: 'essa não é a merenda que eu quero, eu quero uma merenda melhor'.

Percebemos nesse relato do RCP (2019) características das três óticas sobre educação que Gohn (2006) destacou: a primeira se refere ao próprio espaço físico escolar; a segunda em relação ao protagonismo político ao reivindicarem a merenda (educação não formal); terceira, o 'elas', relatado por RCP (2019) demonstra de forma clara a interação e a dimensão plural da iniciativa da reivindicação, o que indica uma construção dentro das relações entre elas mesmas, ou seja, é um exemplo de educação informal.

Em síntese, esses relatos do RCP (2019) e as respostas dos professores revelam que as sociedades das escolas dos CASEs - corpus estão dentro de um processo educativo bastante edificante em relação a construírem em conjunto a autonomia e o protagonismo dos socioeducandos na qualidade de alunos. Demonstrando como esses não são apenas receptores de determinadas propostas pedagógicas ou educativas e salienta como são constantemente empoderados a serem protagonistas e intervencionistas em sua própria 'construção ou reconstrução de projeto de vida', como relatou RCP (2019) em sua fala.

Os diversos fatos sobre as realidades dos sujeitos envolvidos com a Sociologia escolar comprovam, em nosso ver, que apesar das dificuldades e dados alarmantes sobre a superlotação em estruturas muitas vezes irregulares, às formas de avaliação como um processo contínuo, os relatos do RCP (2019) sobre um protagonismo juvenil e a evolução social (Febem – Funase) nas tratativas institucionais com o que, após a instituição do ECA (1990), passou a ser denominado de socioeducação, dentre outras especificidades, nos permite fazer uma leitura

sobre os diversos processos de educações mutuamente conectados. Além de que todos esses relatos enriquecem o campo de estudo para a própria disciplina por revelar detalhes do cotidiano das relações e interações sociais de instituições do tipo totais (GOFFMAN, 2005).

Considerações sobre o capítulo

Concluída essa determinada abordagem, inclusive com recortes, notas, dados estatísticos, reflexões sobre educação em relação ao Sistema Socioeducativo de forma geral e específica sobre os CASEs de Pernambuco, ainda que rapidamente, nos conecta a ideia do próximo capítulo, que é o de aprofundar sobre a estrutura do Sistema Socioeducativo no Estado. Assim como tratar de outros detalhes que consideramos importantes para que se conheça um pouco melhor sobre as medidas socioeducativas e a etapa (internação) que selecionamos como uma das especificidades de interesse desse trabalho. Ou seja, o público para o qual a Sociologia escolar é destinada como disciplina.

Acreditamos que esse capítulo estruturou a base de nosso trabalho em relação aos diversos processos de educações que ocorrem nas sociedades dos CASEs, isto é, a educação, independente de qualquer perspectiva, é fruto do meio social em que vivemos. É fruto das reflexões humanas.

Educação é Sociologia e Sociologia é Educação (FERNANDES, 1954) e analisar as estratégias de operacionalização para que ocorra o ensino da disciplina nas escolas dos CASEs é realizar um autoestudo. Uma vez que a Ciência da Sociedade oportuniza aos seus pesquisadores compreender que a educação se dá no contexto de uma sociedade que resulta da própria educação.

3. A FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO E A REALIDADE DOS CENTROS DE ATENDIMENTOS

A proposta deste capítulo é apresentar as características das Medidas Socioeducativas, em especial, a de privação total de liberdade que é cumprida nos CASEs de Pernambuco. Tais instituições são de responsabilidade da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE). Assim como toda a estrutura organizacional e a vinculação à Secretaria de Educação e Esportes do Estado (SEE/PE) como parte obrigatória da garantia do direito à escolarização para alunos/as socioeducandos, na qualidade de internos, conforme prescrição do ECA (1990). Nesse sentido, de acordo com Melo, César e Amorim (2016):

Como parte do processo socioeducativo, a Funase possui setores pedagógicos que mantêm convênio com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e são responsáveis por garantir a educação - direito constitucional dos adolescentes -, por meio de ação educativa apropriada às características e necessidades desses adolescentes e jovens, observando a otimização e tempo de permanência, de modo que as competências e habilidades desenvolvidas nesse período de internação possam favorecer a sua reinserção social e comunitária (MELO; CÉSAR; AMORIM, 2016, p. 77)

Em Pernambuco, conforme destacado pelos autores, o órgão responsável pela execução de todas essas medidas socioeducativas é a Funase, que tem por dever estar sempre alinhada com os parâmetros do Sistema Nacional de Socioeducação (2006).

Em 2008, através da Lei Complementar nº 132, de 11 de dezembro de 2008, a Fundac é reestruturada e redenominada, passando a designar-se Fundação de Atendimento Socioeducativo (Funase), tendo como finalidade a execução da política de atendimento aos adolescentes envolvidos ou autores de ato infracional, com privação ou restrição de liberdade. (PERNAMBUCO, 2008).

A Funase também tem a responsabilidade de assegurar a assistência e a garantia da promoção dos direitos fundamentais através de ações articuladas com instituições públicas, privadas e sociedade civil.

Dentre as instituições públicas que trabalham em articulação com a Funase está a Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE-PE), que é responsável pela escolarização dos/as socioeducandos/as dentro dos CASEs, através das escolas chamadas ‘anexas’, por serem estas uma extensão de alguma escola situada próxima ou na comunidade onde o CASE está instalado.

É pertinente, à luz de Melo, César e Amorim (2016), destacar que

Esforça-se para evitar que o adolescente chegue à porta da Funase, mas diante do fracasso da Família, da Escola, da Igreja e da Sociedade, *locus* sociais de efetivação da cidadania plena, ‘esse adolescente chega às unidades já bastante comprometido com outros fatores, que também colaboram, e ainda enfrenta a superlotação e os recursos humanos para dificultar o cumprimento da finalidade institucional’, cujos instrumentos disponibilizados pelo Estado ‘são muitos precários’ (MELO; CÉSAR; AMORIM, 2016, p. 112 - 113).

A porta de entrada para o Sistema Socioeducativo, em seu sentido estrutural e administrativo, ocorre através das Unidades de Atendimento Inicial (UNIAI), que, por sua vez, são as unidades responsáveis por todos os trâmites iniciais do sistema socioeducativo, ou seja, são nessas unidades que ocorre o primeiro acolhimento após a apreensão do adolescente ou jovem por parte da Polícia Civil, por meio da Gerência da Polícia da Criança e do Adolescente (GPCA).

Dentro da estrutura organizada e gerida pela Funase também se encontram os Centros de Internação Provisória (CENIPs), que atendem ambos os gêneros em prédios distintos, isto é, adolescentes e jovens de 12 a 18 anos ou, em caso excepcionais, jovens de 18 a 20 anos que tenham cometido atos infracionais na menor idade penal e sob mandado de busca e apreensão. Estes devem aguardar por até 45 dias a decisão judicial definitiva e os outros encaminhamentos de praxe.

Segundo Melo, César e Amorim (2016), durante os 45 dias de internamento nos CENIPs, o adolescente ou jovem recebe “o trabalho com escolarização [...] cujo objetivo é alfabetizar, propiciar reforço escolar e incentivar os adolescentes a retornar à escola, quando forem liberados da unidade” (MELO; CÉSAR; AMORIM, 2016, p. 187).

Além das UNIAIs e CENIPs, há as Casas de Semiliberdade, os chamados CASEMs, que se trata dos centros para onde os adolescentes e/ou jovens são encaminhados para o cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade. Salientando que, nessa medida socioeducativa, a restrição de liberdade não é completa. É um *meio-termo* entre a liberdade e a internação do adolescente e/ou jovem.

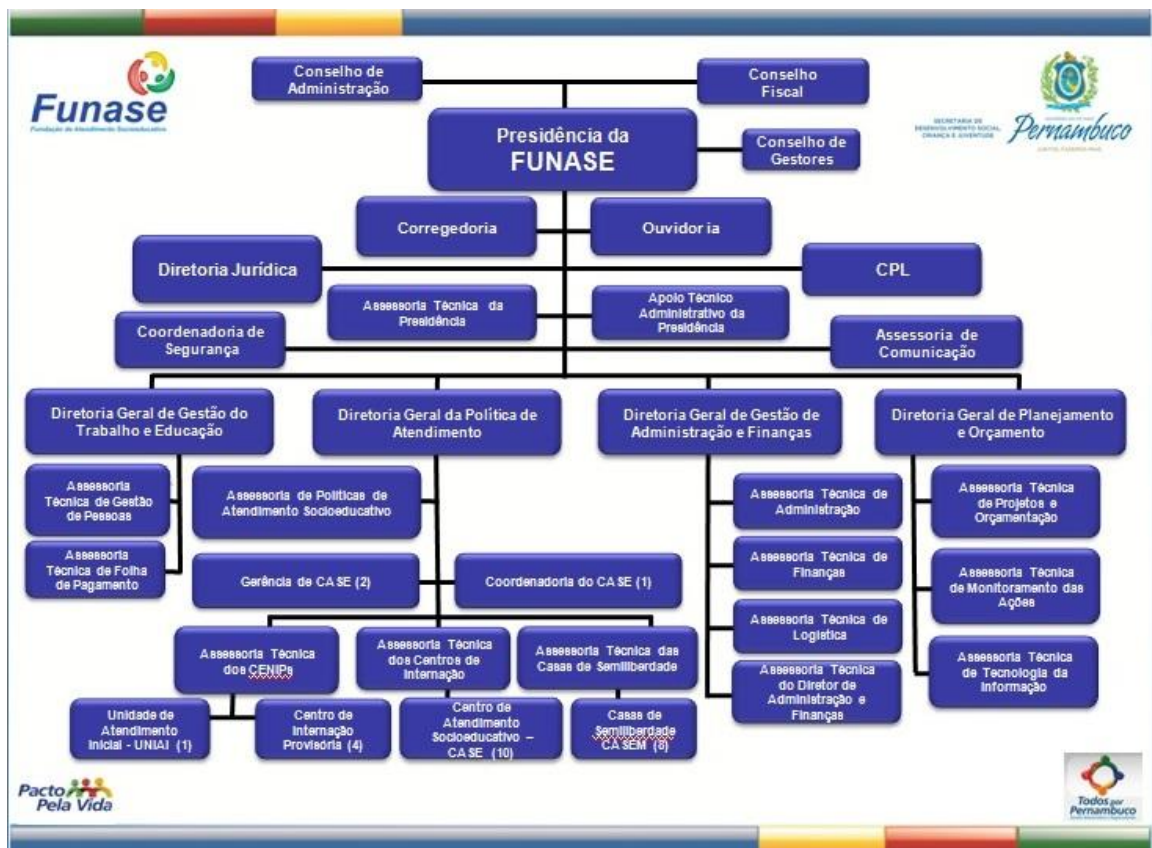
No caso dos socioeducandos dos CASEMs, a escolarização ocorre nas escolas das comunidades em que eles cumprem a medida de internação de semiliberdade, como também escrevem Melo, César e Amorim (2016):

Os adolescentes ou jovens que cumprem medida socioeducativa nas unidades do Casem têm acesso com frequência normal às escolas públicas nos bairros em que estão localizadas essas unidades, que são estruturadas e organizadas para parecer casas comuns, a fim de favorecer uma maior possibilidade de reinserção social e comunitária dos socioeducandos (MELO; CÉSAR; AMORIM, 2016, p. 77)

Por último, os Centros de Atendimentos Socioeducativos (CASEs), onde os adolescentes e jovens cumprem todas as etapas das medidas de internação em suas dependências. Nessa medida, a escolarização ocorre nas chamadas escolas anexas que funcionam dentro das próprias instituições.

Abaixo pode ser conferida, através de uma figura extraída do site da Funase, um quadro com as características informadas sobre as unidades.

Figura 2. Estrutura organizacional da Funase



Fonte: Funase - PE (2020).

Em relação a detalhes, características e execução dessas medidas, trataremos melhor no tópico seguinte. Inclusive para focar nas unidades de internação com restrição total de liberdade. Que é onde está localizada a questão-mor de nossa investigação.

3.1 A Funase e as medidas socioeducativas: acolhimento, semiliberdade e privação de liberdade em Pernambuco

De acordo com Oliveira, Oliva, Arraes, Galli, Amorim e Souza (2016).

A noção de socioeducação surgiu com a implementação das medidas socioeducativas normatizadas pelo ECA, o qual contempla a organização estrutural e o funcionamento das instituições de atendimento, mas deixou uma lacuna quanto à compreensão da socioeducação que pudesse se materializar em intervenções consistentes e promotoras do desenvolvimento dos adolescentes. No ECA, a forma substantiva – socioeducação – não aparece no texto, apenas sua forma adjetiva. (OLIVEIRA; OLIVA; ARRAES; GALLI; AMORIM; SOUZA, 2016, p. 575)

A peculiaridade no tratamento jurídico no âmbito da justiça da infância e juventude contida no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no qual se reconhece um estágio de anomia (DURKHEIM, 2004, 2010; MERTON, 2004), ou seja, um desvio de conduta social, conforme já comentamos, reside na busca do cumprimento de medidas socioeducativas e na conscientização dos valores e normas sociais, assim como o sentido de cidadania e a importância da reinserção social.

Se compreende do mesmo modo que os indivíduos praticantes de atos infracionais são sujeitos em processo de transição etária, comportamental, etc. e, frise-se, sujeitos de direitos, conforme assegura o ECA (1990). Algo que antes da criação do Estatuto não existia.

Ressaltamos que as Medidas Socioeducativas podem ser aplicadas a adolescentes e/ou jovens na faixa etária entre 12 e 18 anos e, em casos excepcionais, a aplicação da medida poderá ser estendida até os 21 anos.

Vale acentuar que, mediante parecer técnico, o primeiro prazo de internação é de 45 dias e a cada seis meses será reavaliada a situação do/a socioeducando/a. Não devendo exceder, independente do caso, o período máximo de três anos para a medida de internação.

Em síntese, as Medidas Socioeducativas são medidas jurídicas com caráter pedagógico que só são aplicadas a indivíduos infanto-juvenis em função desses haverem cometido algum ato infracional e tem como objetivo promover a ressocialização.

Segundo o Artigo 112 do ECA (1990), as medidas socioeducativas são assim classificadas:

- I - Advertência;
- II - Obrigação de reparar o dano;
- III - Prestação de serviços à comunidade;
- IV - Liberdade assistida;
- V - Inserção em regime de semiliberdade;
- VI - Internação em estabelecimento educacional;
- VII - Qualquer uma das previstas no art. 101, de I a VI. (BRASIL, 1990).

Sobre a medida de *advertência*, como destaca o Art. 115 do ECA (1990), consiste na advertência verbal que é quando há o reconhecimento por parte do praticante e pode ser reduzida à assinatura de um termo pelos responsáveis do/a adolescente ou jovem infrator e só é aplicada quando há indícios suficientes de autoria e materialidade.

Em relação à medida de *obrigação de reparar o dano*, o Art. 116 do ECA (1990) estabelece que se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade competente poderá determinar, se for o caso, que o autor ou autora de ato infracional faça a restituição do objeto, viabilize o ressarcimento do dano ou de outra forma, faça com que a vítima seja ressarcida. Nessa medida ainda há um parágrafo único que aborda o caso em que o/a autor/a não possa reparar o dano e nessa situação, ocorre a substituição por outra medida.

A respeito da medida de *prestação de serviços à comunidade*, conforme prescrito no Art. 117 do ECA (1990):

A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.

Parágrafo único. As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho (BRASIL, 1990).

Esse Artigo esclarece que tal medida consiste na realização de tarefas de forma gratuita e de interesse da própria comunidade, em especial, onde ocorreu o ato e deve ser realizada pelo adolescente ou jovem infrator. Tal medida possui o prazo máximo de seis meses com proporção de 8 horas semanais.

Da *liberdade assistida*, de acordo com os Artigos 118 e 119 do ECA (1990):

Art. 118. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§ 1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

§ 2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

Art. 119. Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

I - Promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;

II - Supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;

- III - diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;
- IV - apresentar relatório do caso. (BRASIL, 1990)

Sob esse aspecto, a medida destaca a importância do acompanhamento de um orientador para poder auxiliar o adolescente ou jovem em suas atividades e o prazo mínimo estabelecido para cumprimento dessa medida é de seis meses. Sublinhamos apenas que a lei não fala em relação ao prazo máximo. Logo se utiliza a legislação de internação, que são de três anos.

A medida de Semiliberdade estabelece o seguinte:

Art. 120. O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial.

§ 1º São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade.

§ 2º A medida não comporta prazo determinado aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação. (BRASIL, 1990)

Na condição de semiliberdade, o adolescente ou jovem pode realizar atividades externas à unidade desde que retorne para ela a fim de cumprir a parte da semi-restrição e dentre as atividades externas, está a liberdade de passar os finais de semana com os parentes e familiares, priorizando assim, o fortalecimento do vínculo afetivo. Além de ter como obrigatoriedade a frequência escolar e a participação em programas ou projetos de profissionalização, a fim de que possa ser reinserido na sociedade sem nenhuma restrição.

É importante mencionar que não há prazo determinado para o cumprimento desta medida, sendo este subordinado à eficiência da socioeducação tendo como resultado a resposta do adolescente à medida. Outro detalhe sobre a medida é que o jovem ou adolescente não depende exclusivamente da autoridade jurídica. Entretanto, fica a cargo da coordenação da unidade liberar o socioeducando para alguma atividade externa.

Por fim, a medida de internação em estabelecimento educacional prescrita no Artigo 121 do ECA (1990), determina o seguinte,

Art. 121. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

§ 1º Será permitida a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário.

§ 2º A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses.

§ 3º Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos.

§ 4º Atingido o limite estabelecido no parágrafo anterior, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semiliberdade ou de liberdade assistida.

§ 5º A liberação será compulsória aos vinte e um anos de idade.

§ 6º Em qualquer hipótese a desinternação será precedida de autorização judicial, ouvido o Ministério Público.

§ 7º A determinação judicial mencionada no § 1º poderá ser revista a qualquer tempo pela autoridade judiciária. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012). (BRASIL, 1990)

Referente a essa medida, também se observa o Artigo 125 do ECA (1990): “É dever do Estado zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança.” (BRASIL, 1990).

Essa medida socioeducativa tem caráter punitivo, é aplicada em razão da prática de ato infracional onde há três modalidades de internação, a saber:

- **Internação provisória:** ocorre em caso da apreensão em flagrante mediante cometimento do ato infracional ou por ordem escrita de um juiz. Trata-se também de uma medida cautelar. Que significa, de certa forma, que ela pode ser decretada antes da sentença e sua aplicação não deve exceder o prazo de 45 dias sob nenhuma hipótese;
- **Internação por prazo determinado:** ocorre quando há o descumprimento repetido e injustificável em relação à medida anteriormente imposta. Não podendo o prazo de internação passar de três meses;
- **Internação por prazo indeterminado:** nesse tipo de internação não há um prazo específico e tudo depende do projeto pedagógico. Logo, quando se finaliza determinado projeto é que poderá se encerrar o prazo de internação. Contudo, vale salientar que o cumprimento máximo da medida é de três anos. A lei estabelece que a cada seis meses, após a sentença, deve ser emitido um novo relatório com um parecer da equipe técnica formada por psicólogos, equipe jurídica, pedagógica, dentre outros atores responsáveis pelo adolescente ou jovem na unidade de internação.

Perceptível está, que todas essas três formas de internações em estabelecimentos educacionais, estabelecimentos esses que em Pernambuco são denominados de Centros de Atendimento Socioeducativos (CASEs), interferem diretamente na vida escolar dos socioeducandos, dos professores, demais integrantes da comunidade escolar e por consequência, o ensino da disciplina de Sociologia escolar.

Destacamos essa questão tanto a partir das entrevistas semiestruturadas com os docentes da disciplina dos três CASEs pesquisados, como na condição de visitantes, sem cunho investigativo, mas através de grupos da chamada educação não formal (GONH, 2006), isto é, de um grupo religioso e apenas como convidados para algum evento (celebração de natal, páscoa, etc.).

O fato é que conhecíamos bem mais de perto a realidade do CASE 1, por termos estabelecido contato com pessoas desse CASE desde os tempos de graduação (2009-2014), quando foi possível, em muitos momentos dentro da unidade, observarmos a questão da dinâmica em relação a saídas e entradas dos socioeducandos no estabelecimento e por ouvirmos relatos de diversos profissionais (secretários/as, professores, coordenadores, etc.) da escola e da gestão administrativa da instituição. Inclusive em relação ao fato de que, em muitas vezes, não conseguiram concluir atividades, planos de aula, projetos, etc. por diversos motivos extraescolares, dentre eles a questão dessa dinâmica de saídas e entradas dos alunos, que como socioeducandos, a cada seis meses, tem por direito garantido a revisão de sua medida.

Percebemos que, da mesma forma que é muito positiva a revisão da medida socioeducativa por reconhecer que se trata de um processo, reconhecemos que há diversas fragilidades, em especial, relacionados aos problemas de superlotação de várias unidades. Fator bastante relevante e que impede em muitas vezes um tratamento digno e humano para os socioeducandos, dentre outras especificidades, como é o caso da dinâmica da vida escolar.

As linhas que escrevemos mencionando fragilidades e chamando atenção para um tratamento mais humanizado para esses adolescentes e jovens, não são só reflexos do que acompanhamos ao longo dos anos através de visitas, dados estatísticos, notícias nas mídias e notícias de pessoas que fazem parte das instituições como profissionais desse projeto de socioeducação de Pernambuco. É de fato uma crítica mesmo. Que, em nosso ver, se faz necessária, pelo fato de estarmos cientes da negligência por parte do Governo Federal, como já foi apontado em nosso próprio trabalho.

Para nós, o problema da socioeducação começa por esse Sistema existir e o fato dele existir e não estar no plano do Governo Federal como uma prioridade, demonstra uma anomia institucional.

Se percebe o esforço da Funase em executar as medidas socioeducativas. No entanto, ela faz parte do Sistema Socioeducativo. Ela não é o Sistema Socioeducativo e já compreendemos, assim como expomos que o Sistema é algo complexo, tanto do ponto de vista estrutural nos âmbitos, federal, estadual e municipal, quanto por parte de todos que estão envolvidos de alguma forma, direta ou indiretamente, com uma determinada unidade de privação total de liberdade.

Após exposição sobre a estrutura e outras particularidades sobre o tema, no próximo tópico detalharemos outras informações sobre os CASEs de Pernambuco, tanto de forma geral, quanto em relação às unidades com a qual estabelecemos contato com os docentes da disciplina de Sociologia escolar.

3.2 O Centros de Atendimento Socioeducativos de Pernambuco

A nossa explanação em relação aos CASEs de Pernambuco se inicia com um mapa demonstrativo extraído do site da Funase sobre a localização dessas unidades. Conforme pode ser visto na figura abaixo.

Figura 3. Unidade – localização (CASEs)



Fonte: Funase - PE (2020).

No mapa acima, consta a localização dos 10 CASEs distribuídos em todo o Estado. Dentre os quais, cinco estão localizados em Recife e Região Metropolitana. Dentre esses cinco, nós selecionamos três para formar o campo dessa pesquisa. Porém, se for realizado um comparativo em relação aos dados estatísticos expostos no tópico ‘Socioeducação no Brasil: notas e dados sobre a privação de liberdade’, se perceberá uma incongruência em relação ao que se vê no mapa, nos dados estatísticos, dados secundários e com a informação que dá conta do fechamento de uma das unidades. Visto que no mapa só constam 10 unidades de internamento e nos dados estatísticos constam 11. Ressaltando que todas essas informações foram extraídas diretamente do site da Funase.

Em relação à unidade fechada, em nota, um dos proponentes que pediu o fechamento de tal unidade, o Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares (GAJOP), que é uma entidade da sociedade civil, criada em 1981, com status Consultivo Especial no Conselho Econômico e Social (ECOSOC) da ONU, diz que há três anos estavam atuando no caso por causa do descumprimento e da violação de Direitos Humanos e que o fechamento ocorreu em razão de uma Ação Civil Pública proposta pelo Ministério Público de Pernambuco.

Essa Ação Pública emergiu com base nos relatórios de inspeção realizados pelo GAJOP ao longo do ano de 2017. Conforme nota da própria instituição:

A partir dos documentos apresentados ao MPPE, foram constatadas condições precárias como: superlotação, inexistência de água potável, insuficiência de produtos de higiene pessoal e colchões, impossibilidade de habitabilidade, relatos de violência institucional, tortura, presença de comandos na unidade e demais violações de direitos humanos dos adolescentes internos. Ao longo deste período, o GAJOP realizou monitoramento contínuo no local, verificando suas condições estruturais e de atendimento, escutando os adolescentes e profissionais que atuavam no CASE. A incidência para o fechamento contou com a parceria do Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH), Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA | PE) e Ministério Público de Pernambuco (MPPE). (GAJOP, 2020).

Sobre a décima primeira unidade que consta dos dados estatísticos, está situada também na Região Metropolitana e iniciou as suas atividades em janeiro de 2019. Informação essa extraída de uma matéria de um jornal pernambucano, o *Diário de Pernambuco*, que diz o seguinte:

O Case Pirapama foi entregue em 29 de dezembro de 2018 e teve a operação iniciada em janeiro de 2019. Atualmente, o local conta com 30 adolescentes, que têm preenchido gradualmente os espaços da unidade, cuja capacidade é para 72 socioeducandos. Para a coordenadora geral do Case Pirapama, Andréa Galdino, a realização do curso representa uma parte essencial do processo socioeducativo. "Nós que compomos a equipe do Case Pirapama, entendemos que o início desse processo de curso profissionalizante é de extrema importância para a socioeducação. Estamos superando as barreiras que historicamente impediam a inclusão desses adolescentes e contribuindo para a construção de um novo projeto de vida", afirma. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2019).

Sentimos a necessidade de esclarecer sobre determinadas informações porque, como bem sabemos, a sociedade não é estática, permanece em movimento constante e, neste ano de 2020, com o fechamento da unidade com as características supracitadas, se abriu uma nova unidade na capital pernambucana. Salientando que ainda há previsão de abertura de mais um Centro de Atendimento Socioeducativo para ser entregue em setembro de 2020, como consta na matéria de um outro jornal do Estado, a *Folha de Pernambuco*:

Apesar de a unidade ser anterior a 2012, ano em que o Sinase entrou em vigor, Estado assumiu o compromisso de desocupar o local até setembro de 2020 e de entregar outra unidade, o que será feito em fevereiro', disse a Funase em nota. Trata-se do Case Recife, localizado na avenida Abdias de Carvalho, no bairro do Bongi, que terá 90 vagas para jovens do sexo masculino. O Case Recife é a parte final de um complexo que conta também com o Centro de Internação Provisória (Cenip) Recife, cujas instalações haviam sido requalificadas em 2016. Todo o conjunto, que tem quase oito mil metros quadrados, conta com alojamentos, quadras de esportes, salas de aula e de profissionalização, setor de saúde e área administrativa. O investimento da Secretaria

de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude (SDSCJ) foi de R\$ 29,8 milhões. Até o fim deste ano, será entregue ainda o Case Guararapes, em Jaboatão. Já em fase final de construção, o local contará 90 vagas. (FOLHA DE PERNAMBUCO, 2020).

Em relação às três unidades selecionadas para ser o nosso CASE-corpus do trabalho, duas delas funcionam voltadas para socioeducandos do gênero masculino, ou seja, os CASEs 1 e 2.

O CASE 1:

Adolescentes envolvidos e/ou autores de ato infracional em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação, do sexo masculino, na faixa etária de 16 (dezesesseis) a 17 (dezesete) anos e 5 (cinco) meses, observados os limites previstos nos §§ 3º e 5º do artigo 121 da lei nº 8.069, de 13 de JULHO de 1990, com capacidade de atendimento de 109 adolescentes. (PERNAMBUCO, 2020).

O CASE 2:

Adolescentes envolvidos e/ou autores de ato infracional em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação, do sexo masculino, na faixa etária de 17 (dezesete) e 6 (seis) meses a 18 (dezoito) anos, observados os limites previstos nos §§ 3º e 5º do artigo 121 da lei nº 8.069, de 13 de JULHO de 1990, com capacidade de atendimento de 170 adolescentes. (PERNAMBUCO, 2020).

Já o CASE 3, é voltado para o público feminino:

Adolescentes envolvidos e/ou autores de ato infracional em cumprimento de Medida Socioeducativa, do sexo feminino, na faixa etária de 12 (doze) a 18 (dezoito) anos de idade, observados os limites previstos nos §§ 3º e 5º do artigo 121, da Lei nº 8.069, de 13 de NOVEMBRO de 1990, com capacidade de atendimento de 20 adolescentes. (PERNAMBUCO, 2020).

Os critérios que utilizamos para selecionar esses Centros de Atendimento Socioeducativo como CASEs-corpus para o nosso trabalho, se deu exclusivamente por quatro critérios: primeiro, porque estava ocorrendo na época do trabalho de campo (setembro a dezembro de 2019) aulas de Sociologia escolar para os socioeducandos/as; segundo, pelo fato de termos contato com pessoas de dois desses CASEs. Em especial, um referente ao período da nossa graduação (2009-2014), e outro, no período da pós-graduação, uma vez que uma das professoras entrevistadas é docente em um desses CASEs; terceiro, pelo fato da localização deles e por questões logísticas, caso tivesse sido possível realizar à etnografia inicialmente planejada; quarto, pelo fator gênero, que como pode ser visto em relação as características do perfil de atendimento de cada CASE, há dois CASEs de atendimento ao público masculino e um feminino. Este último, inclusive, é o único CASE feminino de Pernambuco.

Após os trâmites burocráticos e as solicitações em busca das autorizações para entrada nos CASEs serem negadas, restou-nos, como já foi dito, contactar os professores da disciplina de Sociologia escolar e lançar a proposta de entrevistá-los. Uma vez que todos eles podiam e concordaram em assinar o ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, no qual ficou estabelecido, sobretudo do ponto de vista ético pessoal e científico da nossa parte, assim como da parte dos entrevistados, colaborar com a pesquisa na medida do que fosse possível.

Logo, no nosso trabalho, infelizmente, não há etnografias das aulas de Sociologia escolar nas escolas dos CASEs-corpus pelo fato já explicado. Sendo assim, nas vezes em que estivemos em dois deles, CASE 1 e 3, foram através de diversos convites: confraternizações, celebrações religiosas, culturais, projetos, etc. realizados por pessoas que trabalhavam nas instituições, nas escolas e projetos, mas não para assistir ou participar de aulas, ou seja, momentos diferentes dos nossos interesses de pesquisa.

Com exceção do CASE 2, qual em nenhum momento da pesquisa pudemos visitar, buscaremos relatar nas linhas seguintes um pouco sobre nossas experiências nos dois CASEs mencionados.

O professor de Sociologia escolar do CASE 2 quando questionado sobre a possibilidade de assistir as suas aulas, mencionou questões burocráticas para se entrar na unidade. Mas, fez questão de dizer que por ele e, de repente, até por parte dos socioeducandos, não haveria problema. No entanto, não dependia dele, mas de outras estâncias. Informamos a ele que protocolamos pedidos de autorizações nos meses anteriores nas instituições específicas (Funase e SEE-PE) com a perspectiva de termos acessos às unidades dos CASEs que pretendíamos pesquisar. Contudo, até aquele momento (novembro de 2019) não havíamos recebido nenhuma resposta e que por isso, agradecíamos muito o contato e o convite aceito da parte dele em conversar conosco.

3.3 Cada CASE é um caso

A priori, dizer que cada ‘CASE é um caso’, diz respeito principalmente ao que há de distinção entre os dois CASEs que pudemos conhecer. Mas, apesar de todos pertencerem à mesma administração da Funase e terem a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco como instituição responsável pela escolarização dos socioeducandos/as, cada unidade tem sua própria gestão administrativa e pedagógica.

Outras características são as idades e o gênero com que cada unidade trabalha/va. Enquanto o CASE 1 atendia adolescentes e jovens de 16 a 17 anos de idade do gênero

masculino, quase semelhante ao CASE 2, que também atende adolescentes e jovens do mesmo gênero, mas com a faixa etária de 17 a 18 anos, o CASE 3 atende socioeducandas de 12 a 18 anos. Salientando que em ambos os casos devem ser observados os limites previstos nos §§ 3º e 5º do artigo 121 da Lei nº 8.069, de 13 de JULHO de 1990.

Outro detalhe é que nos CASEs 1 e 2 há dependências físicas destinadas para a escolarização, inclusive pátio para práticas esportivas. Já no CASE 3 a escola fica fora das dependências da Instituição. Situação, inclusive, oposta ao que preza o Sinase. Contudo, há a garantia do direito à escolarização para as socioeducandas.

Por acreditarmos ser relevante em relação às experiências vivenciadas nos dois CASEs que pudermos conhecer, escrevemos dois relatos que podem ser conferidos nas próximas linhas sobre cada um dos CASEs já mencionados.

3.3.1 Relato de experiência: visitas ao case 1

A nossa relação com o CASE 1 é bem antiga e teve início nos tempos de graduação (2009-2014). Desde então, estabelecemos contato com várias pessoas, dentre agentes, professores, assistentes sociais, etc. Apesar dessa relação, não obtivemos autorização para a realização da etnografia referente as aulas de Sociologia escolar.

A chegada no CASE 1 era sempre um momento delicado. Não só por questões logísticas, mas pelo fato de irmos geralmente nas quartas-feiras: dia de visita. Dia em que os socioeducandos aguardam os seus familiares, amigos, etc. Por isso, a sensação era de que as visitas no CASE 1 começavam a partir do Terminal de Integração dos ônibus da Macaxeira, local onde pegávamos o ônibus que passava praticamente em frente ao CASE.

Dentro do ônibus víamos pessoas que estavam se dirigindo para lá também, mas não só para lá, pois ao lado desse CASE está localizado um presídio, que também recebia visita naquele dia. Como sabíamos disso? Através das conversas das pessoas que estavam cheias de bolsas, dentre outras coisas, para deixarem com as pessoas que estavam indo visitar.

As conversas eram sempre pautadas por questões ligadas a quem estava à espera, como estava a situação dessas pessoas, de como se fazia para não faltar a nenhum dia de visita e ainda levar coisas para essas pessoas, dentre outros assuntos, é claro.

Quando todos desembarcávamos, já havia muita gente na expectativa de entrar, tanto no presídio quanto no CASE. Pessoas que haviam, inclusive, madrugado. Como sabíamos disso? Através das conversas dessas pessoas, que já estavam diante dos grandes muros, com portões verdes também enormes. Tudo com cerca (talvez) elétrica ou arame farpado por cima dos

muros. Não sabemos identificar. Da entrada também dava para ver torres de vigilância. Vale salientar que a nossa entrada lá não dependia da fila de espera, pois, entrávamos como convidados e nesse sentido, ‘passávamos na frente’. Ressaltamos que o fato de haver um CASE ao lado de um presídio já diz muito de como o Estado trata a questão dos socioeducandos.

Esses grandes portões eram utilizados para entradas e saídas de veículos e ao lado dele havia um portão menor que dava para uma sala onde se fazia a revista das pessoas. Era onde também cumpríamos esses procedimentos e deixávamos as bolsas, etc., em uma sala à parte, localizada na recepção. Às vezes, passávamos com folhas de papel e caneta. Sempre com a recomendação de não esquecermos nada disso. Em razão de tudo poder ganhar outro sentido na mão dos socioeducandos. Essa era a frase mais repetida pelas pessoas que trabalhavam lá.

Após essa sala de revista, ficava um corredor que dava vista para várias outras salas e um espaço maior: era o refeitório. Lugar onde alguns socioeducandos ficavam com os seus visitantes. Depois desse espaço havia um pátio de onde já se viam as alas que se assemelham à ideia de celas, onde muitos jovens fizeram moradas para as suas estadias na unidade.

Do pátio se via um muro que dava para outra parte com mais alas ainda. O clima era sempre um misto de alegria por conta da presença dos familiares e uma atmosfera de tristeza e tensão. Como se em algum momento algo pudesse acontecer.

Haviam salas de aulas com bancas, quadros e paredes riscadas. Na verdade, o CASE todo era muito riscado. Haviam infiltrações por toda parte, além de um odor (mau cheiro) em alguns locais das dependências da instituição.

O prédio todo era gradeado. Em algumas paredes, em especial, nas que davam acesso às salas de aula próximas à entrada do CASE, haviam frases motivacionais para os socioeducandos.

Nesse CASE, os alunos eram chamados para as aulas, mas poucos apareciam e assim terminava se tocando a dinâmica da vida escolar, segundo o que diziam alguns professores, agentes e outras pessoas que encontrávamos por lá.

Chegamos a ouvir por diversas vezes de alguns trabalhadores da instituição, coisas do tipo: se perde tempo vindo para cá para tentar fazer alguma coisa por esses meninos; eles não querem nada com a vida; muitos terminam encontrando Jesus aqui e talvez não o percam mais; alguns deles esperam a sexta para poder chorar¹⁷, etc.

Após essas visitas, porém, sem autorização para realizar a pesquisa com interesse em nosso tema, mantivemos o contato e de forma indireta participávamos desenvolvendo algum

¹⁷ Nos dias de sexta-feira um grupo religioso católico fazia visita pela manhã e realizava momentos de orações e reflexão com os socioeducandos.

material que o grupo da pastoral ‘carcerária’ que todas as sextas realizavam momentos de cantos, orações e outras atividades com os socioeducandos, nos solicitava. Fomos inclusive convidados para dar aulas de violão nesse CASE e em um outro CASE mais próximo de nossa casa, além de convites para tocar em celebrações da igreja católica nas duas instituições. Infelizmente não aceitamos nenhum dos convites por questões de termos outros compromissos nos horários previstos para as atividades nas unidades.

Por fim, por conta de vários contatos em comum, terminamos conhecendo a professora de Sociologia escolar. Pois, das vezes que estivemos lá, não era o dia das aulas da disciplina e foi a partir dela que ficamos sabendo, dentre outras especificidades, que os alunos até participavam das aulas, mas dependia de vários fatores. Desde irem ou não para a escola, querer participar ou não das atividades, haver aula ou não, etc.

Em conclusão, podemos dizer que a nossa escuta e a observação dos comportamentos das pessoas, seja nos ônibus ou na unidade, suscitou diversas reflexões e com o fechamento da unidade, percebemos mais uma vez, que apesar dos esforços de todos que estão na ponta do iceberg, ou seja, no cotidiano do CASE para executar um projeto socioeducativo, é preciso bem mais do que vontade ou compromisso com as respectivas profissões. Na verdade, diante do que víamos, sempre nos perguntávamos em qual momento ocorria a execução do projeto de socioeducação para os socioeducandos. Será que era só no cumprimento jurídico das medidas? No esforço dos profissionais? Onde? Quanto à escolarização, como é possível para um professor lecionar nas escolas dos CASEs com um cenário tão atípico? Há garantia do direito à escolarização, mas naquela realidade, como ocorre o processo de escolarização para os alunos – socioeducandos? Enfim, muitas questões emergiram diante de tal realidade.

A observação sociológica através da escuta do que as pessoas conversavam fora e dentro dos muros, além de um pouco da realidade empírica vivida nos dias de CASE, culminavam sempre em reflexões voltadas para as desigualdades sociais, questões étnico-raciais, pois, a maioria dos socioeducandos que encontrávamos lá, tinham cores e classes sociais bem definidas, ou seja, pretos (maioria) e pardos, pobres e periféricos. Além da baixa escolaridade, baixa frequência nas aulas, superlotação nas alas, etc. em nosso ver, era tudo muito complexo. Inclusive para se pensar de fato em socioeducação/ socio educação / educação e provavelmente, para se lecionar, quando haviam, aulas de Sociologia escolar.

3.3.2 Relato de experiência: visita ao case 3

Fomos convidados para uma confraternização no CASE 3 e quando chegamos no endereço informado contactamos uma das pessoas que fez o convite. Que ao atender o telefonema, veio ao nosso encontro. Se tratava da professora de Sociologia escolar da unidade. Ela estava acompanhada de um agente responsável pela vigilância de controle de entrada e saída de pessoas naquele espaço.

O espaço se tratava de uma casa com dois portões na entrada, um mais utilizado para entrada e saída de veículos e o outro um portão de menor largura, mais utilizado pelas pessoas. O ambiente ainda possuía um terraço todo gradeado, uma sala central e na parte esquerda de quem entrava, outra sala, qual fomos guiados para deixarmos nossos pertences pessoais (bolsa, etc.), inclusive, onde nos pediram para deixarmos os sapatos de modo a participar de uma ‘mística’, pois, havia presença de freiras, cartazes sobre Paulo Freire e já havia ocorrido um momento meditativo antes de nossa chegada.

Cumprindo o procedimento, fomos revistados e posteriormente convidados a participar desse momento místico supracitado. No ambiente onde estava ocorrendo tal celebração, estavam também as adolescentes e jovens, etc. Era um quantitativo de quase 30 pessoas em uma sala que aparentava ser utilizada para dar aulas. A sala se localizava também na parte esquerda da entrada da casa.

Sentamos no chão, visto fazer parte daquele momento. Ouvimos sobre solidariedade, cuidar de si, do outro, ressurreição cristã, missão de perseverar e buscar sempre o melhor para si, se dedicar as atividades da instituição, etc.

No fim do momento místico as socioeducandas receberam um presente. Tratavam-se de vários diários (cadernos) enviados por alunos de outra escola para que elas escrevessem sobre o cotidiano delas, no CASE e sobre o futuro que queriam ter. Também ganharam chocolates. Todas elas ganharam uma caixa de chocolates ‘para adoçar a vida’, como foi dito e repetido por várias pessoas. Também levamos chocolates e distribuímos para elas. A professora que nos convidou, ajudou nesse momento.

Depois da distribuição dos chocolates, houve o convite para que nos abraçássemos na perspectiva de ‘trocar energias positivas’ com esse ato. Foi um momento muito singular. Após esse momento, as socioeducandas foram convidadas a expressar o que acharam daquela vivência e assim o fizeram. Algumas se comprometeram consigo mesmas e com pessoas que as acompanham no cotidiano. Nesse sentido, prometeram se esforçarem mais nas atividades em prol de realizarem seus sonhos fora do CASE.

Vale salientar ainda, que durante o encontro a professora nos solicitou que gravássemos no celular dela alguns momentos para que depois fossem exibidos para as suas alunas durante a semana.

Ao término do encontro, percebemos pela janela da sala em que estávamos que havia um pátio externo. Qual nos informaram ter sido o espaço em que a celebração foi iniciada. Havia próximo a essa sala que estávamos, um espaço com o nome escrito ‘cozinha’ e na saída dessa sala, uma escada que dava para o andar superior.

Enquanto pegávamos nossas coisas e agradecíamos o convite, escutávamos várias vozes: socioeducandas, agentes, técnicos, dentre outras pessoas que estavam lá naquele dia. Inclusive alguém da área de comunicação da Funase, que fotografou e gravou algumas coisas para a instituição. No entanto, algo nos chamou atenção. Foi o fato de que estavam se organizando questões logísticas para que as socioeducandas fossem para outro lugar.

Quando chegamos no terraço, vimos algumas socioeducandas se organizando entre elas mesmas para saírem da casa. Mas, logo foram chamadas para a antessala com o intuito de que os participantes do encontro pudessem sair e nesse momento, a professora que nos convidou, veio se despedir. A agradecemos e perguntamos se ela não iria naquele momento também. Ela respondeu que só sairia daquele espaço depois que todas as socioeducandas fossem embora. Foi quando a perguntamos se ali não era o CASE e ela nos respondeu de forma negativa e sinalizou com as mãos que o CASE ficava em outro lugar próximo de onde estávamos e que por conta disso, havia uma logística para a entrada e saída das meninas dos dois espaços, se não elas poderiam ‘fugir’ de onde estávamos. Local, utilizado para o funcionamento da escola e dos projetos. Por isso, foram chamadas para a antessala de modo a ficar dentro do controle visual de todos.

Após toda essa conversa com a professora, um dos agentes abriu o portão do terraço e fomos para o portão de entrada, onde outro agente já nos aguardava para abrir o portão que dava de encontro para a rua. Saímos e enquanto algumas pessoas estavam fazendo contato para pegar um veículo, assim como nós, vimos um carro com algumas socioeducandas saindo na direção em que a professora havia sinalizado, ou seja, para onde ficava de fato a instituição. Em conclusão, enquanto saíamos de lá para as nossas casas, elas voltavam para o CASE.

Por fim, a nossa ideia para a estrutura da escrita desse relato foi a de tentar escrever/descrever acerca da única experiência possível, ao longo da pesquisa, de estar no único CASE feminino de todo o Estado de Pernambuco. Ou seja, a nossa escrita está emoldurada, à luz da perspectiva weberiana (WEBER, 2005), pela questão do nosso interesse de conhecimento pelo fenômeno.

3.4 Reflexões sobre os CASEs

Até aqui procuramos demonstrar um panorama em relação à estrutura da Funase, como instituição executora das Medidas Socioeducativas no Estado de Pernambuco, assim como a parceria com a Secretaria de Educação e Esportes. Além de outras especificidades sobre cada CASE, inclusive relatando experiências em duas das três unidades escolhidas.

Acreditamos também termos exposto diretamente a realidade de dois universos específicos onde se encontram os professores da disciplina de Sociologia escolar, ainda que não haja relatos de experiência do terceiro CASE, mas, diante do que já foi exposto, a ideia sobre a singularidade de cada unidade, em nosso ver, parece também contemplar o CASE 2.

Do ponto de vista arquitetônico, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, diz o seguinte:

Considera-se que Unidade é o espaço arquitetônico que unifica, concentra, integra o atendimento ao adolescente com autonomia técnica e administrativa, com quadro próprio de pessoal, para o desenvolvimento de um programa de atendimento e um projeto pedagógico específico (BRASIL, 2006).

Sobre esse aspecto, também já esclarecemos a distinção entre os CASEs e salientamos que ainda que um deles não possuía determinadas dependências, permanece fazendo jus ao cumprimento do direito à escolarização para o público discente.

Ao observar a dinâmica dos CASEs, podemos pensar neles como uma instituição total, que segundo a definição de Erving Goffman no livro *Manicômios, Prisões e Conventos* (2005) trata-se de “um local de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por um período considerável de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada.” (GOFFMAN, 2005, p.11).

Em complemento, Goffman também diz o seguinte:

Toda instituição conquista parte do tempo e do interesse de seus participantes e lhes dá algo de um mundo; em resumo, toda instituição tem tendências de fechamento. Quando resenhamos as diferentes instituições de nossa sociedade ocidental, verificamos que algumas são muito mais fechadas do que outras. Seu fechamento social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico - por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos. A tais estabelecimentos dou o nome de instituições totais (GOFFMAN, 2005, p.16).

Já no sentido administrativo, fazendo referência ao princípio pedagógico da medida socioeducativa de internação e privação total de liberdade, podemos pensar que a disciplina dentro desses espaços é primordial. Nessa perspectiva, pensar em um espaço disciplinar de um CASE se assemelha ao que expressou Michel Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* (2006)

quando escreveu sobre o princípio de clausura, espaço disciplinar, localização imediata, quadriculamento e a capacidade da disciplina em organizar um espaço analítico.

O princípio de “clausura” não é constante, nem indispensável, nem suficiente nos aparelhos disciplinares. Estes trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. E, em primeiro lugar, segundo o princípio da localização imediata ou do quadriculamento. Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2006, p. 123).

No que se refere à questão étnico-racial, quando mencionamos as nossas reflexões nesse aspecto, ressaltamos que a maioria dos/as socioeducandos/as são pretos/as (maioria) e/ou pardos/as. A informação extraída do site da Funase com os dados do último relatório estatístico (disponível) no tocante a essa realidade, pode ser conferido na tabela abaixo:

Figura 4. Efetivo populacional de internação, por cor ou raça.

TABELA 15 - EFETIVO POPULACIONAL DAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO, POR COR OU RAÇA

COR OU RAÇA	CASE ABREU E LIMA	CASE ARCOVERDE	CASE CABO DE SANTO AGOSTINHO	CASE CARUARU	CASE GARANHUNS	CASE JABOATÃO DOS GUARARAPES	CASE PETROLINA	CASE PIRAPAMA	CASE SANTA LUZIA	CASE TIMBAÚBA	CASE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO	Total
AMARELA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
BRANCA	4	0	46	35	1	3	0	16	7	14	4	130
NEGRA	8	1	29	13	5	8	0	15	6	13	8	106
PARDA	26	22	128	86	50	41	38	39	26	46	42	544
Total	38	23	203	134	56	52	38	70	39	73	56	782

Fonte: Funase - PE (2019).

Quanto aos níveis de escolaridade, há uma tabela com os dados relativos à situação em que os socioeducandos se encontravam no período em que as entrevistas foram realizadas (novembro de 2019), conforme pode ser conferido na figura na tabela de referência (figura 5):

Figura 5. Efetivo populacional de internação, por escolaridade atual

TABELA 31 - EFETIVO POPULACIONAL DAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO, POR ESCOLARIDADE ATUAL

ESCOLARIDADE ATUAL	CASE ABREU E LIMA	CASE ARCOVERDE	CASE CABO DE SANTO AGOSTINHO	CASE CARUARU	CASE GARANHUNS	CASE JABOATÃO DOS GUARARAPES	CASE PETROLINA	CASE PIRAPAMA	CASE SANTA LUZIA	CASE TIMBAÚBA	CASE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO	Total
3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2
4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	4
5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	0	0	0	0	1	6	0	0	4	0	0	11
6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	1	0	0	0	0	10	0	0	5	0	0	16
7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	0	0	0	0	0	1	0	0	10	0	0	11
8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	0	0	0	0	0	2	0	0	7	0	0	9
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
EJA FASE I ENSINO FUNDAMENTAL	3	2	11	15	2	3	4	1	0	0	1	42
EJA FASE II ENSINO FUNDAMENTAL	6	1	18	43	5	3	7	3	0	4	2	92
EJA FASE III ENSINO FUNDAMENTAL	13	11	103	41	3	13	20	22	1	14	39	280
EJA FASE IV ENSINO FUNDAMENTAL	11	5	43	15	0	6	6	10	1	7	8	112
TRAVESSIA ENSINO FUNDAMENTAL	0	0	0	9	1	0	0	0	0	0	4	14
TRAVESSIA ENSINO MÉDIO	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	4
EJA ENSINO MÉDIO	2	0	27	7	0	0	0	8	0	1	0	45
1º ANO DO ENSINO MÉDIO	1	3	0	0	0	1	1	0	4	1	0	11
2º ANO DO ENSINO MÉDIO	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
3º ANO DO ENSINO MÉDIO	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
NÃO MATRICULADO*	0	1	1	0	42	1	0	26	0	46	1	118
NÃO INFORMADO	0	0	0	1	2	2	0	0	1	0	0	6
Total	38	23	203	134	56	52	38	70	39	73	56	782

Fonte: Funase - PE (2019).

Se percebe na tabela que a maior parte dos/as socioeducandos/as se encontram na Educação de Jovens e Adultos (EJA), localizados entre a fase I e IV do Ensino Fundamental. Há também um dado em relação ao EJA Ensino Médio. No entanto, são poucos os CASEs que possuem dados em relação a essa etapa.

Considerações sobre o capítulo

Dentro de uma Sociologia geral, abordamos mais uma das especificidades do tema proposto, ou seja, os/as socioeducandos/as, as unidades socioeducativas que constituem o corpus desse trabalho, dados estatísticos sobre níveis de escolaridades, questões étnico-raciais, etc. além de termos incluído dois relatos de experiências no tocante a dois CASEs - corpus da pesquisa.

Esse capítulo termina sendo a ponte estabelecida para que no próximo capítulo, as nossas reflexões se concentrem mais no campo da disciplina de Sociologia, em especial, da Sociologia escolar.

4. A SOCIOLOGIA ESCOLAR NOS CASES-PE

A ideia principal do capítulo é refletir sobre questões relacionadas ao contexto histórico da Sociologia no Brasil, tanto acadêmica quanto escolar. Além de apresentar a maior parte dos resultados da pesquisa, utilizando para isso, os relatos e as narrativas dos professores responsáveis pela disciplina nas escolas dos CASEs e de um representante da coordenação dos professores em socioeducação da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco.

Vale salientar, que no tocante aos relatos e narrativas as transcrições das falas dos interlocutores foram de forma ética, transcritas como tal. Conservando inclusive as variações linguísticas, verbalizações e em muitos momentos, palavras grafadas de acordo com as pronúncias, fatos, divagações, etc.

Com relação ao ensino da Sociologia escolar, o capítulo percorre o trajeto histórico da inserção da disciplina no Ensino Médio no país, ainda no início do século XX, destaca o I Congresso Brasileiro de Sociologia realizado em 1954, as intermitências da disciplina no currículo das escolas secundárias brasileiras, a lei 11. 684/2008, o campo científico de estudo, dentre outras questões.

4.1 Contexto histórico: ensino de Sociologia escolar no Brasil

Seguindo o processo metodológico de Gisèle Sapiro (2018), isto é, utilizando a Sociologia histórica, mas não nacionalista no que diz respeito à Sociologia como ciência e sua gênese na França com August Comte no século XVIII. Percebemos, através do mapeamento realizado pela Socióloga, que a implementação dessa área como disciplina em várias partes do mundo, sobretudo no Ocidente, é transnacional. A autora destaca ainda nesse mapeamento, como a Sociologia chegou ao Brasil de uma forma diferenciada daquela em que chegou em outros lugares. Ou seja, à luz de Sapiro (2018).

A primeira cátedra de sociologia foi criada em Chicago, por Albion Small, para formar assistentes sociais, e no início do século XX, a disciplina já estava bem estabelecida nos Estados Unidos, com 55 professores trabalhando em regime de jornada integral em 1909, e 372 professores em regime parcial (Bernard 1909: 186). Na França, a primeira cátedra de sociologia foi fundada em 1913, por Durkheim. Na Alemanha, quatro cátedras foram estabelecidas em 1919. Ao final da República de Weimar, havia cerca de 50 professores de sociologia trabalhando em tempo integral ou parcial na Alemanha, e um total de 140 sociólogos, enquanto nos Estados Unidos, já existiam mil professores universitários de sociologia (Käsler, 2013; Lepsius, 1983; Fleck, 2011). No Brasil, a sociologia foi ensinada na educação secundarista e nas escolas normais antes de se estabelecer como disciplina acadêmica, na década de 1930. Na Itália, as primeiras cátedras de sociologia surgiram apenas após a Segunda Guerra Mundial: a primeira delas foi criada em 1959, na Faculdade de Direito da Universidade de Roma, La Sapienza. (SAPIRO, 2018, p. 349; grifos nosso).

De acordo com Sapiro (2018), a Sociologia no Brasil teve sua origem nos ensinos secundários, diferente do que ocorreu em outras partes do ocidente. Algo semelhante ao que Cristiano Bodart e Marcelo Cigales (2015) no artigo “Apresentação do Dossiê Especial História do Ensino de Sociologia”, mencionam.

Apesar das propostas de introdução da disciplina remeterem aos projetos de Ruy Barbosa e Benjamin Constant, ainda no século XIX, é somente em 1925 com a Reforma João Luís Alves e Rocha Vaz que a Sociologia passou a constar como disciplina obrigatória no curso complementar aos interessados em obter o grau bacharel em Ciências e Letras (BODART; CIGALES, 2015, p. 3)

Essa citação revela que a gênese do ensino de Sociologia começou a ser desenhada no Brasil ainda no século XIX. Detalhe este que Sapiro (2018) não traz em seu trabalho pelo fato de destacar a questão da consolidação da disciplina nos estudos secundários e não antes dessa etapa. Contudo, França e Freitas (2016) fazem esse recorte histórico e nos dão detalhes sobre esse processo não tratado pela autora em seu trabalho.

De acordo com França e Freitas (2016): “mais precisamente no ano de 1882, no Império, a disciplina foi proposta pela primeira vez pelo então deputado Rui Barbosa em um projeto que versava sobre a reestruturação do ensino.” (FRANÇA; FREITAS, 2016, p. 24). Salientando que, segundo Thomas Bottomore, em *Introdução à Sociologia* (1987), August Comte usou pela primeira vez a palavra Sociologia em 1839, no curso de Filosofia Positiva.

Simone Meucci (2000) destaca que o ensino de Sociologia tem sua origem no chamado curso normal e secundário, e frisa que só depois a Sociologia ingressou no universo acadêmico.

A autora realça que a Sociologia começou a ser pensada como disciplina para ser lecionada no Brasil ainda no século XIX. Contudo, a concretização só ocorreu no século XX, especificamente em 1925 através da Reforma João Luís Alves e Rocha Vaz. Qual, passou a ser oferecida de forma obrigatória no curso de Bacharelado em Ciências e Letras. (MEUCCI, 2000).

Acentuamos a similitude entre as ideias de Meucci (2000) e Sapiro (2018) no que tange o ensino da Sociologia já nascer dentro dos estudos secundários no Brasil. No entanto, quanto ao ano em que se iniciou a disciplina, há divergências entre as autoras. Enquanto Meucci (2000) sinaliza o ano de 1925, Sapiro (2018) diz que foi em 1930. Data mais próxima do pensamento de Bodart e Cigales (2015) que apontam 1931 como o ano em que a Sociologia se tornou obrigatória em todos os cursos complementares, sendo retirada em 1942 das escolas secundárias.

Bodart e Cigales (2015) dizem: “que foi nesse período que a disciplina foi lecionada nos chamados Cursos Normais, no Ensino Superior e nas faculdades criadas a partir da década de 1930.” (BODART; CIGALES, 2015, p. 27).

Percebemos que a história do ensino de Sociologia, tanto nas escolas secundárias quanto nos cursos superiores caminham próximas. Ou seja, a Sociologia Científica e a Sociologia escolar tiveram um caminho quase que semelhantes no início de sua história no país.

De 1946 a 1964 diversos debates e fóruns ocorreram em relação a reinclusão da Sociologia no Ensino Secundário (FRANÇA; FREITAS, 2016). Entretanto, com o golpe militar de 1964 como escreve Rêses (2004), a Sociologia era concebida da seguinte forma:

[...] como sinônimo de comunismo e o seu ensino servia de ‘aliciamento político’, portanto, perturbava o regime e a sua presença era um indicador de periculosidade para as elites, acentuou-se, portanto, o esquecimento da Sociologia. (RÊSES, 2004, p. 24).

Apenas fazendo um adendo a essa citação de Rêses (2004), em nosso ver, a história está se repetindo. Visto que o momento político brasileiro para a disciplina e para todo o sistema de educação está bastante complexo. Salientamos que determinado adendo encontra respaldo na ideia de Fernandes (1966) quanto a um processo de educação conduzido pelas Ciências Sociais. Ou seja, para ele, “de fato, é de esperar-se que a educação pelas ciências sociais crie personalidades mais aptas à participação das atividades políticas, como estas se processam no estado moderno.” (FERNANDES, 1966, p. 109).

Referenciar Fernandes (1966) assim como a um processo de educação, à luz das Ciências Sociais, é esclarecer que foi exatamente esse autor que no ‘1º Congresso Brasileiro de Sociologia de 1954’, apresentou um texto intitulado “O ensino de sociologia na escola secundária brasileira” (FERNANDES, 1954). Trabalho em que trata do contexto histórico da disciplina e do debate político sobre o desenvolvimento nacional da década de 1950. De acordo com Costa (2011).

Fernandes aludia à importância do ensino da sociologia na escola secundária brasileira como um dos meios de formação do indivíduo cidadão, capaz de compreender e atuar criticamente diante dos dilemas da moderna sociedade urbano - industrial. Essa visão se coadunava com sua concepção de uma reflexão sociológica atrelada à construção de canais democráticos de participação nos rumos do desenvolvimento social. (COSTA, 2011, p. 40).

De acordo com Rêses (2004), em 1964 “a grande influência do pensamento marxista na Sociologia, com seu caráter contestador, fez com que o seu ensino se tornasse ‘amedrontador’

para as elites dirigentes do país.” (RÊSES, 2004, p. 25). Nesse sentido, Moraes (2003) diz que de 1971 a 1982

[...] a disciplina, embora optativa, apresenta dificuldade para ser incluída, por conta do preconceito reinante em que se confundia sociologia com socialismo (Barbosa e Mendonça, 2002), e mesmo pela quase ‘substituição’ do possível caráter crítico de sua abordagem das questões sociais e políticas nacionais pelo tom ufanista e conservador da disciplina obrigatória Organização Social e Política Brasileira (OSPB) [...]. (MORAES 2003, p. 7).

Posterior a esse momento, o Brasil começou a vivenciar outra atmosfera política. Atmosfera essa que almejava a redemocratização (MACIEL, 1986) e contribuiu para estabelecer uma nova crença na Sociologia como uma disciplina que fomentava uma visão crítica e auxiliava na construção da cidadania (MOTA, 2005).

Após esse momento de reflexão nacionalista, o ensino de Sociologia, no então 2º Grau, ganhou um espaço com os conteúdos sociológicos que eram abordados em muitos livros didáticos (transdisciplinar) e passou a ser pensada como uma ferramenta que possibilitaria ao educando a superação (transformação) do senso comum sobre a dinâmica das relações sociais (SANTOS, 2002) e que isso permitiria aos alunos/as se perceberem nessas relações como pessoas capazes de uma prática transformadora em direção à democracia.

França e Freitas (2016) destacam ainda que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), se propôs a reinclusão da Sociologia no Ensino Médio e relacionaram novamente os seus conhecimentos ao exercício da cidadania. No entanto, só em junho de 2008, através da edição da Lei 11.684 que alterou o art. 36 da LDB (BRASIL, 1996), fez com que as disciplinas de Sociologia e Filosofia retornassem as grades curriculares com o status de obrigatória no Ensino Médio.

Sobre o cumprimento dessa obrigatoriedade, a Resolução nº 1 de 15 de maio de 2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), traz em seu artigo primeiro que a Sociologia e a Filosofia devem ser incorporadas ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a designação e a estrutura do currículo nas unidades escolares, organizando assim, este por sequência ou não de séries, dentre outras determinações.

Em atenção ao artigo 3º da Resolução supracitada, as escolas, tanto da rede pública quanto privada, devem zelar para que haja êxito, eficiência e efetividade na inclusão das determinadas disciplinas, dando garantias que se promovam aulas suficientes em cada ano. Ou seja, nos três anos do Ensino Médio e quatro anos para os cursos com periodicidade de Magistério (Normal Médio). Além de professores qualificados para o adequado desenvolvimento dessas disciplinas em suas unidades escolares.

Se percebe na história do ensino da disciplina de Sociologia escolar que há uma intermitência da disciplina na grade curricular voltada para o Ensino Secundário. Se percebe também o quão a disciplina sofreu preconceito durante a ditadura militar no país (1964-1985) e que desde 2016, após o golpe de Estado¹⁸ ocorrido contra o governo da presidenta Dilma Rousseff, a disciplina voltou a ser alvo de debate na perspectiva de retirada da mesma da grade curricular como ensino obrigatório no país.

No governo de Michel Temer (2017-2018), entrou em vigência a Reforma do Ensino Médio que remeteu para a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a decisão quanto à permanência ou não das disciplinas de Sociologia e Filosofia. Algo que permanece em debate no CNE. No entanto, de forma autônoma, alguns Estados mantiveram às duas disciplinas durante todo o Ensino Médio, como é o caso de Pernambuco no momento em que o trabalho está sendo escrito.

Ademais, dentro do contexto histórico de ensino da disciplina no Brasil, especificamente a Sociologia escolar, já consolidada tanto como campo e objeto de estudo, conforme afirma Mocelin (2019):

Temos razões qualitativas e quantitativas de sobra para afirmar que o campo da sociologia escolar está constituído e consolidado, no Brasil. É inegável atualmente que já existe um acúmulo de conhecimentos nas Ciências Sociais sobre como ensinar sociologia. Se até pouco tempo se podia dizer que havia um descompasso de acúmulos entre a ciência Sociologia e a prática ensino da Sociologia, hoje já se pode afirmar, sem maior receio, que o ensino já desafiou a ciência nesse campo [...] a sociologia escolar é o campo específico da sociologia que se dedica à promoção da prática pedagógica e ao desenvolvimento da mediação didática das ciências sociais voltadas para a educação básica, em particular, para o ensino médio, que se diferencia essencialmente da sociologia acadêmica (embora derive dela), por ter um caráter mais prático, formador e profissionalizante, fundamentado na finalidade de produzir uma atitude investigativa e disposições de pensamento reflexivo, durante a formação escolar de cidadãos jovens e adultos. (MOCELIN, 2019, p. 4 e 6).

¹⁸ O golpe de Estado de 2016 foi parlamentar e ilegal. Na época, dentre tantas manifestações populares, foi criado um Tribunal Internacional pela Democracia no Brasil (TIDB) que reuniu juristas de diversos países para julgar a legalidade das estratégias contabilísticas para cobrir déficits financeiros nas contas públicas do governo. Prática inclusive realizada em governos anteriores. O TIDB foi organizado pela Frente Brasil Popular, Via Campesina Internacional e Frente Brasil Juristas pela Democracia. O evento contou ainda com o apoio de várias organizações sociais e ocorreu na cidade do Rio de Janeiro. De forma unânime, o corpo de jurados considerou que não havia base jurídica para sustentar o processo que conduziu ao afastamento temporário da presidenta Dilma Rousseff. Inclusive, além de inconstitucional, tal processo violou a Convenção Americana de Direitos Humanos e o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos. Constituindo assim um verdadeiro golpe de Estado. Vale salientar que a articulação do golpe, além do vice-presidente, deputados e senadores envolvidos, contou com o poder de uma parte da imprensa de grandes empresas brasileiras de telecomunicações que comungam dos mesmos interesses da elite capitalista financeira agrícola e industrial, dentre outros setores que já não se contentavam apenas com concessões e sempre nutriram um ódio a democracia, as classes mais populares, passado de militância política da presidenta, questões de gênero, etc. Algo que o Sociólogo Jessé Souza chamou de ‘elite do atraso’, termo que dá nome a um livro escrito por ele em 2017. O desfecho do processo foi concluído em agosto de 2017 com o Tribunal de Contas da União isentando a presidenta de qualquer irregularidade, ou seja, a presidenta provou a sua inocência. Contudo, não foi reconduzida ao cargo.

Em nosso ver, apesar de tantas conquistas e consolidação científica, estamos diante de mais um capítulo de marginalização da Sociologia escolar nos currículos escolares do Ensino Médio. Nesse sentido, todos os estudos que visem colaborar com esse campo, seja na atuação docente e/ou no universo científico, dentre outras formas, tem a incumbência de fazer com rigor, qualidade e dedicação. Em outras palavras, em consonância com Bodart (2019):

A qualidade do ensino de Sociologia nos parece estar condicionada a suas condições dependentes: i) ao interesse de parte da comunidade de cientistas sociais pelo ensino de Sociologia enquanto objeto de estudo e; ii) aos avanços qualitativos e quantitativos na formação de professores. (BODART, 2019, p. 11)

Em síntese, apesar do atual cenário, pensar na trajetória e em todas essas questões, assim como nas estratégias no tocante a disciplina, esboçam nossas preocupações em fortalecer, qualificar, potencializar, além de defender o que as Ciências Sociais (hoje) reunidas no ensino da Sociologia escolar ressalta em sua relevância e utilidade social nas grades curriculares.

4.2 ‘O currículo’ de Sociologia escolar nos CASEs de Pernambuco

Uma das especificidades de nosso trabalho refere-se ao currículo de Sociologia escolar do Ensino Médio, dentre outras documentações, para os/as alunos/as socioeducandos. Por isso, nesse tópico apontaremos os resultados alcançados sobre esse aspecto.

O atual cenário em relação à Base Nacional Curricular Comum é de que, tanto para o Ensino Infantil e Fundamental, permanece a que foi homologada em 2017. Para o Ensino Médio, o Conselho Nacional de Justiça aprovou um documento em janeiro de 2018 no qual retira o status de obrigatoriedade da disciplina de Sociologia e a coloca apenas para que seja lecionada no 2º Ano do Ensino Médio. O que para nós, com todo o respaldo teórico mencionado sobre a relevância da disciplina nos currículos escolares, é um ato de desqualificação.

Dessa forma, a disciplina consta na grade curricular como uma das 13 a serem lecionadas. No entanto, está à cargo dos Governos Estaduais e respectivas Secretarias de Educação definirem sua carga horária no currículo para o Ensino Médio, conforme falamos no tópico anterior.

Cientes de todo esse processo e de que a BNCC não deve ser compreendida como um currículo, mas como um conjunto de orientações que conduz as equipes pedagógicas na construção dos currículos locais, a Secretaria de Educação e Esportes do Estado (SEE/PE) divulgou a versão preliminar do Currículo estruturado para o Ensino Médio e abriu uma

consulta pública até o dia 31 de março de 2020, para todos aqueles que quiserem contribuir. Inclusive, poderá fazer isso por componente curricular.

No site da SEE/PE ainda consta que a versão preliminar foi elaborada por toda a comunidade escolar em 2019 e que o convite para uma participação, além da comunidade escolar, é para que se preserve o princípio de democracia e o envolvimento político em relação à educação do Ensino Médio no Estado:

A versão do Currículo disponível para consulta foi elaborada com a participação de toda a comunidade escolar, no ano de 2019, a partir do evento ‘Dia D da BNCC’, por meio de formações em escolas públicas e privadas de todo o Estado. Nelas, educadores e estudantes criaram os textos do currículo do Ensino Médio, que tem como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...]. As sugestões desses dois momentos serão aplicadas na segunda versão do documento, que será validada pela SEE e, em seguida, enviada ao Conselho Estadual de Educação (CEE). ‘Todos vão ter essa condição de aprovar a redação ou fazer as modificações no texto. Este momento de consulta é fundamental na construção democrática no currículo. É um momento de escuta da sociedade para que a gente possa ter um currículo sintonizado com os anseios da sociedade, sempre com base na BNCC. É fundamental a participação de todos’, frisou Ana Selva, secretária executiva de Desenvolvimento da Educação da SEE. [...] O Currículo de Pernambuco é um documento que vai orientar o trabalho pedagógico de todas as etapas de ensino de escolas de educação básica do Estado. Para a elaboração do currículo, a Secretaria de Educação e Esportes priorizou o debate com os profissionais de da educação e o respeito às identidades culturais, políticas, sociais e econômicas das diferentes regiões de Pernambuco. (PERNAMBUCO, 2020).

Desde já, informamos que fizemos questão de participar dessa consulta, por fatos já conhecidos em nosso trabalho.

Segundo Libâneo (2002), “o currículo é a concretização do posicionamento da escola face à cultura produzida pela sociedade. Existe ensino porque existe uma cultura, e o currículo é a organização e seleção dessa cultura.” (LIBÂNEO, 2002, p. 142).

Diante dessas reflexões, está claro que o currículo é uma ferramenta que articula tanto a prática pedagógica e a cultura social. Ou seja, na elaboração de determinado artefato, o envolvimento da equipe escolar, assim como o acesso democrático de outros educadores, alunos, etc. de modo a contribuir com a construção de determinado dispositivo, selecionando o e considerando conteúdos socialmente relevantes que expressem a formação humana (cidadã) que a escola almeja desenvolver dentro de seu projeto educacional.

No que se refere ao currículo do Ensino Médio de Pernambuco, algo que nos levou a refletir sobre haver ou não um específico para os discentes privados de total de liberdade, em especial, um currículo de Sociologia escolar, buscamos nos documentos oficiais das instituições responsáveis pela escolarização dos/as internos/as. Contudo, não encontramos nenhum

documento ‘externalizado’ nos sites da Funase e da SEE-PE destinado para esse público. O que fez com que persistíssemos na busca de alguma evidência.

Encontramos na época, março de 2019, informações sobre a Escola Nacional de Socioeducação (ENS) no site do atual Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, antigo Ministério dos Direitos Humanos, o que se segue:

A Escola Nacional de Socioeducação (ENS) oferece formação continuada para os diferentes profissionais que atuam no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, garantindo unidade metodológica e curricular em todo o Brasil. Vinculada à SNDCA/MDH, a Escola Nacional de Socioeducação é gerida em conjunto com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e com o Fórum Nacional de Dirigentes de Governamentais de Entidades Executoras de Políticas de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fonacriad). Os parâmetros de gestão, metodologia e currículo da Escola resultaram de amplo debate entre gestores e profissionais dos sistemas socioeducativos dos estados e Distrito Federal com a SNDCA/MDH. (BRASIL, 2019)

A informação sobre metodologia e currículo mencionados em relação à Escola Nacional de Socioeducação fez com que chegássemos ao documento virtual intitulado de ‘Escola Nacional de Socioeducação - Parâmetros de Gestão, Metodológicos e Curriculares (2014)’¹⁹ que após conhecimento e leitura introdutória do documento, percebemos que ele é direcionado para os profissionais que atuam diretamente ou indiretamente no Sistema Nacional Socioeducativo, conforme destaca o próprio documento:

A criação da Escola Nacional de Socioeducação (ENS) tem como objetivo proporcionar formação continuada para os (as) diferentes profissionais que atuam direta ou indiretamente no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE - Resolução do Conanda nº 119/2006 e a Lei Federal nº 12.594/2012) e uma unidade metodológica e curricular em todo o Brasil. (BRASIL, 2014, p. 2).

Constatada a informação sobre o documento da ENS ser para os profissionais e não para os/as socioeducandos, voltamos ao *ponto zero* da questão em relação à existência de um currículo da disciplina de Sociologia escolar para o público já referenciado. Nesse sentido, durante a elaboração do roteiro para a realização das entrevistas com os professores da disciplina nos CASEs e com o RCP, decidimos colocar essa indagação para eles na perspectiva de tentar responder a essa questão da pesquisa.

As respostas à pergunta: “existe uma matriz curricular específica para a disciplina de Sociologia escolar na escola do CASE em que você leciona?”, foram as seguintes. Salientando que houve, inclusive, quem relatasse um pouco do cotidiano de suas práticas de ensino.

¹⁹ Parâmetros de Gestão, Metodológicos e Curriculares – ENS.

A professora do CASE 1 respondeu o seguinte: existe uma matriz curricular direcionada aos Socioeducandos. A SEE tem e a gente segue essa matriz.

Já o professor do CASE 2, respondeu o que se segue:

Professor CASE 2 - Olha, existir, existe. A gente tem os temas para cada bimestre. A gente tem temas a seguir. Porém, dentro daquele tema, tento achar uma coisa um pouco mais pertinente a ser comentada, a ser trabalhada em sala de aula. É, existe uma matriz curricular. Tem.

V - O professor tem autonomia para adaptação?

Professor CASE 2 - Assim, diretamente, eu não posso te dizer se tem essa autonomia. Indiretamente, eu realizo essa autonomia. Se alguém chegar e me perguntar: 'Professor', você seguiu aquele plano?' 'Sim', eu digo. Fiz isso aqui que eu achei melhor para poder trabalhar com os meninos. Então, quando minha coordenadora apoia e vai ao gestor da escola. Os dois apoiando, tá tudo certo. Mas dizer a você que é algo que a gente tenha essa firmeza, eu não posso afirmar.

Ainda em relação a esse ponto, a professora do CASE 3 respondeu dessa forma:

Professora do CASE 3 - Não existe uma matriz curricular específica para Sociologia [no caso das socioeducandas] nem para nenhuma outra disciplina. Nós seguimos as orientações da Secretaria de Educação dadas para todas as escolas do Ensino Médio da Rede Estadual [...], inclusive, em minha dissertação na pós-graduação em Ensino de Sociologia, estou escrevendo sobre isso. Há ausência de um currículo que contemple questões relacionadas à realidade das socioeducandas. O que utilizamos são os Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio e para o EJA de 2013. É neles que estão os eixos temáticos, os quais utilizamos com orientação da coordenação da SEE. Você pode os encontrar na internet. Nós temos a cartilha impressa.

Quando perguntamos ao RCP, ele fez um breve relato e respondeu da seguinte maneira:

Ela entra como disciplina. A gente tem a disciplina Sociologia no Ensino Médio, embora nós estejamos na BNCC. No momento, na BNCC para o Ensino Médio. Então, o currículo ele passa por uma nova adaptação. Ele passa a ser mais flexível e a Sociologia passa a ser uma disciplina que não é obrigatória. Ela passa a ser como eletiva, né? Mas que eu defendo que a Sociologia não precisa estar nos três anos se a carga horária dela for de uma aula semanal. Porque quando se pensa em uma aula semanal e se faz o cálculo do bimestre: são oito aulas por bimestre. Dessas oito aulas você vai ter uma aula que é uma ou duas aulas de avaliação. Então, isso cai pra seis aulas, você vai ter uma aula no bimestre que não acontece por algum motivo, porque faltou luz, porque teve a paralisação, porque teve a greve de ônibus. Então isso diminui para cinco aulas. Se você for calcular o tempo de aula mesmo, vão ser quatro horas por bimestre de sociologia. Quatro horas de aula e acabou a disciplina. Quatro aulas por bimestre. Sem levar em consideração que eu tenho quatro bimestre por ano, são apenas dezesseis horas de sociologia durante um ano. Então, você não consegue trabalhar quase nada da disciplina. Talvez seja muito mais interessante se concentrar no primeiro ano, no segundo ou no terceiro, de forma que você possa ter mais tempo de aula e fazer maior aproveitamento desse tempo durante um ano. Entendeu? Então, eu acho que é muito mais interessante concentrar, como já foi concentrado, depois se descentralizou nesses três anos, né? E essa questão de concentrar para mim talvez seja interessante no sentido de em um ano se ter uma carga horária maior e fazer um trabalho de maior qualidade. **Porque as teorias sociológicas, antropológicas e das ciências políticas, não são tão simples assim. Elas são complexas. E não é aquela**

teoria que você pode elaborar [de forma] aleatória. Aí, a gente tem a Sociologia aqui, nos projetos [apontou para as paredes com vários *banners* com fotos e textos dos projetos já realizados com os/as socioeducandos/as] que a gente desenvolve nas escolas. A Sociologia vai estar bem presente nesses espaços. (RCP, 2019, grifo nosso).

Percebemos incongruências nas respostas sobre uma possível matriz curricular da disciplina de Sociologia para socioeducandos. Visto que em nossas análises, enquanto os professores do CASE 1 e 2 afirmaram sobre a existência de uma matriz curricular da disciplina, a professora do CASE 3 nega a existência da matriz e menciona que os documentos que norteiam o ensino da disciplina para os/as socioeducandos/as internas são os Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos de 2013.

A mesma professora ainda ressaltou estar em uma pós-graduação voltada para o ensino de Sociologia, qual está escrevendo sobre o assunto. Além de sinalizar que poderíamos encontrar os documentos no site da SEE - PE, em razão deles (os professores) possuírem impressas as cartilhas dos Parâmetros. Algo que de fato fizemos e encontramos.

Já o RCP, afirmou que tem a disciplina de Sociologia no Ensino Médio e mencionou a BNCC no que se refere aos rumos que a disciplina estava novamente tomando ao *status* de não obrigatoriedade. Ele também fez reflexões sobre a carga horária, a complexidade de lecionar a disciplina e suas teorias, inclusive como oriunda das Ciências Sociais, como a Antropologia e a Ciência Política.

O RCP encerrou a fala apontando para que visualizássemos nas paredes, que ele dividia com outras pessoas, para que percebêssemos uma Sociologia que atua fora dos currículos escolares. Qual interpretamos ser uma Sociologia mais geral, que é mais abrangente, interdisciplinar e que atua em todos os espaços, independente da medida socioeducativa que está sendo cumprida.

Essa Sociologia que foi possível ser observada nos projetos, perceptível na fala, transcrita e descrita na narrativa do RCP, é aquela Sociologia em que José de Souza Martins (1998) ao refletir sobre a Sociologia de Florestan Fernandes, se refere a ela como uma “Sociologia da esperança, ... ela é, ao mesmo tempo, uma forma de consciência social da sociedade brasileira.” (MARTINS, 1998, p. 15).

Dentro do processo de pesquisa sobre a existência ou não de uma matriz curricular da disciplina, dialogamos com os professores e o RCP sobre a trajetória deles em relação a conhecer a disciplina, suas formações acadêmicas, recursos e materiais didáticos, etc. utilizados

para lecionar Sociologia escolar. Perguntamos ainda se os/as socioeducandos/as gostavam da disciplina, assim como buscamos informações sobre a carga horária, dentre outras questões.

Por fim, RCP ao afirmar que as teorias sociológicas, antropológicas e das ciências políticas, não são tão simples assim. Elas são complexas. Afirmando não ser uma teoria que você pode elaborar aleatória, estabeleceu uma ponte em consonância com Mocelin (2019), da seguinte maneira:

A prática de ensino é de suma responsabilidade, pois o que está sendo construído em sala de aula, de alguma forma estará influenciando a vida dos alunos, e a sociedade [...] A legitimação do ensino da sociologia na escola e no currículo escolar deriva da importância da Sociologia, de seus conhecimentos e dos hábitos intelectuais que pode emprestar à formação de jovens e adultos, bem como da defesa do sentido e do significado dessa disciplina dentro do próprio campo educacional, especialmente para tornar-se uma disciplina atrativa para os educandos e decisiva para qualificar a educação básica [...] O próprio professor de sociologia precisa almejar uma formação mais qualificada e reciclar suas práticas, em alguns casos, é necessário rever princípios sobre seu próprio papel como educador. (MOCELIN, 2019, p. 12 e seg.).

Nesse sentido, para elucidarmos ainda mais sobre o ensino da disciplina nas escolas dos CASEs, no próximo tópico, a partir do diálogo com os professores, esboçaremos suas respostas de modo a tentar conhecer seus perfis acadêmicos e docentes.

4.3 O perfil acadêmico e docente dos professores de Sociologia escolar

Como segundo objetivo específico de pesquisa, propomos tentar descrever o perfil acadêmico e docente dos responsáveis pela disciplina nas escolas dos CASEs e assim como Bodart e Silva (2019), que norteados pela questão ‘quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro’, também nos guiamos por uma questão um tanto semelhante, a saber: quem ensina Sociologia escolar nas escolas dos CASEs de Pernambuco?

A respeito do campo de atuação docente e o ensino da disciplina, Bodart e Silva (2019) dizem o seguinte:

A qualidade do ensino está relacionada a diversos elementos que envolve a Educação, tais como as estruturas físicas das escolas, o currículo, o método de ensino, os recursos didáticos, o capital cultural dos alunos, a qualificação dos professores, salário dos profissionais da educação, qualidade do ambiente de trabalho dos professores, etc. (BODART; SILVA, 2019, p. 39).

Concordamos com os autores e suas perspectivas. Pois, quando refletimos sobre a qualidade e tudo que emoldura esse ensino, dentre vários aspectos, o primeiro a ser considerado é a qualificação dos professores. Sobretudo, quando determinada atuação docente é voltada para alunos/as socioeducandos/as privados de total liberdade e conforme destacou o RCP, lecionar

Ciências Sociais “não é aquela teoria que você pode elaborar aleatória.” Nesse sentido, Bodart e Silva (2019) ressaltam a importância de identificar o perfil docente dessa maneira:

Identificar o perfil dos professores que lecionam a disciplina Sociologia é uma tarefa colaborativa para a compreensão dos desafios da formação de professores habilitados, assim como possibilita melhor entendimento dos problemas existentes no ensino de Sociologia. (BODART; SILVA, 2019, p. 38).

Pensando nisso como estratégia metodológica, elaboramos um roteiro²⁰ para a realização das entrevistas semiestruturadas. Desse modo, dividimos o roteiro em quatro temas: 1) Perfil docente; 2) A disciplina de Sociologia no CASE; 3) Educação de uma forma mais ampla; 4) Filosofia de vida, a partir do exercício da docência em Sociologia escolar para os/as socioeducandos/as.

No aspecto da qualificação, sobre tudo acadêmica, fizemos perguntas aos professores de modo a conhecer quais motivações tiveram para terem escolhido à docência como profissão. Ou seja, como ela (a disciplina) havia chegado na vida deles, etc.

Algumas dessas questões do roteiro utilizado foram estas abaixo:

- Professor por quê?
- Qual sua área de formação?
- Em qual instituição se formou?
- Quanto tempo de profissão?
- Após a graduação, você continuou em busca de qualificação profissional, ou seja, especializações, etc.?
- A disciplina de Sociologia, como foi que essa disciplina chegou em sua vida?
- O CASE, como se estabeleceu essa ida para lecionar em uma escola para socioeducandos/as?
- Como é para você ensinar para socioeducandos?

A primeira pergunta foi bem recebida pelos professores que esboçaram a sua conexão em relação ao mundo docente. Logo, a professora do CASE 1 respondeu da seguinte maneira: “Queria fazer Direito. Mas, minha mãe, há 41 anos (atrás), insistiu para que eu fizesse Letras.”

O professor do CASE 2 fez um relato detalhado sobre como se concretizou a sua decisão de se tornar professor, de forma bastante esclarecedora, que merece ser citada nessa longa fala a seguir:

Professor CASE 2 - Sou formado desde 2010 em licenciatura plena em História. No início não queria ser professor. Queria seguir uma área de pesquisa. Nem me sentia como tendo vocação para ser professor. Fui ser professor porque quer queira ou quer não, a gente precisa passar pelos estágios. Estágios obrigatórios. Acho que foi nos

²⁰ Roteiro encontra-se no apêndice do trabalho.

dois últimos estágios obrigatórios que me deparei de estar assessorando um professor e ele disse: olha fulano, assumo a aula e vamos ver como você vai se desempenhar. Porque eu acho que você tem formação para isso. Jeito pra isso. Eu não queria. [...]. Aí, foi lá com toda aquela base na escola antiga [se referiu a mudança de localidade de uma escola no centro do Recife], antes de ter se mudado. Porque ela mudou-se. Se não me engano, foi lá para a rua da Aurora. Então, peguei aquela turma, que eu achava assim: Meu Deus! [silêncio do entrevistado] eu ficava... os meninos... Misericórdia! O que é que eu falo agora? O que é que eu vou fazer agora? Então, foi aquela coisa, como eu sou muito curioso sobre certos assuntos, principalmente História sempre foi um hobby e não uma coisa que eu queria. Porque na verdade eu queria ser professor de Educação Física. Sou doido por esportes [o entrevistado esboçou um largo sorriso]. Doido por atividade física e veio aquela coisa que de me familiarizar com História. Aí, eu disse: não vou falar! Vou falar sobre o quê? civilização grega. Então, eu comecei com o livro dos meninos. Dei uma lida no livro e os meninos ficaram olhando, olhando... esperando, esperando ... e foram aqueles cinco minutos naquele silêncio em que ninguém entendia nada. Depois eu fechei o livro e comecei a falar e fui falando, falando e os meninos pararam assim e ficaram sem entender. Porque eles pensavam que eu iria seguir o livro e eu fui dando aquelas explicações e os meninos acabaram fechando o livro e foi aquele silêncio. Foi aí que percebi que só eu estava falando. Aí, foi quando eu comecei a tentar a fazer com que os meninos também falassem sobre as dúvidas deles. Aquilo que eles ... virou uma coisa tão natural, tão íntima que quando percebi, eu disse: *‘Isso é massa, vêio* [gíria local para sinalizar algo positivo]! Então, depois dali eu procurei entrar em contato com o professor. O professor dizia que [as aulas] eram em dias de terça e quinta, mas eu dizia que qualquer outro dia que ele precisasse e eu saísse da faculdade [silenciou, respirou e olhou para o céu] ... Foi quando eu me encarei como Professor. Assim, sair de uma coisa que eu tinha certa aversão, que eu fui aquele tipo de aluno... aquele aluno de nível médio para ruim na sala. Eu sempre fui assim. Estava até comentando na formação que eu ficava sempre no fundo bagunçando, conversando, dormindo. Eu não queria saber de nada. Mas sempre tive uma facilidade [de absorver] daquilo que se estava falando. Mesmo dormindo, conversando, estava prestando atenção naquilo e quando era uma avaliação, eu fazia a avaliação baseada no que tinha entendido e ouvido. Aí, eu fui pensando: poxa, eu quero atender a quem? eu estou querendo me encarar como professor, além de uma necessidade de tá trabalhando na área, atuando na área, mas também é uma coisa que eu gosto. Então eu quero atender a quem? Eu quero atender aquele aluno que tá lá na frente que sabe tudo? Já sabe tudo não, mas já sabe muito. Ele quer tirar as dúvidas dele. Ou aquelas pessoas que sentam lá atrás, conversam e não tão entendendo nada? Eu quero atender aquelas pessoas. Eu quero atender a aquelas pessoas ali. Porque se eu consigo fazer aquelas pessoas terem o entendimento que eu tive, eu consigo fazer o que elas tão a fim também’.

V - Foi daí que você conseguiu chegar ao seu comprometimento com a educação? Foi daí? tipo, chegar onde eu vivi?

Professor CASE 2 - Isso. Justo. Eu sempre me espelho. Eu tenho a visão de que o aluno não é uma pessoa estranha. Uma pessoa que eu nunca vou ver. Eu olho como se fosse um primo, um sobrinho, parente próximo. Eu tento atender da mesma forma. Mas dou um foco especial naqueles que parecem mais difíceis.

V - Desde quando você ensina?

Professor CASE 2 - A graduação foi 2010. Desde 2008, 2009 nessas monitorias. Aí, depois continuei, fiz minicontrato e estou até hoje. Graças a Deus.

A resposta da professora do CASE 3 está resumida nessa fala: “Esta foi a profissão que escolhi há mais de 35 anos e durante essa prática ininterrupta sinto que é exatamente isso que desejo fazer na vida.”

Em nosso diálogo, o RCP falou da sua relação com a Sociologia e de como precisou se estruturar financeiramente para poder cursar uma licenciatura. Nesse sentido, segue o seu relato:

RCP - Então, eu começo a minha carreira com a educação. E aí, saio de Ciências Sociais e vou pra Economia.

V - Mas a educação não sai de você, não é?

RCP - Eu não consigo me desvincular nem da educação nem da Economia. Então, comecei a trabalhar com o que a gente chama de economia do bem estar-social e esse passou a ser o meu campo de pesquisa durante todo o tempo em que fiquei na Economia. Quando eu terminei o curso de Economia, voltei para universidade para dar continuidade ao curso de Ciências Sociais porque era realmente o que queria fazer. Mas aí, eu já estava no mercado trabalho. Já estava estável. Já estava bem estável. Eu voltei para universidade somente pra estudar. Eu voltei com outro nível mesmo. Com outra cultura. Eu não estou mais estudando para o mercado de trabalho. Eu não estou mais estudando para galgar estágio. Para nada. Eu estou estudando por prazer, por satisfação. Aí, terminei o curso em dois anos. Em tempo recorde. Eu já tinha as disciplinas daquele primeiro ano.

V - Você fez licenciatura ou bacharelado?

RCP - Fiz licenciatura, exatamente.

V - Educação ruminando?

RCP - Exatamente. Aí, fiz dois anos de Ciências Sociais e antes do final do curso, fiz o concurso do Estado e estou aqui [gesticulou mostrando o local: SEE – PE].

Percebemos que na trajetória dos quatro entrevistados, à docência surgiu de forma distinta. Enquanto os professores do CASE 1 e 2 não tinham interesse pela profissão, a professora do CASE 3 e o RCP queriam trabalhar com educação, inclusive, buscaram suas formações com esse intuito.

Com base nessas respostas, além de outros dados, construímos uma tabela emoldurada por essa primeira temática. Conforme pode ser conferida abaixo:

Tabela 1. Perfil acadêmico dos professores de sociologia dos CASES

	CASE 1	CASE 2	CASE 3	SEE - PE ²¹
FUNÇÃO	PROFESSORA	PROFESSOR	PROFESSORA	REPRESENTANTE DA COORDENAÇÃO DOS PROFESSORES - RCP
GÊNERO	FEMININO	MASCULINO	FEMININO	MASCULINO
IDADE	53	42	53	40
FORMAÇÃO SUPERIOR	LETRAS / DIREITO (E.A)	HISTÓRIA	LETRAS	ECONOMIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
IES²²	UNICAP/FOCCA	UNICAP	UPE	UFPE
Após a primeira formação acadêmica, quase todos buscaram continuar os estudos. Seja fazendo uma especialização, curso de extensão ou formação através SEE – PE.				
PÓS - GRADUAÇÃO	X	X	MESTRADO – E.A ²³ ESPECIALIZAÇÕES	MESTRADO
ANOS DE PROFISSÃO	35	10	34	FORA DA SALA DE AULA 6 ANOS - GESTÃO
VINCULO	CONCURSADA	CONTRATADO	CONCURSADA	CONCURSADO
TEMPO NO CASE	7 ANOS	2 ANOS	7 ANOS	6

Fonte: Elaboração própria com base nos dados extraídos das entrevistas.

²¹ SEE-PE é a sigla para Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco.

²² IES é a sigla para Instituição de Ensino Superior.

²³ A sigla 'E.A' significa 'Em Andamento' e atualmente, a Professora do CASE 3, está cursando o Mestrado em Ensino de Sociologia pelo Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio/UFC).

Na tabela ficou perceptível que o único formado em Ciências Sociais, a nível de graduação, é o Representante da Coordenação dos Professores, que respondendo à questão de como a Sociologia chegou na vida dele, fez o relato que se segue:

RCP - A minha irmã, que é seis anos mais velha eu, entrou, obviamente, na universidade primeiro que eu. Ela começou a estudar Serviço Social na [Universidade] Católica. Minha família é toda de esquerda. Então, a gente lia Marx assim: no almoço de domingo, né? As leituras sobre o socialismo, sobre o marxismo eram muito pragmáticas e na minha casa era muito comum mesmo. Quando minha irmã entrou no Serviço Social, eu comecei a ter acesso ao material de estudo dela, dos livros que ela levava, que ela pegava na biblioteca e começavam a ser minha fonte. Ela entrou na Universidade e eu estava entrando no Ensino Médio. O Ensino Médio é uma porta aberta pra o pensamento científico. Não é à toa que o Ensino Médio uma vez já se chamou científico, né? 2º Grau - científico. Então, essa leitura foi muito importante para mim. Para que eu decidisse o que queria fazer. Quando saí do Ensino Médio, fiz Ciência Sociais, um semestre. No entanto, fiquei muito desesperado porque era uma época [silêncio] primeiro, que eu entrei muito jovem na Universidade. Eu era muito novo. Tinha menos de 18 anos. Tanto é que a minha mãe teve que ir assinar para fazer minha matrícula na Universidade. Final da década de 90, em 97. Nessa época era assim muito pouco comum pessoas tão jovens já na Universidade. Você encontrava pessoas acima de 30 anos. Então eu era 'o mascote' da turma. Não tinha ninguém da minha idade, as pessoas eram bem mais velhas mesmo. Bem mais maduras. O que foi muito bom para mim porque eu tinha uma visão de mundo, assim, gigantesca, né? Mas aí, depois de um ano eu não queria mais cursar Ciências Sociais porque não tinha perspectiva de trabalho, de emprego, de absolutamente nada.

Ao analisarmos a resposta do RCP, percebemos que a educação não formal fez com que ele tivesse contato com a Sociologia antes mesmo de ser aluno, a partir dos autores, conceitos, etc., ou seja, o grupo (família) fora da vida acadêmica o influenciou diretamente. Em uma leitura bourdieusiana, RCP demonstrou o seu *habitus*. Conceito clássico nas Ciências Humanas, como aponta Setton (2002) em *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*:

O conceito de habitus tem uma longa história nas ciências humanas (Héron, 1987). Palavra latina utilizada pela tradição escolástica, traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Bem mais tarde foi também utilizada por Émile Durkheim, no livro *A evolução pedagógica* (1995), adquirindo sentido semelhante, mas bem mais explícito. Ou seja, Durkheim faz uso do conceito para designar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável (Dubar, 2000; Bourdieu, 1983a; Lahire, 1999). (SETTON, 2002, p. 61)

Para Bourdieu (1983), que ressignifica o conceito anos depois, *habitus* é:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Em nosso ver e em consonância com a explicação de Setton (2002) e Bourdieu (1983), o *habitus* é um sistema subjetivo acumulado através da trajetória pessoal do indivíduo no processo de socialização primária, ou seja, a consciência individual do sujeito é moldada pelo coletivo e este passa a ter e ser um reflexo dessa formação. Algo que no caso do RCP ficou claro quando mencionou o seu encontro com as Ciências Sociais na academia não ter sido um acaso. Uma vez que desde cedo (infância) e fora do contexto acadêmico, fez parte do universo dele a leitura de autores ligados a esse campo das ciências humanas. Em síntese, a relação do RCP com a Sociologia se iniciou em casa, depois no 2º Grau- Científico e por último, na universidade.

Ainda com relação a essa temática, a professora do CASE 1 respondeu da seguinte forma à nossa indagação:

Professora CASE 1 - Tenho que ser honesta com você. Eu só dou as aulas de Sociologia porque são colocadas pra complementar a carga horária. Só por isso. Porque minha disciplina é Português. É claro que a gente ensina Português e aparecem outras coisas para a gente completar a carga horária. Aparecem muitas coisas, muitas coisas mesmo. Filosofia, Sociologia, Arte, Inglês e até Religião, que agora não tem mais.

A professora responde à questão fazendo uma conexão com o ofício que exerce atrelada à disciplina Sociologia escolar. Inclusive, a disciplina de sua formação, conforme indicada na tabela acima. Ela ainda menciona uma prática comum na realidade do ensino da disciplina (MOCELIN, 2019; BODART, 2019) e que também poderá ser percebido nos relatos dos outros professores, dada a formação deles.

Do professor do CASE 2, obtivemos a seguinte resposta:

Professor CASE 2 - A Sociologia eu encarei como aluno. Como estudante. Eu encarei a Sociologia, sinceramente, quando entrei na Universidade. Eu nunca tive professor. Porque antes era Moral e Cívica. Então, Sociologia, só vim encarar na Universidade. Comecei a redescobrir, a recordar do passado aquelas coisas de quando eu era aluno do Ensino Médio. *Poxa!* [expressão de espanto] a situação do país: por que chegou a esse ponto? O que a gente pode fazer? aí, depois vieram as rodas de conversas com os amigos. Aí, eu fiquei pensando e nem sabia que isso eram as bases da Filosofia e Sociologia. Então, quando cheguei na Universidade, eu disse: *Oxe!* [fez uma expressão de espanto e utilizou essa gíria local] já vivenciei isso aí tudinho. Aí, comecei. Graças a Deus sempre me dei bem com essas matérias. E quando saí da Universidade, comecei a trabalhar. Comecei a trabalhar no ensino... não! [ficou silencioso e reflexivo] ainda fiz um minicontrato no Estado. Aí, passei um ano no minicontrato. Depois saí para a rede particular e fui dar aulas no sistema particular. No particular comecei com o Ensino Fundamental devido à questão curricular [...] sempre fui acompanhando os outros professores. O que os outros professores conversavam sobre suas cadeiras, sobre suas vivências e sempre adquirindo cada vez mais experiências através das experiências dos outros. Teve um ano que em uma oportunidade a minha coordenadora chegou e disse: Olha professor, tu tens capacidade de pegar o Ensino Médio com aulas de Sociologia. [o professor disse que

respondeu] Oxe! Ensino Médio? Encaro! Ela disse: vamos fazer uma experiência de seis meses pra ver se tu, te firmas nessa área. Então passei basicamente seis anos no Ensino Médio. Eu vi, eu tomei, eu consegui.

Quando ouvimos e analisamos a resposta do professor do CASE 2, percebemos que na trajetória de vida dele, a disciplina Sociologia entrou nos estudos de Moral Cívica. Talvez até no mesmo período de estudos do RCP, uma vez que as idades deles são próximas e posteriormente na Universidade.

Diante do exposto, se percebe que são trajetórias distintas em relação à disciplina de Sociologia escolar. Pois, enquanto o RCP desistiu do curso por questões de mercado de trabalho, o professor do CASE 2 concluiu a graduação em História e iniciou a vida docente no ensino fundamental e só depois, a partir de uma oportunidade, passou seis anos lecionando Sociologia escolar na mesma escola.

Já a professora do CASE 3 respondeu da seguinte forma: “A realidade no cotidiano do CASE, a convivência com as adolescentes, inspiravam formas variadas para conhecer as adolescentes e para trabalhar categorias como identidade, autonomia, cidadania, cultura, a disciplina de Sociologia é o caminho”.

Percebe-se que a professora do CASE 3 compreendeu a questão de forma semelhante à professora do CASE 1, ou seja, voltada para o exercício do seu ofício no CASE. Contudo, é importante observar a preocupação esboçada pela professora em relação a temas, conceitos e categorias, como ela mesma diz sobre os aspectos que são trabalhados pela disciplina.

As respostas dos quatro entrevistados, mais uma vez, revelaram que a relação deles com a Sociologia, sobretudo como disciplina escolar, são distintas. Pois, tanto para o professor do CASE 2 quanto para o RCP, houve uma relação pré-acadêmica. Já no relato das professoras do CASE 1 e 3, ficou claro que ambas interpretaram a pergunta de uma forma diferente dos outros entrevistados. Logo, elas responderam sobre suas relações com a Sociologia, a partir do exercício da docência para os/as socioeducandos/as, antecipando, assim, a outra questão da temática: como se estabeleceu a sua ida para o Sistema Socioeducativo?

No entanto, ainda gostaríamos de destacar similitudes na fala dos três professores em relação a não serem formados na área das Ciências Sociais e lecionarem a disciplina, algo que termina ocasionando o que Bodart e Silva (2019) caracterizam como a ausência de identidade de um professor de Sociologia.

A situação é ainda mais difícil quando precisa lecionar outras disciplinas, além da Sociologia; lhe gerando sobrecarga e ‘crise identitária’; não sendo reconhecido pelos alunos ou demais profissionais da escola como professor de Sociologia. Para a

disciplina, a falta de uma ‘identidade de professor de Sociologia’ é ainda mais problemática se considerarmos que maior parte dos professores não são formados em Ciências Sociais ou em Sociologia. (BODART; SILVA, 2019, p. 40).

A realidade da disciplina de Sociologia escolar está bem representada na fala dos professores. Temos uma disciplina que é lecionada por pessoas que não são da área, inclusive para adolescentes e jovens privados de total liberdade. Contudo, devemos valorizar os professores e seus esforços em tentar lecionar a disciplina, em especial a professora do CASE 3 que informou está cursando o Mestrado em Sociologia voltado para o Ensino Médio.

Outro fato que nos chamou atenção e que em concordância com os autores, relacionada à falta de identidade de um professor de Sociologia. Além do dado da inexistência da formação acadêmica. Foi a fragilidade revelada pela professora do CASE 1, ao salientar que leciona a disciplina para complementar a carga horária. Sinalizando, com efeito, para a real situação da disciplina no currículo escolar dos CASEs. Conforme também enfatizam Bodart e Silva (2019) ao afirmarem o seguinte: “Assim como a reduzida carga-horária leva o professor a ocupar mais de uma função docente, acaba se tornando um espaço para ‘completar carga-horária’ de outros professores que lecionam as mais diversas disciplinas”. (BODART; SILVA, 2019, p. 47).

Em outro momento voltaremos a detalhar mais a questão da carga horária, pois, foi uma pergunta feita na *temática dois* para todos os entrevistados. Por ora, seguimos com a questão relacionada ainda sobre a ida deles para os CASEs, de modo a conhecer mais precisamente a forma como isso ocorreu, já que aí reside o *locus* de nosso estudo.

A professora do CASE 1 respondeu que foi a partir de uma seleção interna da SEE-PE e por motivações pessoais, as quais ela esclarece em seu relato:

Bom, o CASE entrou na minha vida porque eu sempre tive vontade de ensinar em uma unidade prisional. Embora o CASE não se caracterize por isso. Quando eu pensava, não pensava em CASE. Porque eu nem sabia que existia CASE. Eu nem sabia que existia isso há muitos anos atrás. Eu queria ensinar num presídio. Porque eu queria um lugar diferenciado que precisasse de algo mais do que simplesmente passar conteúdo. Alguém que precisasse ser confortado, mostrar novos caminhos, etc. Dar um alento aqueles que achavam que já não tinham mais o que fazer pra ter uma vida digna e tal. Então, eu tinha muita vontade de entrar em uma escola assim. Quando eu era diretora fiquei sabendo que tinha uma seleção pra ensinar a menores infratores. Fiz a seleção, passei, entreguei o cargo de diretora e fui embora para o CASE ensinar e pra mim foi muito gratificante. Gosto demais de ser professora do CASE. São meninos que precisam da gente. São meninos que precisam de palavras positivas, que elevem a sua vida no sentido de acreditar em novas perspectivas. Alguém que ouça o que eles têm a dizer. Porque eles precisam de alguém que os escutem. Porque eles gostam de desabafar, sabe? e assim eu sinto muito prazer em ter esse tipo de aluno. Para mim, sempre foi muito gratificante. (Professora CASE 1, 2019).

Nas motivações da professora do CASE 1, aparece não só o interesse pela Educação formal, ou seja, pertencer à comunidade escolar do CASE, mas há também um interesse em trabalhar com outros aspectos da educação para pessoas em privação de liberdade, como ela mesma diz, “são meninos que precisam de palavras positivas, que elevem a sua vida no sentido de acreditarem em novas perspectivas.”

O professor do CASE 2, fez o seguinte relato:

Professor do CASE 2 - Depois que eu saí do [setor] privado, voltei para o minicontrato e nos minicontratos trabalhei em uma escola no município do CASE 2. Trabalhei lá por quase um ano. Só que eu estava substituindo uma professora que iria dar entrada em sua licença prêmio. Mas no final das contas ela esqueceu de dar entrada na licença prêmio e ocorreu que quase fui devolvido. Aí, a minha diretora chegou e disse: Professor, volte imediatamente para GRE [Sigla para Gerência Regional de Educação] e veja o que ela pode fazer para você não perder seu contrato. Eu saí de lá e fui na GRE. Quando cheguei na GRE, a primeira coisa que o pessoal falou foi que ... assim, as meninas de lá são muito acolhedoras nesse ponto. Já me conhecem a um tempo... [uma delas disse] Professor, a gente vai ver o que acha pra você não perder esse contrato. Quando vi, disse: olha, [tem o] CASE 2, você quer? Respondi: Eu quero! Eu quero voltar a dar aulas. Então, ela disse: Professor, lá é aquela coisa, é assim, sabe? [...] aquela coisa, aquela super proteção com o professor ao ponto de acabarem causando um certo medo. Um receio para o professor não ir. Mas pensei e disse pra mim mesmo, eu vou! Quem tem contas para pagar sou eu, quem tem menino para dar conta sou eu, quem tem família, aluguel sou eu. Eu tenho que ir, não tenho questão de escolha. Eu sou obrigado. Eu vou! Eu sou muito proativo nesse sentido. Se eu tenho de fazer algo, eu vou e faço. É melhor que eu faça logo. Se for pra levar um sim, eu levo um sim. Se for pra levar um não, levo um não. Então, seja bom ou ruim, eu vou lá e faço. Eu fui. Meus familiares também falaram: cuidado, porque lá é assim [fez referência de como diversas notícias, sejam veiculadas pela mídia, etc. chegam até o conhecimento da população] também. Eu tenho um lado familiar do meu pai, sabe? que é um dos meus maiores exemplos. Meu pai. Então, ele diz: lá é assim [também]: cuidado! porque você se dá muito bem com as pessoas e em seguida quer se misturar com as pessoas, mas não pode ser assim não. eu disse: relaxe [gíria utilizada para demonstrar/pedir tranquilidade]! então eu fui.

Percebemos no relato do professor, que a ida dele para o CASE 2 foi um ‘acaso’ do ponto de vista da continuação do contrato com a GRE e contou com motivações de trabalho e financeiro da parte do professor. Entretanto, também ficou clara a ideia sobre as preocupações dos familiares e pessoas da GRE sobre o ambiente de trabalho.

A professora do CASE 3 nos respondeu como se estabeleceu a sua ida para o CASE, dessa maneira:

Professora do CASE 3 - Os primeiros contatos aconteceram há muitos anos, como supervisora de um programa de correção de fluxo do governo estadual. Em 2012, houve uma seleção interna na Secretaria de Educação do Estado oferecendo vagas para professores e coordenador pedagógico. Participei da seleção e ingressei no mundo do socioeducativo.

De imediato se percebe a semelhança em relação à seleção interna da Secretaria de Educação entre a professora do CASE 3 e a do CASE 1. Além do fato da professora do CASE 3 haver trabalhado em uma área que fazia conexão com alunos em processo de socioeducação, a correção de fluxo.

Já o RCP, nos relatou a sua chegada ao Sistema Socioeducativo dessa forma:

RCP - Então, minha irmã quando era estudante de serviço social tinha uma habilidade muito grande em trabalhar com população de rua e eu acompanhei isso também. Isso me influenciou muito, né? e nessa história de população de rua, ela passou tempos [trabalhando] na antiga FEBEM²⁴ e isso também me influenciou muito. Então, eu já tinha um interesse nesse foco de trabalho, não só no socioeducativo, tinha interesse na instituição de privação de liberdade.

V - Quando foi?

RCP - Em 2008 ... [ficou reflexivo] mais ou menos em 2012, 2013, que eu já tava no Mestrado. O que é que eu queria estudar no Mestrado? A relação de trabalho e escola. Isso na EJA. Como é que o estudante conseguia conciliar o trabalho e a escola? O meu campo de pesquisa era uma escola em que eu trabalhava e nessa escola tinha um adolescente que cumpria medida no atendimento socioeducativo na semiliberdade. Ele cumpria medida em meio fechado, mas ele estava ali na escola tendo aula com a gente. Nessa época, já na equipe gestora da escola, esse adolescente me provocou assim: pensar e refletir sobre a presença desses adolescentes no espaço escolar e como o Estado era ausente em não entender que eles eram diferentes dos outros meninos. Ele [o aluno socioeducando] precisava de um outro tipo de acompanhamento. Um outro suporte. Então, isso me estimulou muito a estudar e a pesquisar. Automaticamente isto interfere na minha escrita e eu passo a dedicar um pedaço do meu capítulo. Escolhi como método [para a dissertação] trajetória de vidas e escolhi três estudantes. Na época tinha escolhido dois, mas aí esse adolescente entra na minha história e passei a trabalhar com três histórias de vida e a minha pesquisa era longitudinal. Então, defini que essa história de vida teria um prazo de um ano. Então, passei a acompanhar esses adolescentes e jovens. [silenciou e retomou a reflexão fazendo uma pergunta] por que eles estão no espaço escolar e qual a relação deles com a escola e a vida profissional? Nem é preciso dizer que eu não consegui terminar um ano com a pesquisa deste adolescente. Ele foi embora diante de uma situação bem icônica que aconteceu na escola por causa de um adolescente que entrou com drogas e disseram que tinha sido ele, na época.

V – Estigmas, quais o Erving Goffman fala, não é?

RCP - Os estigmas, exatamente! e aí, esse adolescente passou a ser perseguido na escola em uma situação específica, onde o adjunto da escola chamou a polícia que entrou na escola e fez o ‘baculejo’²⁵ no menino e ele não estava com nada. Ele foi embora da escola e nunca mais eu o vi. Inclusive, ele fugou da medida socioeducativa. Ele saiu da escola, foi embora e não voltou mais. Nem para a Casa de Semiliberdade. Então, o socioeducativo passa a ter outro olhar para mim. Para além disso, nessa escola a gente tinha umas ‘peladas’ [partida de futebol] que aconteciam nas quintas – feiras, à noite. Era quando a gente reunia os meninos, adolescentes, estudantes e professores para fazer essa pelada. Para fazer integração, socialização, enfim, para aproximar mais esses jovens da escola. Aí, numa dessas peladas da quinta-feira a gente tinha um menino também que cumpria medida e [ficou em silêncio e tentando esboçar a informação] alguma dívida que ele tinha com o tráfico, foi cobrada dentro da escola. Ele foi assassinado na quadra da escola. No meio da pelada. Assim, os caras [pessoas] entraram de moto e dentro da quadra mataram o menino. Então, decidi sair da escola. Não tinha como continuar mais naquele espaço, né?

²⁴ FEBEM é a sigla utilizada para Fundação Estadual do Bem Estar do Menor.

²⁵ ‘Baculejo’ é uma expressão utilizada para explicar que alguém foi revistado por policiais em locais públicos. Geralmente, no ato, os policiais pedem para que a pessoa coloque ‘as mãos na cabeça’ e fique imóvel de pernas afastadas para que a revista seja feita.

V - Deves ter ficado acabado [reflexão pessoal externalizada sobre os dois relatos com os socioeducandos - alunos para o RCP].

RCP – Fiquei! Fiquei acabado! Nessa época a gente tinha uma gerente, que era a gerente da EJA e hoje é gerente geral, que me convidou para trabalhar aqui. Justamente para assumir um espaço dentro de educação em prisões. Então, chego na secretaria depois disso, com muito vigor, com muita vontade. Porque eu disse [pensei] assim: ‘isso nunca mais vai acontecer. Não vou mais perder estudante, sabe?’ uma força motriz muito grande diante desse fato e passei um tempo ali trabalhando com educação em prisões com uma energia gigantesca, né? Aí, depois de um certo tempo eu fui convidado para assumir esse espaço aqui no atendimento socioeducativo. Então, essa é minha trajetória de chegada aqui.

V - Então, a socioeducação?

RCP - A socioeducação me escolheu, né? Eu nem tive tempo de escolher a socioeducação.

Há vários detalhes nos relatos do RCP que poderíamos ter ocultado. Entretanto, a narrativa de sua trajetória até a chegada para trabalhar com educação na socioeducação, revelou realidades que até aqui, se somadas aos outros relatos já trazidos pelos demais professores, nos permite ter uma ideia do perfil do público discente e da realidade deles, sobretudo quando são perseguidos por conta dos estigmas sociais.

No aspecto de ‘estigma social’, mencionamos Erving Goffman para o RCP, por tratar-se de um autor que trabalha com esse conceito. Goffman (2004) diz que os estigmas são “um sinal visível de uma falha oculta, iniquidade ou torpeza moral proporcionando ao indivíduo um sinal de aflição ou um motivo de vergonha.” (GOFFMAN, 2004, p. 12-13). Ou seja, aquele adolescente era um socioeducando - aluno da escola em que o RCP também fazia parte da comunidade escolar e conforme narrado por ele, antes mesmo de ser verificada a situação de forma interna, ‘o adjunto’ chamou a Polícia Militar para que aquele adolescente fosse investigado.

Podemos refletir sobre isso de várias formas. Entretanto, a solicitação de uma intervenção externa por parte do ‘adjunto’, em nosso ver, deixa claro que tal atitude foi fruto do estigma social que aquele jovem carregava.

Em outra parte do relato, RCP fala de um outro adolescente, também socioeducando, que foi assassinado na quadra da escola por conta de uma dívida com o tráfico. O que fez com que ele saísse da escola, voltasse à GRE e fosse convidado para trabalhar com a educação em prisões. Que sabemos ter juridicamente uma abordagem diferente do Sistema Socioeducativo para adolescentes e jovens infratores, mas que pedagogicamente, acreditamos que a ‘escolarização’ no processo de ressocialização de todos dos indivíduos privados de total liberdade, tende a envolver um processo semelhante de modo a alcançar os mesmos impactos positivos.

Em síntese, quando RCP esboça em suas reflexões que os alunos socioeducandos precisam ter um tratamento diferenciado e que o Estado é ausente em não entender que esses alunos são diferentes e portanto, precisam de outro tipo de acompanhamento, ajuda-nos também a ressaltar o que falamos em linhas atrás sobre um ‘perfil discente e docente’. Pois, em concordância com ele, quanto às fragilidades ou déficits mesmo do Estado, se há um público diferenciado, é preciso que se tenha uma escolarização diferenciada, um currículo escolar diferenciado e especificamente sobre a nossa temática, uma Sociologia escolar diferenciada.

Pensando nesse aspecto da diferenciação do público de alunos/as como última questão dessa temática 1, perguntamos aos docentes “como era para eles ensinar para alunos em socioeducação?”

A professora do CASE 1, respondeu assim: “para mim não tem diferença. É como ensinar no outro [colégio]. A única diferença que tem é que sabemos que aqueles meninos precisam realmente de determinados conhecimentos.”

O professor do CASE 2 respondeu da seguinte forma:

Professor do CASE 2 - Não tem problema nenhum, não. A escola lá é uma tranquilidade no ponto [de vista] que vou lhe dizer. Ela funciona dentro, mas fora dos espaços dos meninos. Dentro das unidades, mas são espaços divididos.

V - São salas de aula?

Professor do CASE 2 - São. Se eu não me engano... duas, quatro, seis... não... são cinco salas de aulas. São cinco ou são seis salas de aula.

V - Quantos meninos atualmente têm no Ensino Médio?

Professor do CASE 2 - Saíram muitos, mas a média pela manhã fica em torno de 170 a 175 meninos e a tarde ficam em torno de 80 e 75 meninos. Porque a tarde ela consome só um espaço e pela manhã são dois espaços. Lá, por incrível que pareça, as pessoas falam muito do sistema socioeducativo, mas uma coisa que quando eu entrei no CASE [...] tirei aquele mito, aquela visão de que lá nada funciona. Ao contrário, eu vejo muita coisa funcionar. Mais do que no privado, mais no que no sistema público ou municipal.

V - A professora do Case 3 mencionou coisas semelhantes.

Professor do CASE 2 - É um canto onde literalmente eu me senti um professor valorizado. Eu não vou mentir. Eu me sinto um professor.

V - Faz quanto tempo que você está lá?

Professor do CASE 2 - Dois anos agora. O primeiro dia de aula parecia que eu já estava lá há mais de um mês. Eu me dei tão bem que até conto a todo mundo e ninguém acredita. No primeiro dia de aula eu entrei na sala de aula e o povo: você é o professor? [...] sou professor. Qual o seu nome? [...] você vai dar aula de quê? Aí, eu disse: vou dar aula de História para vocês. Antes era História, Geografia e Artes. Tá bom, professor. Aí, eu me sentei no birô e comecei a falar, a conversar com eles, saber um pouco sobre cada um deles [...] aí, a cadeira caiu e quebrou. Eu caí no chão.

V - Sério? Isso no primeiro dia de aula?

Professor do CASE 2 - A cadeira quebrou e eu caí no chão. Me estatelei todinho. As pernas foram lá para cima e eu comecei a rir da queda. [lembrou do momento e sorriu bastante] Eu disse: vocês viram? E os meninos todos sérios. Ficaram olhando para minha cara [face] dizendo: professor, o senhor tá bem? quer ajuda, professor? Nenhum deles riram naquele momento. Eles ficaram todos sérios e olhando para minha cara preocupados. Olhando assim ... você está bem? [os alunos perguntaram] quer que lhe ajude a se levantar? Eu disse: não, tá tudo bem. Eu me levanto. Não foi nada demais. Só caí. Vocês viram? [...] Não professor! vamos botar essa cadeira para fora porque

ela quebrou. Vamos pegar outra cadeira. Foram [os alunos] na outra sala [pediram] licença: professora vamos pegar outra cadeira. Pegaram outra cadeira e colocaram [o professor gesticulou lembrando a solicitação que os alunos fizeram para que ele sentasse] sente professor e continue aí.

A professora do CASE 3 respondeu dessa maneira:

Professora do CASE 3 - ensinar ali, é antes de tudo uma realização profissional. São estudantes da rede estadual que necessitam de uma educação de qualidade, em uma escola substantivamente democrática com metodologias adequadas a realidade do sistema socioeducativo.

Diante das respostas dos professores percebemos que tanto do ponto de vista trazido no relato do professor do CASE 2, quando menciona a separação dos espaços físicos e quantitativos de alunos, assim como nas falas sobre metodologias adequadas em relação a determinados conhecimentos, todos os professores demonstram, assim como o RCP, que eles têm uma preocupação com o processo de escolarização que contemple, de fato a realidade dos/as alunos/as em socioeducação. É uma realidade diferente, como já foi falado várias vezes em nosso trabalho.

Percebemos que o nosso objetivo de tentar descrever o perfil acadêmico e docente dos professores responsáveis pela disciplina de Sociologia escolar nos CASEs, foi parcialmente alcançado e de certa forma, possibilitou delinear o que parece ser o perfil acadêmico de grande parte desses professores. Algo que vem a corroborar com os dados acerca do perfil e da formação dos professores de Sociologia em Pernambuco e no país (ZARIAS; FUSCO; GOMES, 2017; ZARIAS; MONTEIRO; PADILHA; VELHO BARRETO, 2017; ZARIAS; MONTEIRO; VELHO BARRETO, 2018a e 2018b). Pois, em relação ao perfil docente, à luz de Tardif (2008), também acreditamos que o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.” (TARDIF, 2008, p. 39).

Nessa mesma constatação sobre a estruturação de um possível perfil docente desses professores, qual nos enveredamos a pesquisar, compreendemos também, à luz de Tardif (2008), que os saberes são plurais, ou seja, eles são formados pelos saberes da formação profissional, pelos saberes disciplinares, saberes curriculares e pelos saberes experienciais.

No entanto, e utilizando o relato desses professores e do RCP, uma vez que todos eles falaram sobre o público diferenciado e destacaram a necessidade de metodologias adequadas à realidade do sistema socioeducativo, além de tratamentos específicos para os

socioeducandos/as, no que tange as especificidades escolares, nota-se que esse é um déficit do próprio Estado. Cabe somar a essas necessidades, que se observe um tratamento adequado para a Sociologia escolar, no que diz respeito à disciplina ser lecionada por pessoas que não sejam Cientistas Sociais. Sinalizando para o fato de que o único que é formado na área, ocupa um cargo de gestão, ou seja, está fora da sala de aula. Algo que conforme mencionado, não contradiz uma realidade já estudada. (ZARIAS; MONTEIRO; VELHO BARRETO, 2014).

Chamamos atenção também para que diante do exposto pelos entrevistados, se perceba que a ausência do Cientista Social para lecionar a disciplina para os/as socioeducandos/as é um problema sério e começa antes mesmo do Currículo escolar. Dito isso em consonância com Mocelin (2019), “a prática de ensino é de suma responsabilidade, pois o que está sendo construído em sala de aula, de alguma forma estará influenciando a vida dos alunos, e a sociedade.” (MOCELIN, 2019, p. 16).

Em conclusão, nossas preocupações se somam as preocupações dos entrevistados no que tange as especificidades do ensino da disciplina no CASE para o público discente de socioeducandos. Ressaltamos a gratidão e a valorização dos docentes entrevistados e todos os seus esforços em tentar transpor a disciplina. Contudo, todos esses detalhes corroboram no que concerne a relevância da defesa do ensino da Sociologia escolar em determinado cenário dentro dos moldes que seriam possíveis de ocorrer.

4.4 Práticas de ensino de sociologia escolar para alunos/as-socioeducandos/as em privação de liberdade dos CASEs

No segundo tema do roteiro tratamos sobre questões mais focadas na atuação dos professores em sala de aula e buscamos as repostas relacionadas ao nosso terceiro e último objetivo de pesquisa: realizar um levantamento sobre os materiais e recursos utilizados pelos docentes para lecionar a disciplina para alunos/as socioeducandos/as.

Em complemento, aproveitamos essa parte do texto para tratar de outros assuntos, tais como: a carga horária da disciplina, tempo de atuação com a disciplina por parte dos docentes, percepções sobre possíveis impactos da disciplina, etc.

Segundo Saviani (1996), um professor é antes de tudo um educador, que precisa compreender que a transformação é a essência da educação.

“[...] isto é, um processo que visa à transformação interna dos sujeitos pela incorporação de elementos que não são dados naturalmente e nem adquiridos espontaneamente mas que, uma vez incorporados pela *mediação* da ação educativa, passam a operar como se fossem naturais”. (SAVIANI, 1996, p. 67).

Em nosso ver, o autor soma-se à educadores, tais como, Paulo Freire (1983, 1994), Brandão (1985), Fernandes (1954, 1966, 1991) e tantos outros que acreditavam na educação como ferramenta de transformação/libertação.

Ao elucidar o processo de educação como incorporação de elementos que não são dados naturalmente e nem adquiridos espontaneamente, mas, que uma vez incorporados, como uma espécie de *habitus* (BOURDIEU, 1983) pela mediação da ação educativa, ajuda-nos a refletir que essa mediação pode ser entendida como ato, ação e intencionalidade da prática docente.

Sobre esse aspecto, Anastasiou (2009) também nos auxilia na compreensão sobre a intencionalidade da prática docente:

O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento. Na realidade da sala de aula, pode ocorrer a compreensão, ou não, do conteúdo pretendido, a adesão, ou não, a formas de pensamento mais evoluídas, a mobilização, ou não, para outras ações de estudo e de aprendizagem. (ANASTASIOU, 2009, p.2).

A mediação que compreendemos, à luz de Saviani (1996), como também sendo uma ação da prática docente, soma-se agora ao que nos diz Anastasiou (2009) em relação ao despertar conhecimento, embora sempre se deve considerar a realidade da sala de aula.

Anastasiou (2009) também diz que “ensinar contém, em si, duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida” (ANASTASIOU, 2009, p. 2). Comungando da mesma ideia, Gellati (2012) vai sintetizar esse pensamento da seguinte forma, “enquanto prática intencional, quem pratica o ensinar, intenciona que alguém aprenda.” (GELATTI, 2012, p. 106).

Nessa reflexão sobre ‘educar/ensinar’ do ponto de vista docente e pensando na disciplina de Sociologia escolar, é impossível não trazer à tona o pensamento de Fernandes (1954) quando afirmou o seguinte: “[...] a transmissão de conhecimentos sociológicos se liga à necessidade de ampliar a esfera dos ajustamentos e controles sociais conscientes, na presente fase de transição das sociedades ocidentais para novas técnicas de organização do comportamento humano.” (FERNANDES, 1954, p. 106).

A partir das contribuições do autor, percebemos que o papel da Sociologia escolar não é a transmissão de conceitos puros e acadêmicos, mas sim, o de contribuir para o despertar das capacidades reflexivas e interpretativas da realidade do aluno (SANTOS, 2002).

Dentre várias questões levantadas por Fernandes (1954), a Sociologia, inclusive na sua modalidade como disciplina escolar, é uma ferramenta muito valiosa para entender essas

relações e de forma objetiva consegue propor intervenções no que tange às práticas pedagógicas e às estruturas educacionais.

De acordo com o autor, a Sociologia escolar dentro das suas finalidades, busca a partir da transmissão de conhecimentos sociológicos ou das Ciências Sociais não puramente acadêmicos e mediados pelo docente, auxiliar na ruptura do universo do senso comum, ao causar o estranhamento no/a aluno/a e desnaturalizar um emaranhado de fenômenos sociais.

Após a conclusão sobre investigar o perfil acadêmico dos docentes, que resultou na informação de que nenhum dos professores são Cientistas Sociais ou Sociólogos, esses últimos com alguma especialização em docência. Uma vez que Fernandes (1954) também encorajava aos Sociólogos de atuarem como professores no ensino secundarista por se tratarem de profissionais capazes de auxiliarem os discentes na construção de uma reflexão crítica. Dito isso, passemos para a segunda temática. Que foi roteirizada por perguntas como as que se pode ler a baixo:

- Você começou a ensinar a disciplina de Sociologia no CASE ou antes?
- Há quantas aulas na semana? tempo de duração?
- Como é para você, ensinar Sociologia para socioeducandos/as?
- Desde quando você atua como docente no CASE?
- Quais são os impactos que você percebe que a disciplina e suas nuances, ou seja, temáticas, debates, interdisciplinaridade etc. consegue causar nos alunos/as?
- Uma frase ou algum comportamento do/os do/as aluno/as que te alegra:
- Uma frase ou algum comportamento do/os do/as aluno/as que te entristece:
- De que modo ocorrem as aulas de Sociologia para os Socioeducandos?
- Que tipos de atividades ou outras modalidades são realizadas para a composição de notas?
- Há utilização de recursos didáticos e/ou outros materiais para transposição da disciplina? Se sim, que tipos (exemplos)?

Quando perguntamos aos professores se eles haviam começado a ensinar a disciplina nas escolas dos CASEs, ou antes, a professora do CASE 1, nos respondeu da seguinte maneira:

Professora do CASE 1 - Eu comecei a ensinar Sociologia para complementar carga horária, como já lhe falei, desde que entrei no Estado. No CASE, eu comecei a ensinar desde que entrei. Quando tenho aula de Ensino Médio, porque nem sempre tem. Eu já ensinei a algumas turmas de Ensino Médio, mas já aconteceu de não ter Ensino Médio. Mas na grande parte do tempo, porque iria fazer sete anos em abril de 2020, que eu tava no CASE, então, sempre teve Ensino Médio.

O professor do CASE 2, em um dos seus relatos, também deixou claro que começou a ensinar a disciplina antes de ir para o CASE. Uma vez que surgiu a oportunidade, proposta por sua coordenadora (na época), de ensinar Sociologia no Ensino Médio.

A professora do CASE 3 respondeu que começou a lecionar a disciplina no CASE.

Está clara mais uma vez a questão do lecionar a disciplina para complementar a carga-horária e quando perguntamos sobre a quantidade de aulas e a duração de tempo das mesmas, todos os três professores responderam que davam apenas uma aula na semana e que a duração era de 50 minutos (hora/aula). Ou seja, não há diferença quantitativa ou de carga horária das escolas extramuros.

Ainda sobre essa informação, o professor do CASE 2 respondeu o seguinte:

Professor do CASE 2 - Eu dou uma aula. Uma aula não, são duas aulas por semana. Só que como são módulos: EMEJA 1, EMEJA 2, etc.

V - São modalidades derivadas do EJA?

Professor do CASE 2 - São.

V - O que significa EMEJA?

Professor do CASE 2 - [silenciou e ficou reflexivo]

V - Já percebi que é uma variante do EJA. São duas aulas geminadas por semana ou duas sendo, manhã e tarde, para cada turma?

Professor do CASE 2 - É porque tem uma turma do Médio durante a manhã e uma turma a tarde.

V - Então são duas turmas do Médio?

Professor do CASE 2 - Justo. Só que essas duas turmas contemplam primeiro, segundo e terceiro ano. Nessa primeira aula, eu tava dando aula para o Fundamental. Mas quando fui para o Médio, percebi que os meninos falavam melhor... assim, mais ligados [cientes] dessas situações. Tão mais atentos no que tá acontecendo fora. Então, eles são muito curiosos. [reproduziu a fala dos alunos] por que isso? Não o sei quê? Então, a aula fica mais dinâmica com eles.

Voltando à professora do CASE 3, ela ainda disse que, seguindo as orientações da matriz curricular adotada em todas as escolas da rede pública estadual, há uma aula semanal de 50 minutos. No entanto, algumas vezes o tempo pedagógico é bem menor para a disciplina de Sociologia quando comparada a outras disciplinas.

Conforme já havíamos mencionado, todos os professores informaram sobre um padrão na carga horária da disciplina. No entanto, chamamos a atenção para a fala da professora do CASE 3, quando destaca a questão do tempo cronológico em relação ao tempo pedagógico. Ou seja, são dois extremos.

Em nosso ver, isso é mais uma fragilidade exposta que provavelmente deve afetar no processo de ensino-aprendizagem da disciplina para os/as alunos/as socioeducandos/as e reforça o que já foi dito pelos próprios professores sobre o Estado, no aspecto da escolarização, não oferecer um tratamento diferenciado para um público de alunos/as também diferenciado.

Perguntamos como era para eles lecionarem a disciplina para o alunado socioeducando e a professora do CASE 1 respondeu que:

Professora do CASE 1 - Ensinar Sociologia no CASE para mim, é normal. Para mim não tem diferença, é como ensinar em outra escola. A única diferença que tem é que a gente sabe que aqueles meninos precisam realmente de determinados conhecimentos. [eles] precisam ter a mente aberta para que eles consigam formar ideais novos, positivos para a vida deles. Temos que conversar mais com eles nesse sentido. Tentar fazer o melhor para que eles possam ter uma nova chance na sociedade e sabemos que a Sociologia, aí, ela colabora. Esse é o caminho para que a gente siga.

O professor do CASE 2 deu o seguinte depoimento:

Professor do CASE 2 – A gente tem ... [a disciplina de Sociologia e uma carga-horária para cumprir]. Mas, como é uma coisa muito difícil a gente dentro do CASE trabalhar a grade curricular, a gente tenta contemplar toda a grade durante as aulas. Então, se eu trabalho... Eu tô atualmente como professor da área de humanas lá. Então, eu dou aula de tudo lá. Quando eu tô no Ensino Médio, eu dou aulas de História, Geografia, Artes, Filosofia e Sociologia.

V - É por isso que eles querem a sexta-feira contigo também, né?

Professor do CASE 2 - É. Aí, geralmente quando chega no Ensino Fundamental eu só trabalho Artes, Geografia e História. Então, eu puxo só nessas três temáticas. Mas às vezes eu já preparo os meninos com um pouquinho de Filosofia, boto [coloco] uma coisa de Sociologia no meio para eles ficarem... [silenciou e tentou expressar algo sobre fazer os alunos refletirem]. Então, as vezes é uma disputa. Assim fica até chato de falar, mas a gente tenta deixar que a escola para eles seja algo assim... é... uma coisa que eu falo muito: que seja algo que eles queiram estar lá. Não seja algo como uma obrigação. Eles encarem a escola como uma filha da realidade que eles vivem lá dentro. Então...

V - Eles vão pra aula mesmo?

Professor do CASE 2 - Vão.

V - Eles são convidados a irem?

Professor do CASE 2 - Algumas vezes a gente sente que tem um ou outro que não tá muito bem lá, aí, a gente dá uma relaxada. Assim, ‘dá uma de cego’[fingir que o aluno não está na sala de aula] pra ele ficar e se animar um pouco e depois [ficar] por si só. Mas muitos vão com aquela intenção de participar e aí é onde eu quero chegar, é que a escola se torne um espaço deles. Não espaço [no sentido físico]. [Silenciou e depois mencionou o comportamento de alguns alunos] então, eles vão lá e assinam a ata. Mas eles transitam. Eles falam com suas lideranças e ficam na sala de aula dizendo: ‘olha, deixa eu ir pra sala de aula do professor fulano?’ aí, alguns [lideres] até dizem: ‘professor, tem condições de trazer os meninos pra cá? ficar aqui na sua aula?’ ou se não: ‘professor, tu depois vai passar lá na sala da gente?’ Então, ficam assim [fechou os olhos e tentou lembrar de algo, mas permaneceu em silêncio].

V - Eu percebi o transitar quando você mencionou o primeiro dia de aula em que você caiu e eles se preocuparam e levantaram e foram até atrás de uma cadeira para você.

Professor do CASE 2 - Eles ficam puxando sempre para o lado deles. Assim, se quer assistir a aula da professora ali, então [o aluno] vai. A maioria já se encaminha pra lá. Se ninguém mandar eles saírem, eles ficam lá. Aí, quando viu [pensa] que não, eles já estão chegando lá no espaço e entram: ‘professor, você vai pra onde?’ ou ‘professor, tu vai tá em qual sala?’ Aí, eles já se encaminham para lá. Então fica nisso, mas...

V - Eles te chamam de ‘fulano’, professor, tio, etc.?

Professor do CASE 2 - Alguns chamam professor. ‘Tudo bem professor? [exemplo] Mas a maioria, é: ‘fulano’... ‘ciclano’... ‘beltrano’... então, eles têm essa necessidade de... às vezes eu acho que [a gente] é mais psicólogo que professor para eles. Porque, as vezes eles estão lá e ficam mostrando que tão magoados, que tão ‘amoados’²⁶ com alguma coisa, aí faz... [fez uma pausa e ficou pensativo antes de seguir falando]. Você [o professor] passa do lado [próximo] dele e pergunta: ‘e aí fulano, tudo bom?’. [balbuciou como se fosse o aluno respondendo] ‘é’. ‘é... qual foi?’. Aí, você senta, chama ele [...] Eles são muito assim... eles são muito carentes. Eles têm uma carência muito grande. E aí, às vezes, na sala de aula a gente... [ficou novamente reflexivo

²⁶ Termo utilizado para dizer que a pessoa está descontente com algo.

antes de prosseguir, mas não concluiu o pensamento e retomou o assunto]. Eles vão para sala de aula para perder essa cara [de mágoa], tirar essa cara.

V - Então, você apresenta os teóricos para eles?

Professor do CASE 2 – Apresento. Apresento alguns. Por exemplo, eu estava falando para eles sobre Durkheim e Karl Marx. Aí, eles [perguntaram]: quem são esses caras? [o professor respondeu]: rapaz, esse cara aqui vocês falam tanto de trabalho, que não tem oportunidade de trabalho, porque tem muita gente que ganha dinheiro e pouca gente que ganha muito dinheiro. Muita gente que não ganha quase nada. Esse cara que trabalhou essa ideia. Isso quando a gente traz umas coisas assim para eles. A gente trabalha dessa forma. Eles já começam a mudar as perspectivas deles de mundo. Eles têm uma visão da realidade deles totalmente [de modo a pensar] que vivenciaram a vida toda ali e não sabiam que tudo aquilo tinha uma base teórica, um conceito, uma ideia. Se eles pegassem essas ideias e transformassem ou adaptassem à volta deles, eles não estariam naquela situação.

Ainda a esse respeito, a professora do CASE 3 disse o que se segue:

Professora do CASE 3 - É uma oportunidade de trabalhar com elas sobre: cultura, cidadania, identidade, autonomia e mudança na realidade onde estão inseridas, oportunidade de desenvolver visão crítica da realidade [...]. Nas aulas de Sociologia, um momento interativo e que procuramos vivenciar, é a contextualização do currículo. Fazendo um link entre o que está posto como conteúdo e a relação com a realidade onde [elas] estão inseridas, as condições e oportunidades que elas tiveram ou não na vida. O que está posto é o que é elas vivem? poderia ser diferente? como [se] pode fazer diferente?

Percebemos similitudes nas respostas dos três professores. O ensinar Sociologia escolar para alunos/as em socioeducação é, antes de tudo, se preocupar com a realidade da vida deles/as, naquela instituição.

A professora do CASE 1 destacou o esforço em relação a lecionar a disciplina para os alunos-socioeducandos no sentido de motivá-los a refletirem sobre a própria realidade de vida. Assim como a professora do CASE 3 ao afirmar que a disciplina é uma oportunidade de trabalhar categorias, conceitos e estimular a visão crítica das alunas em relação à realidade delas, tanto no CASE quanto fora dele.

O professor do CASE 2 também trabalha com essa mesma perspectiva. Contudo, antes esclarece que por ser professor das disciplinas de humanas (Geografia, Filosofia, Sociologia, História e Artes) nos ‘EMEJAS’²⁷, termina por ter dificuldades em administrar todas as disciplinas e contemplar toda a grade curricular das mesmas durante as aulas. Ele foi o único dos três professores que mencionou que utiliza teóricos da Sociologia em suas aulas. Nesse sentido, é importante salientar que independente da pergunta realizada de forma direta sobre os

²⁷ O professor do CASE 2 não soube explicar o que significava a sigla que ele mesmo mencionou. Mas acreditamos que se refira a uma junção das siglas do Ensino Médio (EM) com Educação de Jovens e Adultos (EJA).

teóricos, dentre outras questões, ao professor do CASE 2, deixamos todos os professores à vontade para detalhar essas informações, uma vez que o roteiro foi o mesmo para todos eles.

Outra singularidade trazida pelo professor do CASE 2, refere-se ao mencionar o seguinte: “mas às vezes eu já preparo os meninos com um pouquinho de Filosofia, boto [coloco] uma coisa de Sociologia no meio para eles ficarem... [silenciou e tentou expressar algo sobre fazer os alunos refletirem]. Então, as vezes é uma disputa.” (PROFESSOR DO CASE 2, 2019). Percebemos nesse aspecto que a administração de tantas outras disciplinas faz com que a disciplina de Sociologia termine sendo trabalhada de forma interdisciplinar e até negligenciada. Ou seja, ela é lecionada, mas a mediação de determinada disciplina ocorre em conexão com outras disciplinas para que haja uma construção coletiva (professor-alunos) de algum tema que esteja sendo trabalhado pelo professor no momento. Sem esquecer que ele ressalta a questão da ‘disputa’ entre as disciplinas e possivelmente do tempo pedagógico, como foi falado pela professora do CASE 3 em outro momento.

No relato desse professor (CASE 2) fica compreensível que a relação deles com os alunos é algo bem singular do ponto de vista do carisma. No qual, os alunos o abordam para saber em qual sala ele estará para se dirigirem para o local. Nesse aspecto, também ficou perceptível a locomoção dos alunos pela escola e a questão da educação informal, quando o professor relata que alguns alunos falam com suas ‘lideranças’.

Outro aspecto mencionado pelo professor do CASE 2 foi a questão da ‘carência’, do descontentamento, da mágoa, da tristeza que ele consegue perceber nos alunos. Algo que fez com que o professor afirmasse que, em muitas vezes, os alunos precisam mais de um psicólogo que de um professor, sendo que ele mesmo parece ter que cumprir tal função. Uma vez que os alunos também se utilizam do momento em sala de aula para se libertar de muitas questões emocionais.

Em conclusão à pergunta realizada, percebemos que as respostas dos professores, dentro das especificidades de cada um, demonstram mais uma vez que ‘cada CASE é um caso’ e que a disciplina de *alguma forma*, dentro do que é possível e de acordo com a intencionalidade dos mesmos, não deixa de ser lecionada. Além dos fatores da carga horária, temas, transversalidade, interdisciplinaridade, momento, etc.

Percebemos através dos relatos dos professores que há uma preocupação com a construção para um despertar de uma consciência crítica nos/as alunos/as através do ensino da disciplina, de modo que eles compreendam e tentem mudar a própria realidade deles. Assim como também percebemos que os professores ao responderem à pergunta se preocuparam com a Sociologia da vida de seus/suas alunos/as, tanto dentro quanto fora da instituição.

Em síntese, a questão ainda nos apresentou ângulos não só pessoais, mas subjetivos e ricos em relação ao público discente. Pois, para nós, dadas as fragilidades já conhecidas, essa pergunta ampliou o nosso interesse em tentar buscar mais informações do ponto de vista interno. O que de fato aconteceu. Pelo menos no relato dos professores do CASE 1 e 2 sobre o alunado dos CASEs.

Esses dois professores em todas as respostas mencionam um reconhecimento sobre o que pode ser possível promover através da disciplina de Sociologia e suas potencialidades, em especial, pelo ato dela contribuir para o despertar das capacidades reflexivas e interpretativas da realidade dos/as alunos/as (SANTOS, 2002), para que de modo coletivo (professor e aluno) alcancem o objetivo de uma educação crítica.

Outra pergunta realizada aos professores, foi: quais são os impactos que você percebe que a disciplina e suas ‘nuances’, ou seja, temáticas, debates, interdisciplinaridade, etc. consegue causar nos alunos/as?

Antes de iniciar a exposição das respostas dos professores, é preciso alertar para a inexistência de algumas respostas da professora do CASE 1 devido à mesma ter se submetido a procedimentos médicos e ter pedido para que fossem selecionadas questões específicas. No caso dela, em função de sua condição de saúde, a solicitação foi para que o roteiro fosse reduzido. Uma vez que por recomendações médicas, ela não poderia falar por muito tempo; e assim o fizemos.

O professor do CASE 2 nos citou um exemplo em que ao seu ver, a Sociologia escolar, através de sua mediação, disposição do aluno e mediatização do mundo (FREIRE, 1994), conseguiu alcançar ações concretas de transformações através de uma consciência crítica. Vamos à sua resposta:

Professor do CASE 2 - Um dos maiores impactos que eu senti. Assim, na questão da Sociologia na vida desses alunos, tiro como exemplo, um ex-aluno que se encontrava lá [no CASE] há algum tempo. A vida dele era muito, mais muito atribulada, muito cheia de problemas e ele não deixava nenhum professor dar aula. Ele entrava nas salas e ficava conversando e se algum professor pedia licença ele continuava. Ele tipo, quase que desrespeitava todo mundo. Ele era muito arreadio. E logo quando entrei nessa escola. Logo quando entrei no CASE, notei isso e comecei a conversar. Como eu disse, procuro ir logo naqueles que são... sabe?... são os mais ‘ruinzinhos’ de trabalhar. Eu cheguei nele e comecei a conversar muito com ele. E sempre dizendo: ei, fulano! você vai mudar sua vida [...] e ele [respondeu]: ‘não, porque eu nem sei ler e nem escrever e o que tu tá fazendo aqui?’ Aí, indiquei os professores e tal. Ele [o aluno]: mas eu não quero! eu não quero! Aí, eu disse: não adianta mostrar o caminho a você, se você não quer. Você só vai ter suas coisas depois que quiser. A gente ficou conversando e nessa história foram quase seis meses conversando com esse menino e toda vez que ele via os outros saindo com a liberdade [final do cumprimento da medida], ele ficava: por que eu não vou? Eu cheguei e disse: olha, sabe por quê? porque os outros tão interessados em querer mudar e você não está querendo mudar. Você não está querendo nada, pô! Aí, ele fez [disse]: ‘como é que eu faço pra mudar?’

[o professore respondeu] vamos fazer o seguinte: vamos pensar no que tu fizesses até agora. Até agora o que foi que você viveu? Aí, ele foi e contou. Veja só, o que você pode fazer agora? Pense o seguinte: o que você fez de errado até chegar aqui e o que você pode fazer de certo ao sair daqui. [o professor disse que o aluno respondeu fazendo outra pergunta] ‘o que é que eu tenho e para onde eu vou? não sei ler e nem escrever.’ [o professor respondeu] Está disposto a ler e escrever agora?’ Aí, ele [disse]: ‘tô’, tá certo. Ele passou pelo processo de ‘letragem’. Depois ele chegou para mim [e perguntou]: professor, eu tava conversando com não sei quem que sonhei contigo. [o entrevistado fez uma cara de espanto] Oxe! tu sonhasses comigo? Que negócio é esse? Fiquei brincando com ele. Eu tento ter essa intimidade com eles para poder me aproximar deles e eles se aproximarem mais de mim. [continuando] Aí, [perguntei] o que aconteceu? [o aluno respondeu] eu tive um sonho contigo e vou fazer uma letra de uma música. Eu disse: oxe! você agora gosta de fazer música? [o aluno respondeu] antes, eu mandava o menino escrever pra mim. Agora eu tô começando a fazer por mim mesmo. Aí, eu [disse]: investe nisso. Investe nisso que você vai se dá bem quando sair. Pode virar até um Mc. Eu ficava brincando com ele. Então, ficou nessa. Ele sempre fazendo as anotações dele e foi se incentivando a escrever. As coisas que ele via, ele escrevia, fazia música, poesias para transformar em música. Até o ponto que ele um dia, assim... [o professor ficou pensativo antes de continuar] Quando a diretora da Funase veio, aí, ele chegou, saiu da sala, como eles dizem: ‘na tora’ [prontidão e sem protocolos], sem pedir permissão a ninguém. Saiu da sala e foi falar com a diretora. Ele falou com a diretora em nome de todos os meninos dizendo a situação ruim que estavam passando na escola. Que a escola já não recebia do Estado a merenda, então eles estavam sem lanche e que os meninos tomavam água direto do botijão porque não tem nenhum bebedouro... isso... aquilo... e ficou falando: [disse para a diretora] tia, por favor, ajuda a gente. Veja, a gente quer mudar, mas o Estado não quer. Veja o diálogo dele com ela [nos pediu para refletir]. Ele era muito bom de [com as] palavras e eu sempre dizia a ele: ‘meu irmão, tu tens uma conversa boa. Tu vendes gelo a esquimó’. Aí, ele foi ousadíssimo. Falou com essa diretora. A diretora falou, ouviu ele. Ele levou a diretora na sala e disse: minha gente, vamos dá um oi pra a tia, uma boa tarde para tia. Falando em cada sala, ele mostrou os problemas da sala dos meninos. Saiu mostrando. Depois voltou. Nisso a diretora e a vice-diretora da Funase viram e [disseram]: ‘vamos tomar providência’ e num sei o quê. Vamos ver alguma coisa na minha cantina para os meninos lancharem hoje. Depois ele voltou. Quando voltou, os meninos, que eram liderança pegaram ele [disseram]: *‘tu saiu? tu é doido? tu ir assim ‘na tora’*. Aí, falaram tanto com ele que ele e disse: *mas eu fiz isso porque se não ninguém ia fazer e ia ficar por isso mesmo. Eu fiz isso não foi pra mim não. Eu fiz isso pra todo mundo aqui*. Aí, ele ainda levou uma reclamação... aquela coisa... e foi para o ‘espaço’²⁸ [ala]. Quando foi para o ‘espaço’, que [o fato] chegou no ouvido do ‘dono do espaço’ [liderança], já botou [colocou] ele como ‘cargo’. Já levantou ele e botou [colocou] ele lá em cima [hierarquia]. Aí, ele já veio nos outros dias. Aí, quando começou esse negócio de cargo, ele ia para as aulas e ficava lá na frente: ‘fulano’, aula de quê hoje?’

Toda essa narrativa do professor do CASE 2, nos ajuda a compreender como é possível a mudança de comportamento de alunos/as socioeducandos/as a partir do apoio e incentivo de um professor. No caso, tal iniciativa se deu fora do contexto da sala de aula, próximo ao que identificamos como educação informal, ou seja, que está além de currículos e de certa forma, embora não totalmente, também da prática docente que se dá naquele contexto propriamente dito da sala de aula. Esses detalhes trazidos na narrativa, em nosso ver, é uma análise sociológica de determinada mudança de comportamento de um aluno que conseguiu, a partir

²⁸ O *espaço* no sentido em que é empregado pelos internos refere-se ao ‘espaço deles’ (alas, região na instituição, etc.). Algo informal e que os próprios internos comandam.

da intervenção do docente, compreender o próprio papel e função social na instituição. Esse fato pode ser comparado ao que foi narrado pelo RCP no capítulo 1 quando relatou uma visita em que as socioeducandas lhe entregaram um papel com reivindicações destacando que queriam merenda quente porque nas escolas extramuros elas tinham tal direito.

A professora do CASE 3 quando questionada sobre os impactos, diretos ou indiretos, que o ensino da disciplina e a mediação feita pelo professor pode provocar em seus/suas alunos/as socioeducandos/as, respondeu o seguinte:

Professora CASE 3 - Impacto para mim, é uma palavra que faz referência a coisa forte. A educação não produz grandes impactos para elas. Ela produz pequenos nuances de reflexões sobre a realidade onde estão inseridas, reflexões sobre os direitos negados, etc. e bastante interessante é a visão que elas têm que só a educação as ajudará a mudar de vida, dar uma casa à mãe, que é o sonho de todas elas.

Em relação à resposta da professora do CASE 3, observamos que através das suas falas as alunas ganham vozes e mencionam a educação como agente de ação transformadora como elemento fundamental para uma mudança de vida para conquistarem seus sonhos. Assim como a compreensão da própria realidade, da negação de seus direitos, do lugar de alunas, enquanto mulher, etc. O que em nosso ver, se assemelha à chamada ‘Sociologia da esperança’ (MARTINS, 1998), ou seja, a Sociologia que examina dentro do caos cotidiano, os sonhos, as margens e a esperança na atuação do próprio protagonismo e disposição de sociabilidade em prol da mudança de vida de forma conscientizada.

Após indagarmos sobre a percepção dos professores em relação aos possíveis impactos que a disciplina de Sociologia escolar auxiliou/a no processo de aprendizagem, perguntamos sobre a utilização de recursos e materiais didáticos, dentre outras alternativas e meios utilizados por eles para o ensino da disciplina. Tal questionamento teve o intuito de buscar informações sobre a didática dos professores e sobre esse aspecto, Libâneo (2013) diz seguinte:

Nesse conjunto de estudos indispensáveis à formação teórica e prática dos professores, a Didática ocupa um lugar especial, com efeito, a atividade principal do profissional do magistério é o ensino, que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos. É em função da condução do processo de ensinar, de suas finalidades, modos e condições, que se mobilizam os conhecimentos pedagógicos gerais e específicos [e] a Didática reúne em seu campo de conhecimentos objetivos e modos de ação pedagógica na escola. Além disso sendo a educação uma prática social que acontece em uma grande variedade de instituições e atividades humanas (na família, na escola, no trabalho, nas igrejas, nas organizações políticas e sindicais, nos meios de comunicação de massa etc.). (LIBÂNEO, 2013, p. 14)

A utilização de recursos, materiais didáticos, assim como qualquer ação pedagógica realizada por um professor, a fim de mediar o conhecimento científico para o escolar é algo fundamental. Contudo, cada professor possui um perfil didático para conduzir a sua aula. Exemplo disso pode ser conferido através das respostas dos professores dos CASEs.

A professora do CASE 1 respondeu da seguinte forma: materiais, a gente procurava livros em algum lugar. Em casa, com alguém ou então pegava alguma coisa na Internet para dar as aulas, usava livros, conversava, fazia alguns trabalhos em grupo lá na sala, etc.

No relato do professor do CASE 2, segue o seguinte registro:

Professor do CASE 2 - Atualmente no sistema do CASE fica difícil, mas a gente tenta trazer sempre. Eu tento sempre fazer uma prática com eles. Geralmente faço práticas voltadas para questão do social, cultural. Voltado sempre um pouco para o lado de história quando acho nas aulas de Sociologia. Eu gosto do cotidiano, das questões econômicas da sociedade. Porque esse é um problema social. [o professor se referiu a socioeducação]. Porque é uma situação de muitos deles estarem ali. Sempre tem que trazer uma discussão para que eles possam...

V - Você utiliza o laboratório da Sociologia, a vida em sociedade, né?

Professor do CASE 2 - É, para que eles possam vivenciar. Eles têm...eles [precisam] encarar com mais facilidade certas coisas. Porque é muito fácil chegar com um livro e dizer: o tema é esse e escrever no quadro. [se referindo a uma possível solicitação feita aos alunos] escrevam aí! é isso. Fica por isso mesmo.

V - Você utiliza o Livro Didático?

Professor do CASE 2 - Na escola, muito pouco. Eu sempre trago, sempre procuro saber [se referindo a temas]. Ainda vem uns [alunos] com dúvidas, vem uns com temas [...] eu trago e digo: olha, eu tenho três temas! Às vezes quando estou inspirado, vejo uma pesquisa e trago [...] A gente pega um conteúdo visual, faz uma aula prática. Estou fazendo agora um projeto com eles trazendo uma atividade física mais voltada para a questão cultural, que é a capoeira, o maculelê, toque e tal. Então, estou levando eles para o espaço. Às vezes tem poucos alunos, aí, retiro as bancas da sala ou a gente fica na sala mesmo. Aí, eu boto [coloco] um sonzinho. Aí, a gente vai ouvindo e vai fazendo atividade física ali.

V - Aí, a sociologia vai entrando no interdisciplinar pra tocar em questões étnico-raciais, culturais, etc.?

Professor do CASE 2 - Aí, a gente vai falando em vários aspectos da sociedade desde áreas históricas à atualidade. Alguns temas são difíceizinhos. Mas é uma coisa por conta, é mais por aceitação de certos temas por eles.

V - Pode dar algum exemplo, professor?

Professor do CASE 2 - É... [silenciou, olhou para o chão, sorriu e retomou o assunto] questão da sexualidade.

V - Por exemplo, tratar sobre gênero e sexualidade, né?

Professor do CASE 2 - Sexualidade lá é uma coisa [...] é um tabu e a gente tenta aos poucos ir quebrando. Eles amam quando chega à sexta feira. Eles ficam perguntando: professor, hoje é filme ou a gente vai fazer capoeira? ou a gente vai fazer outra coisa diferente? Aí, em todos os filmes que trabalho é sempre voltado com uma temática. Depois a gente faz uma discussão. E aí, [pergunto] vocês entenderam isso? repararam naquele detalhe? isso, aquilo outro. Aí, quando tô no meio da aula da outra semana ... lembra do que a gente viu lá no filme?

A professora do CASE 3 respondeu que o acesso ao material didático para uso no dia a dia depende de muito fatores:

Professora do CASE 3 - Em alguns momentos a escola certificadora disponibiliza data show, mídias, tablets, papéis, pincéis, colas, fita adesiva, entre outros recursos, mas às vezes ela deixa de fornecer esses materiais. Isto acontece quando os recursos financeiros (as verbas) atrasam.

Nas três respostas ficou perceptível a forma como buscam os recursos e materiais para tornarem as aulas mais didáticas. Outro detalhe que procuramos saber foi sobre a existência de algum Livro Didático (LD) adotado pela rede estadual de ensino (SEE-PE) para a disciplina de Sociologia e descobrimos que o livro *Sociologia para Jovens do Século XXI* (2016), organizado por Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa, foi o LD escolhido. Contudo, recurso pouco mencionado nas respostas em relação à utilização do mesmo em sala de aula.

Percebemos similitudes entre alguns dos recursos e materiais didáticos adotados, tais como: recursos visuais, revistas, textos, filmes, livros, pinceis, tablets e recursos fonográficos, conforme mencionado pelos professores do CASE 2 e 3. Vale salientar que a professora do CASE 3 também relatou dificuldades de acesso a recursos e materiais, tanto por dificuldades da escola certificadora quanto por questões financeiras relativas à gerência da Educação do Estado. Em síntese, o acesso a esses recursos são algo distinto, ou seja, cada escola de um CASE também é um caso.

A metodologia de aula expositiva-dialogada e o trabalho em grupo também foi algo perceptível nos relatos dos professores. Assim como foi mencionada a questão de pesquisa na Internet, por parte dos docentes.

O professor do CASE 2 mencionou também a questão da interdisciplinaridade com outras disciplinas, tais como, História e Arte (Dança) para tratar de temas específicos. Além de destacar algumas dificuldades em relação a trabalhar alguns temas.

Ao tratarmos sobre as práticas docentes, também perguntamos aos professores sobre processos de avaliações para composição de notas dos alunos/as socioeducandos/as. Algo já respondido em outro momento. Mas que faz parte do bojo de questões voltadas para as didáticas dos docentes e nesse sentido, uma vez que já discutimos sobre o cumprimento e revisões das medidas socioeducativas a cada seis meses no capítulo anterior, é válido ressaltar o posicionamento dos professores em relação as formas de avaliação para esse público discente. Visto que na ótica deles, a construção do saber deve ser cotidiana. Pois, para os/as próprio/as alunos/as, fica difícil cumprir o calendário escolar das escolas dos CASEs, dada as especificidades expostas. Sendo assim, a avaliação de forma contínua, na visão dos próprios docentes, é a mais exequível.

Em síntese, os professores relataram que buscam em suas práticas docentes, na medida do possível, utilizarem diversos recursos e didáticas para transpor a Sociologia escolar para o público discente. Dito isso, realizar um levantamento sobre os materiais e recursos utilizados pelos docentes fez parte dos objetivos específicos da pesquisa. Objetivo bem amplo e que em nosso ver, ainda que de forma frágil, conseguiu ser respondido.

Após essas especificidades, já no término da entrevista, solicitamos ao RCP para que a concluísse mencionando algo sobre educação, socioeducação, disciplina de Sociologia e sobre as possíveis reflexões que ele poderia fazer acerca de todo o processo que engloba esse universo discente nas escolas dos CASEs, disse o seguinte:

RCP - Eu sempre costumo dizer que quando os adolescentes chegam na medida socioeducativa. Todas as políticas públicas falharam com eles. Todas! Inclusive a da educação. Porque a gente não pode se dar ao luxo de falhar de novo. Então, ou a escola é uma força motriz para esse adolescente voltar a comunidade de onde saiu e poder retomar a vida dele ou não estamos contribuindo em nada para a reconstrução do projeto de vida dele. Então, a gente não tem... a gente não pode falhar um dia. A gente não pode falhar! A gente não pode chegar atrasado na escola. Eu não posso sair mais cedo dessa escola. Não pode faltar merenda, não pode faltar caderno. É um lugar que a gente tem que fazer tudo bem feito. Com muita qualidade. Porque é um espaço onde a gente recebe um adolescente que saiu de uma trajetória escolar acidentada e ele precisa entender que ali vai conseguir recuperar, pelo menos, uma parte desse tempo que foi perdida. Então a gente não pode se dar ao luxo de cometer erros, sabe? A gente tem que fazer tudo muito certo.

Também pedimos aos professores que mencionassem um texto, uma poesia, uma música, etc. sobre o que seria para eles o ato de educar a partir da disciplina de Sociologia escolar na socioeducação.

Com base na solicitação realizada, a professora do CASE 3 respondeu que a canção “Cidadão” de Zé Ramalho, a inspirava em meio a toda a atmosfera da educação, socioeducação e Sociologia escolar que vivenciava no cotidiano do CASE. Essa canção narra a difícil vida de um trabalhador retirante do Norte que contribuiu para a construção de imóveis, tais como edifício e escola, mas nem ele e nem a sua filha pode desfrutar das instalações por questões de classe e condição social. Em complemento, a professora ainda disse o seguinte:

Professor do CASE 3 - A educação na socioeducação é o momento de preparar os adolescentes para a vida social, integrando-os à sociedade. A educação formal no sistema socioeducativo tem objetivos de preparar os adolescentes para participar nos papéis na vida em sociedade, preparando para a inserção no mundo do trabalho, bem como a criticidade.

A professora do CASE 1 não respondeu a essa proposta por conta das questões médicas. Já o professor do CASE 2 respondeu da seguinte maneira:

Professor do CASE 2 - Quando eles já desistiram de tudo. Tem alguns assim, não vou dizer que muitos. Alguns que já passaram por lá que você olha, você tenta, você conversa, você faz de tudo e eles... [ficou reflexivo] é como se você tivesse falando com o vento. Não vai mudar por mais que você tente e mostre que há uma possibilidade de mudança para ele. Eles [até] já disseram: “olha, já aconteceu tanto isso na minha vida, tanto... tanto... tanto... que sou eu que não quero mudar. Já desisti disso. Alguns deles são muito ligados a fé. [o professor narra a fala dos alunos] *Eu oro a Deus todo dia [para] que quando sair daqui, pelo menos seja rápido*. Essa é a [parte] que mais me deixa triste. Eu vejo muitos outros colegas preocupados com a questão do financeiro, do quanto vai trabalhar. Eu não! Até estava discutindo ontem e hoje sobre o que a gente já viu por aqui [no sentido do CASE] nessa condição. Sobre isso aí, questão financeira. Eu venho [para a formação], vou para o trabalho não é nem pensando no financeiro, no quanto eu vou ganhar. Eu vou [para o] trabalho pensando: Pô! vou deixar meus problemas em casa. Vou tentar resolver os problemas dos outros. Então, eu vou tentar aliviar um pouquinho no que eu puder ajudar a eles. Fazer meu papel de ajudar e vou para lá [para o CASE]. Mas quando eu escuto um negócio desse é como se eu tivesse perdido meu dia.

Quando indagado sobre como definiria a educação na socioeducação, o professor respondeu o seguinte: “Crescimento.” Sobre o que significava a disciplina de Sociologia para os socioeducandos, a resposta foi direta: “Não tem nem muita coisa para falar. É uma segunda chance, ‘pô! uma segunda chance.’”

Utilizamos no primeiro capítulo uma citação da professora do CASE 3, quando ela definiu o que seria educação: ‘política’. Como pôde ser lido no relato do professor do CASE 2, para ele, a educação na perspectiva dos/as alunos/as socioeducandos/as pode ser definida, em síntese, como “salvação, crescimento e segunda chance.”

Em conclusão, observamos que os professores acreditam na potencialidade da educação como agente transformador. Acreditam que para os/as socioeducandos/as, a educação, seja ela formal, informal, não formal, precisa ser algo lapidado para esse universo do Sistema Socioeducativo e que apesar do ECA (1990) ser um grande avanço jurídico no tratamento dos adolescentes e jovens, há especificidades que nesses 30 anos precisam de mais atenção. Como é o caso da escolarização e suas nuances, que em nosso trabalho, diz respeito ao ensino de Sociologia escolar para alunos/as socioeducandos privados de total liberdade.

Considerações sobre o capítulo

Os relatos e as narrativas do RCP e dos professores enriqueceram de detalhes e consistência material o nosso trabalho na medida em que descortinaram o modo como ocorre o ensino da Sociologia escolar nas escolas dos CASEs. Tanto do ponto de vista institucional quanto estrutural. Assim como acentuou a relevância social da pesquisa ao destacar a

necessidade de um olhar diferenciado dos responsáveis por promover, dentre outras coisas, o Direito à escolarização nessas escolas.

Ainda que de forma indireta, as vozes dos alunos e alunas apareceram e foram contempladas a partir daqueles que deram vozes a elas. Relatando assim, aspectos das interações sociais, processos de aprendizagens, sonhos, reflexões, comportamentos, necessidades, criticidade, etc.

Em conclusão, esse capítulo fecha um ciclo relacionado ao presente trabalho. Qual, dentre tantas dificuldades, esperamos ter conseguido responder, dentro do possível, os objetivos inicialmente propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise exposta, podemos dizer que conseguimos, ainda que parcialmente, responder sobre o modo como a disciplina de Sociologia escolar ocorre nas escolas dos Centros de Atendimento Socioeducativo de Recife e Região Metropolitana. Pois, percebemos que na medida em que nos relacionávamos com a bibliografia, pesquisa de campo, etc. o tema se tornava complexo e é por isso que acreditamos, em parte, haveremos respondido aos objetivos da pesquisa.

Ao dividir o tema em três eixos, de modo a de tentar encontrar os caminhos possíveis, à luz da Sociologia, na perspectiva de dar conta do tema proposto para discussão, acreditávamos que as questões posteriores, em especial as relacionadas ao campo, não seriam tão complicadas de serem resolvidas. Ledo engano. As questões burocráticas, ou seja, solicitar autorizações as instituições responsáveis pelas escolas e CASEs, assim como em determinados momentos conseguir a colaboração dos entrevistados, foi algo que nos impactou. Visto que descobrimos dessa forma o quão é difícil pesquisar instituições totais (GOFFMAN, 2005) apesar de o Sistema Socioeducativo ser uma renovação do ponto de vista das tratativas com determinado público.

Durante a redação dos capítulos, sobretudo no capítulo II, expomos questões referentes à superlotação das unidades socioeducativas no Brasil. Expomos também a omissão do Governo Federal em não repassar verbas para que os Estados não sejam os únicos a cuidar de determinado problema social.

Em conexão com o segundo capítulo, no terceiro tratamos desse problema de maneira mais específica no Estado de Pernambuco. Onde também expomos dados da lotação das unidades, fatores étnicos-raciais, baixa escolaridade dos socioeducandos, problemas estruturais de cada CASE e fragilidades em um projeto de escolarização que seja dimensionado exclusivamente para alunos socioeducandos em privação de liberdade.

Dentro das especificidades do nosso tema, mapear, compreender e analisar de que modo a Sociologia escolar ocorre para os discentes em socioeducação, às vezes foi ofuscado diante de uma Sociologia muito maior e fora da sala de aula.

As realidades das salas de aulas e dos CASEs, apresentada através dos relatos e narrativas dos professores e representante da coordenação dos docentes, conseguiram dar voz, ainda que indiretamente, aos discentes (os não ouvidos na pesquisa) e às próprias subjetividades em relação ao que pensam os docentes sobre o ambiente de trabalho, estrutura, sistema e como utilizam a Sociologia escolar como ferramenta para o despertar de uma consciência crítica.

Dos resultados das entrevistas, destacamos o incômodo de saber que nenhum dos docentes que leciona a disciplina nos CASEs possuem licenciatura em Ciências Sociais ou até mesmo bacharelado na área e qualificação docente para poder lecionar a disciplina, conforme preconizava Fernandes (1954) e em concordância com Tardif (2008), também acreditamos que todo professor “deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (TARDIF, 2008, p 39). Assim como também é um incômodo saber que não existe uma matriz curricular da disciplina de Sociologia específica para os/as alunos/as socioeducandos/as em privação de liberdade.

Tantos outros incômodos surgiram na medida em que conversávamos com os professores. Reconhecemos os esforços deles em lecionar a disciplina. Inclusive, valorizamos muito a qualificação em um programa de Mestrado em Ensino de Sociologia por parte da professora da disciplina do CASE 3, que tem se preocupado em desenvolver um trabalho voltado sobre as especificidades de um currículo da Sociologia escolar para esse público discente. Contudo, escutar que a disciplina existe no currículo, entretanto, em muitos momentos entra de forma interdisciplinar e que possui a carga horária de 50 minutos, uma vez por semana, além do tempo pedagógico ser bem inferior e a disciplina ser utilizada por muitos para ‘complementar’ a carga horária de um professor, dentre outras coisas, é perceber que a disciplina ‘existe’, no entanto, não tem identidade dentro desse contexto.

Em conclusão, em consonância com Weber (2005) em relação ao fato de que o “caráter do fenômeno [...] está condicionado pela orientação do nosso interesse de conhecimento, e essa orientação define-se conforme o significado cultural que atribuímos ao evento em questão em cada caso particular.” (WEBER, 2005, p.79), podemos dizer que concluímos esse trabalho com uma perspectiva de que ele ‘apenas’ começou. Uma vez que trabalhamos com a Sociologia da esperança (MARTINS, 1998), ou seja, de que se observe o problema da Socioeducação como um problema prioritário e não secundário nesse país; que se observe o processo de escolarização para os socioeducandos em restrição de liberdade de forma mais séria no que tange a profissionais específicos para áreas específicas; em especial, que se observe que quem leciona atualmente a disciplina de Sociologia escolar nos CASEs em Pernambuco não são os/as Cientistas Sociais.

Em conclusão, “a sociedade e cada meio social particular estabelece o ideal que a educação desenvolve.” (DURKHEIM, 2010).

REFERÊNCIAS

ADOLESCÊNCIA, vivendo. **Estatuto da Juventude**. Disponível em: <<http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/estatuto-da-juventude>> Acesso em: 9 mar. 2020.

ALBUQUERQUE, Targélia Ferreira Bezerra de Souza; SOARES, Maria de Lourdes Paz dos Souza. **Uma escola através das grades: a esperança de construção de uma identidade cidadã**. X - Colóquio Internacional Paulo Freire. Eixo 6: Educação em Direitos Humanos (sessão 09). Recife, 2016.

ALVES, Rosângela Laurentino; AMARAL, Darliane Silva do. Escolarização na socioeducação: Uma análise das práticas escolares na Unidade de Internação de Santa Maria (UISM) no Distrito Federal. **Revista ComCenso - Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 126-131, ago. 2019.

ALVES, M. A. S.; RÖWER, Joana Elisa. **Narrativas de si no espaço escolar, juventudes e ensino de sociologia**. Cadernos da ABECS, v. 2, p. 95-108, 2018.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; Alves, L.P. Estratégias de ensinagem. In: Anastasiou, Lea das Graças Camargos, Alves, LP. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5ed. Joenville - SC. Univille, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AMORIM, Augusto; MELO, Ronidalva de Andrade; CÉSAR, Isaura de Albuquerque. **As unidades socioeducativas na Região Metropolitana do Recife (2011-2012): considerações sobre problemas estruturais, funcionamento e proposta pedagógica**. 2016.

ARAÚJO, N. D. R. **Quando a batida da tranca embala o romance: notas sobre relações afetivas no contexto da Colônia Penal Feminina do Recife/ Bom Pastor**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Sociologia, UFPB, João Pessoa, 2017.

BODART, Cristiano das Neves. MAGALHÃES, Alexander; PEIXOTO, Fabio Costa; CAVALCANTE, Joel Junior; SOARES, Kissila Neves; ARAÚJO, Marcelo da Silva; LEAL, R. E.; SILVA, Roniel Sampaio; ESTEVES, Thiago de Jesus; PEÇANHA, Valéria Lopes. **Sociologia Escolar: ensino, discussão e experiências**. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2018.

BODART, Cristiano das Neves. **Sociologia escolar como objeto de pesquisa: condicionante ao avanço qualitativo da docência**. In: O ensino de Humanidades nas escolas. 1º ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, C. S. **Quando o assunto é Sociologia escolar: estado da arte nos periódicos de estratos superiores nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Ensino**. Revista de Ciências Sociais (RCS) da UFC, 2019.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Apresentação do dossiê especial História do Ensino de Sociologia**. Revista Café com Sociologia. v.4, nº 3, 2015.

BOURDIEU, Pierre. "A juventude é apenas uma palavra". In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOTTOMORE, T. B. **Introdução à Sociologia**. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1987.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; CARVALHO, Daniel dos Santos Simon de. **Possibilidades para pensar a juventude brasileira: diálogos com Pierre Bourdieu e Luis Antônio Groppo**. Fragmentos de Cultura, Goiânia. v. 27. n. 1. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

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

BRASIL. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda)**. Lei nº 8.242/91 de 12 de outubro de 1991.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.

BRASIL. **Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros/ Conselho Nacional do Ministério Público**, Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/2019/programassocioeducativosnos-estadosbrasileiros.pdf>> Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL, Agência. **Estimativa da população do Brasil passa de 210 milhões, diz IBGE**. Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-08/estimativa-da-populacao-do-brasil-passa-de-210-milhoes-diz-ibge>> Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL, **Escola Nacional de Socioeducação**. Brasília, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

BRASIL. Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: 2010**. Disponível em> Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. **Depoimento de Florestan Fernandes**. In: Memória Viva da Educação Brasileira. Vol. 1. Brasília: INEP/MEC, 1991.

BRASIL. **Relatório Conselho Nacional do Ministério Público**. Disponível em: <<https://www.cnpm.mp.br/portal/todas-as-noticias/12528-levantamento-do-cnpm-indica-que-ha-superlotação-em-unidades-de-atendimento-socioeducativo-no-brasil>> Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) de 2019**. Disponível em: <https://www.novo.justica.gov.br/news/depen-lanca-paineis-dinamicos-para-consulta-do-infopen-2019>> Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 15/98 e Resolução n. 03/98. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

CARDOSO, Carina. **Secretaria de Educação e Esportes divulga versão preliminar do Currículo de Pernambuco do Ensino Médio**. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag1&cat=18&art=5428>> Acesso em: 17 mar. 2020.

CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; NOVAES, Regina Reys. **Org. Juventude e Contemporaneidade**. – UNESCO, MEC, ANPEd – (Coleção Educação para Todos; 16). Brasília – DF, 2007.

CEE-FIOCRUZ. **Desigualdade bate recorde no Brasil**. Disponível em: <<https://cee.fiocruz.br/?q=Desigualdade-bate-recorde-no-Brasil>> Acesso em: 17 mar. 2020

CÉSAR, Isaura de Albuquerque. **A Funase e a Formação Cidadã**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

COSTA, Ricardo Cesar Rocha da; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Sociologia para jovens do século XXI**. 4. ed. - Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

COSTA, Diogo Valença de Azevedo. **Florestan Fernandes e o ensino da sociologia na Escola Média brasileira**. Inter-legere (UFRN), v. 9. 2011.

CUNHA, Josemi Medeiros da. **As sociologias no Ensino Médio: conflitos e desafios na prática docente**. 2017. 271f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia / Émile Durkheim** - Edições 70: Coleção: Biblioteca 70. 2006.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. Martins Fontes, São Paulo, 2010.

DURKHEIM, Émile. **O Suicídio**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERNANDES, Florestan. **O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. 1ºDossiê de Ciências Sociais**. São Paulo: Ceupes-USP/CACS-PUC. 1954.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1966.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes. 2006

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 35ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Maria Cristina Leal de; FRANÇA, Carlos Eduardo. **História da sociologia e de sua inserção no Ensino Médio**. Movimentação, [S.l.], v. 3, n. 5, p. 39-55, dez. 2017.

GAJOP. **Case Abreu e Lima é definitivamente fechado**. Disponível em: <<https://gajop.org/noticias/case-abreu-e-lima-e-definitivamente-fechado/>> Acesso em: 18 mar. 2020.

GARUTTI, S.; OLIVEIRA, R. C. **Discussão da Produção do Estado do Conhecimento em Socioeducação**. Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade – Universidade Bandeirante Brasil (UNIBAN), nº 17, (2018).

GENNEP, Arnold Van. **Os ritos de passagem**. 2. ed., Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

GELATTI, Lilian Schwab. **Concepções e Práticas de ensinar na Educação Superior à Distância**. Porto Alegre, 2012. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Apresentação do Dossiê: Educação e Privação de Liberdade. Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, p. 03-06, maio 2019.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva. 2005.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. São Paulo: Perspectiva. 2004.

GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 14(50), 27-38/2006.

GUALBERTO, J. G. G. **Educação Escolar de Adolescentes em Contextos de Privação de Liberdade: Um Estudo de Política Educacional em Escola de Centro Socioeducativo**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo. Editora Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Edwiges Inácia; NAGAO, Fernanda Quinei Alves; SELMO, Jaqueline Tumitan; LANDIM, Sorrana; MACHADO LIMA, Vanda Moreira. **O papel da educação formal, não formal e informal na formação política de mulheres educadoras.** Mundo do Trabalho. **Revista Pegada** – vol. 20. n.1. 271. janeiro – abril/2019.

LIMA, Alexandre J. C. **Uma sociologia da experiência de ensino de sociologia: reflexões, práticas e histórias de vida.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

LOPES, Juliana Silva. **A escola na Febem-SP: em busca do significado.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, Celso de Souza. **O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar.** In: Revista da Faculdade de Educação. Vol. 13, nº 1, 1987.

MACHADO, Olavo. **O ensino de Ciências Sociais na escola média.** Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: FE-USP, 1996.

MACIEL, M. **Tendências das Ciências Sociais no Brasil: do autoritarismo à redemocratização.** Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, UnB/SOL, 1986.

MANDELA, Nelson. **Long walk to freedom. The autobiography of Nelson Mandela.** New York: Little Brown and Company, 1994.

MANNHEIM, Karl. **O problema sociológico das gerações.** In: FORACCHI, Marialice M. (org.). Mannheim. Col. Os Grandes Cientistas Sociais, n. 25, São Paulo: Ática, 1982.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia.** São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARTINS, José de Souza. **Florestan: Sociologia e consciência social no Brasil.** São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo/FAPESP, 1998.

MENDES, C. L. S.; JULIÃO, E F.; VERGÍLIO, S. S. **Educação, Socioeducação e Escolarização.** Degase: Rio de Janeiro, 2017.

MERTON, Robert K. **Teoria y Estructura Sociales.** México: FCE, 2004.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos.** Dissertação de Mestrado em Sociologia. Campinas: IFCH Unicamp, 2000.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social.** In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MIRANDA, Humberto da Silva. **Nos tempos das Febems: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco / 1964-1985).** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História. Recife: UFPE, 2014.

MORAES, A. C. **Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato.** Revista Tempo Social, São Paulo: Universidade de São Paulo /USP, vol. 15, n. 1, p. 5-20, abr. de 2003.

MOTA, K. C. C. S. **Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores.** Revista Brasileira de Educação, n. 29, p. 88-105, mai. /jun. /jul. /ago. 2005.

OLIVEIRA, C. B. E.; OLIVA, O. B.; ARRAES, J.; GALLI, C. Y.; AMORIM, G.; SOUZA, L. A. **Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo.** Psicologia Em Estudo, 20(4), 575-585. 2016.

OLIVEIRA, Andréa dos Santos. **A Fundação CASA e o trabalho educativo escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PERNAMBUCO. **Fundação de Atendimento Socioeducativo.** Lei Complementar Nº 132, de 11 de dezembro de 2008.

PERNAMBUCO. **Funase: Estrutura Organizacional (2019 – 2020).** Disponível em: <http://www.funase.pe.gov.br/estrutura_organizacional.php> Acesso em: 26 fev. 2020.

PERNAMBUCO. **Funase: Mapa das unidades (2019-2020).** Disponível em: <http://www.funase.pe.gov.br/mapa_unidades.php>. Acesso em: 26 fev. 2020.

PERNAMBUCO. **Efetivo populacional de internação, por cor ou raça (2019 – 2020).** Disponível em: <https://www.funase.pe.gov.br/images/boletins-estatisticos/2019/boletim_estatistico_novembro_2019.pdf> Acesso em: 19 mar. 2020.

PERNAMBUCO. **Efetivo populacional de internação, por escolaridade atual (2019).** Disponível em: <https://www.funase.pe.gov.br/images/boletins-estatisticos/2019/boletim_estatistico_novembro_2019.pdf> Acesso em: 19 mar. 2020.

PERNAMBUCO. **Movimentação mensal das unidades socioeducativas.** Disponível em: <http://www.funase.pe.gov.br/estatistica/2019/setembro/boletim_estatistico_setembro_2019.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco - Parâmetros Curriculares de Filosofia e de Sociologia Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/fil_soc_parametros_eja2013.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco - Parâmetros Curriculares de Filosofia e de Sociologia – Ensino Médio.** Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/fil_soc_parametros_em2013.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação.** Disponível em: <

https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019.

REEDUCANDOS. **Case Pirapama recebe primeiro curso profissionalizante**. Disponível em: <<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2019/02/case-pirapama-recebeprimeiro-curso-profissionalizante.html>> Acesso em: 18 mar. 2020.

RÊSES, E. S. **E com a palavra: os alunos. Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio**. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2004.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília (UnB), 2002.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2004.

SAPIRO, Gisèle. **Entre o nacional e o internacional: o surgimento histórico da sociologia como campo**. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v33n2/0102-6992-se-33-02-00349.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Os saberes implicados na formação do educador**. Trabalho apresentando na mesa redonda “a formação do educador e seus saberes que a determinam”. IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro – SP, 1996.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação, (20), 60-70. 2002.

SCHEFER, Maria Cristina; KNIJNIK, Gelsa. **Construindo uma pesquisa do “tipo etnográfico” na educação**. Revista Principia, Nº 28 – Edição Especial. João Pessoa, 2015.

SILVA, J. P; MOURAD, L. A. F. A. P. **Transposição didática ou ressignificação pedagógica: o ensino de sociologia no Ensino Médio**. Santa Maria, 2017.

SILVA, Jamires Pereira da. **Tempo de tranca, tempo da sala: a educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco**. Dissertação de Mestrado. Programa de PÓS - Graduação em Educação, Culturas e Identidades, FUNDAJ - UFRPE, Recife, 2018.

SILVA, Vanessa Ramos da. **O Ser Docente na Sociedade dos Excluídos**. Resumo expandido. In: Encontro de Ciências Sociais da UFPE, XIII, Recife, 2013.

SILVA, Vanessa Ramos da. **Um panorama sobre o cotidiano das condições de trabalho para as práticas docentes nos Centros de Atendimento Socioeducativo de Recife e Região Metropolitana**. In: Encontro da Rede ESTRADO Brasil, X, Recife, 2019.

SILVA, Vanessa Ramos da. **Ensino de Sociologia: O ‘ser’ docente no universo socioeducacional**. In: Encontro Nacional de Estudantes de Ciências Sociais, XXIII, João Pessoa, 2019.

SILVA, Wellington. **Centro de Atendimento Socioeducativo de Abreu e Lima encerra atividades na próxima semana: Fechamento da unidade obedece a orientação do Sinase, que veda edificação socioeducativa de forma anexa a presídios**. Disponível em: <<https://www.folhape.com.br/noticias/2190-centro-atendimento-socioeducativo-abreu-lima-encerra-atividades-proxima-semana/128623/>> Acesso em: 18 mar. 2020.

SOUZA, R. V. P. A. **O ensino formal da Fundação CASA e a interdisciplinaridade como busca de sentido para um novo currículo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso: Da Escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017

TABOSA, S. F.M. **A Sociologia e os indicadores sociais: uma proposta de mediação pedagógica para o Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio. Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2017.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WEBER, Maximilian Karl Emil. **“Objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais**. In: COHN, G. (Org.) **Weber**. São Paulo: Ática, 2005.

ZARIAS, Alexandre; MONTEIRO, Allan; VELHO BARRETO, Túlio. Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio. **Revista Brasileira de Sociologia**, Vol. 02, Nº 03, jan./jun. 2014.

ZARIAS, Alexandre; LIMA, Fabiana; FUSCO, Wilson. Profissionalidade e formação continuada em Sociologia: desafios para o Ensino Médio público em Pernambuco. In: Marili Peres Junqueira; Marcel Mano. (Org.). **A formação do professor de Ciências Sociais: desafios e possibilidades**. 1ed.Uberlândia: EdUFU, v. 1, p. 144-161. 2018.


ZARIAS, Alexandre; MONTEIRO, Allan; VELHO BARRETO, Túlio. **Formação continuada e pós-graduação de professores para o ensino de Sociologia: a criação do Mestrado Profissional em Ciências Sociais**. In: Marili Peres Junqueira; Marcel Mano. (Org.). **A formação do professor de Ciências Sociais: desafios e possibilidades**. 1ed.Uberlândia: EdUFU, v. 1, p. 162-181. 2018

ZARIAS, Alexandre; MONTEIRO, Allan; PADILHA, Suiany; VELHO BARRETO, Túlio. **Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio): ampliando a formação continuada de professores do ensino médio**. In: Ileizi Fiorelli Silva; Danyelle Nilin Gonçalves. (Org.). **A Sociologia na Educação Básica**. 1ed.São Paulo: Annablume Editora, v. 1, p. 289-304. 2017.

ZARIAS, Alexandre; FUSCO, Wilson; GOMES, Darcilene. **Perfil sócio-ocupacional de docentes com formação em Ciências Sociais no Brasil (2010)**. In: Helena Bomeny. (Org.). **Ensino de Sociologia na Graduação: perspectivas e desafios**. 1ed.São Paulo: Annablume, v. 1, p. 187-206. 2017.

ANEXO – A
PROTOCOLO – FUNASE 1

FUNASE
RECEBIDO E CONFERIDO
Em, 29/07/19 Hora: 13:47
Nome legível: Carlos Pires


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
Diretoria de Formação Profissional e Inovação
Rua Henrique Dias, 609 | Derby | 50010-100 | Recife - PE
Fone: (81) 3073.6706 | Fax: (81) 3073.6561 | CNPJ: 09.773.169/0001-59
www.fundaj.gov.br | formacao@fundaj.gov.br

À Doutora NADJA MARIA ALENCAR VITAL PIRES
Presidente da Fundação de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco (FUNASE/PE)
Secretaria da Criança e da Juventude de Pernambuco (SCJ/PE)

Recife, 26 de julho de 2019

Prezada Senhora,

Atualmente, VANESSA RAMOS DA SILVA cursa o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), da Fundação Joaquim Nabuco. O ProfSocio é desenvolvido em diversas Instituições de Ensino Superior (IFES) do país, atendendo professores de Sociologia das redes de Ensino Médio, pública e particular, e licenciandos das áreas de Ciências Humanas que desejam atuar na área.

O objetivo do ProfSocio/Fundaj é contribuir com o Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, que, em entre suas metas, estabelece a necessidade da formação de professores em sua área de atuação. Mas, igualmente, propiciar a formação continuada daqueles que já ministram a disciplina, ou pretendem seguir a carreira docente, além de estimular a elaboração de material didático e projetos de intervenção pedagógica, por meio das diversas modalidades de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

No caso de VANESSA RAMOS DA SILVA, a discente se propôs a realizar um estudo, por meio de uma dissertação, acerca do ensino de Sociologia nos Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs), da Região Metropolitana do Recife (RMR). Isso implicará em manter contatos com os responsáveis pela disciplina de Sociologia e/ou coordenadores pedagógicos dos referidos CASEs, quando for o caso. Nesse sentido, nosso objetivo, nesse momento, é comunicar a iniciativa em curso e solicitar, na medida do possível, o apoio dessa Presidência para a realização e integralização da referida dissertação sob a nossa orientação.

Esclarecemos que todas as informações recolhidas e observações realizadas destinam-se exclusivamente à dissertação em tela e que será garantido o absoluto anonimato das pessoas

NA

PROTOCOLO – FUNASE 1.2

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Diretoria de Formação Profissional e Inovação

Rua Henrique Dias, 609 | Derby | 50010100 | Recife - PE
Fone: (81) 3073.6706 | Fax: (81) 3073.6561 | CNPJ: 09.773.169/0001-59
www.fundaj.gov.br | formacao@fundaj.gov.br

que, eventualmente, possam contribuir. A dissertação tem apenas o caráter científico e sua realização propiciar à discente o título de mestre em Sociologia, certificado pela Fundaj e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC), órgão que autorizou o funcionamento do ProfScocio.

Sem mais, agradecemos, mais uma vez a colaboração que essa Presidência possa dispensar à discente, e aproveitamos a oportunidade para nos colocar à disposição para informações e esclarecimentos adicionais.

Túlio Velho Barreto
CGES/DIPES
Mat. 0435425

Túlio Velho Barreto


Professor-orientador, ProfSocio/Difor/Fundaj

Pesquisador-adjunto, CGES/Dipes/Fundaj

Matrícula SIAPE 0435425

ANEXO – B

PROTOCOLO – SEE PE 1


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
Diretoria de Formação Profissional e Inovação
Rua Henrique Dias, 609 | Derby | 50010-100 | Recife - PE
Fone: (81) 3073.5706 | Fax: (81) 3073.6561 | CNPJ: 09.773.169/0001-66
www.fundaj.gov.br | formacao@fundaj.gov.br

A Doutora VERA BRAGA
Gerente de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania
Secretaria de Educação de Pernambuco

Recife, 26 de julho de 2019


Prezada Senhora,

Atualmente, VANESSA RAMOS DA SILVA cursa o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), da Fundação Joaquim Nabuco. O ProfSocio é desenvolvido em diversas Instituições de Ensino Superior (IFES) do país, atendendo professores de Sociologia das redes de Ensino Médio, pública e particular, e licenciandos das áreas de Ciências Humanas que desejam atuar na área.


O objetivo do ProfSocio/Fundaj é contribuir com o Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, que, em entre suas metas, estabelece a necessidade da formação de professores em sua área de atuação. Mas, igualmente, propiciar a formação continuada daqueles que já ministram a disciplina, ou pretendem seguir a carreira docente, além de estimular a elaboração de material didático e projetos de intervenção pedagógica, por meio das diversas modalidades de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

No caso de VANESSA RAMOS DA SILVA, a discente se propôs a realizar um estudo, por meio de uma dissertação, acerca do ensino de Sociologia nos Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs), da Região Metropolitana do Recife (RMR). Isso implicará em manter contatos com os responsáveis pela disciplina de Sociologia e/ou coordenadores pedagógicos dos referidos CASEs, quando for o caso. Nesse sentido, nosso objetivo, nesse momento, é comunicar a iniciativa em curso e solicitar, na medida do possível, o apoio dessa Gerência para a realização e integralização da referida dissertação sob a nossa orientação.

Esclarecemos que todas as informações recolhidas e observações realizadas destinam-se exclusivamente à dissertação em tela e que será garantido o absoluto anonimato das pessoas que, eventualmente, possam contribuir. A dissertação tem apenas o caráter científico e sua realização propiciar à discente o título de mestre em Sociologia, certificado pela Fundaj e a

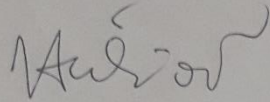


PROTOCOLO – SEE PE 1.2


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
Diretoria de Formação Profissional e Inovação
Rua Henrique Dias, 609 | Derby | 50010100 | Recife - PE
Fone: (81) 3073 6706 | Fax: (81) 3073 6561 | CNPJ: 09.773.169/0001-59
www.fundaj.gov.br | formacao@fundaj.gov.br

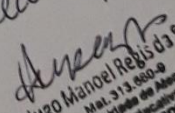
Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC), órgão que autorizou o funcionamento do ProfScocio.

Sem mais, agradecemos, mais uma vez a colaboração que essa Gerência possa dispensar à discente, e aproveitamos a oportunidade para nos colocar à disposição para informações e esclarecimentos adicionais.



Túlio Velho Barreto
CGES/DIPES
Mat. 0435425

Túlio Velho Barreto
Professor-orientador, ProfSocio/Difor/Fundaj
Pesquisador Ajunto, CGES/Dipes/Fundaj

recebido, 29/10/14

Hugo Manoel Reis da Silva
Mat. 313.880-9
Chefe da Unidade de Atendimento
Sócioeducativo
UNASOCIEDADE DE PESQUISA

ANEXO – C

TERMO PROFESSORA DO CASE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto intitulado O ENSINO DE SOCIOLOGIA NOS CENTROS DE ATENDIMENTOS SOCIOEDUCATIVOS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE, desenvolvido por VANESSA RAMOS DA SILVA, discente do MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL EM SOCIOLOGIA (PROFSOCIO), em andamento na FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO (FUNDAJ), órgão do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC).

Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo professor TÚLIO AUGUSTO VELHO BARRETO DE ARAÚJO, do PROFSOCIO/FUNDAJ, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (81) 3073.6520 ou e-mail tulio@fundaj.gov.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é pesquisar acerca do ensino de Sociologia nos referidos Centros de Atendimento Socioeducativos a partir da percepção e da prática de seus e suas docentes.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização, e, eventualmente, de observação em minhas atividades docentes. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Reufe, 06 de novembro de 2019

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do orientador: _____

Túlio Augusto Velho Barreto de Araújo
Vice-coordenador do Mestrado em
Ciências Sociais para o Ensino Médio

ANEXO – D**TERMO PROFESSOR DO CASE 2****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto intitulado O ENSINO DE SOCIOLOGIA NOS CENTROS DE ATENDIMENTOS SOCIOEDUCATIVOS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE, desenvolvido por VANESSA RAMOS DA SILVA, discente do MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL EM SOCIOLOGIA (PROFSOCIO), em andamento na FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO (FUNDAJ), órgão do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC).

Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo professor TÚLIO AUGUSTO VELHO BARRETO DE ARAÚJO, do PROFSOCIO/FUNDAJ), a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (81) 3073.6520 ou e-mail tulio@fundaj.gov.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é pesquisar acerca do ensino de Sociologia nos referidos Centros de Atendimento Socioeducativos a partir da percepção e da prática de seus e suas docentes.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização, e, eventualmente, de observação em minhas atividades docentes. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Recife, 06 de novembro de 2019

Assinatura do(a) participante: [assinatura]

Assinatura da pesquisadora: [assinatura]

Assinatura do orientador: [assinatura]

Túlio Augusto Velho Barreto de Araújo
Vice-coordenador do Mestrado em
Ciências Sociais para o Ensino Médio

ANEXO – E

TERMO PROFESSORA DO CASE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto intitulado O ENSINO DE SOCIOLOGIA NOS CENTROS DE ATENDIMENTOS SOCIOEDUCATIVOS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE, desenvolvido por VANESSA RAMOS DA SILVA, discente do MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL EM SOCIOLOGIA (PROFSOCIO), em andamento na FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO (FUNDAJ), órgão do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC).

Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo professor TÚLIO AUGUSTO VELHO BARRETO DE ARAÚJO, do PROFSOCIO/FUNDAJ), a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (81) 3073.6520 ou e-mail tulio@fundaj.gov.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é pesquisar acerca do ensino de Sociologia nos referidos Centros de Atendimento Socioeducativos a partir da percepção e da prática de seus e suas docentes.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização, e, eventualmente, de observação em minhas atividades docentes. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Recife, 06 de novembro de 2019

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do orientador: _____

Túlio Augusto Velho Barreto de Araújo
Vice-coordenador do Mestrado em
Ciências Sociais para o Ensino Médio

ANEXO – F

TERMO DO RCP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto intitulado O ENSINO DE SOCIOLOGIA NOS CENTROS DE ATENDIMENTOS SOCIOEDUCATIVOS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE, desenvolvido por VANESSA RAMOS DA SILVA, discente do MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL EM SOCIOLOGIA (PROFSOCIO), em andamento na FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO (FUNDAJ), órgão do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC).

Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo professor TÚLIO AUGUSTO VELHO BARRETO DE ARAÚJO, do PROFSOCIO/FUNDAJ, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (81) 3073.6520 ou e-mail tulio@fundaj.gov.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é pesquisar acerca do ensino de Sociologia nos referidos Centros de Atendimento Socioeducativos a partir da percepção e da prática de seus e suas docentes.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização, e, eventualmente, de observação em minhas atividades docentes. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Recife, 12 de NOVEMBRO de 14

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do orientador: _____

Túlio Augusto Velho Barreto de Araújo
Vice-coordenador do Mestrado em
Ciências Sociais para o Ensino Médio

APÊNDICE - A

ROTEIRO - ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA

1. Perfil docente

- Professor por quê?
- Qual sua área de formação?
- Em qual instituição se formou?
- Há quanto tempo?
- Após a graduação, você continuou em busca de qualificação profissional, ou seja, especialização, etc.?
- E a disciplina de Sociologia, como foi que essa disciplina chegou em sua vida?
- E o CASE, como se estabeleceu essa ida para lecionar em uma escola para socioeducandos/as?
- Como é para você ensinar para socioeducandos?

2. A disciplina de Sociologia no CASE

- Existe uma matriz curricular específica para a disciplina de Sociologia na escola do CASE que você leciona?
- Você começou a ensinar a disciplina de Sociologia no CASE ou antes?
- Há quantas aulas na semana? tempo de duração?
- Como é para você, ensinar Sociologia para socioeducandos/as?
- Desde quando você atua como docente no CASE?
- Quais são os impactos que você percebe que a disciplina e suas nuances, ou seja, temáticas, debates, interdisciplinaridade etc. consegue causar nos alunos/as?

Uma frase ou algum comportamento do/os do/as aluno/as que te alegra:

Uma frase ou algum comportamento do/os do/as aluno/as que te entristece:

- De que modo ocorrem as aulas de Sociologia para os Socioeducandos?
- Que tipos de atividades ou outras modalidades são realizadas para a composição de notas?
- Há utilização de recursos didáticos e/ou outros materiais para transposição da disciplina? Se sim, que tipos (exemplos)?

3. Educação de uma forma mais ampla:

- Defina EDUCAÇÃO em uma palavra:
- Educação na Socioeducação, o que é?
- Educar a partir da disciplina de Sociologia para Socioeducandos, como você reflete sobre isso?

4. Filosofia de vida, a partir do exercício da docência de Sociologia:

- Uma frase, música, texto, etc.
- O que você diria ou diz para os/as socioeducandos/as para que eles/as percebam ainda mais a disciplina de Sociologia como uma matéria que pode auxilia-los/as na compreensão da sociedade?
- Posso assistir a uma aula sua para os Socioeducandos/as?

Obrigada pela colaboração!