

Reflexões Pedagógicas Insurgentes sobre Educação Não Escolar e Políticas Sociais em Contexto Socioeducativo e Penitenciário

Suzete Terezinha Orzechowski¹ Vanessa Elisabete Raue Rodrigues²

Resumo

O expediente científico traz como resultado análises sobre a ENE-Educação Não Escolar e o contexto socioeducativo e prisional. O texto apresenta um ensaio crítico fruto de investigações iniciadas no doutorado de ambas as autoras e leituras posteriores sobre as temáticas, as quais exprimem reconhecimento sobre o processo reflexivo da Pedagogia como ciência da educação. Os contextos investigados são reinterpretados à luz das políticas sociais e declaram o exercício da insurgência pedagógica. Diante desses contextos, é a ENE uma possibilidade educacional que amplia as reflexões sobre a Pedagogia e fortalece sua cientificidade e foco na práxis.

Palabras-chave: Educação não escolar, Pedagogia Contexto, Insurgência.

Insurgent Pedagogical Reflections on Non-School Education and Social Policies in a Socio-Educational and Prison Context

Abstract

This scientific paper presents an analysis of NSE–Non-School Education and the socio-educational and prison context. The text presents a critical essay that is the result of investigations begun during the doctoral studies of both authors and subsequent readings on the themes, which express recognition of the reflective process of Pedagogy as a science of education. The contexts investigated are reinterpreted in the light of social policies and declare the exercise of pedagogical insurgency. Given these contexts, NSE is an educational possibility that broadens reflections on Pedagogy and strengthens its scientificity and focus on praxis.

Keywords: Non-school education, Pedagogy, Contexts, Insurgency.

Reflexiones Pedagógicas Insurgentes sobre Educación no Escolar y Políticas Sociales en Contexto Socioeducativo y Penitenciario

Resumen

El expediente científico resulta en análisis de la ENE–Educación No Escolar y del contexto socioeducativo y penitenciario. El texto presenta un ensayo crítico resultado de investigaciones iniciadas durante el doctorado de ambos autores y lecturas posteriores sobre los temas, que expresan el reconocimiento del proceso reflexivo de la Pedagogía como ciencia de la educación. Los contextos investigados se reinterpretan a la luz de las políticas sociales y declaran el ejercicio de la insurgencia pedagógica. En estos contextos, la ENE es una posibilidad educativa que amplía las reflexiones sobre la Pedagogía y fortalece su cientificidad y enfoque en la praxis.

Palabras clave: Educación no escolar, Pedagogía, Contexto, Insurgencia.

¹ Universidade Estadual do Centro Oeste — UNICENTRO, Guarapuava-Paraná. E-mail: sorzechowski@unicentro.br

² Universidade Estadual do Centro Oeste — UNICENTRO, Guarapuava-Paraná. E-mail: vanessarodrigues@unicentro.br

INTRODUÇÃO

A ENE-Educação Não Escolar identifica-se como campo de estudos entre pedagogos e pedagogas desde as décadas 1980-1990, quando autores estrangeiros e nacionais elaboraram análises sobre a educação formal, não formal e informal. Entre os mais conhecidos citamos: Brandão (1981), Freire (1989, 1991, 1994, 1996), Libâneo (1999) e, mais tarde, Gohn (2003, 2005, 2010). Contudo, foi com a Diretriz Curricular para o Curso de Pedagogia de 2006, que se identificou o termo “Contexto Não Escolar”.

Logo em seguida, estudos foram aprofundando o conceito e reconhecendo o campo não escolar como espaço para o exercício da Pedagogia, a ciência da educação. Para Severo (2015, p. 84) “[...] a ENE consiste na designação de espaços, contextos ou âmbitos sociais e institucionais distintos da escola em que práticas estejam sendo desenvolvidas conforme modelos formais, informais e não formais nos diversos níveis de inter-relações que se supõem existir entre esses modelos”.

Partindo desse enfoque, apresentaremos, na primeira seção deste texto, a relação estreita que persiste entre políticas sociais e a educação em contextos não escolares. Identificamos vários espaços por onde a ENE vem se promovendo pedagogicamente, elaborando sua práxis e a importante articulação que se estabelece entre desenvolvimento econômico, educação e espaços não escolares. Entre esses espaços, destacamos os contextos socioeducativo e prisional, nos quais as dinâmicas educativas desempenham um papel crucial na ressocialização e na promoção de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal para os homens e mulheres envolvidos.

Além disso, como pesquisadoras e professoras dedicadas à extensão nesses espaços, evidenciamos a importância de refletir sobre nossas próprias práticas e posicionamentos. Nossa experiência direta no campo nos permite trazer considerações fundamentadas sobre os desafios e as potencialidades da ENE, bem como sobre as possibilidades de transformação social por meio da educação em contextos não escolares. Neste texto, compartilharemos não apenas reflexões teóricas, mas também insights práticos baseados em nossa atuação concreta nesses ambientes, contribuindo, assim, para um diálogo enriquecedor e uma compreensão mais ampla sobre esse campo em constante evolução.

PEDAGOGIA É A CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO QUE INCLUI OS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Várias temáticas recorrentes na educação e muitas perpassam discussões de aspectos transversais da educação escolar. Tais aspectos acabam por permanecer como conteúdos “anexos”, os quais são trabalhados em projetos e programas que vêm de fora da escola. O atendimento socioeducativo entre crianças e adolescentes, a garantia de direitos, o combate à violência doméstica, as medidas protetivas e a prevenção ao abuso sexual estão de certa forma contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei n.º 8.069/90.

Machado (2010) conduziu uma pesquisa fundamentada nos trabalhos apresentados no GT-06 ANPED e no banco de dissertações e teses da CAPES entre 2000 e 2009, revelando que a maioria das pesquisas nesse período abordava práticas diferenciadas de educação. Segundo o autor:

Nas análises realizadas, a partir dos resumos dos trabalhos, é possível identificar que as pesquisas são destinadas em sua maioria a análises de práticas diferenciadas de educação. Também é possível afirmar que muitos trabalhos partem de realidades pessoais, tanto de experiências de vida como profissionais, que passaram a ser refletidas teoricamente. Comparada com outras áreas que discutem questões referentes à Educação, identifica-se um número pequeno de publicações, mas que indicam uma crescente procura por novas questões educativas (Machado, 2010, p. 131).

Apesar do número relativamente baixo de publicações em comparação com outras áreas da Educação, observou-se uma crescente busca por novas questões educativas, destacando temáticas como crianças e adolescentes; cultura; educação; educação popular; escola; gênero; grupos culturais e etnias; meio ambiente; movimentos sociais; pedagogia; políticas públicas; práticas educativas; educação em presídios; tecnologias; trabalho e responsabilidade social. Dessas temáticas, as mais frequentes foram: educação e educação popular; dentro delas os objetos mais frequentes, em ordem decrescente são: educação indígena, educação do campo, educação popular e saúde e educação de crianças e jovens, incluindo estudos sobre bullying, gravidez na adolescência, cumprimento de medidas socioeducativas, para trazer alguns exemplos.

No levantamento realizado pelo autor, foram 175 trabalhos que identificam uma variedade temática, trazendo à luz especificidades educacionais que emergem da realidade socioeducativa e sociocultural. Afirma o autor que “essa variedade de temas apresentados em um evento científico reforça o entendimento de que o meio acadêmico de pesquisadores da área da Educação Popular passa a reconhecer a educação como um campo que abrange diferentes perspectivas e atuações” (Machado, 2010, p. 162).

Podemos afirmar que essa constatação do autor indica a necessidade de uma ação pedagógica fundamentada em uma concepção socioeducativa e sociocultural mais alinhada às demandas sociais emergentes da realidade atual. Essa possibilidade lembra a obra de Ceccon, Oliveira e Oliveira (1982) da penúltima década do século XX, a vida na escola e a escola da vida.

Aos aspectos apontados acima, corrobora Severo (2015) quando aponta os desafios da contemporaneidade em promover a educação dentro e fora da escola, isso porque a educação não escolar (ENE) abrange um espaço significativo e repleto de disputas ideológicas ao articular práticas educativas em meio às crises éticas, científicas e econômicas. Portanto, a Pedagogia, concebida como ciência da educação, está presente nesses emaranhados campos, nos quais se requer contribuições tanto para a educação escolar como para a educação não escolar.

Assim, a Pedagogia que tem por objeto a educação se consolida como ciência em meio aos desafios impostos pela realidade social. E, na consolidação científica, promove o debate que problematiza as práticas pedagógicas nos seus diversos contextos e examina concepções teórico-metodológicas, para emancipar os sujeitos em face aos discursos de crise e polarização política.

Ao analisar a educação que acontece no campo da ENE, inegável é a articulação com os espaços de atendimento das demandas que vêm do setor identificado como políticas sociais. Estas vêm se transformando, conforme estudos de Pereira (1998), de onde se identifica a realidade que delinea e constitui uma nova realidade social do *welfare state*:

O ponto alto dessa “nova” modalidade de proteção, acatada inclusive por setores de esquerda, é que o Estado, que sempre exerceu um papel dominante na provisão coletiva (o domínio do sistema, na expressão de Habermas), passará a atuar articulado a três setores não-oficiais, ou não governamentais: o voluntariado (representado pelas organizações voluntárias), o comercial (representado pelo setor mercantil) e o informal (representado pela família, a vizinhança, o círculo de amigos, a comunidade), pondo-se ênfase na auto-ajuda, na ajuda mútua e nas colaborações derivadas do potencial solidário da sociedade (o mundo da vida, ainda na expressão de Habermas) (Pereira, 1998, p. 128).

É nessa realidade que a educação vai se estabelecendo, provocada por demandas psicossociais que precisam ser consideradas na educação integral de sujeitos que estejam em instituições governamentais, não governamentais, mistas e /ou confessionais. Portanto, apesar do campo escolar atender a construção do conhecimento científico, trabalhando pedagogicamente o conteúdo disciplinar na relação com outros saberes, notadamente muitas crianças e adolescentes são encaminhados para contextos de ENE: Abrigos, Instituições Socioeducativas, Fundações de Atendimento e Acolhimento Municipais e Estaduais e Centros de Referência de Assistência Social.

Além desses espaços, existem outros que promovem uma educação integrativa e garantem o direito à educação sistematizada em espaços como: hospitais, empresas, penitenciárias, associações, sindicatos e entidades que compõem o sistema “S” mantido pelo poder privado. Não se pode esquecer das instituições mantidas pelas igrejas ou movimentos sociais, por exemplo são: pastoral da criança, escolas dominicais, os sem terrinhas, albergues, cáritas nacional.

Nesses contextos, a educação desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos, incluindo não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o apoio psicossocial e emocional. De acordo com Libâneo (1999), os espaços educativos devem ser espaços de acolhimento e cuidado, onde cada pessoa seja reconhecida em sua singularidade e potencialidades. Assim, a abordagem pedagógica nessas instituições deve ser sensível às necessidades específicas de cada criança, adolescente, adulto ou idoso, garantindo-lhes oportunidades de aprendizagem significativas e inclusivas.

Na contemporaneidade, as possibilidades educativas são várias, não é à toa que, em 2006, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, indicou-se a necessidade de uma formação que inclua os espaços não escolares. Não é sem propósito que Brandão (1940-2023) e, antes dele, Freire (1921-1997), aprofundaram seus estudos em uma educação para além dos muros escolares. Nesse caminho reflexivo, o expoente da Pedagogia histórico-crítica afirma que “na conjuntura atual, a tarefa inerente à Educação, de tornar o indivíduo humano contemporâneo à sua época implica não apenas o ajustar à sociedade vigente convertendo-o em cidadão útil e membro subserviente da ordem capitalista” (Saviani, 2013, p. 87).

Essa abordagem destaca a necessidade de uma educação emancipatória, na qual se revela o caráter humanizador e a importância da ampliação da formação em Pedagogia, conforme apontado por Aguiar *et al.* (2006, p. 832).

A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos.

As práticas sociais a que se refere a autora dependem das políticas sociais identificadas pelo *welfare state*, e lembrando os estudos de Saviani (2002) na relação educação-economia, são as estruturas que sob o capital subordinam as políticas sociais às econômicas.

A educação como objeto da Pedagogia tem seu foco na análise e compreensão da realidade, colaborando para que os homens e mulheres saibam agir na consolidação da “socialização da economia”, mas, principalmente, que se assevere a manutenção de políticas sociais, de forma confiável. Assim se processam a garantia de direitos em todas as conquistas entre os grupos chamados de “minorias”.

Se acrescentarmos a isso a apreciável mobilização dos chamados novos movimentos sociais, como o feminista, o ecológico, o anti-racista e, no Brasil, o Movimento dos Sem-Terra (MST), exigindo a extensão e a multiplicação dos direitos de cidadania, a introdução de novas questões sociais na agenda pública, o reconhecimento de novos sujeitos de direitos e o compromisso do Estado com a garantia das liberdades democráticas, conclui-se que as políticas sociais públicas continuam em pauta. A questão é como desenvolvê-las num contexto histórico, político e teórico modificado, que não mais comporta os paradigmas e as linhas de ação coletiva, ancorados no keynesianismo. Infelizmente, em que pese o surgimento de várias propostas que, diferentes do *Welfare State*, dão ênfase ao empowerment individual e da sociedade e aos mecanismos de participação social, incluindo a descentralização do poder e o controle democrático, prevalece ainda a prática do *muddling through* (Manfred Schmith, apud Pierson, 1991), ou seja, de “jeitinho” no qual cada país responderá, a seu modo, aos desafios estruturais, políticos e ideológicos que enfrenta. Não há, portanto, de fato, uma corrente teórica ou doutrinária, organizadora e influente, que se coloque, ao mesmo tempo, como alternativa às políticas do *Welfare State* e ao neoliberalismo. Mas, apesar disso, uma certeza se impõe. Não é com a privatização e com o mercado livre que os problemas da pobreza, do desemprego, da desagregação social, dos desastres ambientais serão resolvidos. Deixá-los à mercê do mercado, mais do que um contrassenso, será optar pelo retorno à insegurança social e à mais grosseira injustiça (Peireira, 1998, p. 130-131).

Cabe à Pedagogia o enfrentamento a esse conjunto de circunstâncias demandado pela política social. E é a ENE que acolhe tais contextos e investiga a função da educação escolar e para além dela os objetivos e finalidades de uma educação não escolar.

Diante dessa diversidade, a análise crítica prioriza o equilíbrio entre educação e contextos não escolares fundamentada na “insurgência pedagógica”, termo explicado por Franco, Mota e Silva (2021) como um movimento que se pauta numa abordagem crítica e transformadora na educação, entendendo-a como uma prática que vai além da mera reprodução de conhecimento e estruturas educacionais preexistentes, mas, sim, como uma postura que desafia as normas estabelecidas, na busca de uma educação emancipatória.

Desse modo, as autoras indicam as ações insurgentes que possibilitam mobilizar a episteme da Pedagogia para além dos espaços escolares, são elas: a imaginação criativa como ato de resistência; a organização de práticas para visibilizar os invisibilizados, construindo solidariamente espaços de diálogo e presença; a construção de processos pedagógicos de inclusão de outras práticas educativas; abertura de espaços para práticas dialógicas e problematizadoras; e o fortalecimento de práticas de resistências à lógica neoliberal; Pedagogia como fundamento para os processos críticos de ensinar e aprender em espaços escolares e não escolares (Franco; Mota; Silva, 2021).

Compreendemos que a “insurgência pedagógica” pode representar a base para a articulação educação-sociedade-políticas sociais. Nesse tripé se processa a dimensão sócio-histórica do trabalho pedagógico na ENE. A Educação Não Escolar identifica-se em diferentes espaços já caracterizados por Beillerot (1985) como uma “sociedade pedagógica”, conceito este corroborado por Libâneo (1998) e Franco (2008). É nessa sociedade pedagógica que a Pedagogia como ciência vai, intencionalmente, pedagogizar o trabalho educacional e educativo, incluindo novos contextos.

Dentre os contextos não escolares, é possível destacar um trabalho bem expressivo sobre o espaço socioeducativo que acolhe adolescentes em conflito com a lei e o espaço prisional que atende homens e mulheres privados de liberdade. Tais contextos serão objeto da próxima seção, no que tange ao processo pedagógico investigado, no qual elucidamos a necessária pedagogia insurgente, como parte do processo educacional sistematizado e institucionalizado. Entretanto, o processo pedagógico acontece em contexto não escolar, aspecto esse que requer outras práticas para “visibilizar os invisibilizados”, como apontam Franco, Mota e Silva (2021).

São esses sujeitos que deixam de ser protagonistas na vida e são vítimas da falta de política social. Tal invisibilidade se justifica, em muitas vezes, na falta de trabalho, na família que não foi acolhedora, no ambiente que o cooptou, na educação que lhe faltou (escolar e não escolar), na falta de espiritualidade, no desgaste físico-emocional com tanta injúria, difamação e descaso, no trato com o grupo que o acolhe, etc. Entretanto, não se admite que tudo não passa da falta de política social e educação com qualidade social.

Os campos da socioeducação e da educação prisional são espaços muito interessantes para a Pedagogia, pois esses contextos se caracterizam pela busca da garantia do direito à educação para pessoas em privação de liberdade, uma liberdade assistida e/ou controlada, supervisionada. Nessa realidade, a educação pode ser um processo de libertação. Sendo contexto específico e distinto, a socioeducação permeia a fase da adolescência, período de pleno desenvolvimento das noções de limites, responsabilidades e senso de justiça onde os critérios de escolha e juízos de valor vão se desvelando na construção do comportamento ético.

A educação prisional atende uma fase em que o adulto cumpridor de sua sentença pode considerar, dentro do seu projeto existencial, a reorganização pessoal e reabilitação da dignidade humana, tornando-se protagonista de sua transformação.

CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS E PRISIONAIS E AS POSSIBILIDADES DE PROMOÇÃO DE OPORTUNIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA A TRANSFORMAÇÃO

A educação contemporânea, como vimos, confronta-se com diversas temáticas que ultrapassam os limites tradicionais da sala de aula, adentrando em campos como o atendimento socioeducativo e o sistema prisional. Enquanto tais temas são, frequentemente, tratados de forma periférica no contexto escolar, são imprescindíveis para a compreensão integral do processo educacional e para o enfrentamento das demandas sociais emergentes.

O campo socioeducativo e o campo prisional são, sim, espaços educativos e, portanto, espaços onde a Pedagogia como ciência se processa, auscultando desafios e perspectivas educacionais que colaborem com a garantia do direito à educação de todos os sujeitos que, nesses espaços, estejam presentes. Certamente, são campos muito específicos, nos quais o protocolo de atendimento perpassa o acolhimento e o encaminhamento, trazendo um contexto muito singular a dinâmica educacional ali desenvolvida.

Uma parcela considerável da nossa população brasileira está acolhida ou encarcerada em tais espaços; nestes, a educação está presente sob diferentes enfoques. Dados do Relatório de Informações Penais (RELIPEN), de setembro de 2023, apontam uma população encarcerada com mais de 644 mil pessoas. Já nos espaços de socioeducação, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) apresenta um levantamento de dezembro de 2023 com um total de 11.556 (onze mil quinhentos e cinquenta e seis) adolescentes inseridos ao sistema socioeducativo nas modalidades de restrição e privação de liberdade. A partir desse cenário, o objeto aqui estudado toma a realidade do contexto socioeducativo e prisional que se evidencia no estado do Paraná, relacionada a uma análise mais geral.

Iniciamos tomando, por exemplo, para as análises a seguir, o Estado do Paraná por se tratar de uma referência nacional no atendimento dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Nesse Estado, são 19 CENSEs (Centros Socioeducativos) e nove casas de semiliberdade. As casas de semiliberdade atendem a internação provisória de adolescentes, que é uma etapa de transição entre o retorno para a família e comunidade, com um período de internação para cumprimento de medidas socioeducativas. Tais medidas já estão previstas no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e para tanto as casas de semiliberdade e os CENSE são instituições que atendem a tais demandas.

No CENSE, o planejamento do cumprimento da medida socioeducativa com internação envolve atividades culturais, de ensino, lazer e profissionalização, garantindo, assim, direitos inerentes ao desenvolvimento humano. Atendem a adolescência entre a faixa etária que vai de 12 a 18 anos e se prioriza um enfoque educativo, como salienta o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), aprovado pela Resolução n.º 119 do Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos

Adolescentes, em 11 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Lei n.º 12.594 de 2012. O SINASE regulamenta e garante o acesso aos direitos inerentes à criança e ao adolescente durante o cumprimento da medida socioeducativa.

A gestão do Sistema de Atendimento Socioeducativo, no estado do Paraná, vem se movimentando entre as secretarias de governo. Em 2007, vinculava-se ao Instituto de Ação Social do Paraná, depois passou à Secretaria de Estado da Criança e Juventude. De 2010 a 2015, esteve vinculado à Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social. Em meados de 2015, vinculou-se à Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. Segundo Oliveira e Figueiredo (2019), a alteração do *locus* a que o sistema está vinculado sugere a descontinuidade das propostas anteriormente iniciadas, indicando a adoção de Políticas de Governo, e não, efetivamente, de uma Política de Estado.

Além disso, as autoras apontam que “evidencia-se a complexidade que envolve a temática em tela, ou seja, o enrijecimento em relação às sanções impostas aos adolescentes, com maior ênfase punitiva em detrimento do caráter pedagógico” (Oliveira; Figueiredo, 2019, p. 05). É no contexto de uma sociedade desigual consolidada pelo sistema capitalista em que se acentua a desigualdade de tratamento a aqueles que estão em risco com a Justiça.

Um número significativo de crianças e adolescentes ficam à margem e, portanto, à mercê da vulnerabilidade marginal. Essas crianças e adolescentes, quando cooptados pelo contexto da marginalidade, não são acolhidos como resultado da impropriedade na garantia de direitos, mas como fruto de escolhas pessoais ou associativas. E, quando acolhidos no sistema socioeducativo, no lugar de restabelecimento, persiste o estigma. A garantia de direitos depende dos recursos econômicos, dos recursos humanos contratados e do planejamento socioeducativo que contempla os objetivos pedagógicos. É muito menos para os que vivem à margem, ou considerados os marginais reclusos, na maioria pobres e negros.

No Estado do Paraná, segundo o documento da Câmara Setorial Permanente da Garantia de Direitos CEDCA (Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente) do Paraná, em julho de 2023, o Sistema Socioeducativo passou a contar com 649 vagas, das quais, 504 estavam ocupadas, tendo 145 disponíveis. Das 504 ocupadas, 39 eram da medida de Semiliberdade, 346 de Internação, 109 de Internação Provisória e dez em Abrigamento Provisório. No mês de junho de 2023, foram 92 entradas e 17 saídas. Destes entrantes, 75 adentraram íntegros, cinco feridos, um com aparente perturbação mental, um aparentemente sob efeito de substância psicoativa e dez informações não foram prestadas. Até junho de 2023, 21 adolescentes, em liberdade, estavam nas filas aguardando vagas, neste grupo apenas um adolescente do sexo feminino. No contingente de vagas, são 649 adolescentes acolhidos para alterar sua realidade, refletir sobre suas ações e seu crescimento humanizado. E o processo pedagógico evidencia-se na expressão de um contexto educativo que ajude a transformar vidas. Oliveira e Figueiredo (2019) chamam a atenção para o programa pedagógico implementado nas unidades do sistema socioeducativo:

[...] foram difundidos três instrumentos que embasaram as ações pedagógicas realizadas no interior das Unidades de Atendimento. O primeiro, denominado de Estudo de Caso, favoreceu a troca de informações entre os setores e as decisões e os encaminhamentos referentes ao caso passaram a ser tomadas coletivamente. O segundo instrumento é denominado Conselho Disciplinar e instituiu-se como espaço de julgamento frente às faltas disciplinares cometidas pelos adolescentes. O terceiro instrumento apresentado pela SECJ é o Plano Personalizado de Atendimento (PPA) que, apesar de ser apresentado como um Projeto de Vida feito pelo e para o adolescente, teve a característica de ser um “prêmio” usualmente relacionado ao bom comportamento. Dos três instrumentos apresentados, apenas o PPA não é mais tido como referência às práticas socioeducativas, tendo sido substituído pelo Plano Individualizado de Atendimento (PIA), instrumento de previsão, registro e gestão das atividades desenvolvidas com o adolescente durante o cumprimento da Medida Socioeducativa previsto no SINASE (Oliveira, Figueiredo, p. 12-3, 2019).

Lembrando Florestan Fernandes (1920-1995), a chave para mover essa história é a Pedagogia. Entretanto, o desafio está em dinamizar a dúvida, problematizar a realidade experienciada, promover o pensamento e a análise para uma imersão no contexto, educar para politizar a cidadania sem desconectar do ensino que acontece na escola.

Nesse caminho reflexivo, a partir de Franco, Mota e Silva (2021), percebemos que a insurgência pedagógica pode se manifestar de diversas formas na socioeducação. Pode envolver a estimulação da imaginação criativa como um ato de resistência contra as estruturas opressoras, além da organização de práticas que buscam dar visibilidade aos invisibilizados, construindo espaços de diálogo e presença solidária. Essa abordagem também se reflete na construção de processos pedagógicos que incluem outras práticas educativas, na abertura de espaços para o diálogo e na problematização das questões presentes nesses contextos. Além disso, a insurgência pedagógica fortalece práticas de resistência à lógica neoliberal, destacando a importância da Pedagogia como fundamento para os processos críticos de ensinar e aprender, tanto em espaços escolares quanto não escolares.

Assim, é imprescindível potencializar a discussão sobre a consciência de si próprio para mudar a sua realidade. Apesar disso, o pedagógico perpassa atividades que se registram no PIA, mas essas refletem muito mais uma supervisão sobre o rendimento escolar, controle sobre as ações articuladas com a família e as atividades basilares do bom comportamento do que as necessárias reflexões sobre uma mudança de vida. De acordo com Pereira (2022),

Finalmente, ao realizar a comparação das metas do PIA e as metas do Projeto de Vida, encontramos distorções e similaridades. Em relação às distorções, podemos compreender que o ponto principal era que as metas do PIA não tinham significado para o adolescente, trata-se apenas do cumprimento de uma formalidade. Enquanto isso, as metas do Projeto de Vida guardavam significado direto com o autoconhecimento do adolescente acerca do que ele acreditava que era importante para sua vida (Pereira, 2022, p. 149).

A autora supracitada, destacada acima, realizou sua investigação em um centro de acolhimento de Brasília; sua pesquisa demonstrou o quanto as metas do PIA não levam em consideração o espaço-tempo para as reflexões sobre o projeto de vida. Essa constatação corrobora com a pesquisa sobre os dados do Paraná das autoras Oliveira e Figueiredo, já citadas. Diante desses aspectos aqui apontados, de nada adianta o Estado do Paraná ser identificado como referência para os Centros Socioeducativos quando os objetivos pedagógicos não alcançam sucesso. Ainda é mister os estudos

e aprofundamentos nos objetivos das medidas socioeducativas, os quais favoreçam ações transformadoras na realidade dos nossos adolescentes.

Da mesma forma, a reinserção social da pessoa adulta privada de liberdade assume a finalidade da pena de privação de liberdade com a adoção das medidas de assistência, as quais intencionalmente, ainda, a diminuição do risco de reincidência da prática delituosa. Especificamente, no artigo 10 da Lei de Execuções Penais n.º 7210/184, consta o disposto de que a assistência é dever do Estado, na busca de prevenir o crime e orientar o retorno à convivência harmônica em sociedade. Dentre os tipos de assistências, conforme o artigo 11, estão a material, jurídica, saúde, educacional, vínculos socioafetivos, laborterápicos e psicológicos. Tais assistências podem, ainda, estender-se ao egresso, pelo prazo de um ano, a partir da saída do estabelecimento prisional, segundo artigo já citado e o artigo 26, da mesma Lei.

Dentre todas as assistências, o destaque no atendimento nos espaços prisionais estão o trabalho e a educação. Quanto ao princípio educativo, a assistência educacional, prevista nos artigos 17 a 21, trata do acesso do preso à instrução escolar e formação profissional, atendendo ao disposto do artigo 205 da Constituição Federal. Contemporaneamente, adotada na pena de prisão, a educação é tratada pela legislação como continuidade das condições da vida fora da prisão. Algumas conjecturas para a concretização dessa proposta apresentam a educação, além do direito, como possível alternativa nessa restauração.

Na insurgência pedagógica, a educação é percebida como um contraponto à lógica de conformismo e reprodução das hierarquias impostas pela sociedade. Ao invés de, simplesmente, transmitir conhecimentos e valores que reforçam as estruturas de poder existentes, ela busca promover uma consciência crítica e uma atitude de questionamento em relação às normas e instituições que perpetuam a desigualdade e a injustiça.

Assim, a educação no ambiente prisional não é apenas vista como uma preparação para a reintegração na sociedade, mas como uma oportunidade para os sujeitos compreenderem e desafiar as injustiças sistêmicas que contribuíram para sua marginalização. Mézaros (2006) aponta a importância dessa lógica no processo emancipatório, o qual entendemos que demanda compreender a educação no ambiente prisional como preparação para o mundo extramuros, num enfrentamento da sua história e da história das suas instituições. Não há questões factuais, nesse sentido, há seres humanos fazendo história, rompendo com as espessas rachaduras de um sistema. Entre a mudança e a manutenção, o ser social deve ser construtor da história e só dentro dela encontra sua existência.

As políticas públicas educacionais que tratam da educação na prisão como parte integrante da execução penal no Brasil, têm origem em documentos que estabelecem parâmetros internacionais configurados por acordos de países signatários por meio de convenções mundiais. Logo, as políticas externas interferem, diretamente, sobre as ações educacionais prisionais.

É importante, nesse sentido, compreender que as políticas públicas nesses ambientes serão, na maioria das vezes, permeadas por discursos sobre um direito que, de forma afirmativa, envolvem garantias exigidas no cumprimento do previsto na Constituição Federal, quanto aos direitos fundamentais, frente ao princípio da legalidade, e em exigências internacionais vinculadas às questões dos direitos humanos e cultura da paz mundial.

Todavia, nem sempre o que está assegurado na legislação é prática e nem tudo que está posto em discurso pode ser entendido como direito garantido. Nessa reflexão, o marco educacional que sustentou todo o percurso de afirmação desse direito foi a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia. Nesse documento, os países signatários assumiram o compromisso urgente de cooperar num objetivo coletivo de que a educação alcançasse todas as pessoas que necessitassem dela, com igualdade e equidade. Embora a declaração tenha todos os preceitos focados na educação para a diversidade de demandas de educandos, especificamente, no artigo 5, correspondente à ampliação dos meios e ao alcance da Educação Básica.

Nesse momento, a Educação de Jovens e Adultos é citada, reconhecendo que sejam necessárias propostas curriculares diversas, além da obrigatoriedade de se implementar programas de alfabetização, educação formal e não formal e cursos de capacidade técnica. Aqui encontramos a ENE como origem nesse ambiente de tantas ausências. A intervenção direta de uma das agências especializadas da ONU, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A agência, atrelada ao Instituto de Educação da UNESCO (UIE), desenvolveu um projeto que tratou da Educação Básica nos estabelecimentos penitenciários.

A UNESCO, em 2006, articulada com as agências internacionais intituladas Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e a Agência Espanhola de Cooperação Internacional para Desenvolvimento (AECID), promoveu encontros nos países signatários para o debate sobre a educação nas prisões. No Brasil, o projeto Educando para Liberdade, formou uma parceria entre Ministério da Educação e Ministério da Justiça, articulada pela UNESCO, sendo financiados pelo governo japonês. Esse documento aproximou as responsabilidades da educação no espaço prisional e serviu como referência para as políticas públicas educacionais no espaço prisional.

Em 2009, o Marco de Ação de Belém e as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais significaram o avanço da aproximação, antes promovida pelo projeto Educação para Liberdade. A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), em Belém do Pará, cunhou um termo que promoveu o entendimento da Educação de Jovens e Adultos como aprendizagem ao longo da vida. As recomendações apresentadas referem-se à atenção, à alfabetização, à preocupação com as políticas públicas, à boa governança, aos financiamentos, à participação, à equidade e à qualidade no ensino.

A interseção entre as mudanças na legislação penal e as noções de emancipação humana e política levanta questões profundas sobre o papel do sistema jurídico na sociedade. A Lei 12.433/11,

ao instituir a remição de parte da pena pelo estudo no cárcere, parece promover uma forma de emancipação no sistema prisional. No entanto, a discussão sobre a verdadeira emancipação vai além do simples cumprimento da pena.

No Paraná, a Lei n.º 17.329, em 2012, foi promulgada, instituindo o Projeto “Remição pela Leitura” em todas as instituições prisionais estaduais. Reconhecendo que parte da população carcerária carecia de acesso à educação formal, o Programa visava preencher essa lacuna com a ENE. Os benefícios do Programa no contexto prisional previam o envolvimento da pessoa privada de liberdade com alguma atividade de educação, cuja provocação advinha pela remição.

Ao considerar as ideias de Marx (1991) sobre emancipação política e humana, podemos ver como a emancipação no contexto penal pode ser limitada. A remição pelo estudo pode proporcionar ao sujeito uma forma de emancipação política, tornando-o um cidadão, mas essa emancipação é apenas parcial. A verdadeira emancipação humana, como descrita por Marx (1991), vai além da posição de cidadão e busca a libertação completa da opressão e das limitações impostas pela sociedade.

Nesse sentido, a legislação penal pode ser vista como um meio de mediação, mas também como um reflexo das relações de poder e das estruturas sociais dominantes. A cidadania, conforme observado por Lukács (2013), não é uma condição inata, mas, sim, uma construção social moldada pela realidade sócio-histórica. Portanto, as mudanças na legislação penal devem ser vistas dentro desse contexto mais amplo de luta por emancipação.

Assim, enquanto a remição pelo envolvimento com a educação pode representar um avanço na busca pela emancipação no sistema prisional, é crucial reconhecer que a verdadeira emancipação humana só pode ser alcançada mediante transformações mais profundas na estrutura da sociedade e nas relações de poder que a sustentam.

A emancipação é uma condição que encontra divergências entre o caráter individual e o coletivo, um embate fundamentado no conceito de liberdade, entre o privado e o público, entre o direito e o dever. A condição entre a emancipação política e a emancipação humana apresenta uma divisão entre os interesses individuais e os interesses coletivos. Segundo Marx (1991), a emancipação política compreenderia o Estado, que embora surja da composição da vida coletiva, tal característica não é real. Dessa forma, o direito do homem, presente nos acordos internacionais e Convenção de Direitos Humanos, são direitos de um homem centrado na propriedade e no seu desfrute.

Nessa análise, qualquer emancipação é um retorno do mundo ao próprio homem, contudo a emancipação política limita-o a um indivíduo pertencente à sociedade civil, um indivíduo intitulado cidadão, mas não na sua totalidade. Essa condição seria superada pela emancipação humana, no qual o homem supera a condição individual e, pela coletividade, encontra sua identidade.

A legislação penal pode ser observada como “sistemas ‘naturais’ de mediação”, aspectos ilusórios, como a cidadania, por exemplo. Nessa reflexão, a cidadania não faz parte da essência humana, não é condição biológica; e nem característica imutável. Sua condição, conforme Lukács (2013),

no livro “Para uma ontologia do ser social II” se estabelece pela realidade sócio-histórica e não pela falsa consciência gerada na legislação.

A emancipação é humana pela característica da condição coletiva e coincide com o mecanismo da composição da criação de Estado. O homem, embora na sua individualidade, restabelece a sua condição social, suas forças sociais e suas relações com o trabalho. Já a emancipação política encontra sua limitação no controle do Estado.

A emancipação humana é, portanto, um reestabelecimento do ser social. Há, contudo, a necessidade de se definir o que é um ser social. As características de culpabilidade, a partir do julgamento da legislação criminal, indicam as concepções subjetivas de sociabilidade e as transgressões das normas instituídas. A configuração do ser social, no entanto, dá-se mediante as objetividades da realidade.

Conforme Kosik (1976), no livro “Dialético do concreto”, as determinações do ser social evidenciam a dialética entre o ser ontológico e o ser existencial, frente à totalidade da produção e reprodução do homem como ser humano-social. Isso demonstra, ainda, que a categoria expressa não se limita à produção de bens materiais, se reproduzindo na produção das relações sociais.

A ideologia contida na legislação prisional exige uma inclusão por sua própria iniciativa e desconsidera as condições materiais que são condições da retomada social. Além disso, também não reconhece o fato de parte dessas pessoas já viviam à margem dessa sociedade antes mesmo de adentrar aos espaços prisionais. Esse aspecto de regulação social pela prisão se revela como um mecanismo que impõe a hegemonia econômico-ideológica com vistas a manter a dominação e impedir qualquer reação contrária ao propósito de controle.

As assistências, em especial a educação escolar e não escolar, podem, então, promover o enfrentamento neste processo ou garantir a manutenção desta alienação. Essa condição dar-se-á pela dialética presente entre o princípio da liberdade e o princípio da autoridade. Foi na autoridade que a sociedade se estruturou com vistas à expropriação do trabalhador.

O estreitamento da educação com as bases da institucionalização, tanto na prisão, quando no internamento da socioeducação, apresenta-se numa lógica muito próxima, com o processo de reprodução da concepção de mundo da classe dominante. Assim, a educação nesses contextos, pautada na alienação, pode evidenciar as determinações de ser social, estabelecidas nas estruturas de normalidade de ordem capitalista, fazendo as pessoas presas e de atendimento internalizarem, consensualmente, a ordem que se estabelece dita como natural.

As características apresentadas no cenário prisional e a relação com as políticas que visam à garantia dos direitos humanos, diante das condições materiais prisionais desvela a dialética entre exclusão e inclusão. O aspecto regenerador no discurso das legislações não responde às necessidades básicas postas nos espaços prisionais.

A lógica, pautada no aspecto disciplinar, entende que o homem transgressor por qualquer violência que tenha gerado, ao adentrar na prisão, deve se transformar num sujeito disciplinado, um “cidadão adequado” à sociedade que o excluiu. Mas a discussão não é tão simples assim. Alicerçar, ainda, todos os argumentos de inclusão social na falta de educação e trabalho, face às outras carências sociais desse espaço, concretiza o debate de que o processo é dessocializador. Entendemos, nesse sentido, que embora o discurso seja de inclusão, as características concretas se mostram excludentes (Rodrigues; Oliveira; Quadros, 2019).

Diante de todo esse cenário, a questão mais importante é: Como a pessoa privada de liberdade, seja pela medida socioeducativa ou pelo aprisionamento, pode encontrar condições para superar o cárcere e todas as condições sociais que o levaram a procurar o crime?

A educação num processo de continuidade da vida é a formação para luta pelos direitos não alcançados e resistência na garantia dos existentes. A educação ganha diferentes significados trazidos mesmo antes de adentrar à prisão e, muitas vezes, a sua falta pode ter sido contribuinte para a violência.

Recordamos, ainda, que a abordagem não se limita aos problemas concretos do cotidiano, mas se entende que a representatividade do real só é passível de impacto quando, devidamente, para ele retorne. As ações de reinserção social não podem, dessa maneira, discursar uma análise político-social e revelar-se sem nenhuma relação com contexto ao qual pretendem ser construídos.

Além disso, deve transcender o discurso de ressocialização e assumir o conceito de emancipação humana como necessidade prática da educação na prisão, provocando uma reflexão na possível mudança, também, do propósito da pena. Além disso, entendendo que a educação é um eterno vir a ser, constatamos que, apesar da impraticabilidade da educação na sua totalidade, nas estruturas carcerárias existentes, é necessária a resistência de direitos.

É preciso pautar-se em ações orientadas pela coletividade, as quais compartilham as dificuldades comuns e ancorar-se na perspectiva de transformação com vista à emancipação humana. É urgente pensar em uma educação que promova conhecimentos que levem a atitudes voltadas para mudança, que qualifique o sujeito autônomo.

No ambiente de privação de liberdade, é preciso pensar em mudança. A dinâmica educativa fundamenta ações que podem reorganizar os espaços, articular profissionais e promover a transformação. Nesse contexto, a insurgência pedagógica deve valorizar a capacidade dos seres humanos de fazerem história e de romperem com as estruturas opressivas que os cercam, buscando construir uma existência mais justa e emancipatória. Em vez de, simplesmente, aceitar as condições impostas pelo sistema, os seres sociais são encorajados a se tornarem agentes ativos na transformação da realidade, reconhecendo o papel fundamental da educação na construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

O compromisso com o trabalho educativo social nas prisões deve estar fundamentado em reflexões que levem às ações mais significativas e que acreditem, realmente, na mudança, na transformação, para concepção da verdadeira liberdade, numa sociedade de sujeitos emancipados. A prática dar-se-á a partir da discussão inicial, pela coletividade nas ações, pela união de forças nos diferentes segmentos da instituição penal num único propósito educacional da emancipação do sujeito.

IO INTERNAMENTO, APRISIONAMENTO E A INSURGÊNCIA

A educação, portanto, é um pilar importante na redução dos danos prisionais e pode significar, se revisitada pela educação mais insurgente, um eixo significativo na transformação dos sujeitos, exercendo sua função da mudança da realidade dessas pessoas, contribuindo na luta por dignidade e humanização. Contudo, é importante destacar que a educação no ambiente prisional fez parte dos discursos mesmo antes de representar um direito. Muitas vezes, esteve atrelada a adaptação às normas, fossem estas de higiene, de trabalho ou de outras exigências impostas fora dos muros prisionais. No entanto, ao constatar-la como direito, ao longo da história, as discussões fundamentaram-se na exclusão, também, antecipada nas relações extramuros.

O distanciamento do Estado na sua garantia dos direitos e o poder coercitivo na manutenção da ordem, sempre defendeu privilégios de uma classe que “compra” seus direitos como saúde e educação, apoiados no ordenamento do capital. Embora os direitos fundamentais tenham seu caráter de universalidade, a distinção ocorre na prática que categoriza seres humanos pela classe social.

A concessão de tais direitos, dispostos pela limitabilidade, demonstram que a divergência de interesses promove a constante concessão aos tratados no discurso positivistas como “menos favorecidos economicamente”. Nessa direção, a educação, nem sempre garantida como direito, na prática, surge num espaço no qual os direitos são violados, seja pela condição estrutural seja pelo acesso aos serviços de atendimento.

Assim, a participação social consciente é o caminho, ao modificar atitudes e contribuir para o enfrentamento de problemas que surjam no ambiente de encarceramento e nos embates que surgirão fora desse espaço. A emancipação como substituição da ressocialização configura a educação como eixo de mudança do sujeito, a partir da redução dos danos causados pelo próprio ambiente prisional.

A prática de esclarecimento pode favorecer a reflexão das pessoas privadas de liberdade, fazendo-as perceber nas suas atividades diárias os embates que irá enfrentar na defesa de seus direitos e no cumprimento de seu dever como ser social. Esse processo não se limita apenas à aquisição de conhecimento acadêmico, mas também à conscientização sobre suas próprias condições e possibilidades de transformação.

Nesse contexto, a insurgência emerge como um princípio educacional fundamental, reconhecendo-se como um mecanismo pelo qual os movimentos sociais populares expressam sua insatisfação com a realidade social vigente. Quanto aos limites, é importante evidenciar que a insurgência, segundo Streck e Moretti (2013), não se limita à revolta passiva, mas se torna uma força motriz para a mudança, transformando a indignação contra as condições opressivas em ação concreta. Essa dinâmica implica mudanças profundas no conhecimento, nas ideias, no comportamento e nas práticas dos indivíduos, utilizando o conhecimento adquirido como uma ferramenta de luta.

Assim, a prática da “leitura de mundo”, no contexto da pedagogia latino-americana radicalizada, torna-se essencial. Essa abordagem educacional busca não apenas transmitir conhecimento, mas também capacitar pessoas a compreenderem, criticamente, sua realidade e a se engajarem, ativamente, na transformação social. Ao integrar a educação à luta por emancipação, tanto dentro quanto fora do ambiente prisional, abre-se espaço para uma verdadeira mudança de paradigma, no qual a educação se torna uma ferramenta poderosa para a libertação pessoal e coletiva.

Em “Educação como prática para a liberdade”, Paulo Freire (1996) nos guia na construção dos “caminhos da insurgência”. Para o autor, em uma sociedade em transição, torna-se necessária uma educação voltada para a tomada de decisões, para a política, uma vez que, em “tempos de mudanças profundas”, as transformações tendem a levar cada vez mais as pessoas à emergência.

Embora Freire (1996) discuta, especificamente, as condições da sociedade brasileira, suas ideias são pertinentes no contexto latino-americano. Freire escreve sobre a combinação da transividade da consciência e do fenômeno da rebeldia. Essa combinação é crucial para entender a insurgência como um fenômeno contínuo. Daí a necessidade de transformá-la em inserção. Em outras palavras, essa rebeldia é a ação, deve ser educada para não se tornar um fim em si. A experiência transformada, então, promoveria uma mudança de atitude, passando da ingenuidade à crítica (Streck; Moretti, 2013).

Quando Boaventura de Sousa Santos (2006) reflete sobre os processos de resistência e superação das monoculturas, é possível associar sua proposta da sociologia das ausências e das emergências com a ideia de insurgências pedagógicas, ou seja, de práticas não reconhecidas pela pedagogia dominante projetada pela modernidade europeia. Aqui, já se identifica uma relação hierárquica entre os saberes considerados insignificantes ou inferiores e o conhecimento ilustrado e superior.

A educação libertadora está comprometida com as dinâmicas presentes em diálogos que ocorrem em relações horizontais; vai além de, simplesmente, expressar o mundo a partir de seu ponto de vista (individual ou coletivo); sua implicação está na práxis social construída. A palavra falada, como Paulo Freire (1996) insistia, é também palavra em ação. A pedagogia latino-americana está comprometida com a construção de metodologias próprias, “emparelhadas” com o outro e com a outra no processo de busca do inédito viável.

REFLEXÕES FINAIS

A relação estreita entre políticas sociais e a educação em contextos não escolares destacou-se como uma área fundamental de estudo e intervenção pedagógica. Ao identificar vários espaços onde a Educação Não Escolar (ENE) se promove, pedagogicamente, emerge a compreensão da importante articulação entre desenvolvimento econômico, educação numa perspectiva permanente e contextos diversificados nos quais ocorrem os processos educativos. Entre esses espaços, os contextos socioeducativos e prisionais se destacam, evidenciando o papel crucial das dinâmicas educativas na ressocialização e na promoção de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal para as pessoas ali envolvidas.

Nossa experiência direta no campo nos leva a refletir sobre os desafios e as potencialidades da ENE, bem como sobre as possibilidades de transformação social por meio da educação em diferentes contextos. Ao compartilharmos não apenas reflexões teóricas, mas também insights práticos baseados em nossa atuação concreta nesses ambientes, buscamos contribuir para o diálogo e a compreensão mais ampla sobre esse campo em constante evolução. A partir da análise dos desafios contemporâneos em promover a educação dentro e fora da escola, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem pedagógica fundamentada em uma concepção socioeducativa e sociocultural alinhada com as demandas sociais emergentes da realidade atual.

As ideias aqui discutidas salientam a carência sobre as reflexões pedagógicas que interpretam a educação para os contextos não escolares. Ambos os contextos, do socioeducativo e o prisional, vão sendo identificados como promotores do direito à educação, entretanto, negam o processo reflexivo inerente à ação transformadora, imprescindível à elaboração de consciência crítica. Buscamos apontar aqui as dimensões de uma pedagogia insurgente que protesta contra todo engodo que traz o contexto político-social, quando desvela uma educação subserviente, a qual não contribui no movimento dinâmico em prol da transformação de vida das crianças, adolescentes e adultos privados de liberdade.

Diante das reflexões apresentadas, é imprescindível reconhecer que a emancipação humana transcende os limites da mera ressocialização, demandando uma abordagem mais ampla e profunda na educação socioeducativa e prisional. A intersecção entre a condição social e a busca pela reinserção evidencia a necessidade de repensar não apenas as práticas educacionais, mas também o propósito da internação e da pena em si. Assim, o texto salienta a condição dos sujeitos, a qual requer habilidades pedagógicas, em que a educação é um instrumento insurgente que revitaliza não apenas a aquisição de conhecimento, mas é um instrumento que promove a conscientização, a resistência na garantia de direitos e a transformação pessoal e social dos sujeitos privados de liberdade.

A discussão destaca, portanto, que as políticas que tangem a ENE e as questões socioeducativas e prisionais sejam orientadas por uma perspectiva coletiva, nas quais estejam inseridos profissionais de distintos campos em uma constante articulação que reconheçam e enfrentem as difi-

culdades comuns vivenciadas pelos detentos e pelos estigmatizados desde a adolescência, como marginais. Mais importante são as análises de uma educação crítica que, insurgente, reinterpretam as condições de cada contexto para trazer respostas mais objetivas na transformação desejada por cada criança, adolescente ou adulto.

Será por meio de uma educação geradora da autonomia e pensamento crítico que se viabilizará a concreta mudança, tanto pessoal quanto estruturalmente. Diante dos desafios presentes nas estruturas carcerárias, é urgente pensar em alternativas que possibilitem a construção de um ambiente propício à transformação, nas quais o conhecimento e a reflexão sejam incentivados como ferramentas para a emancipação humana. Ao adolescente em medida socioeducativa, é urgente uma pedagogia da consciência, uma Pedagogia Insurgente (Moreira; Franco, 2023), que liberta e transcende os limites, desafia os estigmas e os estigmatizadores, aprofunda a reflexão para que os desejos de “ser mais” tornem-se concretos e, por conseguinte, consigam olhar mais e melhor aquilo que podem realizar no desenvolvimento e no progresso de sua própria existência. A busca não tem fronteiras, porque vamos nos constituindo na medida das necessidades vitais, sigamos em frente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.A., da S.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H.C.L.; SILVA, M.S.P.; PINO, I.R. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96–Especial, p. 819-842, out. 2006 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sckL7kBHbJtY3VnqMNTFVQf/abstract/?lang=pt> Acesso em: 12 abr. 2023.

BEILLEROT, J. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés Editora, 1985.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Lex: Coleção de Leis do Brasil, Brasília, v. 5, p. 68, set, 3.trim. 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília-DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n.º 3/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, homologado MEC em 21 de fevereiro de 2006. Brasília: CNE, 2006.

BRASIL. **Lei n.º 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal, 2011). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas Penais. Senappen. **Sistema Nacional de Informações Penais**. 14º CICLO–PERÍODO DE JANEIRO A JUNHO DE 2023

SISDEPEN. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Levantamento Nacional de dados do SINASE-2023**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M.D. de.; OLIVEIRA, R.D. **A vida na escola e a escola da vida**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

CEDCA/PR-CÂMARA SETORIAL PERMANENTE DE GARANTIA DE DIREITOS. Disponível em: https://www.cedca.pr.gov.br/sites/cedca/arquivos_restritos/files/documento/2023-08/relato_da_camara_garantias_julho_ok_ok_0.pdf Acesso em: 25 jan.de 2024.

FRANCO, MAS.; MOTA, GC.; SILVA, LG. Pedagogia crítica: por uma epistemologia crítica e insurgente. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. 73-96, 2021. DOI: 10.17648/educare.v16i38.25478. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25478>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MOREIRA, J. da S.; FRANCO, M.; AS. Possibilidades emancipatórias e insurgentes da Pedagogia Crítica: dialogando com Maria Amélia Santoro Franco. **Revista Olhar de Professor**, v.26, Ponta Grossa, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor> Acesso em: 12 out. 2023.

FRANCO. MAS. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, PA. **importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, PA. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, M.G. **Movimentos sociais e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOHN, M.G. **Educação não-formal e cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, M.G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

KOSIK, K. **Dialético do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos**, para quê? São Paulo: Cortez, 1999.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, E. R. **A constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2010.

MARX, K. **A questão judaica**. 2ª ed., São Paulo, Moraes, 1991.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2006.

OLIVEIRA, RHD. de; FIGUEIREDO, IMZ. A gestão da política de socio educação no Estado do Paraná: repercussões no período de 2007 a 2015. *Jornal de Políticas Educacionais*, Vol.13, Seção Artigos e63693, ago/.2019 Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v13/1981-1969-jpe-13-e63693.pdf> Acesso em: 12 de junho de 2023.

PEREIRA, P.A . A questão social e as transformações das políticas sociais: respostas do Estado e da sociedade civil. Texto da Palestra proferida em 20 de julho de 1998 no Painel de abertura **do IX Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**, realizado em Goiânia–GO, no período de 20 a 24 de julho de 1998. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12852/11225 Acesso em: 22 de outubro de 2023.

PEREIRA, AMR. **A construção do Projeto de Vida para os adolescentes em privação de liberdade**: uma proposição para a socioeducação no Distrito Federal. 2022. 214 f. Tese (Programa Stricto Sensu em Educação)–Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2022.

RODRIGUES, V.E.R.; OLIVEIRA, R.;QUADROS, S.F. de. Educação prisional e ressocialização: Apontamentos Conceituais. **Imagens da Educação**, [s.l.] v. 9, n. 3, p. 66-78, Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/44354> Acesso em 19 dez. 2019.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 4ª. Ed. Revisada. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERO, J.L.R.L. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil**: crítica epistemológica, formativa e profissional, 2015. 265 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SEVERO, J.L.R.L. O trabalho pedagógico na perspectiva de pedagogas/os que atuam na educação não escolar. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá. v. 4, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/48662>. Acesso em: 27 mar. 2023.

STRECK, D.R.; MORETTI, C.Z. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, n. 24, p. 35-52, 2013. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4176/2864>. Acesso em: 22 mar. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

UNESCO; MEC. **VI Confintea**. Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO, 2010a. Disponível [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Frame work_Final_ptg.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Frame%20work_Final_ptg.pdf). Acesso em: 15 jul. 2023.

COMO CITAR — APA

Orzechowski, S. T., & Rodrigues, V. E. R. (2024). Reflexões Pedagógicas Insurgentes Sobre Educação Não Escolar e Políticas Sociais em Contexto Socioeducativo e Penitenciário. *PARADIGMA, XLV*(Edición Temática 1), e2024014. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024014.id1559>

COMO CITAR — ABNT

ORZECZOWSKI, Suzete Terezinha; RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue. Reflexões Pedagógicas Insurgentes Sobre Educação Não Escolar e Políticas Sociais em Contexto Socioeducativo e Penitenciário. **PARADIGMA**, Maracay, v. XLV, Edición Temática, n. 1, e2024014, Set., 2024. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024014.id1559>

HISTÓRICO

Submetido: 12 de abril de 2024.

Aprobado: 16 de julho de 2024.

Publicado: 30 de septiembre de 2024.

EDITOR

Fredy E. González 

ARBITROS

Dos árbitros evaluaron este manuscrito y no autorizaron la publicación de sus nombres