

Formação docente e socioeducação: uma relação invisibilizada

Cynthia Bisinoto

125

Resumo

Neste ensaio, com base na análise de fontes bibliográficas e documentais, busca-se evidenciar a invisibilidade que permeia a formação docente e a socioeducação. As medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes autores de ato infracional estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, de 2012. Em ambos, o direito à educação está declaradamente garantido aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. A garantia à educação escolar está reafirmada, desde 2016, nas “Diretrizes nacionais para a efetivação do direito à escolarização de adolescentes em atendimento socioeducativo”, as quais também normatizam que os cursos de formação de professores devem contemplar conteúdos sobre direitos humanos, direitos das crianças e dos adolescentes, e processos de escolarização no atendimento socioeducativo. Apesar do estabelecido pelos marcos legais, a socioeducação está invisibilizada nos cursos de formação de professores e nas políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: adolescente em conflito com a lei; medidas socioeducativas; formação de professores.

Abstract

Teacher training and socio-education: an invisible relationship

In this essay, based on the analysis of bibliographic and documentary sources, we seek to highlight the invisibility that permeates teacher training and socio-education. The socio-educational measures applied to adolescents who commit an infraction are provided for in the Child and Adolescent Statute (1990) and in the National System of Socio-Educational Assistance (2012). In both, the right to education is guaranteed to adolescents in compliance with socio-educational measures. The guarantee of school education is reaffirmed, since 2016, in the National Guidelines for the realization of the right to schooling for adolescents in socio-educational care, which also regulate that teacher training courses must include content on human rights, children's and adolescents' rights, and schooling processes in socio-educational care. Despite what is established by legal frameworks, the socio-education is invisible in teacher training courses and in public educational policies.

Keywords: adolescent in conflict with the law; socio-educational measure; teacher training.

Resumen

Formación docente y socioeducación: una relación invisible

Este ensayo, basado en el análisis de fuentes bibliográficas y documentales, busca evidenciar la invisibilidad que permea la formación docente y la socioeducación. Las medidas socioeducativas aplicadas a los adolescentes que cometieron una infracción están previstas en el Estatuto del Niño y del Adolescente (1990) y en el Sistema Nacional de Atención Socioeducativa (2012) de Brasil. En ambos, se declara garantizado el derecho a la educación de los adolescentes en cumplimiento de las medidas socioeducativas. La garantía de la asistencia escolar se reafirma en las Directrices Nacionales para la realización del derecho a la escolarización de los adolescentes en atención socioeducativa (2016), que reiteran y regulan que los cursos de formación docente deben incluir contenidos sobre derechos humanos, derechos de la niñez y la adolescencia, y procesos de escolarización en el servicio socioeducativo. Como se establece en los marcos legales, la socioeducación es invisible en los cursos de formación docente y en las políticas públicas educativas.

Palabras clave: adolescente en conflicto con la ley; medidas socioeducativas; formación de profesores.

Introdução

O tema deste texto não conta com volumosas discussões no campo educacional. A docência na socioeducação, exercida com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, ainda é um campo de restrita visibilidade, seja nas políticas públicas educacionais, nos cursos de formação de professores ou mesmo na pesquisa e na produção científica. Este ensaio se propõe evidenciar a invisibilidade que perpassa a relação entre a socioeducação e a formação de professores. Com base na análise de fontes bibliográficas e documentais, e à luz da Doutrina de Proteção Integral, procura-se mostrar a existência de um distanciamento entre os marcos legais relativos à socioeducação e às políticas de formação de professores. Diante de tal distanciamento, argumenta-se que ele reforça a histórica invisibilidade da socioeducação e da população juvenil em atendimento socioeducativo, assim como afasta a formação docente de um contexto de atuação real.

Em 2017, o Brasil tinha mais de 26 mil adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas privativas e restritivas de liberdade em decorrência do cometimento de atos infracionais (Brasil. MMFDH, 2019). Desses, mais da metade eram pardos ou negros, 96% do sexo masculino e a maior parte com idade entre 16 e 17 anos. À época, 1.455 adolescentes não estavam matriculados ou frequentando a escola. Em geral, interromperam os estudos aos 14 anos, não frequentavam a escola quando cometeram o ato infracional e têm elevada distorção idade/ano escolar. Em meio aberto, em 2017, eram mais de 117 mil adolescentes cumprindo medida socioeducativa (Brasil. MMFDH, 2019).

A trajetória de escolarização de adolescentes autores de atos infracionais é comumente marcada por fatores negativos, tensões e conflitos (Cunha; Dazzani, 2016; Franco; Bazon, 2019; Silva; Bazon, 2014). Estudos sobre a relação que permeia a educação escolar e a conduta infracional entre adolescentes reconhecem que o baixo desempenho escolar, as dificuldades na interação com os pares e com os professores e a evasão fomentam um processo de desvinculação escolar, que se constitui em risco ao envolvimento infracional. Paradoxalmente, as vivências e aprendizagens escolares são apontadas como dispositivos que podem romper com o envolvimento infracional e favorecer a (re)construção de projetos de vida. Nessa perspectiva, é central o papel do professor e de uma formação que contemple contextos educativos menos tradicionais, cujas particularidades repercutem no exercício da docência, como é o caso da socioeducação. Todavia, a participação em processos formativos que apoiem estudantes de licenciatura e professores em exercício a construir a docência na socioeducação é uma queixa frequente (Almeida, 2016; Carvalho, 2021; Costa Junior, 2019; Dias, 2019) e a ausência de políticas educacionais para formação de professores na socioeducação é evidente.

O trabalho dos professores que atuam na interface com o contexto socioeducativo carrega o histórico compromisso com a apropriação da cultura e do conhecimento científico e com o desenvolvimento dos estudantes, ao mesmo tempo que assume algumas nuances. Estas emergem tanto das finalidades e dos objetivos próprios da socioeducação, visto que a escolarização deve participar de modo ativo

no processo de ressignificação das trajetórias infracionais, quanto das particularidades do contexto no qual a atuação docente se desenrola cotidianamente. A título de exemplo, pode-se mencionar as situações de violação de direitos, a histórica tensão entre a perspectiva punitiva e educativa, a prevalência da segurança sobre as práticas socioeducativas e pedagógicas, os protocolos de segurança, as transferências consecutivas dos adolescentes entre escolas por consequência do tipo de medida socioeducativa recebida, os diferentes tipos de medidas socioeducativas existentes, cada uma implicando planejamentos, projetos e práticas pedagógicas distintos, a própria condição de privação de liberdade dos estudantes, a existência de defasagens de aprendizagem, entre outras (Bisinoto, 2017; Carvalho, 2021). A fala de um docente que atua na socioeducação exemplifica algumas particularidades:

Não posso pactuar, quando vejo alunos machucados em sala, por causa da “disciplina” aplicada durante a noite; ou ao entrar para dar aula, deparar com um ambiente que tem vários colchões e adolescentes, como também dejetos humanos... acredite tudo no mesmo lugar! Como também tenho sempre que refletir como trabalhar com alunos que, muitas vezes, estão sob o efeito de droga ou com crises de abstinência; como dar aula para um adolescente que sabe que na outra sala está alguém que matou seu amigo, irmão etc.; como dar aula no seguro, onde a maioria dos adolescentes cometeram estupro ou atentado à figura feminina. Estas são as especificidades que não podem ficar ocultas, e muitas vezes, como profissional e pessoa, abalam as estruturas... tanto pessoal, como profissional, e que muitas vezes abalam até o coletivo. (Eixo 2, Turma C, DF). (Bisinoto, 2017, p. 36-37).

128

Há também uma intensa rotatividade dos estudantes, tanto na medida cautelar de internação provisória, que pode durar até 45 dias, quanto na medida socioeducativa de internação decorrente do frequente ingresso e da saída de adolescentes ao longo de todo o ano letivo, situações que desafiam os tempos e os espaços escolares. No que se refere às unidades de privação de liberdade e às escolas situadas em seu interior, existe outra particularidade: uma instituição dentro de outra instituição, o que requer pensar a integração entre a escola e a unidade socioeducativa a partir de uma perspectiva intersetorial. Além destas, as próprias concepções dos professores em relação ao desenvolvimento de adolescentes autores de atos infracionais são elementos de extrema complexidade na socioeducação. Com base em entrevistas com profissionais da educação, Tafakgi (2022) identificou uma tendência de associar adolescentes que cumprem medida socioeducativa com características negativas, levando-a a concluir que:

[...] por mais que diretrizes legais que orientam os princípios da escolarização durante o cumprimento de MSE estejam alinhadas com a concepção da proteção integral, pautada na universalidade de direitos, ainda persistem muitas representações estigmatizantes sobre esses adolescentes, alinhadas com a concepção da situação irregular, limitando o direito à educação e configurando desafios à proteção integral. (Tafakgi, 2022, p. 215).

Compreender o papel social da escola perante os atravessamentos, tensões e consequências entre as questões sociais, as histórias de vida, o ato infracional e o cumprimento da medida socioeducativa por parte de adolescentes e jovens, sobretudo pretos e pobres, é um dos aspectos com que a formação inicial e/ou continuada de

professores deve se ocupar, sob o risco de não garantir os direitos de adolescentes autores de atos infracionais.

Diante dessa realidade, propõe-se colocar luz sobre a formação de professores na e para a socioeducação e contribuir para sua crescente visibilidade. Nessa caminhada, é preciso, primeiro, conhecer o que seja a socioeducação, identificar sua ausência na formação docente e reconhecer suas especificidades, as quais implicam repensar a formação inicial e continuada de professores. Para tanto, as reflexões deste ensaio têm como ponto de partida um resgate histórico da infância e da adolescência, com atenção para a condição de sujeitos de direitos, que está na base da noção de socioeducação. Na sequência, trata-se da relação entre socioeducação e educação, e seus desdobramentos para as medidas socioeducativas, que devem superar o viés punitivo, revestindo-se de uma dimensão pedagógica. Adiante, já tratando da educação escolar como um direito de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, aborda-se a formação de professores na e para a socioeducação, com atenção às ausências que a caracterizam. Ao percorrer esse caminho, procura-se evidenciar a invisibilidade da formação docente na e para a socioeducação.

A emergência da socioeducação

Ao longo dos séculos, o modo como crianças e adolescentes são vistos e atendidos tem sido marcado e modificado por transformações na sociedade. Houve momentos em que a infância e a adolescência não se distinguiam da vida adulta, enquanto em outros tentou-se considerar suas singularidades; misturavam-se discursos de proteção com, em outras situações, a ideia de que eles deveriam ser contidos a fim de manter a ordem social. Essas visões coexistem até os dias de hoje.

Com base em representações sociais que consideravam a criança e o adolescente como objetos de proteção social, de controle e de disciplinamento social, ou objeto de repressão social, a doutrina da situação irregular forjou a categoria “menor” direcionada àqueles considerados carentes, abandonados e delinquentes (Faleiros, 2011; Pinheiro, 2004, 2006).

Na história mais recente e como parte das lutas sociais por direitos, ganhou corpo a lógica da proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes, que tem como marcos internacionais a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989; Brasil. Decreto nº 99.710, 1990), e a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Assumidos pelo Brasil, os princípios anunciados nesses marcos internacionais culminaram com a introdução da Doutrina de Proteção Integral nos artigos 227 e 228 da Constituição Federal de 1988. Cristalizada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, essa doutrina se assenta em três princípios: crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, com absoluta prioridade e em condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Ao reconhecer todas as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, a nova doutrina abrange o universo da infância

e da adolescência, não mais se limitando aos “menores em situação irregular”, abandonados ou delinquentes, objetos de piedade e repressão.

Quanto aos adolescentes de 12 a 18 anos de idade que cometem atos infracionais, o ECA estabeleceu um modelo de responsabilidade penal que se contrapõe ao antigo sistema menorista. O adolescente deixou de ser submetido às decisões discricionárias de juízes de menores e conquistou o direito ao devido processo legal. Se comprovada a prática de ato infracional por parte do adolescente, a autoridade competente pode aplicar uma das medidas socioeducativas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional; ou uma das medidas de proteção previstas no artigo 101 do ECA (Brasil. Lei nº 8.069, 1990).

Em 2006, avançando na regulamentação das medidas socioeducativas, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) aprovou o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), que veio a ser efetivamente instituído pela Lei nº 12.594/12. Em que pese as particularidades de cada uma das medidas, o Sinase estabeleceu como objetivos comuns a todas: *i*) a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional; *ii*) a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais; e *iii*) a desaprovação da conduta infracional (Brasil. Lei nº 12.594, 2012).

Vê-se, assim, que os marcos legais brasileiros estabelecem que as medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes que praticaram atos infracionais têm caráter pedagógico e punitivo ao mesmo tempo. Mudança importante está justamente na noção de socioeducação, que recusa o aspecto meramente punitivo das medidas socioeducativas, revestindo-as de uma dimensão pedagógica associada à afirmação dos direitos humanos, à promoção do protagonismo juvenil e ao compromisso com a emancipação dos adolescentes em sua relação com a sociedade (Bisinoto *et al.*, 2015; Brasil. Conanda, 2006).

A relação entre educação e socioeducação: a dimensão pedagógica das medidas socioeducativas

A noção de socioeducação se apoia em um conceito mais amplo de educação e não se restringe à educação escolar. Ampara-se na concepção de educação como processo social orientado à formação do ser humano, à sua constituição. Com base na teoria histórico-cultural, a humanidade não nasce com as pessoas; o homem se torna humano ao se apropriar da cultura e de tudo o que a espécie humana desenvolveu (Leontiev, 2004; Martins, 2013; Moretti; Asbahr; Rigon, 2011). É por meio da apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo da história social que cada pessoa vai constituindo as qualidades, capacidades e características humanas. Como diz Leontiev (2004, p. 285), “as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes”.

É na relação com as condições sociais nas quais vive, mediada por outros seres humanos, que cada pessoa tem a possibilidade de se apropriar das produções humanas e, assim, se humanizar. A esse processo de apropriação da cultura que fomenta a humanização denominou-se educação (Duarte; Martins, 2013; Moretti; Asbahr; Rigon, 2011). Trata-se, assim, de uma perspectiva de educação como processo de construção de um sujeito, isto é, de desenvolvimento humano.

Assumir a educação como prática social de apropriação do legado cultural que coincide com o processo de formação humana, tal como entendida pela teoria histórico-cultural, traz implicações para a socioeducação. Focalizando a relação entre educação e socioeducação, Craidy (2017) lembra que o ser humano não nasce programado; ele aprende valores e formas de ser, aprende o direito à igualdade assim como também aprende os comportamentos de opressão e de negação dos direitos. Isso porque as aquisições humanas não vêm sob a forma de herança biológica ou genética, nem tampouco pela adaptação social, mas são apropriadas pela imersão mediada na cultura. Segundo a autora:

Melhor seria dizer que socioeducação é educação. Por que então acrescentar o prefixo sócio à educação? Porque se destina a adolescentes que tiveram sua educação social prejudicada em alguns dos ambientes ou em vários em que viveram ou vivem, que podem ser a comunidade de origem; a família; a escola, e outras, entrelaçadas numa macroestrutura social opressiva. É preciso ajudar a recompor o que lhes foi negado. (Craidy, 2017, p. 85-86).

Na mesma direção, Cossetin (2018, p. 19) sustenta que a socioeducação não se descola do contexto mais amplo em que se situa a educação e identificá-la como socioeducação pode até parecer um pleonismo ou uma redundância; todavia, é “uma forma de expressar com maior vigor ou clareza que tipo de educação se pretende construir, neste caso persegue-se uma educação emancipadora”.

Uma vez que o acesso às produções culturais da humanidade não é igual para todos, um aspecto fundamental é oportunizar aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa experiências que promovam a apropriação da cultura em sua amplitude e pluralidade. Nesse sentido, as experiências socioeducativas não podem ser mais restritas e precárias do que aquelas pouco presentes na realidade social dos adolescentes e jovens, sobretudo para aqueles em condições de vulnerabilidade. Em outras palavras, a vivência socioeducativa deve forjar contextos sociais com condições de observar, interagir, praticar e relacionar-se com a cultura.

Seguindo nessa direção, para os adolescentes autores de atos infracionais, a dimensão pedagógica das medidas socioeducativas se materializa por meio de ações e projetos educativos que os incluam na rede de atendimento socioassistencial, atendam às suas necessidades pessoais, fortaleçam os vínculos familiares e comunitários, oportunizem relações e práticas cotidianas de participação e tomada de decisão, fomentem sua responsabilização pelo ato infracional cometido e também a sua reparação, sempre apoiados na reflexão e ressignificação das trajetórias com o objetivo de construir projetos de vida em liberdade (Bisinoto, 2016; Bisinoto *et al.*, 2015; Craidy, 2017). Pelo apresentado, fica claro que a dimensão pedagógica das medidas socioeducativas perpassa toda a execução das medidas socioeducativas, não se referindo apenas à educação escolar, abordada adiante.

O direito à educação escolar na socioeducação e a formação de professores

O direito à educação escolar está garantido a todos desde a Constituição Federal brasileira. No caso da infância e da adolescência, ele é reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sem nenhuma distinção, incluindo, evidentemente, os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. No caso da socioeducação, o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo reafirma que uma de suas diretrizes é

[...] garantir o direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos, considerando sua condição singular como estudantes e reconhecendo a escolarização como elemento estruturante do sistema socioeducativo. (Brasil. PR. SDH, 2013, p. 10).

Foi somente em 2016 que a educação escolar na socioeducação ganhou lugar próprio quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Com base nessas diretrizes, os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula escolar de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas sempre que houver demanda e a qualquer tempo. Nos casos das medidas de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida e semiliberdade, os adolescentes devem ser integrados às demais turmas da escola, sendo proibida a formação de turmas exclusivas (Brasil. CNE. CEB, Resolução nº 3, 2016).

No caso da internação provisória, uma medida excepcional limitada a 45 dias, a frequência escolar deve ser assegurada enquanto o adolescente aguarda a apuração da infração, por meio de proposta pedagógica específica. E, por fim, no caso da internação, as escolas localizadas dentro das unidades de internação devem ter um projeto político-pedagógico próprio, articulado ao projeto institucional da unidade na qual a escola se insere, e devem possuir infraestrutura adequada, recursos pedagógicos, equipe docente, pedagógica e administrativa para garantir o processo educacional. Além disso, nas unidades de internação, há de se garantir a oferta de todas as etapas da educação básica e seus diferentes componentes curriculares (Brasil. CNE. CEB, Resolução nº 3, 2016).

As diretrizes não trouxeram grande novidade em relação ao que já estava previsto nos normativos brasileiros que a antecederam. Isso porque as fragilidades no funcionamento da educação escolar no contexto socioeducativo são históricas e persistentes, conforme apontou o diagnóstico do Ministério da Educação:

- ausência de proposta metodológica específica;
- recusa por parte das escolas em matricular adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto;
- dificuldades de matrícula a qualquer tempo;
- ausência de formação específica aos profissionais da educação para atuação no sistema socioeducativo;

- ausência de atendimento escolar nas unidades provisórias de internação;
- subordinação das escolas ao regime disciplinar das unidades de internação;
- inadequação dos espaços escolares nas unidades de internação;
- dificuldades de interlocução entre sistemas de ensino e órgãos gestores do Sinase, entre outras. (Brasil. MEC. Secadi, 2013).

Ainda no sentido de garantir o direito à educação escolar dos adolescentes, com qualidade, as diretrizes reservaram um capítulo voltado aos profissionais da educação e estabeleceram:

Art. 21 – Nos cursos de formação inicial e continuada desses profissionais devem ser incluídos conteúdos sobre direitos humanos, direitos das crianças e dos adolescentes, bem como sobre os processos de escolarização de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo.

Art. 22 – A Educação em Direitos Humanos deve ser componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial e continuada destinados a esses profissionais.

Art. 23 – Os cursos de formação de professores devem garantir nos currículos, além dos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Brasil CNE. CEB, Resolução nº 3, 2016, p. 6).

Nota-se que, em alguma medida, houve um esforço de convergência entre as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil. CNE. CEB, Resolução nº 3 2016) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores (Brasil. CNE. CP, Resolução nº 2, 2015) vigentes à época, que explicitavam que todos os cursos de licenciatura deveriam garantir, em seus currículos, conteúdos relacionados aos direitos humanos e aos direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, além de outros. Todavia, esse cenário mudou nitidamente a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais atualmente vigentes para a formação de professores da educação básica, que têm como referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) e não referem os direitos educacionais e a escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) têm a BNCC da Educação Básica como referência. Seu surgimento se associa ao pensamento de que uma educação de qualidade estaria relacionada à regulação dos conhecimentos considerados válidos e conseqüentemente do que deve ser ensinado e apreendido. A discussão em torno das tensões, dos conflitos e das preocupações envolvidos na construção da BNCC extrapola em muito os objetivos deste trabalho; ainda assim, importa sinalizar que, uma vez que a BNCC engessa a autonomia dos currículos, as políticas a ela vinculadas,

a exemplo das políticas de formação de professores, “não contribuem para a promoção de qualidade na educação brasileira, reforçando, nos currículos que se tecem nos cotidianos, a exclusão, as hierarquias e as distâncias da desigualdade social” (Süssekind; Maske, 2020, p. 173). O enrijecimento curricular afasta a possibilidade de atender às necessidades educacionais dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Nessa mesma direção, ao retirar de seu horizonte os direitos humanos, os direitos das crianças e dos adolescentes e os direitos educacionais de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, tal como faz em relação a outros eixos importantes da educação, como as questões de gênero e diversidade, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNC-Formação norteiam formações de professores que se distanciam das questões sociais, as quais são nucleares para a superação das desigualdades, das injustiças e das exclusões, assim como ameaçam os direitos historicamente conquistados e acentuam a histórica invisibilidade e exclusão da população juvenil envolvida na prática de atos infracionais. A formação docente sob a perspectiva da BNCC acaba por afastar a formação docente de um cenário real de atuação.

Em relação à política de formação continuada de professores da socioeducação, em 2013, a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação, atualmente extinta, havia impulsionado um movimento de formação continuada para professores em exercício na rede pública de educação básica que atuavam com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. O movimento foi alavancado pelo estabelecido na Lei do Sinase quanto à competência da União em contribuir para a qualificação e ação em rede dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo (Brasil. Lei nº 12.594, 2012).

Nesse contexto, a Secadi viabilizou o primeiro e único Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Socioeducação, fruto de parceria com a Universidade de Brasília (UnB). Realizado em 2014, o curso teve 216 horas na modalidade semipresencial e foram ofertadas 650 vagas para professores de sete estados (Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo) e do Distrito Federal. Além do próprio processo de formação desenvolvido com professores, dois livros estão associados ao curso: *Docência na socioeducação* (Bisinoto; Moreira, 2014) e *Docência na socioeducação: a experiência de um processo de formação continuada* (Bisinoto, 2017). Desde 2014, nenhuma outra ação de formação continuada para professores que atuam na socioeducação foi proposta ou executada pelo Ministério da Educação. Além disso, há de se mencionar que a Secadi, desde sua criação, em 2004, deu visibilidade para sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional em consonância com a perspectiva de garantia do direito de todos à educação. De modo contrário, sua extinção em 2019 significou a invisibilização da diversidade, a naturalização das diferenças, bem como a negação do direito à educação (Jakimiu, 2021).

A ausência de ações de formação para professores é registrada em pesquisas desenvolvidas com professores do sistema socioeducativo, as quais indicam que os docentes não tiveram curso ou preparação para atuar nesse contexto, seja em seu

curso superior ou quando iniciaram o trabalho na socioeducação (Almeida, 2016; Carvalho, 2021; Costa Junior, 2019; Dias, 2019; Parigi, 2017; Soares, 2017). Em muitos casos, a necessidade de formação mencionada pelos docentes não se refere especificamente ao curso de graduação, mas à participação em alguma ação formativa que anteceda o início do trabalho, principalmente com adolescentes em privação de liberdade (Almeida, 2016; Dias, 2019).

Os eventos na área da socioeducação têm representado, para os diferentes atores socioeducativos, espaço de encontro, trocas, socialização e debate de estudos, pesquisas e experiências profissionais. A elevada adesão nos eventos nacionais de participantes de todos os estados brasileiros demonstra o anseio e o compromisso com os direitos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil e com a crescente qualificação do trabalho socioeducativo. Ainda assim, ao olhar para os eventos na área da socioeducação, os trabalhos relacionados à formação de professores não são significativos.

A análise dos *Anais* do Simpósio Nacional em Socioeducação mostra a pouca presença da formação de professores entre os trabalhos apresentados e debatidos no evento. Na edição de 2017, dos 135 trabalhos que compõem os *Anais*, 19 abordaram algum aspecto relacionado à educação escolar, como os sentidos da escolarização na perspectiva dos adolescentes, as práticas de gestão escolar, o sucesso escolar, entre outros (Bisinoto; Rodrigues; Santos, 2018). Desses, apenas cinco se referiam a professores, sendo dois sobre o Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Socioeducação antes mencionado, um trabalho de pesquisa sobre concepções de desenvolvimento de professores e outros dois trabalhos de relatos de experiências docentes.

Já os *Anais* do II Simpósio Nacional em Socioeducação, de 2019, registraram 217 trabalhos, dos quais 20 se relacionavam à educação escolar, como o processo de ensino-aprendizagem, inclusão, evasão, políticas de escolarização, construção de diretrizes para o atendimento escolar dos adolescentes, entre outros (Bisinoto; Rodrigues; Cruz, 2020). Dos 20 trabalhos, apenas dois se centraram nos professores, sendo um deles uma pesquisa sobre saberes docentes e o outro um relato de formação de professores. O III Simpósio ocorreu em novembro de 2021 e, dos 103 trabalhos integrantes dos *Anais*, apenas um trata da formação de futuros professores, relatando mais especificamente a experiência de um estágio de licenciatura em psicologia realizado com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa (Bisinoto; Santamaria; Almeida, 2022).

Da mesma forma, Fernandes, Barbosa e Gonçalves (2022) registram a ausência da socioeducação ao se tratar da formação de professores em recente artigo de revisão elaborado com o objetivo de identificar as tendências de abordagem da formação de professores no acervo digital na revista *Em Aberto*, por ocasião da comemoração dos 40 anos da revista. A partir de exaustiva pesquisa bibliográfica sobre “formação de professores” nos artigos da revista, no período de 1981 a 2020, as autoras identificaram 89 textos dedicados à temática e constataram três tendências de abordagem da formação de professores: a) formação, identidade e profissionalização docente; b) políticas de formação de professores; e c) formação de professores em/

para contextos diversos. Nesta última, identificaram um número sobre formação de professores indígenas, de 2003, e outro sobre a formação de professores no contexto da educação a distância, de 2010. Na trajetória de 40 anos da revista, não há nenhum artigo relacionado à formação de professores na e para a socioeducação.

A despeito da importância da formação de professores para a escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, observa-se, pela análise dos *Anais* do maior evento nacional vinculado à socioeducação, assim como dos resultados da revisão bibliográfica em artigos produzidos ao longo de 40 anos, que a formação de professores na e para a socioeducação ainda é um campo lacunar de pesquisa, produção e divulgação.

Com base nos elementos aqui apresentados, percebe-se que as políticas públicas educacionais, por um curto período, convergiram no sentido de assumir a formação de professores para a escolarização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, tanto pela sua incorporação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores quanto pelo fomento a curso nacional de aperfeiçoamento a professores que atuam na socioeducação. Contudo, já há alguns anos, a formação de professores para a socioeducação parece estar descuidada ou, quiçá, abandonada.

Algumas considerações

Apesar dos avanços legais anunciados pelo ECA e pelo Sinase, as concepções inovadoras ali expressas ainda precisam se materializar em políticas, programas e ações que impactem e transformem a trajetória de vida das meninas e dos meninos que estão cumprindo medida socioeducativa. Nessa caminhada, a educação escolar e as aprendizagens por ela oportunizadas são eixos centrais para a formação cidadã e a justiça social, devendo compor o complexo processo de resignificação das trajetórias infracionais e de construção de novos projetos de vida. À educação escolar cabe a responsabilidade de assegurar os meios para que os adolescentes se apropriem da cultura e da ciência produzidas social e historicamente, de modo a fomentar seu desenvolvimento e sua cidadania. E, tendo os professores lugar indiscutível na construção de projetos educativos intencionalmente orientados ao desenvolvimento de sujeitos críticos e emancipados, desdobra-se daí a urgência de reconhecer a socioeducação como lócus de formação e de atuação profissional docente.

Por meio da análise de fontes normativas e bibliográficas, buscou-se, ao longo deste texto, mostrar a ausência da socioeducação na formação docente, isto é, sua invisibilidade nas políticas educacionais, nas ações de formação de professores, assim como na pesquisa e na produção científica. Se, por um lado, os marcos legais garantem o direito à educação escolar a adolescentes em atendimento socioeducativo e estabelecem a necessidade de formação aos professores que atuam no sistema socioeducativo, por outro, eles pouco têm ecoado nas políticas públicas de formação de professores. A previsão dos direitos escolares de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa nas Diretrizes Curriculares de formação docente dada pela Resolução CNE/CP 02/2015 teve curta duração. Estas, sem que tenham sido

efetivamente implementadas nos projetos e currículos, foram substituídas pelas novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e pela BNC-Formação, instituídas pela Resolução CNE/CP 02/2019.

Ainda que a previsão normativa não signifique mudança imediata na realidade, como modificação nos cursos e nos currículos das licenciaturas ou nos programas e nas ações de formação continuada, certamente ela representa um marco histórico de reconhecimento da existência de um campo legítimo de formação e de atuação docente. Diferentemente, a BNC-Formação suprimiu a socioeducação, silenciando-a. Os desdobramentos mais concretos dessa supressão serão conhecidos nos próximos anos, após a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e da BNC-Formação nos projetos e currículos das licenciaturas.

Soma-se a esse silenciamento a não reoferta do curso de formação continuada de docência na socioeducação fomentado pelo Ministério da Educação, cuja única realização se deu há oito anos e alcançou apenas 650 professores de oito estados brasileiros. A Secadi, secretaria do MEC responsável pelo impulsionamento do curso, não mais existe e compõe o quadro de desinvestimentos e ausências que perpassam a relação da socioeducação com a formação de professores. Por outro lado, não só as políticas de formação de professores indicam a invisibilidade da socioeducação. A comunidade científica, por sua vez, pouco tem investido nesse campo, como constatado na análise dos *Anais* do principal evento nacional vinculado à socioeducação e dos artigos da revista *Em Aberto* ao longo dos seus 40 anos. Em conjunto, essas análises noticiam a invisibilidade que permeia a formação docente e a socioeducação diante da realidade hegemônica. Identificar tal ausência é um primeiro movimento na direção do reconhecimento de espaços não tradicionais de formação e de atuação profissional docente.

Mas como a política de formação não se resume aos marcos normativos, há sempre um campo de possibilidades que os ultrapassa. Nessa direção, identificam-se, ainda que pontualmente, professores de licenciaturas que estimulam o estudo das medidas socioeducativas, oportunizando aos estudantes realizarem estágios e pesquisas nas escolas e unidades de atendimentos socioeducativo, assim como projetos de extensão com professores, gestores e adolescentes autores de atos infracionais, ações essas com potencial de qualificar a atuação do futuro professor dentro do contexto socioeducativo. Além disso, a docência na socioeducação já ocorre diariamente por todo o País, ainda que sem formação específica. É preciso fazê-la crescer e qualificar, dando-lhe, como disse Dias (2019), proeminência.

A contínua preparação dos professores para melhor conhecer as especificidades da realidade socioeducativa e para lidar com os aspectos que perpassam a vinculação dos estudantes com seu processo de escolarização é elemento crítico a ser considerado. Àqueles que se preparam para a docência e àqueles em exercício devem ser proporcionadas oportunidades para estudo, discussão e apropriação de temas afetos aos direitos humanos, direitos das crianças e dos adolescentes e, ainda, sobre os processos de escolarização de adolescentes em atendimento socioeducativo. Espera-se que este artigo contribua para a crescente visibilidade da socioeducação como campo de formação de professores e de atuação docente.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, R. C. A. N. *Demandas e desafios da docência na comunidade de atendimento socioeducativo de Salvador (Case/SSA): professores/as que atuam na escolarização de jovens em privação de liberdade*. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

BISINOTO, C. Psicologia escolar e medidas socioeducativas: interlocuções iniciais. In: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. (Org.). *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas: Alínea, 2016. p. 221-242.

BISINOTO, C. (Org.). *Docência na socioeducação: a experiência de um processo de formação continuada*. Brasília, DF: Universidade de Brasília/Faculdade UnB Planaltina, 2017. 224 p.

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

BISINOTO, C.; MOREIRA, P. C. B. P. (Org.). *Docência na socioeducação*. Brasília, DF: Universidade de Brasília/Faculdade UnB Planaltina, 2014. 348 p. Contém os 23 módulos do curso, organizado em sete eixos.

138

BISINOTO, C.; RODRIGUES, D. S.; SANTOS, M. M. P. (Org.). *Anais [do] Simpósio Nacional em Socioeducação: a escolarização e o atendimento socioeducativo em perspectiva [2017]*. Brasília, DF: Universidade de Brasília/Faculdade UnB Planaltina, 2018. Disponível em: http://eventos.ceag.unb.br/sns/wp-content/uploads/2018/04/Anais_Simp%C3%B3sio-Nacional-em-Socioeduca%C3%A7%C3%A3o_2017.pdf. Acesso em: 6 ago. 2021.

BISINOTO, C.; RODRIGUES, D. S.; CRUZ, E. S. (Org.). *Anais [do] II Simpósio Nacional em Socioeducação: desafios da prática socioeducativa na atualidade [2019]*. Brasília, DF: Universidade de Brasília/Faculdade UnB Planaltina, 2020. Disponível em: https://socioeducacao.unb.br/wp-content/uploads/2020/06/Anais-II-Simpósio_2019.pdf. Acesso em: 6 ago. 2021.

BISINOTO, C.; SANTAMARIA, L. M.; ALMEIDA, M. C. (Org.). *Anais [do] III Simpósio Nacional em Socioeducação: responsabilização e emancipação de adolescentes [2021]*. Brasília, DF: Universidade de Brasília/Faculdade UnB Planaltina, 2022. Disponível em: https://socioeducacao.unb.br/wp-content/uploads/2022/05/Anais-III-Simp%C3%B3sio-Nacional-em-Socioeducac%C3%A7%C3%A3o_2021.pdf. Acesso em: 7 set. 2022.

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

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 nov.1990.

p. 2. Convenção encontra-se anexa ao Decreto. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 8 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

BRASIL. Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto- Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB) Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016. Define diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2016. Seção 1, p. 6.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). *Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/resolucao_119_conanda_sinase.pdf. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). *Nota Técnica nº 38/2013 – CGDH/*

DPEDHUC/SECADI/MEC. Assunto: Orientação às Secretarias Estaduais de Educação para a implementação da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/conteudo/nota%20te%CC%81cnica%2038%20_%20sinase.pdf. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). *Sinase: levantamento anual Sinase 2017*. Brasília, DF: MMFDH, 2019.

BRASIL. Presidência da República (PR). Secretaria de Direitos Humanos (SDH). *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o Sinase*. Brasília, DF: SDH, 2013.

CARVALHO, J. M. A. *Docência na socioeducação: desafios e possibilidades na atuação junto a adolescentes privados de liberdade*. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

COSSETIN, M. Proposta político-pedagógica na socioeducação: a busca pela superação da mera adaptação social. In: SILVA, A. S.; ZILIOOTTO, F. P. O.; FEITOSA, J. B. (Org.). *Cadernos de socioeducação: bases teórico-metodológicas da socioeducação*. Curitiba: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018. p. 15-24.

COSTA JUNIOR, A. D. *O trabalho docente com adolescentes privados de liberdade: sentido de professores*. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

CRAIDY, C. M. Medidas socioeducativas e educação. In: CRAIDY, C. M.; SZUCHMAN, K. (Orgs.). *Socioeducação: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2017. p. 85-101.

CUNHA, E. O.; DAZZANI, M. V. M. A escola e o adolescente em conflito com a lei: desvelando as tramas de uma difícil relação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 235-259, jan./mar. 2016.

DIAS, M. S. A. *Para estes meninos e meninas, qual docência? Escolas de sistemas socioeducativos – Brasil e Colômbia*. 2019. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

DIAS, A. F.; ONOFRE, E. M. C. A relação do jovem em conflito com a lei e a escola. *Impulso*, Piracicaba, v. 20, n. 49, p. 31-42, jan./jun. 2010.

DUARTE, N.; MARTINS, L. M. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, O. M. R.; LOPES, Z. A. (Org.). *Educação e cultura: lições históricas do universo pantaneiro*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013. p. 49-74.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Org.). *A arte de governar crianças. a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 33-96.

FERNANDES, N. A. M.; BARBOSA, M. V.; GONÇALVES, A. R. A formação de professores na revista *Em Aberto* de 1981 a 2020. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 35, n. 113, p. 45-62, jan./abr. 2022.

FRANCO, M. G. O.; BAZON, M. R. Percurso e experiência escolar de adolescentes em conflito com a lei: trajetórias possíveis. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, e183939, 2019.

JAKIMIU, V. C. L. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, Itapetinga, v. 2, n. 3, p.115-137, jan./mar. 2021.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MORETTI, V. D.; ASBAHR, F. S. F.; RIGON, A. J. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 477-485, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os direitos da criança*. Adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração universal dos direitos da criança*. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas nº 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração universal dos direitos humanos*. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 dez. 1948.

PARIGI, C. R. *Auto(trans)formação permanente com professores(as) em contexto socioeducativo: educar(se) entre a coercitividade e a liberdade*. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

PINHEIRO, A. A criança e o adolescente, representações sociais e processo constituinte. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 343-355, set./dez. 2004.

PINHEIRO, A. *Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade*. Fortaleza: Ed. UFC, 2006.

SILVA, J. L.; BAZON, M. R. Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: revisão integrativa da literatura. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 19, n. 4, p. 278-287, out./dez. 2014.

SIMPÓSIO NACIONAL EM SOCIOEDUCAÇÃO [2017] ver Bisinoto, C.; Rodrigues, D. S.; Santos, M. M. P. (Org.), 2018.

SIMPÓSIO NACIONAL EM SOCIOEDUCAÇÃO [2., 2019] ver Bisinoto, C.; Rodrigues, D. S.; Cruz, E. S. (Org.), 2020.

SIMPÓSIO NACIONAL EM SOCIOEDUCAÇÃO [3., 2021] ver Bisinoto, C.; Santamaria, L. M.; Almeida, M. C. (Org.), 2022.

Sinase ver BRASIL. Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012.

SOARES, E. R. M. *A avaliação em contexto socioeducativo: perspectivas e desafios na escolarização de jovens em conflito com a lei*. 402 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

SÜSSEKIND, M. L.; MASKE, J. "Pendurando roupas nos varais": Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 33, n. 107, p. 173-187, jan./abr. 2020.

TAFAKGI, M. A escolarização de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e os desafios à proteção integral. *Serviço Social em Debate*, Carangola, v. 5, n. 1, p. 198-219, 2022.

142

Cynthia Bisinoto, mestre e doutora em Psicologia, é professora da Faculdade UnB Planaltina (FUP), onde atua no curso de Licenciatura em Ciências Naturais. No Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM), da Universidade de Brasília (UnB), coordena a pós-graduação *lato sensu* (especialização) em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade, curso em que também é docente. Lidera o Grupo de Estudos e de Pesquisas em Desenvolvimento Humano e Socioeducação (GEPDHS), criado em 2017.

cynthia@unb.br

Recebido em 21 de abril de 2022

Aprovado em 16 de setembro de 2022