

SOCIOEDUCAÇÃO: concepções teóricas no contexto das medidas socioeducativas¹

Erlayne Beatriz Félix de Lima Silva *

Maria de Fatima Pereira Alberto **

Cibele Soares da Silva Costa ***

A medida socioeducativa (MSE) diz respeito à perspectiva de responsabilização para adolescentes e jovens a quem se atribui a autoria de um ato infracional no Brasil a partir da década de 1990. No que se refere ao termo socioeducação, percebe-se que este, ao ser utilizado no contexto das MSE, necessita de conceituações que possibilitem construir e executar uma ação socioeducativa baseada em pressupostos teóricos consistentes. A discussão apresentada neste artigo tem por objetivo caracterizar as concepções teóricas e as bases epistemológicas sobre socioeducação no contexto das MSE com base na literatura sobre o tema. A partir da análise dos textos, pode-se dizer que, no campo das MSE, a socioeducação se caracteriza como categoria teórica em construção, constituída por concepções teórico-epistemológicas diferentes, com destaque para a educação social, justiça restaurativa e políticas públicas, que disputam saberes relacionados à juventude a quem se atribui a autoria de atos infracionais.

PALAVRAS-CHAVE: Socioeducação. Concepções Teóricas. Medidas Socioeducativas. Juventude.

INTRODUÇÃO

A medida socioeducativa (MSE) diz respeito à responsabilização para adolescentes e jovens a quem se atribui a autoria de um ato infracional, vigente no Brasil a partir da década de 1990 com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e em consonância com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1990). Esta adentra as políticas destinadas à população infanto-juvenil a partir das reivindicações dos movimentos sociais,

influenciados pela educação popular de Paulo Freire, entendida como medida de responsabilização atrelada a uma perspectiva pedagógica que estaria efetivamente comprometida com os direitos humanos e com o fim das relações sociais de exploração fundamentadas no modo de produção capitalista (Moreira, 2013).

No que se refere ao termo socioeducação, percebe-se que, ao ser utilizado no contexto das MSE, este necessita de conceituações que possibilitem construir e executar uma ação socioeducativa baseada em pressupostos teóricos consistentes, tendo em vista a elaboração de uma prática comum no cenário socioeducativo brasileiro (Bidarra, 2011; Guerra, 2017; Oliveira *et al.*, 2015; Rodrigues; Oliveira, 2016; Silva; Muller, 2011).

Diante disso, o objetivo deste artigo é caracterizar as concepções teóricas e as bases epistemológicas sobre socioeducação no contexto das medidas socioeducativas, a partir da literatura sobre o tema. Parte-se do pressuposto de que a socioeducação como concepção teórica se configura como campo de disputas teórico-práticas no qual coexistem diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas desde

* Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Humanas e Letras. Departamento de Psicologia (CCHLA-UFPB). Cidade Universitária – CCHLA – Bloco Humanístico, Campus I – Castelo Branco I. Cep: 58051-900. João Pessoa – Paraíba – Brasil. erlayne.beatriz@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-3380-2881>

** Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Humanas e Letras. Departamento de Psicologia (CCHLA-UFPB). Cidade Universitária – CCHLA – Bloco Humanístico, Campus I – Castelo Branco I. Cep: 58051-900. João Pessoa – Paraíba – Brasil. jfalberto89@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-2515-9571>

*** Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Humanas e Letras. Departamento de Psicologia (CCHLA-UFPB). Cidade Universitária – CCHLA – Bloco Humanístico, Campus I – Castelo Branco I. Cep: 58051-900. João Pessoa – Paraíba – Brasil. cibelesscosta@yahoo.com.br
<http://orcid.org/0000-0002-7004-2818>

¹ Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Código de Financiamento 001.

a constituição até a aplicação e execução das MSE, o que representa uma limitação ao efetivar a política de socioeducação e a garantia de direitos dos adolescentes atendidos por ela.

Entende-se como relevante discutir sobre as concepções teóricas e epistemológicas que guiam a socioeducação no contexto das MSE tendo em vista que a socioeducação se configura como uma perspectiva de responsabilização de caráter pedagógico para os adolescentes e jovens a quem se atribui a autoria de atos infracionais, compreendendo que estes sujeitos vivenciaram situações de violência e desigualdades sociais provenientes da exploração da classe trabalhadora no modo de produção capitalista (Brasil, 2018; Silva; Giovinazzo Jr., 2016). Assim, é importante refletir sobre as concepções teóricas neste campo, tendo em vista que estas discussões podem contribuir para pensar sobre a formulação e efetivação de políticas públicas, bem como respaldar a prática profissional na perspectiva da garantia de direitos da juventude a quem se atribui a autoria de atos infracionais.

Nesse sentido, ressalta-se que a juventude é compreendida neste estudo como categoria teórica, que se refere ao período da vida associado ao desenvolvimento da autonomia e consciência, que tem como forças motrizes do desenvolvimento a construção de um projeto de vida, inserção no trabalho e escolha de uma profissão, identificação com grupos e estabelecimento de relacionamentos afetivos, mediados pelas relações sociais e econômicas que atravessam os sujeitos, em determinados momentos histórico-culturais (Abrantes; Bulhões, 2016). Assim, busca-se transcender a questão da faixa etária como principal demarcador da juventude e compreendê-la como momento da vida perpassado por um conjunto de aspectos sociais, culturais e econômicos que são vivenciados pelos sujeitos em suas trajetórias de vida e que se relacionam com os papéis socialmente determinados para as diferentes expressões da juventude na sociedade brasileira (Pessoa; Alberto; Lucas, 2017).

CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE SOCIOEDUCAÇÃO PARA AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

No que se refere à origem do termo, Oliveira *et al.* (2015) discorrem que este advém da noção de educação social, proposta por Gomes da Costa, pedagogo brasileiro que se tornou referência na luta pelos direitos da infância e juventude no país e na defesa da proteção integral para este público, foi um dos redatores do ECA e considerado um dos responsáveis pela mudança de paradigma no atendimento aos adolescentes e jovens a quem se atribui a autoria dos atos infracionais – emergindo no cenário socioeducativo brasileiro “com a responsabilidade de evidenciar o caráter educativo das medidas, rompendo com o caráter até então punitivo, coercitivo e corretivo que prevalecia na execução das medidas” (Oliveira *et al.*, 2015, p. 581). Com isso, estes autores apresentam uma noção de socioeducação a partir da perspectiva da educação social, comprometida política e eticamente com a transformação da sociedade.

Somado a isso, Cunha e Paiva (2016) discorrem que a socioeducação enquanto prática pedagógica comprometida com o direito do público-alvo atendido teve como primeira tentativa a proposta da educação pelo trabalho de Gomes da Costa, por volta da década de 1980, mas que não foi efetivada como prática institucional nesta época, tendo sido retomada a partir do ECA. Neste, a socioeducação é reafirmada como perspectiva de garantia de direitos, no qual seu caráter pedagógico é compreendido com base nas perspectivas da Educação Popular e Social, advindas das contribuições de Paulo Freire, que teria por objetivo:

Construir um projeto educacional mais justo, solidário e humano. Nessa perspectiva, o processo educativo é considerado mediador essencial para mudança de padrões de conduta, modos de vida, atitudes e relações sociais. Propôs-se, a partir desta perspectiva, a tratar os educandos de forma integrada aos contextos e vivências de sua própria realidade social. (Cunha; Paiva, 2016, p. 88)

É importante destacar que, apesar das referências dos autores à educação social de Paulo Freire, este autor não utilizou o termo socioeducação em suas obras. Lima e Carloto (2009), ao discutirem sobre ações socioeducativas no contexto das políticas de assistência social, também associam o termo às ideais de educação como prática para liberdade de Paulo Freire, mas assinalam que o educador não o usou diretamente em sua obra. As autoras também apontam que, apesar do termo “socioeducativo(a)” se aproximar das concepções pedagógicas de Paulo Freire, existe ainda uma ausência de definição teórica em relação ao conceito no campo das políticas sociais, mas assinalam que este se direciona a ações que se baseiam em práticas dialógicas e participativas.

Diante disto, Alberto *et al.* (2016), ao discutirem o significado da ação socioeducativa no contexto das políticas sociais de assistência social, com ênfase no Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil, apontam que este termo pode apresentar diferentes significados conforme a área que está sendo empregado e que tal diversidade se expressa numa multiplicidade de ações que não necessariamente contemplam os aspectos da autonomia e cidadania propostos por Paulo Freire.

Partindo da perspectiva da socioeducação proposta pelo ECA, enquanto prática de educação social voltada para as medidas socioeducativas, Brito e Almeida (2014) assinalam que a socioeducação se configura, então, como uma prática educativa direcionada para o convívio social e o exercício da cidadania. A partir disso, reafirmam a necessidade de práticas pedagógicas que tenham por base a Pedagogia da Presença de Gomes da Costa, a qual enfatiza a necessidade de uma aproximação dos profissionais que compõem o sistema socioeducativo dos socioeducandos no cotidiano do acompanhamento desses jovens, exigindo dos profissionais uma postura de abertura, reciprocidade e compromisso com o processo educativo do jovem. Segundo Costa, a pedagogia da presença se materializa por meio de uma

presença educativa, que diz respeito a “uma presença intencional, deliberada. Tem a intenção de exercer sobre o outro uma influência construtiva” (Costa, 2001, p. 29).

Na tentativa de refletir sobre as concepções e pressupostos teóricos que possam subsidiar a prática profissional junto as medidas socioeducativas, Bidarra (2011), também alinhada com a educação social, apresenta uma noção de socioeducação como processo educativo que deve contemplar a produção e reprodução dos bens histórica e coletivamente produzidos pela sociedade de forma intencional e particular para cada sujeito que participa do processo socioeducativo.

Com isso, observa-se que uma boa parte da literatura vem considerando a socioeducação a partir de uma perspectiva voltada para a noção de educação social que tem Paulo Freire como principal influenciador. Tal aspecto se relaciona com o movimento de base política e social vivenciado pelo Brasil nas décadas de 1980 e 1990 que culminou na promulgação da Constituição Federativa de 1988 e no ECA em 1990. Essa concepção de socioeducação pode ser considerada como um avanço para política de atendimento à infância e juventude brasileira, principalmente, no que diz respeito aos adolescentes e jovens a quem se atribui a autoria de atos infracionais, pois busca no processo de responsabilização destes construir ações educativas que visem o pleno desenvolvimento pessoal e social destes sujeitos (Moreira, 2013).

A educação social é situada por Diaz (2006) como aquela que se dá em todos os contextos de convivência dos indivíduos, engloba espaços formais e não-formais de educação e tem como objetivo principal a preparação dos sujeitos para a vida em comunidade, ou seja, para o convívio social. Ainda segundo este autor, a educação social surge na Alemanha no fim do século XIX e início do século XX devido a necessidade por parte da educação de construir uma pedagogia que apresentasse respostas e soluções para as necessidades individuais e sociais advindas do contexto histórico

e político vivenciado no período de industrialização daquele país (processos migratórios, pobreza, proletarianização do campo, desigualdade social, exclusão econômica etc.). Conforme este autor:

A educação social é uma prática social que medeia a socialização dos indivíduos. [...] A sua didática deve promover no indivíduo a sensibilização e tomada de consciência das suas necessidades não sentidas para que estas possam ser percebidas e procuradas (necessidades exprimidas) [...] a educação social, para além de solucionar determinados problemas de convivência, tem uma função não menos importante, que é a de ser um instrumento igualitário e de melhoria da vida social e pessoal. (Diaz, 2006, p. 102-103)

Percebe-se na literatura que alguns autores apresentam a educação social em paralelo ou interface com a educação popular, sendo esta última bastante conhecida devido ao teórico e educador Paulo Freire. Segundo Gadotti (2012), a educação popular tem como principal pressuposto a categoria “Conscientização”, a qual estaria voltada essencialmente para o processo de construção de uma consciência crítica individual e social, destinada à emancipação política e humana de todos os sujeitos, com ênfase para aqueles que tem seus direitos oprimidos, violados, e que vivem as expressões da desigualdade social numa sociedade baseada no modo de produção capitalista.

Conforme Gadotti (2012), a educação social é entendida como fundamentalmente construída a partir da prática social e voltada para ela. Segundo esse autor, a educação social pode ser compreendida como dialeticamente relacionada à pedagogia social, pois a primeira volta-se para a prática social, enquanto a segunda diz respeito aos embasamentos teóricos metodológicos, de modo que o desenvolvimento de uma implica na transformação da outra. Assim, a educação social, bem como a pedagogia social são consideradas como pertencentes ao campo da pedagogia da práxis, a qual numa perspectiva de base marxiana enfatiza os conflitos de classe inerentes à sociedade nos pro-

cessos educativos e formativos, além de estar intrinsecamente relacionada com a ação transformadora da sociedade (Fernandes, 2016).

Entretanto, ressalta-se que trabalhar nessa perspectiva implica problematizar a lógica do punitivismo e encarceramento utilizado pelo Estado como estratégia de controle e extermínio da juventude pobre brasileira. Compreender a socioeducação a partir da educação social é desconstruir a lógica do encarceramento e fortalecer as MSE de meio aberto que não se utilizam da privação de liberdade. Diante disso, torna-se contraditório pensar algumas MSE, como a de internação, pelo viés da educação social, no entanto, entende-se que essa concepção, ao ser utilizada nesse contexto, tem em vista a tentativa de reforçar a garantia dos direitos dos jovens e se constitui na dinâmica contraditória das MSE enquanto sanção/punição e ação pedagógica.

Alguns autores também situam a socioeducação a partir da Justiça Restaurativa. Nesse sentido, Valente e Oliveira (2015) apontam que a socioeducação, ao ser considerada nesta perspectiva, caracteriza-se pela prevalência de um caráter pedagógico que busca promover aos adolescentes e jovens a construção de novas trajetórias de vida alinhadas com a perspectiva de garantia de direitos e da responsabilização. Esta última passa a ser entendida como uma construção dialógica do jovem com a sociedade, a partir da problematização e conscientização acerca das consequências das ações individuais nas relações com os demais sujeitos que constituem a sociedade.

No enfoque da Justiça Restaurativa, busca-se compreender o jovem não apenas por meio do ato infracional que lhe foi atribuído, mas a partir das relações deste com a dinâmica da sociedade, tendo em vista uma responsabilização que seja construída e dialogada juntamente com o jovem. Um aspecto de destaque acerca da Justiça Restaurativa para a socioeducação é a noção de Janela da Disciplina Social, que está relacionada com a utilização da disciplina nas ações de responsabilização dos

jovens, podendo se constituir como punitiva, negligenciadora, permissiva ou restaurativa, característica que vai depender do modo de condução das práticas profissionais, institucionais e estruturais que perpassam o acompanhamento dos jovens (Jacques; Gershenson, 2016). Segundo Jacques (2015, p. 72), na perspectiva de garantia dos direitos humanos dos jovens:

Deve existir um equilíbrio entre o controle e o apoio, pois uma prática fundamentada na punição ou retributiva está centrada no alto controle com baixo apoio, remetendo à pedagogia da vingança e culpabilização dos sujeitos. Torna-se negligenciadora quando esses dois parâmetros – controle e apoio – são baixos, ou seja, marcam intervenções caracterizadas pela indiferença. São permissivas ou reabilitadoras quando existe baixo controle e alto apoio – justifica e protege os autores de atos infracionais das consequências de seus atos. A ação se torna restaurativa quando há alto controle e alto apoio.

Além disso, Ferrão, Santos e Dias (2016) apontam que a Justiça Restaurativa pode ser uma das possibilidades de trabalho capaz de enfrentar as dificuldades encontradas no campo socioeducativo, pois enfatiza a responsabilização, o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, o respeito e a participação das pessoas envolvidas nas situações afetadas pelo ato cometido, de modo que podem proporcionar o desenvolvimento de intervenções qualificadas no sistema socioeducativo, tendo em vista a ressignificação do ato infracional e do projeto de vida dos jovens. Além disso, é uma prática preconizada pelas legislações devido a sua capacidade de promover a articulação da rede de atendimento das políticas públicas.

Assim, os autores apontam que a Justiça Restaurativa apresenta para o campo da socioeducação uma concepção de lidar com o ato infracional e as MSE a partir de um viés pedagógico que considere a participação do jovem no seu processo de responsabilização. Segundo Aguinsky e Capitão (2008, p. 262):

A Justiça Restaurativa, ao invés de versar sobre transgressões e culpados, materializa possibilidades concretas de participação individual e social,

democratização do atendimento, acesso a direitos, afirmação de igualdade em espaços de diálogo, em ambientes seguros e respeitosos, valorização das diferenças, através de processos sociopedagógicos que considerem os danos, os responsáveis pelos mesmos e os prejudicados pela infração. [...] Nessa perspectiva, pode-se contribuir para fortalecer o protagonismo dos sujeitos na construção de estratégias para restaurar laços de relacionamento e confiabilidade social rompidos pela infração.

Ademais, a análise das produções científicas sobre a socioeducação também possibilita compreendê-la a partir de sua dimensão enquanto política pública, sinalizando como pressupostos o que está disposto no ECA e no Sinase, baseando-se na perspectiva da garantia de direitos dos adolescentes e jovens. Neste sentido, a partir dos princípios e parâmetros determinados pelo Sinase, Silva (2012, p. 8) traz uma possível definição da socioeducação caracterizada como “uma política pública jurídico-sancionatória e sociopedagógica, ressaltando-se que esta última dimensão deve se sobrepor à primeira”. Desse modo, a socioeducação, como política pública, caracteriza-se como ação do Estado que busca, a partir de uma sanção, responsabilizar o adolescente e o jovem a quem se atribui a autoria de um ato infracional, sem deixar de considerar a necessidade destes de acesso a um conjunto de ações que garantam seus direitos sociais.

Para garantir essa responsabilização pedagógica, a socioeducação, como política pública, carece da articulação de um conjunto de setores provenientes das políticas sociais. Em consonância com tal pensamento, Jacques (2015, p. 72) afirma que “A socioeducação, enquanto política pública que busca a garantia e a efetivação dos direitos humanos destes jovens, pressupõe a “articulação e a intersetorialidade” entre as políticas públicas”. Essa articulação entre as demais políticas públicas diz respeito ao princípio da incompletude institucional determinado pelo Sinase, que responsabiliza todo o sistema de garantia de direitos na efetivação da política de socioeducação (Moreira, 2013).

Nesse sentido, ao compreender a socioeducação como política pública, o principal aspecto destacado pela literatura é a necessidade de articular as diversas políticas para garantir o processo de responsabilização do adolescente e do jovem de modo efetivo e pedagógico. Com isso, o conceito de rede também é enfatizado nessa perspectiva e abrange o conjunto de instituições que compõem o sistema de garantia de direitos para a população infantojuvenil. Em relação a isso, Pinto e Silva (2014, p. 158) assinalam que “a sustentação de uma proposta socioeducativa depende do compromisso assumido pela ‘rede de atendimento’ e pela equipe de profissionais dos centros de atendimento ao adolescente autor de ato infracional”.

Entretanto, essa afirmativa precisa ser analisada com cuidado, pois a sustentação da rede de atendimento das políticas públicas não é responsabilidade exclusiva dos profissionais. Apesar de serem uma parcela importante para efetivação da política socioeducativa, é preciso considerar os aspectos estruturais que estão na gênese das políticas públicas e que, por vezes, impossibilitam o fluxo de atendimento e a articulação destas.

Portanto, podemos compreender que a socioeducação enquanto política pública “volta-se essencialmente para os adolescentes e jovens que tiveram seus direitos violados ou que violaram direitos pelo cometimento de infrações, configurando-se atualmente como um Sistema Nacional articulado e com características específicas” (Oliveira et al., 2015, p. 582). Nessa perspectiva, destaca-se a responsabilidade do Estado em garantir um sistema de atendimento ao jovem que possa proporcionar uma responsabilização comprometida com os direitos sociais desse grupo.

Contudo, essa responsabilidade do Estado não tem sido concretizada de forma efetiva, tendo em vista que o Estado, numa sociedade capitalista, situa-se a partir do conflito de interesses entre o desenvolvimento do capital e a garantia de direitos da população, sendo esta última frequentemente negligenciada em

detrimento do crescimento do capital (Bidarra, 2011; Cunha, 2013).

Desse modo, observa-se nesta concepção a compreensão da socioeducação no que diz respeito a sua aplicabilidade, ou seja, discute-se os aspectos necessários para execução das medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes e jovens a quem se atribui a autoria de atos infracionais. Nesse sentido, os autores compreendem que o processo de responsabilização dos jovens deve estar conectado com a garantia dos seus direitos fundamentais, isto é, a medida socioeducativa precisa estar articulada com as demais políticas públicas, tendo em vista os “eixos” norteadores dessas medidas: família, escolarização, profissionalização, saúde, esporte, lazer, cultura e espiritualidade, além de levar em consideração as necessidades e demandas específicas de cada sujeito (Costa, 2017; Pinto; Silva 2014).

No entanto, a literatura sobre a aplicação das MSE tem demonstrado que as medidas caracterizam-se por uma contradição entre aspectos educativos/pedagógicos e punitivistas (Jimenez; Frassetto, 2015), os quais podem ser observados nas políticas públicas que executam as MSE por meio da superlotação das unidades destinadas ao cumprimento das medidas de internação, pela não oferta de atividades pedagógicas, profissionalizantes e de lazer, pela presença da violência institucional e pela falta de sentido dessas medidas para os adolescentes e jovens que as cumprem (Alberto; Amorim, 2017; Costa; Alberto; Silva, 2022; Medeiros et al., 2014; Teixeira, 2015).

A presença dos elementos punitivistas são considerados graves entraves para a política pública de atendimento socioeducativo, tendo em vista que estão associados com práticas menoristas vigentes antes do ECA. Nesse sentido, defende-se a luta pela efetivação de políticas que garantam os direitos da população infantojuvenil a quem se atribui a autoria de atos infracionais, promovendo a concretização de ações e práticas educativas que possibilitem a desvinculação com o ato infracional e a

construção de projetos de vida dignos e alicerçados nos direitos humanos.

Diante do exposto, observa-se que a literatura apresenta diferentes concepções para a socioeducação no contexto das MSE, como a educação social, a justiça restaurativa e as políticas públicas. Nota-se que a socioeducação se apresenta como conceito em construção, que ora apresenta concepções teóricas, em sua maioria embasadas na perspectiva de garantia de direitos, ora apresenta elementos relacionados à aplicação prática das MSE, principalmente discussões sobre a construção de uma ação pedagógica efetiva. Tais elementos nos levam a entender que este conceito ainda se apresenta em construção, a partir de diferentes concepções teórico-práticas que disputam saberes no campo socioeducativo.

BASES EPISTEMOLÓGICAS DA SOCIOEDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Partindo das concepções de socioeducação descritas acima, foi possível identificar que os autores que estudam essa temática estão pautados em perspectivas teóricas e/ou pedagógicas que embasam suas análises sobre o campo das medidas socioeducativas. Desse modo, faz-se necessário compreender quais as bases epistemológicas norteadoras das concepções encontradas.

No que se refere à educação social, observa-se que esta se aproxima da base epistemológica crítico-dialética na medida em que busca promover uma prática pedagógica que tem a emancipação dos sujeitos como meta a ser alcançada. A perspectiva crítico-dialética tem como uma das principais correntes o marxismo, o qual fundamenta-se no materialismo histórico e no materialismo dialético. O primeiro se refere ao caminho teórico para compreensão da realidade, enquanto o segundo se constitui como a estratégia metodológi-

ca, entretanto, ambos estão interrelacionados (Minayo, 2014).

Um aspecto importante na teoria crítico-dialética é a relação entre a base material e o processo de consciência dos sujeitos, pois compreende-se que o modo de produção, as estruturas de classes e o modo de pensar dos sujeitos estão correlacionados (Minayo, 2014). Isto é, entende-se que os sujeitos são produtos das relações estabelecidas dentro deste modo de produção e sociabilidade, o qual se baseia principalmente na exploração da força de trabalho de uns sujeitos sobre outros e no conflito de classes. Assim, de um lado tem-se os exploradores, capitalistas, que formam a classe dominante, e do outro a população pobre e explorada que constituem a classe dominada, o proletariado (Tonet, 2006).

Nesse sentido, na teoria crítico-dialética só é possível uma sociedade justa e igualitária com a superação do modo de produção capitalista, sendo essa condição fundamental para o pleno desenvolvimento humano (Saviani, 2019). Ademais, como elementos essenciais no processo de rompimento com o sistema capitalista, essa perspectiva destaca a educação como estratégia de contribuição na construção da consciência de classe por meio da apropriação do desenvolvimento historicamente acumulado pela humanidade e a organização da classe trabalhadora (Saviani, 2015).

Assim, reitera-se a perspectiva crítico-dialética como a base epistemológica da educação social, tendo em vista que ela tem como principal característica a construção teórica e prática pelo fim das situações de opressão que constitui o sistema social político vigente, enfatizando o papel do Estado nesse cenário. Somado a isso, a educação social pode ser considerada uma pedagogia da práxis, isto é, uma pedagogia que produz conhecimento tendo em vista a intervenção crítica na realidade social (Carvalho, 2008; Gadotti, 2012).

No que se refere à sua aplicação na socioeducação, nota-se um movimento teórico e prático em direção a construção de uma

concepção que compreenda as situações de opressão, as quais são submetidas a infância e juventude, e busque a superação delas em todas as instâncias, inclusive no aspecto de responsabilização da juventude a quem se atribui a autoria de atos infracionais. Entretanto, na aplicação das MSE, por vezes, se utiliza desta concepção em paralelo com outras opostas, tendo em vista que as instituições e o próprio sistema de justiça predominantemente se baseiam em perspectivas não críticas como o positivismo e neoliberalismo.

O positivismo, historicamente, tem se constituído como a corrente filosófica predominante na área das ciências humanas e sociais e tem como principal fundamento a concepção de que a sociedade humana é regulada por leis naturais que influenciam todo o funcionamento da vida social, política, econômica e cultural dos indivíduos. Com isso, para esta perspectiva, o lugar que os indivíduos ocupam socialmente é resultante da natureza da organização social que tem suas leis permanentes, cabendo à ciência legitimá-los por meio de ideologias sociais desiguais e conservadoras (Minayo, 2014).

Esse tipo de pensamento produz uma sociedade baseada no individualismo, na competitividade e na desigualdade como mediadores das relações sociais, nas quais propagam-se a ideia do “mérito de cada um em potencializar suas capacidades supostamente naturais” (Behring; Boschetti, 2011, p. 60). Isso implica a compreensão da desigualdade social como uma lei natural e imutável, pensamento alinhado com a perspectiva econômica liberal, na qual priorizam-se: o individualismo, a liberdade, a competitividade, a propriedade privada como direito natural e valorização do desenvolvimento econômico com a mínima intervenção do Estado, naturalizando a miséria e a pobreza.

Assim, a lógica liberal e positivista convém para a manutenção da sociedade capitalista, e nesta, o ajustamento e disciplinamento social se dá pelo controle e exploração da força

de trabalho, não só dos que estão formalmente inseridos no mercado, mas como daqueles que também não foram inseridos, sendo que para estes predomina a lógica da violência e do encarceramento, evidenciando a chamada Face Penal do Estado para os pobres, que recairá principalmente sobre a juventude (Behring, 2018).

No que diz respeito à Justiça Restaurativa, apesar de ser entendida pela literatura como uma teoria ainda em construção, percebe-se que ela se aproxima da perspectiva fenomenológica, que se destacou principalmente após a Segunda Guerra Mundial, juntamente com o marxismo, como uma das teorias críticas aos modos de produção e relação crescentes nos países capitalistas daquela época (Minayo, 2014). Nessa perspectiva, o conhecimento é entendido como relativo e produto da vivência que cada sujeito experiencia, exige uma postura descritiva e compreensiva dos fenômenos, na qual os indivíduos fazem parte do processo que necessita ser compreendido (Behring; Boschetti, 2011).

Além disso, ressalta-se nessa teoria a necessidade de investigar os fenômenos a partir de sua essência, isto é, o sentido atribuído ao fenômeno por aquele que o percebe ou vivencia, utilizando-se o método intuitivo (Goto; Moraes, 2016). Somado a isso, valoriza a subjetividade e as experiências dos sujeitos em um determinado momento, compreende que os indivíduos estão num processo de constante transformações, as quais se dão principalmente a partir dos sentidos e significados que os sujeitos atribuem às experiências que vivem e assim constroem a sociedade (Chinazzo, 2013).

Nesse sentido, a fenomenologia compreende o indivíduo como principal responsável pelo seu modo de ser e estar no mundo, atribuindo a ele a importância de ser considerado como protagonista dos fenômenos sociais. Entretanto, essa visão pode não considerar com a devida importância os aspectos estruturais que determinam as relações sociais e o processo de constituição da subjetividade dos indivíduos,

delegando a eles a responsabilização pelas consequências advindas do contexto econômico, social e político na realidade dos sujeitos.

Assim, conforme Amorim (2018) em sua pesquisa de doutorado sobre as concepções acerca da Justiça Restaurativa na política de socioeducação, a perspectiva epistemológica predominantemente encontrada foi a fenomenológica/existencial/humanista, caracterizando-a como uma perspectiva de enfoque interpessoal. Isso quer dizer que a Justiça Restaurativa enquanto concepção teórica subsidiará práticas com ênfase nas relações interpessoais construídas entre os indivíduos nos espaços compartilhados por estes.

Além disso, Prudente e Sabadell (2008) discorrem que a Justiça Restaurativa, por ser considerada enquanto um novo paradigma no campo jurídico, ainda apresenta conceitos e definições em construção. Apesar disso, esses autores elencam três princípios fundamentais da Justiça Restaurativa que deve perpassar as suas possíveis definições e conceitos: a) o delito é entendido como um conflito interpessoal que resulta em danos à um indivíduo ou comunidade, caracterizando-se enquanto uma transgressão a lei; b) o objetivo da justiça deve ser a reconciliação entre os sujeitos e a reparação dos danos resultantes do delito; e c) o sistema de justiça deve promover a participação das vítimas, ofensores e comunidade no processo de resolução dos conflitos.

Nessa perspectiva o foco não é o crime/delito, mas sim as consequências do ato praticado e as relações sociais afetadas por este. Com isso, volta-se também para o futuro dessas relações sociais, no sentido da reparação dos danos causados, diferentemente da justiça comum que foca apenas na punição do indivíduo pelo ato cometido ao invés das suas implicações (Prudente; Sabadell, 2008). Nesse sentido, a vítima ganha papel de destaque no processo de resolução do conflito ou dano causado por meio da promoção do diálogo entre as partes, a qual deve ser baseada na voluntariedade entre ambos (Macedo, 2013).

Um aspecto de destaque referente à aplicação da Justiça Restaurativa é a presença do discurso da ressocialização dos indivíduos, que abarca uma perspectiva curativa e terapêutica (Santos; Cagliari, 2011), conferindo uma responsabilidade individual ao sujeito a quem se atribui a prática do ato infracional, desconsiderando os aspectos sociais, culturais e econômicos que perpassam as trajetórias dos jovens.

Desse modo, pode-se dizer que a perspectiva da Justiça Restaurativa no campo da socioeducação apresenta uma concepção pedagógica que difere do ajustamento social preconizado pelo positivismo, na medida em que leva em consideração as necessidades dos sujeitos no processo de responsabilização por um ato considerado uma infração social, mas que tem limitações pois seu enfoque são as relações interpessoais entre os indivíduos, negligenciando a importância da estrutura social nos processos de desigualdade e violência atribuídos aos jovens pobres.

Em relação à socioeducação enquanto política pública, observa-se que esta pode ser entendida a partir de duas perspectivas epistemológicas principais. Por um lado, pode ser compreendida a partir do viés crítico-dialético, que a entende como ferramenta essencial no processo de garantia de direitos da classe trabalhadora e como ferramenta potencializadora do processo de superação da sociedade capitalista. Por outro lado, também pode ser considerada a partir do positivismo como instrumentos de controle e ajustamento social para manutenção da sociedade capitalista e desigual (Behring, 2015; Ferraz, 2014).

As políticas públicas a partir da perspectiva crítico-dialética são compreendidas enquanto políticas resultantes da luta entre classe trabalhadora e capital, tendo o Estado como mediador entre a garantia de condições de sobrevivência dos trabalhadores e o desenvolvimento do capital. Entende-se ainda nessa perspectiva que as políticas sociais, apesar de serem consideradas enquanto uma conquista

da classe trabalhadora e sua defesa seja necessária e importante, elas não são consideradas como a via de solução para a desigualdade social inerente à sociedade que vivemos, alicerçada sob o modo de produção capitalista (Mendonça, 2012).

Na perspectiva positivista, as políticas sociais são pensadas principalmente a partir dos vieses econômicos e políticos. No primeiro são entendidas como possibilidade de redução dos custos da reprodução da força de trabalho, tendo em vista que o Estado assume uma parcela desses gastos, e no segundo são tidas como ferramentas de cooptação e legitimação do sistema capitalista na medida em que os indivíduos passam a ser controlados como trabalhadores que dependem da venda da sua força de trabalho (Behring; Boschetti, 2011; Ferraz, 2014).

Com isso, ao compreender a socioeducação a partir de uma perspectiva crítica das políticas sociais, entende-se a socioeducação como espaço de disputa numa sociedade capitalista pela garantia de direitos dos jovens das classes pobres que enfrentam as consequências da desigualdade social por meio da criminalização da pobreza e conseqüentemente de suas existências. Somado a isso, por ser considerada enquanto espaço de disputa entre os interesses de classes sociais distintas, essas políticas podem se apresentar de forma contraditória, ora contendo aspectos de uma perspectiva, ora de outra, a depender do jogo de forças desenvolvido pela sociedade civil, Estado e capital. Isso se dá, pois, apesar dos esforços empreendidos pela sociedade civil na implementação de práticas sociais mais justas e emancipatórias, estamos inseridos numa sociedade fundamentada no modo de produção capitalista, no qual a necessidade de controle social das classes pobres se constitui como ferramenta essencial para manutenção do sistema vigente (Behring, 2015).

Portanto, observa-se que as concepções de socioeducação apresentam bases epistemológicas diferentes, críticas e não críticas que refletem perspectivas de compreender a socieda-

de e repercutem no modo de organização e condução das práticas no contexto das MSE. Nesse sentido, as perspectivas não críticas embasadas no positivismo e no liberalismo perpetuarão concepções que compreendem os sujeitos como os únicos responsáveis pelo ato infracional, sem considerar os aspectos sociais, políticos e econômicos que perpassam a realidade desses sujeitos, bem como reproduzirão concepções e práticas de encarceramento e criminalização da juventude pobre, principalmente por meio de medidas de privação de liberdade.

Em contraposição, as perspectivas críticas, buscam construir conhecimentos e práxis que compreendam os sujeitos na dinâmica das relações sociais de produção, tendo em vista a eliminação das situações de opressão as quais a população pobre enfrenta no seu cotidiano. Ademais, acrescenta-se as perspectivas fenomenológicas, que podem parecer um avanço em relação ao positivismo e liberalismo, porém ainda apresentam limitações por enfatizar processos de responsabilização individuais, ou que não consideram devidamente as questões estruturais políticas, econômicas e sociais.

Diante do exposto, defende-se neste artigo, que apesar da socioeducação no contexto das MSE ainda se apresentar como conceito em construção, esta deve ser pensada e alicerçada sob os princípios dos direitos humanos e da garantia de direitos dos jovens, conforme determinado pela Constituição Federal de 1988, pelo ECA e Sinase. Nesse sentido, a concepção mais adequada para pensar a base teórica da socioeducação é a Educação Social, que tem por base epistemológica a perspectiva crítico-dialética, tendo em vista que esta compreende os sujeitos a partir das contradições vivenciadas na sociedade capitalista tendo como finalidade o fim das relações de opressão e exploração que a população pobre enfrenta nesse sistema. Compreende-se também que a aplicação dessa concepção nas políticas públicas se faz a partir de diversos entraves provenientes da luta de classes, mas reafirma-se que é a partir da garantia dos direitos e da luta pelo fim

das desigualdades sociais e econômicas que a socioeducação, enquanto teoria e prática, entendida como unidade dialética indissociável, deve se constituir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo deste artigo de caracterizar as concepções teóricas e as bases epistemológicas sobre socioeducação no contexto das medidas socioeducativas a partir da literatura, pode-se dizer que no campo das MSE, a socioeducação caracteriza-se enquanto categoria teórica em construção constituída por concepções teórico-epistemológicas diferentes que disputam saberes relacionados aos adolescentes e jovens a quem se atribui a autoria de atos infracionais. A disputa de perspectivas sobre a socioeducação pode ser considerada uma limitação para esse campo como política pública que visa a responsabilização atrelada à garantia de direitos da população atendida, pois apresenta contradições entre seus pressupostos.

Essas contradições são expressas a partir de tentativas de junção de perspectivas críticas e não-críticas (liberais, positivistas), por meio de práticas que se pretendem participativas, dialógicas e democráticas com ferramentas de ajustamento e controle, como a privação de liberdade, o uso da disciplina, a necessidade de enquadramento numa lógica social e a responsabilização individual do sujeito sem considerar os aspectos sociais e econômicos nos quais ele está inserido.

No entanto, compreende-se que a junção de perspectivas opostas reflete o sistema econômico e político no qual a sociedade se baseia, segundo o qual as políticas sociais são construídas no embate de forças entre as pressões dos trabalhadores e a manutenção do modo de produção capitalista. Sendo assim, entende-se que a socioeducação enquanto política social se constitui dentro desta disputa de interesses, na qual, de um lado, a pressão

social impulsiona a garantia de direitos da população infanto-juvenil, e por outro lado, a lógica do capital busca o controle e ajustamento social por meio de ações repressivas que criminalizam aqueles mais afetados pelas expressões da desigualdade social.

Compreende-se que discutir sobre as concepções e bases epistemológicas construídas pela literatura podem contribuir com a produção do conhecimento no campo da socioeducação, tendo em vista que esse conceito necessita de definições teóricas mais aprofundadas. No entanto, considera-se como uma limitação o fato de a discussão empreendida contemplar apenas o contexto brasileiro, sugere-se que novos estudos possam refletir sobre a construção da socioeducação enquanto categoria teórica em diálogo com contextos internacionais que apresentam realidade semelhante ao Brasil, como o contexto da América Latina.

Recebido para publicação em 7 de abril de 2020
Aceito em 30 de novembro de 2022

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico – do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 241-265.
- AGUINSKY, B.; CAPITÃO, L. Violência e socioeducação: Uma interpelação ética a partir de contribuições da Justiça Restaurativa. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 257-264, 2008.
- ALBERTO, M. F. P.; AMORIM, T. R. S. Diálogos inconclusos: juventude, socioeducação e extensão. In: ALBERTO, M. F. P. et al. (org.). *Diálogos em prol de uma justiça juvenil*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. p. 19-31.
- ALBERTO, M. F. P. et al. Programa de Erradicação do Trabalho Infantil: concepções de educandos e famílias. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 36, n. 2, p. 458-470, 2016.
- AMORIM, T. R. S. *A justiça restaurativa na política de socioeducação: concepções, crítica e possibilidades*. 2018. 176 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- BEHRING, E. R. *Política social no capitalismo tardio*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- BEHRING, E. R. Estado no capitalismo: notas para uma leitura crítica do Brasil recente. In: BOSCHETTI, I.; BEHRING, E. R.; LIMA, R. L. (org.). *Marxismo, política social e direitos*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 39-72.

- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. *Política social: fundamentos e história*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BIDARRA, Z. S. Para contribuir com a construção da dimensão político-pedagógica da socioeducação. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 222-234, 2011.
- BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e da Adolescência e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 6 dez. 2022.
- BRASIL. *Levantamento anual Sinase 2016*. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.
- BRITO, D. S.; ALMEIDA, L. M. W. Modelagem matemática na socioeducação. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 196-212, 2014.
- CARVALHO, A. D. Estatuto antropológico e limiares epistemológicos da educação social. *Cadernos de Pedagogia Social*, Lisboa, n. 2, p. 31-43, 2008.
- CHINAZZO, S. S. R. *Epistemologia das ciências sociais*. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- COSTA, A. C. G. *Presença educativa*. 2. ed. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.
- COSTA, A. P. M. Os direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e sistema constitucional brasileiro. In: CRAIDY, C. M.; SZUCHMAN, K. (org.). *Socioeducação: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 17-32.
- COSTA, C. S. S.; ALBERTO, M. F. P.; SILVA, E. B. F. L. Responsabilização ou Punição: Violações de Direitos na Medida Socioeducativa de Internação. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Maracanã, v. 22, n. 1, p. 10-31, 2022. <https://dx.doi.org/10.12957/ep.2022.66450>
- CUNHA, L. G. H. *A socioeducação e a produção de conhecimentos na área do serviço social: entre a renovação e o conservadorismo*. 2013. 185 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) –Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- CUNHA, R. D. T.; PAIVA, I. L. O Atendimento às adolescentes em conflito com a Lei: em foco as propostas educacionais no Rio Grande do Norte. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 77-97, 2016.
- DIAZ, S. Uma aproximação à pedagogia – educação social. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 7, n. 7, p. 91-104, 2006.
- FERNANDES, S. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 481-496, 2016.
- FERRÃO, I. S.; SANTOS, S. S.; DIAS, A. C. G. Psicologia e práticas restaurativas na socioeducação: relato de experiência. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, DF, v. 36, n. 2, p. 354-363, 2016. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000122014>
- FERRAZ, A. T. R. Políticas sociais na contemporaneidade: o fim do caminho? *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 232-243, 2014.
- GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: Pesquisa em extensão universitária*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 10-32, 2002.
- GOTO, T. A.; MORAES, M. A. B. A concepção de fenomenologia para Edith Stein. *Revista Filosófica São Boaventura*, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 51-66, 2016.
- GUERRA, A. Educar para a cidadania: nas fronteiras da socioeducação. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 260-274, 2017.
- JACQUES, L. G. L. *Medidas socioeducativas em meio aberto em guaíba: entre pressupostos e significados*. 2015. 198 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- JACQUES, L. G. L.; GERSHENSON, B. Por entre significados: as medidas socioeducativas através dos sujeitos que as vivenciaram. *Emancipação*, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 273-288, 2016.
- JIMENEZ, L.; FRASSETO, F. A. Face da morte: a lei em conflito com o adolescente. *Psicologia & Sociedade*, Recife, v. 27, n. 2, p. 401-414, 2015.
- LIMA, E. S.; CARLOTO, C. M. Ações socioeducativas: reflexões a partir de Freire. *Emancipação*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 127-139, 2009.
- MACEDO, M. F. S. Justiça restaurativa: a importância da participação da vítima na pacificação dos conflitos. *Revista da SJRJ*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 36, p. 95-109, 2013.
- MEDEIROS, F. C. et al. A vigência do Sinase no RN: uma experiência de extensão com adolescentes e familiares. In: PAIVA, I. L.; SOUZA, C.; RODRIGUES, D. B. (org.). *Justiça juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo*. Natal: EDUFN, 2014. p. 185-204.
- MENDONÇA, L. J. V. P. Políticas sociais e luta de classes: uma crítica a Amartya Sen. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 65-73, 2012.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MOREIRA, C. A. B. D. Socioeducação: críticas sobre as medidas socioeducativas em tempos de SINASE. *Revista Serviço Social & Realidade*, Franca, v. 22, n. 2, p. 93-110, 2013.
- OLIVEIRA, C. B. E. et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, 2015.
- PESSOA, M. C. B.; ALBERTO, M. F. P.; LUCAS, A. P. Desenvolvimento juvenil e projetos de vida. In: ALBERTO, M. F. P.; AMORIM, T. R. S.; SILVA, E. B. F. L.; COSTA, C. S. S. (org.). *Diálogos em prol de uma justiça juvenil*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. p. 65-81.
- PINTO, P. S.; SILVA, R. A. S. Socioeducação: que prática é essa? In: PAIVA, I. L.; SOUZA, C.; RODRIGUES, D. B. (org.). *Justiça juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo*. Natal: EDUFN, 2014. p. 141-160.
- PRUDENTE, N. M.; SABADELL, A. L. Mudança de paradigma: justiça restaurativa. *Revista Jurídica Cesumar*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 49-62, 2008.
- RODRIGUES, D. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Psicologia cultural e socioeducação: reflexões sobre desenvolvimento humano e infração juvenil. *Revista Subjetividades*, Fortaleza, v. 16, n. 1, p. 104-118, 2016.
- SANTOS, M. L.; CAGLIARI, C. T. S. Justiça restaurativa: alternativas de ressocialização. *Revista Direito em Debate*, Ijuí, v. 20, n. 35-36, p. 189-210, 2011.
- SAVIANI, D. Consciência social e ação política ideológica. In: SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2019. p. 189-208.
- SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; Duarte, N. (org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 59-85.
- SILVA, C. A. A.; MULLER, L. J. Especialização em gestão de centros de socioeducação: contribuições dos trabalhos de conclusão de curso à produção de conhecimento em socioeducação. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 5-22, 2011.

SILVA, J. C.; GIOVINAZZO JR., C. A. Socioeducação e juventude: as ações das Ongs na cidade de São Paulo. *Impulso*, Piracicaba, v. 26, n. 66, p. 67-85, 2016.

SILVA, S. C. Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. *Serviço Social em Revista*, v. 14, n. 2, p. 96-118, 2012.

TEIXEIRA, J. D. Sistema socioeducativo em questão: as tensas relações entre o punitivo e o educativo. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, São Paulo, n. 12, p. 223-254, 2015.

TONET, I. Educação e formação humana. *Ideação*, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006.

VALENTE, F. P. R.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Para além da punição: (re)construindo o conceito de responsabilização socioeducativa. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 853-870, 2015.

SOCIO-EDUCATION: theoretical conceptions in the context of socio-educative measures

Erlayne Beatriz Félix de Lima Silva
Maria de Fatima Pereira Alberto
Cibele Soares da Silva Costa

The socio-educative measure (SEM) is about the perspective of accountability for teenagers and young adults for whom the authorship of an infraction is attributed in Brazil since the decade of 1990. In what concerns the term socio-education, it is noticed that this when used in the context of the SEM, needs conceptualizations that enables constructing and executing a socio-educative action based in consistent theoretical assumptions. The discussion shown in this article has as an objective characterizing the theoretical conceptions and the epistemological bases about socio-education in the context of the SEM from the literature about the theme. From the analysis of the texts it can be said that in the field of the SEM, the socio-education characterizes itself as theoretical category under construction, constituted by different theoretical-epistemological conceptions, with emphasis on social education, restorative justice, and public policy, which dispute knowledge related to the youth to whom the authorship of acts of infraction is attributed.

KEYWORDS: Socio-education. Theoretical Conceptions. Socio-educative Measures. Youth.

SOCIO-ÉDUCATION: conceptions théoriques dans le contexte des mesures socio-éducatives

Erlayne Beatriz Félix de Lima Silva
Maria de Fatima Pereira Alberto
Cibele Soares da Silva Costa

La mesure socio-éducative (MSE) correspond à la perspective de responsabilisation des adolescentes et des jeunes, auteurs d'infractions au Brésil, depuis les années 1990. En ce qui concerne le terme socio-éducation, on perçoit bien que celui-ci, en étant employée dans le contexte des MSE, a besoin de conceptualisations qui rendent possible la construction et l'exécution d'une action socio-éducative basée sur des hypothèses théoriques consistantes. La discussion présentée dans cet article a pour objectif de caractériser les conceptions théoriques et les bases épistémologiques sur la socio-éducation dans le contexte des MSE à partir de la littérature sur le thème. À partir de l'analyse des textes, on peut dire que dans le champ des MSE, la socio-éducation se caractérise comme catégorie théorique en construction, constituée par des conceptions théorico-épistémologiques différentes, mettant l'accent sur l'éducation sociale, la justice restaurative et les politiques publiques, qui se disputent des savoirs concernant une jeunesse qui est considéré coupable d'infractions.

MOTS-CLÉS: Socio-éducation. Conceptions Théoriques. Mesures Socio-éducatives. Jeunesse.

Erlayne Beatriz Félix de Lima Silva – Doutora e mestra em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência (Nupedia/UFPB). Principal publicação: SILVA, E. B. F. L.; ALBERTO, M. F. P.; COSTA, C. S. S. *Trajetórias de jovens pelas políticas sociais: garantia ou violação de direitos?* Psicologia USP, São Paulo, v. 31, p. 1-9, 2020.

Maria de Fatima Pereira Alberto – Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Titular do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência (Nupedia/UFPB). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 1D. Principal publicação: ALBERTO, M. F. P.; PESSOA, M. C. B.; MALAQUIAS, T. A. P.; COSTA, C. S. S. V. *Trabalho infantil e ato infracional: análise histórico-cultural do desenvolvimento infantojuvenil*. Revista da SPAGESP, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 127-142, 2020.

Cibele Soares da Silva Costa – Psicóloga, mestra e doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência (Nupedia/UFPB). Principal publicação: ALBERTO, M. F. P.; PESSOA, M. C. B.; MALAQUIAS, T. A. P.; COSTA, C. S. S. V. *Trabalho infantil e ato infracional: análise histórico-cultural do desenvolvimento infantojuvenil*. Revista da SPAGESP, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 127-142, 2020.