

# Especialização em Políticas Públicas e Socioeducação

*Eixo 3 - Módulo 6 - Pedagogia Socioeducativa*

## Parte IV - Princípios Pedagógicos Norteadores das MSE e do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente Autor de Infração; Pedagogia Socioeducativa e Cotidiano Institucional

*Glória Christina de Souza Cardozo*

# AULA 1

## 1 Introdução

As medidas socioeducativas, contidas na Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente, são processos de responsabilização imputados a adolescentes que praticaram ato infracional – ações prescritas como crime ou contravenção. Enquanto o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE pode ser compreendido como uma política pública que tem por foco a inclusão dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas nas demais políticas sociais, possuindo assim um caráter dinâmico que deve promover uma articulação entre as políticas setoriais e culminar num processo de responsabilização e garantia de direitos (BRASIL, 2006).

Conforme o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, documento direcionador da política decenal para a execução de medidas socioeducativas de 2014 a 2023, o caráter educativo das medidas está relacionado com a restituição de direitos, com a interrupção da prática infracional e com a inclusão do adolescente em sua dimensão sociocomunitária, educativa, cultural e profissional (BRASIL, 2013).

Tratando da legislação referente à população infantojuvenil, Costa (2006, p. 9) afirma que na extensa trajetória de construção e implementação de ações que materializassem os direitos de crianças e adolescentes o “calcanhar-de-aquiles” deste processo se localiza no atendimento aos adolescentes submetidos às medidas socioeducativas, os adolescentes em conflito com a lei. Para o autor, responsabilização e atendimento adequados destes socioeducandos constitui o maior desafio para a construção do que nomeia por “novo direito da infância e da juventude no Brasil”.

Fundamentando-nos pelo referencial teórico da educação social, reconhecemos a partir desta perspectiva as intervenções implicadas no processo de execução das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, passando a analisá-las mais pormenorizadamente.

## 2 Marco conceitual na análise do caráter educativo das medidas socioeducativas

Por socioeducação é possível compreender, conforme o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, a política pública específica que, formalmente, estaria direcionada à reparação de uma dívida histórica que Estado e sociedade brasileiros possuem frente aos meninos e meninas que por ora se encontram em cumprimento de medida socioeducativa. Isto pela compreensão de que esta população infantojuvenil é composta por sujeitos que prioritariamente tem sido destinatários da/s violência/s e violações de direitos nesta determinada sociedade (BRASIL, 2013). Desta forma, a política de socioeducação teria por compromisso a “[...] edificação de uma sociedade justa que zela por seus adolescentes” (BRASIL, 2013, p. 8).

Para além desta definição política do termo socioeducação, é possível compreendê-lo como o conceito empregado nacionalmente no debate acerca do escopo educativo do Estatuto da Criança e do Adolescente, consubstanciado nas medidas socioeducativas. Assim, a socioeducação figura como espécie de ramo da educação social que trata mais especificamente da intervenção junto a adolescentes em conflito com a lei.

Paiva destaca ao introduzir debate sobre jovens autores de ato(s) infracional(is), que estes

[...] são jovens confrontados com um mercado de trabalho cada vez mais restrito, com um sistema de educação que não mais assegura emprego, ascensão social e renda, com um crescente apelo ao consumo e ao acesso a bens cada vez mais fortemente indicadores de status, com um sistema social cada vez mais polarizado. Os jovens de periferias urbanas atravessadas por uma pesada exclusão na inclusão mais ampla deixam ver que a violência potencial não tem necessariamente relação com a fome ou o frio, ou seja, com carências primárias às quais ela foi por muito tempo associada. Está perto da pobreza, mas longe da miséria; deriva da necessidade de reconhecimento pessoal e social, dos apelos da sociedade de consumo, da consciência (e da eventual experiência) das menores possibilidades de entrar e manter-se no mercado de trabalho, da expectativa da gangorra social e da desproteção social crescente e ameaçadora, dos preconceitos a serem enfrentados, e last but not least, de energias físicas e psíquicas não utilizadas (PAIVA, 2007, p. 9).

Saliba (2006) assegura que, diferentemente do que, num primeiro olhar poderia ser compreendido enquanto avanço do processo civilizatório, o lugar que a criança passa a ocupar socialmente a partir do final do século XVII é reflexo da mutação da estrutura social na qual uma nova exigência da sociedade foi expressa pela constituição de novas categorias, dentre as quais criança e infância. Para o autor, o interesse pela criança advém da determinação do período histórico onde, pela proliferação de tecnologias políticas que contam com investimentos de todo o corpo social, surge a necessidade de controle social.

Pode-se reconhecer como característica do século XX o controle e, ocupando lugar privilegiado nesta prática, a infância que se torna ainda alvo da estratégia disciplinar que marca o aperfeiçoamento institucional na transição do suplício ao controle. Esta

estratégia de controle da infância pretende a partir da criança atingir a família e o cidadão (SALIBA, 2006).

A nova estrutura da sociedade industrial exige, a partir desse momento, a conservação das crianças e o gerenciamento de sua vida. É nesse contexto que os cuidados e a preservação das crianças se tornam uma obrigação social. De uma posição secundária em relação ao mundo dos adultos, a criança foi gradativamente separada e elevada à condição de figura central no interior da família, necessitando de espaço próprio e cuidados especiais. Em torno dessa demanda surgem novos saberes, tais como a pediatria, a pedagogia e a psicologia. Na constituição da família nuclear moderna, higiênica e privatista, a redefinição do Estatuto da Criança desempenhou um papel fundamental (SALIBA, 2006, p. 37-38).

Compreendendo o contexto nacional em que se consolida a institucionalização de crianças e adolescentes, sobretudo os mais pauperizados e vulnerabilizados, considerando as contribuições de Goffman (2005) e Foucault (2005) para análise deste processo, reconhecemos que este modelo atende ao anseio local. Impunha-se no início do século XX, tal qual sinalizado por Saliba (2006), a necessidade de submeter estes sujeitos crianças e adolescentes a um processo de institucionalização, mas que, futuramente possibilitasse sua reinserção no convívio social. Assim, reconheceu-se pelo Estado brasileiro a contribuição da educação social que, conforme Otto (2009), irá combinar assistência social e educação. Podem ser compreendidos a partir desta perspectiva a implantação de institutos disciplinares (RIZZINI, 2009), as Escolas de Reforma (CARLOS, 2013) e, posteriormente a centralização da Política Nacional do Menor por meio da criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, em 1964 e a criação das Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor – FEBEM (VIOLANTE, 1984).

Destaca-se que, embora coadune com um processo internacional de discussão e reconhecimento dos direitos infantojuvenis, a aprovação do ECA pelo Estado brasileiro resulta de intensa mobilização social contrária à política nacional de bem-estar do menor. Em carta apresentada ao Senado Federal e à Câmara de Deputados em 1989, encaminhando os Projetos de Lei do Estatuto, recupera-se a afirmação:

O novo paradigma jurídico e de atendimento de direitos representado pelo presente projeto de Estatuto não nasceu exclusivamente da vontade e da competência, ainda que bem-intencionada, de um seletivo grupo de menoristas. Ao contrário, tem suas fontes em longínquos, sucessivos e permanentes esforços de mudanças em favor da criança e do jovem sistematicamente sufocados pelas concepções e práticas sustentadoras de um panorama legal e de um ordenamento institucional que transformaram os seus destinatários em objetos de medidas judiciais – e não em sujeitos de direitos –, rotulando-os por uma conceitualização estigmatizante que em lugar de propiciar o “bem-estar” dos marginalizados perseguia de fato, e sistematicamente, “a segurança e o desenvolvimento” das estruturas marginalizadoras (RIVERA; COSTA, 1994, p. 11).

Esta nova concepção a respeito da infância, o novo olhar sobre crianças e adolescentes e seu processo de desenvolvimento culmina na construção de novos tratos sociais e irá

repercutir em mudanças no plano jurídico, como a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente e na formulação da política social destinada ao atendimento deste segmento populacional e em seu financiamento.

Com base neste breve panorama que favorece a compreensão do movimento que implica na construção do arcabouço jurídico e institucional para a responsabilização de adolescentes pela prática infracional por meio de medidas socioeducativas, passamos a buscar maior compreensão a respeito deste caráter educativo que deve conduzir o processo de execução das medidas, seja no meio aberto com as medidas de Prestação de Serviços à Comunidade e de Liberdade Assistida, ou no meio fechado na execução da Semiliberdade e da Internação.

De acordo com Saviani (1991) compreendemos que o trabalho educativo consiste em um ato de produção daquilo que histórica e socialmente se construiu como humanidade em cada indivíduo singular realizado por meio de ação direta e intencional. Assim, a tarefa educativa consiste na humanização, em tornar humano cada indivíduo singular com base no que acumulamos até hoje em termos de conhecimento, valores e cultura. Portanto, o objeto da educação diz respeito a, de um lado, identificar elementos culturais imprescindíveis à humanização dos novos indivíduos e, de outro lado, simultaneamente, descobrir formas mais adequadas para fazê-lo.

Concordando com a conceituação de Saviani a respeito do trabalho educativo e de seu objeto, aproximamo-nos ainda da perspectiva freireana que entende a educação como

[...] experiência especificamente humana, [...] uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 38).

A discussão a respeito da educação para análise do trabalho de execução das medidas socioeducativas se coloca central justamente pelo reconhecimento de que, nacionalmente, a responsabilização de adolescentes pela prática infracional, ao menos formalmente, tem escopo prioritariamente educativo.

No Brasil se discute fundamentalmente as práticas educativas nos espaços não escolares, de que são exemplos as entidades que executam as medidas socioeducativas impostas pelo Poder Judiciário, sob o conceito de educação não formal “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania” (GOHN, 2010, p. 33).

Gohn complementarmente afirma que ela

[...] designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (2010, p. 33).

Para formulação e exposição deste conceito que expõe inicialmente como aquela que se aprende na vida, via processos de compartilhamento de experiências, em espaços e ações coletivos cotidianos, Gohn reconhece ter-lhe sido necessário o movimento de comparação desta com outras definições, ou seja, para delimitar o que seria a educação não formal, a autora o faz pela delimitação do que ela não é, pela negatividade.

Contrariamente à educação informal, Gohn compreende que a educação não formal não é herdada – nativa, e sim construída por escolhas ou sob certas condicionalidades. Desta forma reconhece haver intencionalidade em seu desenvolvimento, o que retira um caráter espontâneo de seu aprendizado. Gohn recupera ainda outras categorias que já foram empregadas para indicar os processos educativos que ocorrem fora da instituição escolar, apresentando definições como a de educação não escolar, extraescolar, alternativa, de adultos, popular, social, comunitária, sociocomunitária, permanente/para a vida ou continuada, integral e cidadã.

Encontra-se na obra da autora uma definição para a educação social segundo a qual ela compreende um

[...] conjunto fundamentado e sistematizado de práticas educativas não convencionais realizadas preferencialmente – ainda que não exclusivamente – no âmbito da educação não formal, orientadas para o desenvolvimento adequado e competente dos indivíduos, assim como para dar respostas a seus problemas e necessidades sociais (PÉREZ, 1999 apud GOHN 2010, p. 26).

Assim, em Gohn considera-se a educação social como “modalidade” da educação não formal, um processo educativo destinado a pessoas em situação de vulnerabilidade social, enquanto que “a educação não formal deve ser vista também pelo seu caráter universal, no sentido de abranger e abarcar todos os seres humanos, independentemente de classe social, idade, sexo, etnia, religião etc.” (GOHN, 2010, p. 25).

Esta perspectiva quanto ao direcionamento da educação social para forjar respostas a problemas e necessidades sociais, afirmada por Pérez (1999) e resgatada por Gohn (2010) é assinalada também em Otto (2009) ao tratar do histórico da Pedagogia Social, compreendida como arcabouço teórico da educação social.

Como uma tradição de pensamento e de ação, a Pedagogia Social é mais antiga do que o conceito ou o uso do termo Pedagogia Social. Os fundadores da tradição fizeram as perguntas corretas, embora não adotassem esse termo. Desde o princípio, a perspectiva pedagógico-social se baseava em tentativas de encontrar soluções educacionais para os problemas sociais. Assim pode-se dizer que os educadores que deram atenção à pobreza e a outras formas de aflição social, por exemplo, Juan Luis Vives, Johan Amos Comenius, Johan Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel, do ponto de vista pedagógico são pioneiros da perspectiva pedagógico-social, mesmo sem usar o termo Pedagogia Social (OTTO, 2009, p. 31, grifo nosso).

Expondo as origens da pedagogia social, empregando neste intento, sobretudo a análise de sua construção no contexto dos países europeus, Otto (2009) afirma que sua constituição se coloca como crítica à desconsideração dos aspectos sociais da existência



humana pela discussão teórica e metodológica do campo da educação que se limitava a analisar o desenvolvimento individual. Para este autor a pedagogia social se fundamenta, historicamente, na crença da possibilidade de, por meio da educação, influenciar circunstâncias sociais.

Em Núñez (1999) é possível precisar a iniciativa na organização de processos educativos não escolares, porém institucionalizados, dotados de formalidade, no contexto europeu posterior à segunda Guerra Mundial como alternativa de enfrentamento às demandas dos órfãos de guerra, sobretudo na Alemanha e na França. Tais países nomearam estas ações como pedagogia social e educação especializada, respectivamente. Atualmente suas experiências são traduzidas sob o conceito educação social, definido por Núñez.

Por educación social entendemos una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico (1999, p. 26).

Mülller et al (2010) indicam que o papel da educação social neste contexto exposto seria “potencializar o sujeito para que possa instrumentalizar-se para superar desafios e modificar seu contexto”. As autoras compreendem desta forma que este processo educativo “é uma ação do presente, olhando para o futuro e considerando o passado” (p. 450).

### **3 A crítica ao caráter educativo das medidas socioeducativas e o trabalho de execução das medidas socioeducativas**

No presente texto apontamos parte do processo que culminou na aprovação do ECA e ainda no entendimento a respeito do processo educativo que deve conduzir a atuação dos/as socioeducadores/as no trabalho desenvolvido junto aos adolescentes e jovem-adultos na execução das medidas socioeducativas. Nas perspectivas apontadas com base na compreensão do fenômeno educacional constituída na pedagogia histórico-crítica de Saviani (1991), nas dialogicidades de Freire (1996), nas contribuições de Gohn (2011) para a educação não formal no âmbito nacional e, sobretudo na definição de Núñez (1999) quanto a educação social, buscamos conferir uma tentativa inicial de sistematização do que estamos nomeando enquanto princípios pedagógicos norteadores das medidas socioeducativas e do atendimento ao adolescente autor de infração, ou seja, da pedagogia socioeducativa que deve conduzir o trabalho de execução das MSEs.

Conforme a legislação nacional, as medidas socioeducativas mais que representar uma resposta social ao ato do adolescente que conflita a lei e de seu caráter sancionatório, tem um pretensão escopo educativo. Para Saliba (2006),

[...] A ênfase educativa do Estatuto se expressa na idéia de preparo para a cidadania, cuja concepção se aproxima da definição dada por Ferreira (1993, p. 173): “A concepção moderna de cidadania se apóia nas relações do

indivíduo com o Estado, o mercado e a comunidade, e se expressa na equação básica da teoria do Estado liberal: cada cidadão é igual a qualquer outro” (2006, p. 31).

Saliba (2006) em seu trabalho crítico a respeito deste escopo educativo do ECA especialmente representado nas medidas socioeducativas afirma que a essência do conceito de cidadania presente no estatuto se encontra na garantia da condição de igualdade entre os adolescentes e jovem-adultos. O autor compreende que “direito à educação e o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” previsto no art. 53 desta lei é a tentativa de “[...] garantia de direitos e de igualdade a todas as crianças e adolescentes, numa sociedade onde prevalece o antagonismo de classes” (SALIBA, 2006, p. 31).

Analisando relatórios técnico-avaliativos encaminhados ao Poder Judiciário durante o processo de execução das medidas socioeducativas, Saliba afirma:

É de fácil percepção que em nenhum momento, a educação propalada pelo ECA é a tônica do processo de acompanhamento do infrator, especialmente se entendermos educação para a cidadania como a capacidade de propiciar a qualquer pessoa e, em especial, ao adolescente, já que é dele que se está tratando, a possibilidade de reprimir as crenças e as ilusões que não contribuem para o desenvolvimento da consciência crítica, do surgimento da liberdade com responsabilidade e do gosto pela investigação e a reflexão. Pelos relatos, verifica-se que o caráter educacional apenas disfarça a preocupação central, que é o exame do infrator e de sua família; vigiá-los durante o período estipulado na medida e, paralelamente, conduzi-los a zonas de maior vigilância, tais como escola, trabalho etc. Essas zonas de vigilância substituem gradativamente ao final da medida o pedagogo judicial (2006, p. 121).

Reconhecer pertinência nessa crítica do autor favorece nossa atuação como socioeducadores/as na medida em que nos fornece elementos para a construção de uma práxis educativa no desenvolvimento do processo socioeducativo junto aos meninos e meninas que atendemos nas instituições.

Fundamentados/as por esta perspectiva, podemos revisitar nossos projetos político pedagógicos, as ações e intervenções que realizamos junto aos adolescentes, seus familiares e responsáveis e junto à rede de serviços e o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente a fim de dotar de intencionalidade educativa cada uma de nossas ações. Este movimento reflexivo, além de instaurar processos que implicam e impõem a necessidade de formação continuada ao conjunto de profissionais da socioeducação, traz outras contribuições:

O exercício de refletir tem, sem dúvida, um caráter teórico. Entretanto, toda reflexão só tem significado se emerge da prática, procura analisá-la, fundamentá-la e a ela volta, no sentido de reforçá-la ou reconduzi-la, se necessário. Trata-se de uma espécie de distanciamento estratégico, para procurar ver de forma nova alguns elementos já conhecidos por nós. Mergulhados na cotidianidade de nosso trabalho, nem sempre dele nos

distanciamos reflexivamente. No entanto, esse olhar crítico é fundamental para caminharmos com mais segurança e efetividade, para nos desembaraçarmos de alguns entraves e para descobrirmos novas alternativas para a melhoria de nosso trabalho, o que é, em última instância, o que estamos buscando enquanto profissionais (RIOS, 1992, p. 73).

Realizado esse movimento inicial de nos aproximar de parte das teorias que fundamentam de um lado a proposição jurídica e política das medidas socioeducativas e do atendimento aos meninos e meninas responsabilizados pela prática infracional e por outro as críticas existentes ao escopo educativo deste processo com base na oferta de intervenções com os adolescentes, seus familiares e responsáveis e junto a comunidade, concluímos esta primeira parte da disciplina.

Com base nas contribuições da educação social, expressas em Núñez (1999) e Müller et al (2010), colocamo-nos na sessão seguinte a tratar com maior especificidade do cotidiano institucional das unidades que compõem o SINASE e da oferta educativa aos adolescentes. Nossa busca no trabalho socioeducativo, neste e noutros processos formativos consiste justamente em buscar a superação das críticas expostas por Saliba (2006), ou seja, promover um projeto de educação na perspectiva emancipatória e não mais “[...] uma estratégia historicamente elaborada de vigilância e controle coercitivo do comportamento das crianças e adolescentes em conflito com a lei” (p. 19).

## REFERENCIAIS

BEHRING, Elaine Rossetti.; BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social: fundamentos e história*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Biblioteca Básica de Serviço Social; v. 2)

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, seção I, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

CARLOS, Viviane Yoshinaga. *Escolas de Reforma: um estudo sobre as ideias que sustentaram a sua organização no Brasil*. 142f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. (Coord. Técnica). *As Bases Éticas da Ação Socioeducativa: referenciais normativos e princípios reguladores*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 30 ed. Petrópolis, Vozes, 2005.



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

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Debates; 91).

GOHN, Maria da Glória. *Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 1).

MÜLLER, Verônica Regina; MOURA, Fabiana.; NATALI, Paula Marçal.; SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. *A formação do profissional da educação social: espectros de realidade*. In: XVII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL / CONE SUL, Florianópolis, 2010.

NÚÑEZ, Violeta. *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana, 1999. Saberes clave para educadores.

OTTO, Hans-Uwe. *Origens da Pedagogia Social*. In: SOUZA NETO; SILVA;

MOURA. (Orgs.) *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 29-42

PAIVA, Vanilda. *Introdução: O debate sobre a juventude em conflito com a lei*. In: SENTO-SÉ, João Trajano.; PAIVA, Vanilda (Orgs.). *Juventude em Conflito com a Lei*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 9-15

PÉREZ, Victor J. Ventosa. *Intervención Socioeducativa*. 2 ed. Madri: CCS, 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico*. São Paulo: FDE, 1992. Série Ideias, nº. 15.

RIVERA, Deodato.; COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Brasil Criança Urgente: a lei*. 2 ed. São Paulo: Columbus, 1994. (Coleção Pedagogia Social; v. 3).

RIZZINI, Irene. *Crianças e Menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil*. In: RIZZINI, Irene.; PILOTTI, Francisco. (Org.) *A Arte de Governar Crianças*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 97-149

SALIBA, Maurício Gonçalves. *O Olho do Poder: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a natureza e a especificidade da educação*. In: \_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 19-30

SOUZA NETO; SILVA; MOURA. (Orgs.) *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

VIOLANTE, Maria Lúcia Vieira. *O Dilema do Decente Malandro*. 5 ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.

## AULA 2

### 1 Introdução

Recuperando o entendimento do que a política de socioeducação expressa no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013) preconiza como caráter educativo do processo de responsabilização pela prática infracional dos/as adolescentes, temos um direcionamento para que as medidas socioeducativas “[...] (re)instituem direitos, interrompam a trajetória infracional e permitam aos adolescentes a inclusão social, educacional, cultural e profissional” (p. 6).

Assim, a execução das MSEs nas instituições que compõe o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE deve concorrer para a concretização destes objetivos, implicando na realização de um processo de educação social, conforme Núñez (1999).

Assumidos para esta segunda etapa da disciplina a tarefa de tratar com maior especificidade do cotidiano institucional das unidades que compõem o SINASE e da oferta educativa aos adolescentes.

### 2 A (re) instituição de direitos e o trabalho socioeducativo: desafios ao cotidiano institucional

Recuperando brevemente a análise histórica da construção dos direitos e dos tratos com a população infantojuvenil, encontramos a seguinte afirmação de Graciani (2009) analisando o contexto brasileiro anterior à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente e a crescente discussão que então se realizava por setores dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada a respeito da situação de vivência de rua das crianças e adolescentes oriundos das camadas mais pauperizadas:

Essas perspectivas sempre foram, desde 1985, acompanhadas de uma discussão de fundo, que era da legislação “Código de Menores”, 1969, que cerceava e impunha uma visão fragmentada e primitiva da infância e da adolescência, e a luta seguia a direção de uma doutrina para proteção à criança e ao adolescente, que, a partir da discussão massiva da sociedade civil, apoiada por alguns juristas renomados, como o Dr. Paulo Afonso Garrido, Dr. Munir Cury, Dr. Antonio Fernando do Amaral, de Blumenau, dentre outros, acabou por compor o artigo nº 227 da Constituição Brasileira de 5 de outubro de 1988 (GRACIANI, 2009, p. 213).

Costa afirma que o ECA pode ser compreendido como uma “Constituição da população infanto-juvenil brasileira” por meio do qual se “cria as condições de exigibilidade para os direitos da criança e do adolescente” (2006, p.28). Para compreendê-lo, procede-se a análise do conteúdo do artigo 227 da Constituição, destacado acima por Graciani (2009), que estabelece:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Assim estipula-se um primeiro elenco de direitos que diz respeito à sobrevivência das crianças e adolescentes reconhecendo o direito à vida, à saúde e à alimentação; um segundo grupo que se refere ao desenvolvimento pessoal e social – à educação, à cultura, ao lazer e à profissionalização; o terceiro que almeja a garantia da integridade física, psicológica e moral da criança, assegurando sua dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária; por fim, o artigo elenca situações das quais a população infantojuvenil deve estar protegida – casos como a negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Para que esta proteção se estabeleça são criadas e devem ser empregadas medidas específicas de proteção básica e especial, contidas no Estatuto.

As medidas socioeducativas portanto devem compartilhar da garantia deste conjunto de direitos, acrescidos dos previstos pelo ECA e pela Lei 12.594/12 compreendendo que estes fornecem pistas do que temos socialmente enquanto elementos culturais necessários à formação humana dos novos indivíduos, objetivo mais amplo do trabalho educativo que contempla a socioeducação.

Desta forma a concretização da exigência legal da (re)instituição de direitos deve ser conduzida a partir de um conceito-chave da política socioeducativa: a incompletude institucional. Este conceito expressa e representa a necessidade da intersectorialidade da política quanto a garantia dos direitos infantojuvenis, em especial para aqueles/as que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa.

Assim, no processo de execução das medidas socioeducativas, ou seja, no atendimento ao adolescente há que se contemplar a oferta de atividades educacionais, culturais, esportivas, de lazer, de aprendizagem profissional e formação para o mundo do trabalho, que favoreçam o convívio familiar e comunitário, dentre outras. Possibilitar o acesso dos meninos e meninas que por ora se encontram no sistema socioeducativo a este conjunto de intervenções concorre para seu desenvolvimento integral e para realização de seu processo de humanização. Para tanto, impõe-se de um lado o fortalecimento das políticas setoriais visto que a partir delas torna-se possível o acesso e a permanência dos adolescentes nestas ações para além do processo de cumprimento da medida socioeducativa. Por outro lado, significa reconhecimento pelo coletivo de socioeducadores/as da imperiosidade de promoção de ações que contemplem a atenção a todos estes direitos no trabalho socioeducativo e no cotidiano institucional na medida em que é por meio destas intervenções que o caráter educativo da medida poderá ser alcançado.

Passamos então a abordar o trabalho educativo realizado por meio das atividades ofertadas no processo de execução das MSEs.

### **3 O direito à educação no processo de execução das medidas socioeducativas**

Iniciamos o debate entorno das ações educativas que compõem ou devem compor o trabalho institucional de execução das MSEs tratando da educação em sua dimensão escolar.

Em nosso entendimento abordar a temática do acesso e permanência na educação escolar por parte de adolescentes e jovem-adultos, responsabilizados pelo sistema de justiça juvenil em função cometimento de ato(s) infracional(is), e seu desdobramento na formulação e implantação de políticas públicas implica questionar o processo de universalização da escola pública no Brasil, ou seu processo de massificação. Isto porque, para Freitas e Biccas (2009, p. 12) “a forma social que a educação pública adquiriu forjou-se, principalmente, no próprio processo de sua expansão quando essa educação, especialmente na sua dimensão escola, foi continuamente apropriada pela população”.

Tratar do processo de educação escolar destes adolescentes também significa compreender este enquanto direito subjetivo do qual são responsáveis Estado, família e sociedade.

Analisando as trajetórias escolares dos meninos e meninas por ora inseridos no SINASE chama à atenção a violação deste direito visto que, de acordo com os dados nacionais, expressiva parte dos adolescentes ingressa neste sistema sem a conclusão do Ensino Fundamental. Compreende-se com isso que esta população está submetida ao processo de exclusão escolar (CARDOZO; SILVA, 2013).

O entendimento sobre a exclusão escolar se apoia na reflexão que Ferraro (2009) expressa ao analisar a história inacabada do analfabetismo no Brasil onde afirma que

[...] a noção de exclusão, desdobrada nas categorias exclusão da escola e exclusão na escola, podia dar unidade teórica a toda uma série de fenômenos, correntemente conhecidos como não-acesso à escola, evasão, reprovação e repetência, todos relacionados com o processo escolar, mas tratados com frequência de forma estanque. A exclusão escolar na forma de exclusão da escola compreende tanto o não-acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria exclusão na escola dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência. Dessa forma, as distintas realidades captadas de forma imediata como o não-acesso, a evasão, a reprovação e a repetência ganhariam unidade primeiramente sob as categorias analíticas de exclusão da escola e exclusão na escola e finalmente sob o conceito mais geral de exclusão escolar (FERRARO, 1999c, p. 24 apud FERRARO, 2009, p. 177).

Este processo contraria os marcos legais do Estado brasileiro. Todavia, analisando a história social da educação pública no Brasil de acordo com Freitas e Biccas (2009) é possível apreender que esta conjuntura de não acesso à educação escolar e da exclusão escolar não é fenômeno atual.

Quanto à escolarização dos adolescentes e jovens brasileiros, a realidade apresenta dados significativos. Muito embora 92% [...] da população de 12 a 17 anos estejam matriculadas, 5,4% [...] ainda são analfabetos. Na faixa etária de 15 a 17 anos, 80% [...] dos adolescentes frequentam a escola, mas somente 40% [...] estão no nível adequado para sua faixa etária, e somente 11% [...] dos adolescentes entre 14 e 15 anos concluíram o ensino fundamental. Na faixa de 15 e 19 anos, diferentemente da faixa etária dos 7 a 14 anos, a escolarização diminui à medida que aumenta a idade. Segundo Waiselfisz (2004), a escolarização bruta de jovens de 15 a 17 anos é de 81,1% [...], caindo significativamente para 51,4% [...] quando a faixa etária de referência é de 18 a 19 anos. [...] A realidade dos adolescentes em conflito com a lei não é diferente dos dados ora apresentados (BRASIL, 2006, p. 18).

Dados mais recentes, publicizados no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo informam que o processo de escolarização dos adolescentes que cumprem MSE em privação de liberdade tem sido foco de atenção do Governo Federal. Segundo a pesquisa “Panorama do atendimento de escolarização oferecido aos jovens infratores privados de liberdade segundo as informações do Censo Escolar da Educação Básica”, realizada pelo INEP/MEC “235 escolas atendem adolescentes em privação de liberdade. Com 3.361 alunas matriculadas e 11.755 alunos matriculados, elas registraram em 2012, um aumento de estudantes em relação aos anos anteriores” (BRASIL, 2013, p. 14).

Na organização da proposta de atendimento escolar direcionada aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, coloca-se a complexidade de equalizar diretrizes e normativas da Educação e aquelas que relativas ao processo de execução, a dinâmica institucional dos programas do meio aberto e do meio fechado, que atravessam e delimitam a proposição de intervenções educativas nestes espaços.

Visando garantir o início e/ou a continuidade da educação escolar dos adolescentes e jovem-adultos inseridos no sistema socioeducativo, os estados e municípios tem lançado mão de estratégias diferentes empregando as duas modalidades da educação básica propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/EN 9394/96: o ensino regular e a Educação de Jovens e Adultos.

Considerando que o trabalho de continuação da escolarização junto às escolas que ofertam o ensino regular em nível fundamental e médio no trabalho junto aos adolescentes inseridos no sistema socioeducativo já pressupõe a articulação que favorece a continuidade deste processo ao final do cumprimento da medida socioeducativa por meio, sobretudo, da rede pública de educação seja ela municipal (nos anos iniciais do ensino fundamental), estadual (nos anos finais do fundamental, no ensino médio e técnico ou ainda no ensino superior) ou federal (no ensino médio técnico ou no ensino superior), concentramos as análises na oferta da EJA nas instituições que compõem o SINASE.

Compreendemos que a EJA como modalidade da educação básica é constituída e ofertada justamente em caráter compensatório àqueles/as que, ao longo da vida, tiveram o direito de acesso à educação escolar violado e que, além disso, por meio da prática social, forjaram conhecimentos que lhes fornecem condições distintas para a realização do processo de aprendizagem, o que não nos parece se estender aos educandos e



educandas do sistema socioeducativo. São estas especificidades das pessoas jovens e adultas, em função de sua inserção na prática social, que possibilitam uma organização da prática pedagógica diversa da ofertada na modalidade regular.

[...] Entretanto, as presentes condições sociais adversas e as seqüelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos. [...] o quadro sócio-educacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinamentos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa (CURY, 2000, p. 4).

O que nos parece, na compreensão dos processos de exclusão escolar à que os adolescentes responsabilizados pela prática de atos infracionais em cumprimento de medida socioeducativa, é que estes educandos tiveram acesso ao processo de educação formal – escolar, e que, ao longo do atendimento nas instituições escolares, por múltiplas situações, experimentaram processos excludentes que culminaram na evasão, sendo frequentemente precedidos por reprovações e pelo abandono.

Assim, além da reflexão entorno à restrição do atendimento escolar de adolescentes no sistema socioeducativo na modalidade EJA pautada em suas especificidades, impõe-nos outra significativa questão quanto à continuidade ao processo de escolarização destes educandos. Isto porque a oferta da EJA, além de desconsiderar as especificidades dos adolescentes, mostra-se insuficiente para a demanda.

Complementarmente, há que se destacar que a idade para matrícula na EJA – mínima de 15 no Ensino Fundamental e de 18 anos para inserção no Ensino Médio, não contempla universalmente o conjunto de adolescentes do sistema socioeducativo, visto que poderão nele ingressar a partir dos 12 anos completos. Assim, para o atendimento de educandos/as com idade inferior à requerida na EJA, alguns estados, como o Paraná, constituem processos que solicitam autorização para a matrícula, favorecendo o crescente fenômeno de juvenilização da EJA, uma vez que as instituições escolares, frente as complexidades percebidas no atendimento ao público adolescente (não exclusivamente composto pelo adolescentes em situação de cumprimento de medida socioeducativa ou envolvidos com a prática de atos infracionais), têm empregado esta mesma estratégia.

Outro eixo importante na compreensão e avaliação das ações educativo-escolares propostas no cotidiano institucional dos programas de atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, especialmente a de internação que implica privação de liberdade, se refere à interlocução entre os aspectos pedagógicos e de segurança que se conjugam nas rotinas das unidades socioeducativas. Isto porque, na ausência de um equilíbrio entre estes, entendendo que a segurança deve dar suporte à efetivação da prática socioeducativa, a dimensão pedagógica da MSE se fragiliza, restando apenas seu conteúdo sancionatório. A este respeito, Português, acerca dos programas de reabilitação social de jovens e adultos presos, afirma que

Seus fins confessos, reabilitar e punir, fornecem os pilares para sua sustentação. Subjugar um ou outro, portanto, denotaria sua derrocada

enquanto a forma por excelência de combate à criminalidade. São duas forças que disputam o controle e a prioridade na formulação das políticas públicas penitenciárias e na organização de seus procedimentos de gestão, que não podem prescindir uma da outra, sob o risco de ambas deixarem de existir (PORTUGUÊS, 2001, p.358).

Considera-se que tal ponderação pode ser aplicada na área da socioeducação e na execução das MSEs a que são submetidos adolescentes autores de ato infracional. Ainda analisando o referido autor, partilha-se de sua compreensão do papel que a educação e a escolarização dos sujeitos privados de liberdade pode ser compreendida e vivenciada no âmbito das unidades de privação. O autor afirma que

[...] as rígidas normas e procedimentos oriundos da necessidade de segurança, ordem interna e disciplina das unidades que prescrevem as atividades escolares, a vigilância constante ou até mesmo a ingenuidade dos educadores, podem contribuir para que a escola seja mais um dos instrumentos de dominação, subjugando os indivíduos punidos ao "sistema social da prisão" (Sykes, 1999, p. 9) e ao "mundo do crime" (RAMALHO, 1979 apud PORTUGUÊS, 2001, p. 360).

Porém, faz-se necessária a contraposição a esta afirmação no sentido de superá-la, entendendo que, nos marcos das unidades prisionais e ainda socioeducativas, a escola e seus saberes, seu currículo podem vir a se constituir

[...] como um espaço que se pautar por desenvolver uma série de potencialidades humanas, tais como: a autonomia, a crítica, a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, a participação, o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos, a troca de experiências, a pesquisa, o respeito e a tolerância, absolutamente compatíveis com a educação escolar, especificamente a destinada aos jovens e adultos (PORTUGUÊS, 2001, p.358).

Pensa-se que esta leitura deve pautar tanto as ações implementadas na formulação de políticas públicas quanto as de intervenções consistentes por parte dos/as socioeducadores/as destinadas a esta importante função de ressignificar a educação escolar e o processo de desenvolvimento humano e da aprendizagem junto a estes sujeitos em situação de risco pessoal e social, em condição peculiar de desenvolvimento e que, mesmo assim, foram negligenciados em seus direitos referentes ao acesso e permanência no sistema de ensino.

#### **4 Conclusões provisórias sobre o direito à educação no cumprimento das medidas socioeducativas**

Nesta segunda parte da disciplina, mais voltada a ação educativa no processo de execução das MSEs que compõe o SINASE, destinamos maior esforço na busca por reconhecer a dimensão educacional contida na (re)instituição de direitos preconizada legalmente e expressa pelo Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo. Todavia, conferimos até o momento, atenção especial ao direito à educação dos/as adolescentes compreendendo que

Ao se estruturar em torno das medidas socioeducativas, percebe-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente tem um princípio norteador baseado na ação pedagógica. Todas as medidas previstas devem prever a reeducação e a prevenção. Pretendem estabelecer um novo padrão de comportamento e conduta ao infrator, promovendo uma ruptura entre o novo projeto de vida do adolescente e a prática de delitos. Mesmo possuindo, por um lado, um caráter punitivo aos infratores – uma sanção, cerceamento de sua liberdade –, por outro, em todas as medidas socioeducativas é enfatizada na execução das medidas o caráter educativo (SALIBA, 2006, p. 29).

Analisamos até o momento nas trajetórias destes adolescentes no que concerne a seu direito à educação como ele se apenas dissesse respeito à educação escolar, porém, compreendemos a educação de forma mais ampliada. Para nós, ela constitui um processo que permeia todas as relações sociais (intra e extra familiares), contemplando a educação informal – que se processa de forma não prescrita e abarca o conjunto de relações sociais a que o sujeito se encontra submetido e à educação social, além da educação escolar. Assim, mais que garantir o direito à educação, historicamente associado à inclusão escolar, reconhecemos a necessidade de garantir o que Dias conceitua como direito a ser educado.

[...] Mas, quando entramos no direito a ser educado, na sociedade brasileira o consenso dá lugar ao dissenso. Pode-se garantir o direito à educação universalizando a fase do ensino obrigatório e público, de forma que nenhuma criança esteja fora das escolas, ao menos nas estatísticas das matrículas, e assim garanto o direito à educação restringindo-o à educação escolar. Mas isso não quer dizer que se estará garantindo o direito a ser educado usufruindo de tudo o que já se conseguiu construir como dignidade humana. Esse direito se realiza como um conjunto de condições e ações sociais que permitem a toda criança e adolescente vivenciar as múltiplas dimensões da pessoa, por meio das experiências societárias e individuais que compõem a herança cultural da humanidade e da sociedade em que vivem. Isso inclui os valores que tornam possível o desenvolvimento pessoal numa convivência pacífica apoiada na igualdade e na liberdade, sem as quais não é possível falarmos em democracia ou justiça. Tais condições e ações, que se expressam como cuidar e educar para e no mundo, são de responsabilidade de todos e devem se realizar o tempo todo da existência dos seres a que se destinam (DIAS, 2011, p. 243).

Percebe-se nesta ponderação de Dias o que Enguita (1993) aborda em sua análise das constantes do pensamento educacional quando trata da educação grega, na qual a sociedade se organiza como um “grande empresa educativa”.

Muito embora esta dificuldade apontada na articulação entre família-Estado-sociedade na realização da tarefa educativa seja observável na trajetória de vida do conjunto de adolescentes por ora inseridos no SINASE, não podemos compreender que em seu processo de desenvolvimento anterior ao cumprimento de MSEs não tenha sido realizado um processo educativo como salienta Dias:

[...] algum processo educativo sempre ocorre. Assim, aqueles a quem são negados direitos serão educados para viver plenamente num cotidiano de privações, de desejos jamais satisfeitos, num ambiente sufocante, sem ar e horizontes, no qual germinam valores e práticas da violência e da criminalidade que uma sociedade desigual reproduz incessantemente, até para justificar a repressão que ajuda a manter a própria desigualdade criminosa. E entre eles serão recrutados os que servirão como agentes da insegurança e do medo, ainda criança ou adolescente. Sobre seus ombros, milhões de dólares circularão a pretexto de manter afastados os bárbaros urbanos dos tempos modernos. Como me disse Flávia Schilling numa conversa, são os educados para serem “matáveis” e matadores (DIAS, 2011, p. 246).

Finalizamos o conteúdo desta aula com a contribuição de Dias na ampliação do entendimento de educação para, com base nele e nas discussões presentes nestas duas aulas, procedermos na etapa seguinte e final reflexões sobre as demais ações educativas que devem compor políticas e práticas na execução das MSEs.

## REFERENCIAIS

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

\_\_\_\_. 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, seção I, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

\_\_\_\_. *Lei nº 12.594/12*. 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 8.069/1990; 7.560/1986, 7.998/1990, 5.537/1968, 8.315/1991, 8.706/1993, os Decretos-Leis nos 4.048/1942, 8.621/1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452/1943. Brasília: 2012.

\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

CARDOZO, Glória Christina de Souza.; SILVA, Ana Lucia Ferreira. Educação Formal e Cumprimento de Medidas Socioeducativas: políticas públicas para a educação escolar de adolescentes privados de liberdade no estado do Paraná. In: Congresso Nacional de Educação. *Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/ II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE / IV Seminário Internacional*

sobre *Profissionalização Docente – SIPD UNESCO: formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar*. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 951-967

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. (Coord. Técnica). *As Bases Éticas da Ação Socioeducativa: referenciais normativos e princípios reguladores*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer nº 11/2000, de 7 de junho de 2000. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Brasília, DF, 7 junho/2000.

DIAS, Fernando. *Os direitos humanos, o direito a ser educado e as medidas socioeducativas*. In: SCHILLING, Flávia. (Org.). *Direitos Humanos e Educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 241-252

ENGUIITA, Mariano Fernandez. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERRARO, Alceu Ravello. *História Inacabada do Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009. Biblioteca básica da história da educação brasileira.

FREITAS, Marcos César de.; BICCAS, Maurilane de Souza. *História Social da Educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009. Biblioteca básica da história da educação brasileira; v. 3.

GRACIANI, Maria Stela Santos. *Pedagogia Social de Rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. 6 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009. (Coleção Prospectiva, v. 4). p. 211-214

NÚÑEZ, Violeta. *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana, 1999. Saberes clave para educadores.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. *Educação de Adultos Presos*. In: *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, nº. 2, p. 355-374, jul/dez. 2001.

SALIBA, Maurício Gonçalves. *O Olho do Poder: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

## AULA 3

### 1 Introdução

Na sessão anterior buscamos maior aproximação do caráter educativo das medidas socioeducativas, sobretudo quanto a (re)instituição de direitos visto a contribuição que o



pleno acesso ao que constitui os direitos infantojuvenis favorece a realização do processo de humanização que é o principal objetivo da educação.

Nesta medida, focalizamos a garantia do direito à educação no processo de execução das medidas conferindo especial atenção a seu aspecto escolar, reconhecido no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013) como elemento estruturante do sistema socioeducativo. Finalizamos a sessão reconhecendo a importância de avançar na garantia do direito à educação para os meninos e meninas inseridos no sistema socioeducativo contemplando ainda seu direito a ser educado, como conceituação de Dias (2011).

Colocamos então para esta etapa final da disciplina a discussão a respeito das ações educativas que, complementarmente ao processo de escolarização, possibilitarão a garantia da formação integral ao adolescente e sua proteção no cotidiano institucional durante a responsabilização pela prática infracional. Para tanto contemplamos ainda as implicações dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Atendimento Socioeducativo.

## **2 Impactos da política de socioeducação na pedagogia socioeducativa e no cotidiano institucional**

Ao proceder a análise da atual constituição do SINASE empregando a discussão sobre a construção de políticas públicas para a execução de medidas socioeducativas no Brasil, reconhecemos que políticas e práticas do SINASE visam garantir:

- A (re)instituição de direitos aos/as adolescentes responsabilizados/as pelo sistema de justiça juvenil;
- O favorecimento da interrupção da trajetória infracional do sujeito; e
- Sua reinserção social, educacional, cultural e profissional tal qual preconizam suas diretrizes.

Esta tridimensionalidade das medidas socioeducativas é indicada no PNAS (BRASIL, 2013) estando em consonância com o ECA e a Lei do SINASE. Em nossa percepção, garantir que cada adolescente submetido ao cumprimento de MSE tenha seus direitos restabelecidos, o que implica a reinserção social, educacional, cultural e profissional, e possibilitar sua ruptura com a prática de ato(s) infracional(is) requer a realização de um processo educativo, ou socioeducativo. São as ações promovidas junto aos adolescentes por meio das práticas de atendimento que permitirão que estes objetivos da MSE sejam alcançados.

Em pesquisa sobre o possível caráter educativo presente no ECA, Saliba afirma que

Diferentemente da aplicação da lei penal, o que se aplica aos adolescentes infratores é um conjunto de práticas de normalização cujo objetivo é a produção do normal. O normal passa a ser um critério complexo de discernimento sobre o "delinqüente". Está baseado num saber, pois é definido por critérios e objetivos, à medida que constitui os princípios de regulação da conduta segundo os quais funcionam as práticas sociais de disciplina. Portanto, a produção do normal é uma prática pedagógica que está inserida nos aparelhos disciplinares, incluindo a família. Assim, as

medidas socioeducativas têm o papel de distribuição de normas e reencaminhamento do adolescente infrator aos aparelhos destinados a esse fim (SALIBA, 2006, p. 85).

A afirmação de Saliba (2006) se insere no estudo dos relatórios técnico-avaliativos que são produzidos pelos/as profissionais que atuam nas instituições de execução das MSEs e que subsidiam as avaliações do Poder Judiciário quanto a possibilidade de sua manutenção, substituição por medida menos gravosa ou mesmo pela extinção. Analisando tais relatórios Saliba verifica que na medida em que, as intervenções do que nomeia pedagogo judicial vão implicando (re)inserção do/a adolescente nos aparelhos disciplinares como a escola e o trabalho, a necessidade do acompanhamento individualizado pela execução da MSE é superada. Na análise das práticas de atendimento, em especial quanto ao perfil das atividades ofertadas ao longo do cumprimento da MSE, reconhecemos enquanto ações mais sistematizadas e contínuas justamente o processo de escolarização e de aprendizagem profissional, o que permitiria ao adolescente maiores condições para que a inserção nestes aparelhos disciplinares seja realizada.

Neste sentido, percebe-se oportuna a recuperação do prefácio redigido por Saviani à obra de Violante (1984) “O Dilema do Decente Malandro”, de grande impacto na discussão sobre a institucionalização de adolescentes “infratores” no Brasil no contexto do Código de Menores, legislação anterior ao ECA, na qual o autor indica algumas das indagações à educação no interior destas instituições:

Ao leitor desta obra, por certo não escapará uma estranheza: por que instituições como a FEBEM atribuem às suas unidades o adjetivo educacional? Com efeito, ao longo deste livro, nada se viu de educativo na ação dessas unidades; muito ao contrário. Esse trabalho nos ajuda, portanto, a entender a complexidade e, em determinados contextos, a impropriedade da afirmação tão difundida segundo a qual a educação cumpre uma função dissimuladora. Na verdade, não é a educação que é dissimuladora; ela pode, isto sim, ser utilizada como instrumento de dissimulação. Não parece ser outro o caso da FEBEM. Ao denominar de unidades educacionais esses verdadeiros presídios de menores, o que se faz é tentar dissimular perante a sociedade a sua característica dominante: a repressão. E, de quebra, consegue-se burlar, no interior mesmo do aparato jurídico e com sua legitimação, a própria lei que proíbe a prisão de menores. Revela-se, assim, em toda a sua nudez, a imensa hipocrisia inscrita no âmago da legalidade erigida sobre a base das relações sociais próprias do modo de produção da existência humana numa sociedade capitalista como é a nossa (SAVIANI, 1984, p.10).

As percepções de Saliba (2006) e Saviani (1984) questionam o caráter educativo da institucionalização. Se analisada a tridimensionalidade da MSE conforme preconizado pelo Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo e retomadas as trajetórias dos meninos e meninas submetidos ao cumprimento de MSEs, na medida em que são reveladoras de graves violações de direito seja no período anterior ao envolvimento com a prática infracional, no interior das instituições que integram o SINASE e no período de reinserção no convívio familiar e comunitário, podemos reconhecer neste pretenso

escopo educativo das MSEs uma função dissimuladora de processos de exclusão e repressão destinados aos meninos e meninas até a atualidade.

A ênfase das MSEs, em especial a de internação, estaria desta forma associada então ao aspecto sancionatório e não ao educativo.

Agora, presentes nas instituições fechadas, conhecerão as potencialidades do poder público para a repressão e para consolidar em muitos a tragédia nas relações sociais da violência e do crime [...]. Sem dúvida, uma lucrativa indústria do medo e da insegurança se ergue sobre seus ombros, mas não é ela que os gera socialmente. Quando cometem o ato infracional, o que está presente são as condições materiais de existência em que suas vidas são educáveis. Ousaram, nas circunstâncias do quadro dantesco da realidade vivida, romper, na forma de crimes e violências diversos praticados por grupos ou indivíduos, o contrato social definido entre nós para a convivência pacífica. Sobre eles, então, o poder público e social que age para negar seus direitos se faz presente na forma de sanção como medida socioeducativa. Mas essa medida não suspende o direito a ser educado (DIAS, 2011, p. 248).

É o reconhecimento deste direito a ser educado que nos deve movimentar como socioeducadores/as na militância para a construção de um SINASE que atue na promoção do processo de desenvolvimento integral dos meninos e meninas. Construção esta que envolve tanto a constituição da política socioeducativa e o fortalecimento das políticas setoriais quanto a construção de práticas de atendimento coerentes com seus fundamentos políticos.

Em crítica ao PNAS, Lima (2014) afirma que

[...] Auxiliará a identificar melhor as fraquezas que afetam hoje o Sistema Socioeducativo uma análise feita a partir das áreas das diferentes políticas públicas: assistência social, saúde, educação, cultura, esporte, lazer, entre outros. Há que se considerar que tais áreas têm responsabilidades diretas em relação às necessidades dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e não atuam tão somente como suporte ao sistema socioeducativo. Quem é responsável pela saúde do adolescente é a saúde, independente se ele – adolescente – está em casa com a família ou vivendo temporariamente numa unidade socioeducativa. O mesmo precisa ser dito a respeito da educação, da cultura e assim por diante (p. 25).

A superação destes limites da política de socioeducação indicados no marco situacional geral do plano deve ser perseguida a partir de um modelo de gestão sistêmica envolvendo a cooperação entre união, estados e municípios e, sobretudo, a perspectiva da intersetorialidade da política socioeducativa.

A intersetorialidade coaduna ao princípio da incompletude institucional já presente no SINASE publicado em 2006 na condição de diretrizes aprovadas pela resolução 119 do CONANDA. Ela constitui “um eixo estruturante da organização dos serviços e possibilita processos decisórios organizados e coletivos que culminam em ações capazes de impactar positivamente as políticas socioeducativas” (BRASIL, 2013, p. 22). Assim, o

modelo de gestão proposto no plano nacional, e portanto contemplado nos planos estaduais e municipais, não vincula a socioeducação a uma política específica, ao invés disso constitui gestores (nacional, estaduais e municipais) que devem atuar na coordenação e articulação do SINASE.

Nesta medida o avanço da construção da intersectorialidade da política socioeducativa que se efetiva pela ação dos gestores públicos e dos socioeducadores/as, visto que os/as profissionais da socioeducação cooperam na construção de ações articuladas com a rede de serviços e o sistema de garantia de direitos, interfere no trabalho institucional promovendo a ampliação da oferta de ações educativas, sejam elas escolares, profissionalizantes, culturais, esportivas, de lazer e entretenimento.

### **3 Perspectivas para a pedagogia socioeducativa e a atuação junto aos meninos e meninas**

As trajetórias dos adolescentes responsabilizados pela prática infracional por meio das medidas socioeducativas indicam limitações significativas na tessitura as políticas setoriais e em particular da política de socioeducação.

Carrano (2013) ao abordar as políticas de juventude no Brasil, nas quais reconhecemos a pertinência da discussão a respeito da política de socio, reconhece avanços que se relacionam ao campo das representações sobre os jovens. Com base nestes avanços percebidos, o autor afirma a impossibilidade da concepção das políticas públicas de juventude a partir da reiteração de uma percepção que reconhece no jovem, em especial aquele oriundo da classe trabalhadora ou das camadas mais pauperizadas, a manifestação de problemas sociais que carecem de respostas por meio do controle social ou do que denomina por tutela de tempos e espaços. Este novo entendimento, que não implica na existência de consensos ou na ausência de contradições na discussão sobre a juventude brasileira, pode ser interpretado dotando-o de positividade como o reconhecimento deste campo político – o direito da juventude, como campo de direitos por “excelência”. Trata-se, portanto, de um momento político no qual o questionamento quanto aos direitos infantojuvenis encontra-se em parte superado pela discussão de ações e estratégias para torna-los concretos por meio da construção de políticas públicas.

É possível compreender a sanção da Lei do SINASE no início de 2012 e a construção dos planos de atendimento socioeducativo pela união, estados e município a partir desta perspectiva exposta por Carrano (2013) quanto ao direcionamento das discussões a respeito do direito da juventude para a construção de ações e políticas públicas ao invés do questionamento em torno de sua existência.

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo com base em diagnósticos sobre a execução das MSE define quatro eixos operativos que devem sustentar a construção desta política, sendo um deles a Participação.

Optar por este eixo para a construção de políticas e práticas de atendimento no acompanhamento das/os adolescentes se relaciona de um lado com o que se compreende como diretriz deste processo a fim de que “o processo de responsabilização do adolescente adquira um caráter educativo, de modo que as medidas socioeducativas (re)instituem direitos, interrompam a trajetória infracional e permitam ao adolescente a

inclusão social, educacional, cultural e profissional” (BRASIL, 2013, p. 6). Por outro lado diz respeito ao dever de incorporar a perspectiva democrática de participação e controle social na construção e gestão do sistema socioeducativo e no reconhecimento de que

[...] a intervenção dos vários grupos e categorias populacionais na construção do espaço público é atravessada por factores de mobilização, por sistemas de crenças e representações sociais e por dispositivos institucionais e políticos que diferenciam os direitos formais e as possibilidades reais de contribuição na decisão política. A infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer por que é geralmente excluída do processo de decisão na vida colectiva (SARMENTO, FERNANDES, TOMÁS, 2007, p. 183).

Reconhecendo esta necessidade do processo de acompanhamento das/os adolescentes por ora inseridos no SINASE, tem-se então o desafio de construir mecanismos que assegurem sua participação individual e coletiva, sendo este além de uma meta para construção da Política de Socioeducação um meio para que os objetivos das medidas socioeducativas sejam atingidos.

Desta forma a participação dos meninos e meninas nos remete ao processo de formação política e de emancipação. Processo que para nós, é parte do trabalho da educação social posto que a concebemos, conforme Núñez, enquanto meio pelo qual é possível atuar junto aos sujeitos na construção de “recursos pertinentes para a resolução dos desafios do momento histórico” (1999, p. 26). Desta forma a formação política destes adolescentes, sua participação na constituição da política de socioeducação e em seu controle social e mesmo nas práticas de atendimento, materializaria o que Müller et al (2010, p. 450) afirmam como atuação da educação social “uma ação do presente, olhando para o futuro e considerando o passado”. Promover a participação política do adolescente se relaciona nesta medida com o que Carrano (2013) afirma enquanto construção de um consenso ativo para a constituição da política de atendimento socioeducativo.

Propõe-se assim que, para além da oferta de ações educativas na perspectiva escolar, cultural, esportiva, de lazer e de aprendizagem profissional e preparação para o mundo do trabalho, a pedagogia socioeducativa e o cotidiano institucional contemple a constituição de mecanismos e espaços para a participação dos meninos e meninas.

Envolver os/as adolescentes além de viabilizar a tarefa educativa subsumida nas medidas, concorrendo para seu processo de formação humana e emancipação, pode inclusive criar alternativas para a superação do processo de massificação da oferta de atividades que é comum no processo de execução das MSE.

Esta necessidade de superação do que a princípio pode ser compreendido enquanto contradição entre individualização e massificação do atendimento socioeducativo, pauta em nossa percepção a urgência de construção de ações que estejam direcionadas pela articulação das políticas setoriais para o trabalho junto ao adolescente e ainda a concretização da incompletude institucional. É imperiosa a necessidade de contemplar a demanda dos meninos e meninas por ora inseridos no sistema socioeducativo na



construção de ações das políticas de educação, esporte, cultura, saúde, formação profissional e inclusão no mundo do trabalho, como exemplo, que atuem no atendimento ao longo do cumprimento da medida socioeducativa, seja ela em meio aberto ou fechado de modo que, ao final deste processo seja possível a continuidade destas atividades pelo adolescente, contando agora com os recursos destas políticas que se localizam em seu território.

Por fim, cabe-nos pontuar, mesmo que brevemente a necessidade ampliação das intervenções na perspectiva das práticas restaurativas conforme previsto na Lei 12.594/12 e no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo. As diversas metodologias que compõe a Justiça Restaurativa mais que trabalhar para a pacificação social e para a autocomposição de conflitos evitando e/ou diminuindo a judicialização dos conflitos, incluindo os atos infracionais pelos quais os adolescentes recebem MSE, pode favorecer tanto o processo de responsabilização inerente à medida, quanto a concretização de seus objetivos educacionais.

## 4 Considerações finais

A disciplina “princípios pedagógicos norteadores das MSE e do atendimento socioeducativo ao adolescente autor de infração; pedagogia socioeducativa e cotidiano” foi organizada de modo a contribuir para o reconhecimento e análise dos fundamentos teóricos e as ações que sustentam as práticas educativas no atendimento socioeducativo realizado nos programas e entidades que compõem o SINASE.

Para tanto a disciplina foi dividida em 3 momentos:

- O primeiro que se propôs a trabalhar com o conceito de socioeducação buscando nos aproximar do que deve ser contemplado na análise do escopo educativo dos processos de responsabilização dos/as adolescentes pela prática de ato infracional por meio da aplicação das medidas socioeducativas. Trabalhamos neste momento com o conceito de educação a partir das contribuições de Saviani (1991) para a compreensão do trabalho educativo, de Freire (1996) para o entendimento acerca de sua dimensão ideológica – dialética e contraditória, e dos fenômenos educativo que extrapolam o ambiente escolar, definidos por Gohn (2011) como educação não formal e contemplados na conceituação de Núñez (1999) e Müller et al (2010) de educação social do qual se origina a socioeducação.
- O segundo, recuperando o caráter educativo das medidas definido a partir do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, sobretudo quanto a (re)instituição de direitos, por sua contribuição ao processo de formação humana dos meninos e meninas, aborda mais especificamente a oferta de atividades educativas no processo de execução das MSE, contemplando nessa medida a práxis educativa e o trabalho institucional. Esta segunda aula, no trato com as atividades educativas conferiu maior atenção a seu aspecto escolar, inclusive reconhecido enquanto elemento estruturante do sistema socioeducativo. Assim, tece-se a discussão a respeito da oferta da escolarização aos adolescentes durante o cumprimento das MSEs.
- Finalizando a disciplina, esta terceira parte, dá continuidade a discussão sobre a oferta de atividades educativas no desenvolvimento do processo socioeducativo, porém, ampliando o entendimento do direito à educação de forma a contemplar o

direito a ser educado (DIAS, 2011) pelo conjunto de meninos e meninas. A atenção a este direito de ser educado, ou seja, do direito ao acesso ao conjunto de elementos culturais forjados histórica e socialmente e que possibilitam a concretização do processo de humanização que deve ser percorrido na socioeducação, implica além da oferta de escolarização, a realização de atividades culturais, esportivas, de lazer e entretenimento, de aprendizagem profissional e formação para o mundo do trabalho, garantindo a convivência social e comunitária. Indica-se além da utilização do princípio da incompletude institucional, por gestores/as e trabalhadores/as do SINASE na construção da política e da oferta socioeducativa, a inserção de outras ações para ampliação do atendimento dos meninos e meninas: a participação social e as práticas restaurativas. Ambas coadunam na realização do caráter educativo das MSEs e, nesta medida, fornecem significativas contribuições ao que nomeamos na disciplina enquanto pedagogia socioeducativa.

Concluimos a discussão promovida pela disciplina tecendo um último apontamento quanto a pedagogia socioeducativa, mais precisamente quanto a necessidade de formalização das intenções educativas dos programas e entidades de atendimento que compõem o SINASE por meio da construção dos Projetos Político Pedagógicos das instituições que executam as MSEs.

O Projeto Político Pedagógico é um documento que formaliza e comunica as intenções educativas de uma determinada instituição meio pelo qual pode aproximar suas intenções educativas às suas práticas cotidianas.

O projeto não é algo que é feito e em seguida “mostrado”. Ele é vivenciado desde o primeiro momento como parte da dinâmica da prática dos educadores. Nele, sem dúvida, entra a provisoriedade, porque não temos apenas certezas, e porque devemos contar com eventuais interferências de alguns elementos do próprio contexto. Mas nele entra também a esperança, que conta mesmo com a incerteza (quando tenho certeza “absoluta”, não preciso ter esperança), mas que a ela alia a ação, o empenho para a construção do trabalho (RIOS, 1992, p. 75).

Considera-se importante enfatizar nossa compreensão, presente inclusive nas diretrizes do SINASE, de que o modelo de gestão socioeducativo, bem como a construção do PPP deve ser democrática, reconhecendo aí a única perspectiva de promoção de um alinhamento entre os diversos profissionais que possibilitará a realização de um trabalho educativo articulado. Para tanto, a elaboração do PPP institucional é um movimento de construção coletiva e, assim, passa inevitavelmente pela organização de momentos de reflexão em torno ao trabalho socioeducativo.

## REFERENCIAIS

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Políticas Públicas de Juventude: desafios da prática. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes.; VERGÍLIO, Soraya Sampaio. *Juventudes, Políticas Públicas e Medidas Socioeducativas*. Rio de Janeiro: DEGASE, 2013. p. 17-36

DIAS, Fernando. Os direitos humanos, o direito a ser educado e as medidas socioeducativas. In: SCHILLING, Flávia. (Org.). *Direitos Humanos e Educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 241-252

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

GOHN, Maria da Glória. *Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 1).

LIMA, Pe. Agnaldo Soares. *Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo Comentado: uma abordagem crítica para apoiar a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais*. Brasília: SDB, 2014.

MÜLLER, Verônica Regina; MOURA, Fabiana.; NATALI, Paula Marçal.; SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. A formação do profissional da educação social: espectros de realidade. In: XVII *Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL / CONE SUL*, Florianópolis, 2010.

NÚÑEZ, Violeta. *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana, 1999. Saberes clave para educadores.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico*. São Paulo: FDE, 1992. Série Ideias, nº. 15.

SALIBA, Maurício Gonçalves. *O Olho do Poder: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. *Políticas Públicas e Participação Infantil*. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 25, p. 183-206, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: VIOLANTE, Maria Lucia V. *O Dilema do Decente Malandro: a questão da identidade do Menor-FEBEM*. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. p. 9-10

\_\_\_\_\_. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: \_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 19-30

VIOLANTE, Maria Lúcia Vieira. *O Dilema do Decente Malandro*. 5 ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.