

**UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO  
CONSELHO DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI**

**TATIANA DE ALBUQUERQUE PINTO**

**É POSSÍVEL EDUCAR PARA O SOCIAL?  
UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DA “SOCIOEDUCAÇÃO”**

**SÃO PAULO  
2012**

**UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO  
CONSELHO DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI**

**TATIANA DE ALBUQUERQUE PINTO**

**É POSSÍVEL EDUCAR PARA O SOCIAL?  
UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DA “SOCIOEDUCAÇÃO”**

**SÃO PAULO  
2012**

**UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO  
CONSELHO DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI**

**É POSSÍVEL EDUCAR PARA O SOCIAL?  
UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DA “SOCIOEDUCAÇÃO”**

**Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial dos requisitos do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei da Universidade Bandeirante de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Políticas e Práticas com Adolescentes em Conflito com a Lei**

**Orientanda: Tatiana de Albuquerque Pinto**

**Orientador: Prof. Ms Paulo Artur Malvasi**

**São Paulo  
2012**

**P.**

DE ALBUQUERQUE PINTO, Tatiana.

É possível educar para o social? Uma análise da construção do discurso da  
“socioeducação” / Tatiana de Albuquerque Pinto  
São Paulo: [s.n], 2011.

Dissertação de Mestrado – Universidade Bandeirante de São Paulo, Mestrado  
Profissional Adolescente em Conflito com a Lei - Orientador Prof. Ms. Paulo Artur Malvasi

AÇÃO SOCIOEDUCATIVA - EMPREENDEDORISMO DE SI – ANÁLISE DE  
DISCURSO – EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA – ATO INFRACIONAL.

CDD

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus Orientadores neste trabalho, Edson Teles, Paulo Malvasi e Flávio Frasseto, inspiração, transpiração e realização no sonhar e concretizar esta pesquisa. Ao Edson, um muito obrigado pela doçura de seus nãos, sempre levando a um realinhamento das ideias. Ao Paulo, que veio na hora exata, agradeço por dar “linha na pipa” e me retroalimentar de ideias e energias na fase mais complexa, a da escrita. Ao Flávio, pelo desprendimento e honestidade extremas, que reposicionaram o leme no meio do turbilhão.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei pelas aprendizagens durante o período de representação discente, onde pude conhecer o funcionamento do programa em sua dinâmica mais ampla. Em especial a minha querida Luciene Jimenez, que clareou ideias, apontou caminhos e auxiliou nas etapas de construção deste texto.

E, claro, não poderia deixar de agradecer também a duas professoras bastante especiais: Neusa Francisca de Jesus e Isa Guará. Fui entrevistada pela dupla na seleção, ambas tiveram, ao longo deste processo, papel importantíssimo em meu crescimento acadêmico. Neusa, em nossos momentos de divergência, me ajudou a fortalecer minha argumentação e a ponderar muito a tomada de posicionamentos. Isa, com seu acolhimento e bom senso, trouxe de volta em mim a figura do saber pedagógico, muitas vezes negligenciado em nome de outros saberes. Minhas queridas professoras pedagogas, obrigada!

Ao Professor Nilton Ken Ota, pelas sextas feiras de insônia e aprendizagem, pelas conversas que se estenderam na madrugada, por enxergar em cada um de nós um pesquisador. Consigo aprendi a ser muito mais que aluna, a olhar para o meu entorno como cientista, pois você acreditou em mim quando nem eu sabia que podia tanto.

À Prefeitura de Cubatão, na pessoa da Prefeita Márcia Rosa de Mendonça Silva, à Secretaria de Educação, aqui representada pelo secretário Fábio Oliveira Inácio e ao sr Luís Costa Junior, Chefe do DIE, que com sensibilidade e cuidado fizeram com que as demandas e necessidades que tive para a realização deste trabalho fossem prontamente atendidas.

Aos professores, alunos, e Equipe técnica da UME D. Pedro I, que conviveram com minhas angustias e ausências durante estes meses de estudos e escrita do trabalho. Há um pouquinho de cada um que se deu para suprir minha falta nestes momentos. À diretora Denize Queiroz Jorge, para quem estarei sempre “devendo”, pois não mediu esforços para me ajudar a organizar minha rotina de forma a atender as demandas profissionais e ter disponibilidade para a escrita. Além de tudo, tornou-se uma de minhas mais leais amigas.

Aos amigos que ganhei: Regina Raposo Rodrigues, Mauro Mathias Junior, Monica Mirabile, Samuel Rodolfo Alves e Glaucia Warken, que compartilharam as crises, conquistas, desesperos e avanços neste processo.

Regina que me faz rir de mim mesma, se diverte com minhas teorias malucas, a primeira amiga do primeiro dia... Companheira desde a entrevista, de almoços, angústias e muitas muitas caronas!!!!

Mauro que é meu amigo de infância sabe-se lá de quantas vidas e que só conheci depois de grande, com seus LPs e sorrisos raros e especiais. E também

com uma certa dose de acidez e mau humor, afinal não há porque sorrir tanto, o mundo não é cor de rosa.

Mônica, minha “vice”, que foi chegando devagarzinho e ganhando espaço essencial na rotina da faculdade, e um espaço especial nos meus afetos, ao se permitir conhecer e revelar, tornou-se amiga, confidente, companheira.

Samuel que percebeu minhas estranhezas, e ainda assim chegou perto. Esteve comigo nas madrugadas de escrita, trouxe na mochila os abraços necessários e colocou elogios, que, nos momentos difíceis, são melhores que doce.

Gláucia, amiga toda querida, tão de longe, mas sempre tão pertinho. Passou a fazer parte de casa, de ver filme antigo com meus pais, de passear na praia. Gente que entra na vida da gente e não sai mais.

Ao Ricardo Gorchacov que ficou pelo caminho, a certeza de que fizeste as escolhas possíveis, mas fizeste muita, muita falta.

Aos de casa: Papai com suas histórias, Mamãe com seu colo e ouvido. Belzinha com as grandes ideias e Quelzinha, a amiga de todas as horas, irmãzinha do coração, confidente das lágrimas e risos, companheira.

Ao Teotônio Mariano Zeferino, o irmão que escolhi, que sabe que “não importa onde dão nossos destinos” estaremos sempre juntos.

Para Julia, Guilherme e Lorena, que me fizeram sorrir sem pedir nada em troca quando o cansaço bateu.

Aos que se foram neste percurso, Zezito, Tio Santos, Mário, Tio Osvaldo e Babette, minha saudade nas palavras de John Donne, citadas por Hemmingway “*A morte de cada homem me diminui, pois eu sou parte da humanidade. Portanto, não fique se perguntando: Por quem os sinos dobram ??? Eles dobram por ti...*”

Juju, Nina, amor incondicional e tão negligenciado nos últimos meses, obrigada. Banzé... senti muita falta se suas lambidas quando estava escrevendo...

Ao Gladston Elias Merhy, querido companheiro com quem divido o cotidiano, por todas as vezes que eu achei que não ia dar certo e deu, por todas as brigas, discussões e perdões, pela dedicação generosa, paciência e tentativa de entender tudo aquilo que eu falava ou escrevia, mesmo quando não fazia sentido algum. Eu amo você.



“Para ser grande, sê inteiro:  
nada teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa.  
Põe quanto és no mínimo que fazes.  
Assim, em cada lago a Lua toda brilha...  
.. porque alta vive”

Ricardo Reis

**SUMÁRIO**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>14</b> |
| <b>ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>  | <b>23</b> |
| <b>CAPÍTULO 1: <i>A ideia de “socioeducação” como resposta do Estado ao ato infracional cometido por adolescente.....</i></b>               | <b>26</b> |
| Das rebeliões ao SINASE.....  | 34        |
| <b>CAPÍTULO 2: <i>Educar para a cidadania: do movimento social à educação para o social e para a convivência .....</i></b>                  | <b>46</b> |
| Educar para a cidadania como opção pedagógica no sistema socioeducativo.....  | 49        |
| A “socioeducação” de Antonio Carlos Gomes da Costa.....   | 53        |
| Aprender a fazer e a “ação socioeducativa”.....   | 61        |
| <b>CAPÍTULO 3: <i>Por onde caminha a ação socioeducativa – saberes incorporados ao discurso ou discurso pautado pelos saberes?.....</i></b> | <b>69</b> |
| Contribuições da “hermenêutica do sujeito” de Michel Foucault na compreensão da ação socioeducativa.....                                    | 78        |
| <b>NOTAS FINAIS.....</b>  | <b>81</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA .....</b>   | <b>88</b> |

DE ALBUQUERQUE PINTO, Tatiana. **É possível educar para o social? Uma análise da construção do discurso da “socioeducação”**.Dissertação (Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei), UNIBAN, São Paulo, 2012.

## **RESUMO**

A partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a noção de “socioeducação” emerge como expressão das novas respostas dadas pelo Estado e pela sociedade ao ato infracional juvenil. Esta dissertação objetiva analisar a proposta de ação socioeducativa presente no SINASE e na bibliografia especializada sobre o tema, buscando refletir sobre as concepções contemporâneas de atuação junto ao adolescente autor de ato infracional. Com base em uma pesquisa documental e bibliográfica sobre o tema, este trabalho discute o atual quadro conceptual da ação socioeducativa no Brasil à luz do conceito de discurso formulado por Michel Foucault. A noção de “socioeducação” está inserida em um contexto político e econômico complexo, em que ocorre a concomitância do processo de redemocratização e conquista de direitos no Brasil com o advento das políticas neoliberais de desregulamentação das relações de trabalho e da desoneração do Estado. A noção de “socioeducação” se configura em um conjunto de práticas e técnicas descritas e sistematizadas voltadas ao desenvolvimento de competências pessoais dos adolescentes. Tais práticas e técnicas giram em torno de uma concepção geral de educação para o social. No contexto atual, a noção de adolescente inserido como cidadão implica em sua adesão a um modelo de sociedade em que todos devem ser empreendedores, em conformidade com um receituário neoliberal de realização e sucesso.

**PALAVRAS CHAVE:**

**AÇÃO SOCIOEDUCATIVA - EMPREENDEDORISMO DE SI – ANÁLISE DE DISCURSO – EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA – ATO INFRACIONAL.**

DE ALBUQUERQUE Pinto, Tatiana. **It is possible to educate for the social? An analysis of the construction of the discourse of "socioeducação."** Dissertation ( Professional Master in Adolescent in Law Conflict), UNIBAN, São Paulo, 2012.

## **ABSTRACT**

Since the promulgation of the Children and Adolescents, the notion of "socioeducação" as an expression of new responses by the state and society as a juvenile offense. This thesis aims to analyze the proposed action in the present socio-signals is in the specialized literature on the subject, trying to reflect on contemporary conceptions or faction with the teenage author of the infraction. Based on documentary research and literature on the subject, this paper discusses the current conceptual framework for action in socio-Brazil considering the concept of discourse formulated by Michel Foucault. The notion of "socioeducação" is embedded in a complex political and economic context in which occurs the concurrence of the democratization process, and achievement of rights in Brazil with the advent of neoliberal policies of deregulation of labor relations and the state exemption. The notion of "socioeducação" is configured in a set of practices and techniques described and systematized aimed at developing personal skills of adolescents. These practices and techniques revolve around a general concept of education for social development. In the present context, the notion of teenage inserted as a citizen involves their adherence to a model of society in which all entrepreneurs must be in accordance with a neoliberal of achievement and success.

**KEYWORDS:**

**SOCIAL INTERVENTION - ENTREPRENEURSHIP YOU ANALYSIS OF SPEECH - CITIZENSHIP EDUCATION – ACT INFRACTION.**

## SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABMP** Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça da Infância e da Juventude
- ANCED** Associação Nacional dos Centros de Defesa
- ANDI** Agência de Notícias dos Direitos da Infância
- CF** Constituição da República Federativa do Brasil
- CDC** Convenção das Nações Unidas sobre Direitos da Criança e do Adolescente
- CEATS** Centro de Empreendedorismo Social e Administração do Terceiro Setor
- CEDECA** Centro de Defesa da Criança e do Adolescente
- CONANDA** Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
- CONDECA** Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
- CRP** Conselho Regional de Psicologia
- ECA** Estatuto da Criança e do Adolescente
- FEBEM** Fundação do Bem-Estar do Menor
- FUNABEM** Fundação Nacional do Bem – Estar do Menor
- FUNDAÇÃO CASA** Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
- ILANUD** Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente
- IPEA** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MNMMR** Movimento Nacional de Meninos e Menina de Rua
- OEA** Organização dos Estados Americanos
- OAB** Ordem dos Advogados do Brasil
- ONU** Organização das Nações Unidas
- PL** Projeto de Lei
- PNBEM** Política Nacional de Bem-Estar do Menor
- SINASE** Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
- UNICEF** Fundo das Nações Unidas para a Infância
- SEDH** Secretaria Especial de Direitos Humanos
- SINASE** Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

## Introdução

Esta dissertação empreende uma análise das bases conceituais e teóricas da noção de “socioeducação”<sup>1</sup> presente no Documento Norteador do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo -SINASE e de outros documentos e tematizações frequentes no cotidiano das discussões acerca do tema. Tomando como base a análise do documento, o presente estudo se articula com uma análise documental sobre o tema da “socioeducação”, permeando os parâmetros pedagógicos do SINASE. Em linhas gerais, a proposta deste trabalho é analisar a noção de “socioeducação” como a resposta contemporânea do Estado aos atos infracionais cometidos por adolescentes, tecendo uma análise das influências e autores que sustentam a “ação socioeducativa”<sup>2</sup>.

A ideia de “socioeducação” como resposta do Estado aos atos infracionais cometidos por adolescentes se desenvolve na segunda metade dos anos 1980, no processo de redemocratização da sociedade brasileira. Esta década também foi marcada por inflação, desemprego e por recessão, levando amplos setores da população a uma situação de pobreza extrema no início dos anos 90. As categorias preconceituosas e a visão dicotômica entre “bem” e “mal” foram cada vez mais reservadas aos jovens pobres e a seus locais de moradia, especialmente os bairros e as favelas situadas nas periferias das cidades brasileiras. O cenário histórico de redação e promulgação do ECA (final dos anos 80 e início dos anos 90) é o período

---

<sup>1</sup> O termo “socioeducação” é usado por técnicos e operadores do sistema socioeducativo como expressão síntese dos modelos das práticas de intervenção realizados no atendimento aos adolescentes autores de ato infracional em cumprimento de medidas socioeducativas. Encontramos o uso e definições do termo, efetivamente, na obra de Antonio Carlos Gomes da Costa, que transcreve e cunha o termo como definição para este conjunto de práticas. Para este trabalho, utilizaremos o termo entre aspas, por entender ser distinto de ação socioeducativa.

<sup>2</sup> “O conceito de ação socioeducativa a que nos referimos neste texto representa a ação profissional diversificada que incide em diferentes domínios e contextos socio-institucionais nos quais se oferece ao adolescente que cumpre medida socioeducativa as oportunidades de desenvolvimento pessoal e social para garantir e promover seus direitos e responsabilidades” (GUARÁ, 2011, p. )

em que toma forma a ideia de “socioeducação”; um cenário que expressa a contradição entre a conquista de direitos e a desregulamentação imposta pela grave crise econômica que desemboca na entrada de um discurso neoliberal<sup>3</sup> nos modelos educacionais, via agências multilaterais e particularmente a UNESCO.

Tal contextualização é o ponto de partida para compreendermos as contradições do sistema socioeducativo. Sistema que atua predominantemente com jovens pobres, propõe um modelo de “educação para a cidadania” que implica em uma ênfase em “educar para a convivência” e para uma noção difusa de “autonomia”, ou melhor, de “empreendedorismo” e “protagonismo”. Ou seja, jovens que sofrem com desemprego e não têm seus direitos básicos garantidos são enquadrados em uma visão de individualização das responsabilidades pelo seu próprio destino. Minha inquietação com esse cenário vem de minha própria trajetória. O caminho que segui até chegar ao tema deste trabalho é significativo para esclarecer onde se dá minha aproximação com a temática do “Adolescente em conflito com a Lei”, objeto de estudos deste programa de mestrado profissional.

Minha vida de estudante e de professora se deu sempre na escola pública. Tive meu início profissional em 1994, como estagiária remunerada da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, ainda estudante do curso de Magistério, ministrando aulas para turmas de 1ª a 4ª série muitas vezes com alunos da minha idade ou mais velhos que eu, no ensino regular diurno. Contava com 16 anos, e observava as disparidades entre o modelo educacional e a vida cotidiana de meus alunos. Eles entregavam pizza, faziam bicos de auxiliar de pedreiro,

---

<sup>3</sup> Tratamos aqui de um modelo de gestão neoliberal que teve seu advento na Inglaterra e nos Estados Unidos a partir do final dos anos 1970 início dos anos 1980, governos Margaret Thatcher e Ronald Reagan, que implementou conceitos de redução da participação do Estado na regulamentação da economia, flexibilização da legislação trabalhista, diminuição de direitos sociais e previdenciários entre outros. Tal modelo foi imposto às economias em crise financeira, como o Brasil da Década de 1980, que recorriam a empréstimos junto ao Fundo Monetário Internacional e ao Banco mundial.

trabalhavam como babás e tinham a minha idade e, pensava eu, deveriam estar estudando e tendo as mesmas oportunidades que eu tinha com a mesma idade... ainda assim, tinham saberes da vida cotidiana que eu, a professora, ignorava completamente. Faço esse relato pessoal porque minha trajetória coincide com mudanças nas políticas de educação do Estado de São Paulo que são elucidativas para pensarmos também no sistema socioeducativo. Meu primeiro ano na rede estadual de São Paulo coincide com a reorganização da rede proposta pela Secretaria Estadual de Educação, na época gerida pela professora Rose Neubauer, no primeiro mandato do Governador Mario Covas. As escolas passaram a trabalhar com o sistema de progressão continuada de estudos e a ser divididas de acordo com a faixa de ensino oferecida (1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série e Ensino Médio). A escola onde eu trabalhava passou a oferecer apenas a primeira etapa do Ensino Fundamental, ficando com as crianças “pequenas”. Àqueles adolescentes em defasagem idade/série foram oferecidos programas de aceleração de estudo como correção de fluxo, sendo estes rapidamente tornados um problema invisível nas estatísticas da rede. A partir deste momento o que passou a orientar as políticas de educação foram as estatísticas de “inclusão” e “progressão” dos alunos. Minha leitura é que no socioeducativo as estatísticas também passaram a nortear a ideia de “socioeducação”. A intervenção realizada tem por objetivo principal obter informações sobre a reincidência ou não do ato infracional entre os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Tais dados, em tese, avaliariam a eficácia do atendimento. Esse é o primeiro ponto em que minha trajetória profissional influencia na confecção dessa dissertação: a educação dos jovens pobres se orienta mais pelas estatísticas de sucesso governamentais do que por uma efetiva busca de modelos que atendam às demandas destes jovens.



Em 2001, sete anos depois do início da minha trajetória como educadora, fui alçada à coordenação pedagógica de uma escola do município de São Bernardo do Campo, e somente neste momento tive meu primeiro contato formal com o Estatuto da Criança e do Adolescente, que já contava com 11 anos de existência! Este contato, que se deu através de um curso de formação promovido pela prefeitura em parceria com a Fundação Criança, tinha uma proposta que levava as escolas a temer o estatuto e suas punições, e não proporcionava uma formação que difundisse a ideia de que se tratava de uma lei que visava garantir os direitos das crianças e adolescentes. Não se falava em proteção integral como algo positivo e sim nas eventuais sanções que escolas e diretores poderiam sofrer ao descumprir suas determinações. Este é o segundo elemento de minha trajetória que influencia a concepção deste trabalho: menos do que garantir direitos, a prática na difusão da garantia dos direitos do ECA nas escolas foi a construção de um discurso que desloca a responsabilidade pública para os indivíduos – no caso, os professores, coordenadores e diretores das escolas. Observo nesta dissertação que tal individualização das responsabilidades também ocorreu com os técnicos e gestores do sistema socioeducativo.

Meu contato com os adolescentes só viria a ser retomado alguns anos mais tarde, ao ingressar por concurso público na Prefeitura Municipal de São Paulo, em 2004 e assumir a coordenação de uma escola que atendia jovens da 2ª etapa do Ensino Fundamental na Vila Brasilândia, a EMEF “Castro Alves”. Tratava-se de uma escola com 4 turnos de 26 turmas cada, um “elefante branco”, sem equipe técnica completa (apenas 1 diretor e 2 coordenadores pedagógicos). Pela primeira vez comecei a ouvir falar de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, para a escola, aqueles que tinham a matrícula rejeitada, pois eram encarados como

potenciais causadores de problemas. Ao tomar conhecimento de que o adolescente havia passado pela “FEBEM” este era sistematicamente rejeitado pelas escolas até o ponto de desistir de estudar. Terceiro elemento, portanto: a contradição entre o discurso de garantia de direitos e as práticas institucionais de discriminação e exclusão de adolescentes autores de ato infracional.

Em 2007, ao iniciar atividades na Escola “Docas de Santos”, localizada em uma das regiões com maior índice de vulnerabilidade social de toda a Baixada Santista, o Cais do Porto, os problemas com a evasão escolar destes adolescentes também se mostravam graves, muitos descumpriam (“quebravam”) a medida e eram encaminhados para a internação e, ao voltar, tornavam a envolver-se em pequenos delitos. As dimensões da aprendizagem formal tornavam-se cada vez mais distantes destes adolescentes e eu não conseguia enxergar a contribuição do modelo de educação praticado para uma mudança de perspectiva do adolescente.

O trabalho do Orientador Educacional de acompanhamento, aconselhamento e apoio ao aluno, esbarra diariamente na falta de uma rede articulada. Paira no ar uma sensação de que o “aluno” é da escola, o “paciente” da psicóloga, o “adolescente” do orientador de medida, o “filho” da mãe e que este “sujeito de direitos”, que tem direito à proteção integral e a atenção prioritária, como preconiza o Estatuto, existe somente na letra da lei. O quarto elemento de minha problematização é a constatação da “incompletude institucional” – embora existam nos municípios diversos serviços destinados ao atendimento dos adolescentes estes não funcionam de forma articulada, mas justaposta. A dimensão do atendimento assume um caráter apenas multidisciplinar, não há espaços de intersecção e sobreposição dos saberes. Ainda que atendido por equipes formadas por profissionais de diversos saberes, o adolescente é atendido de forma fragmentada.

Também no atendimento multidisciplinar proposto para o socioeducativo pelo SINASE é possível notar esta dificuldade.

Portanto, com esta apresentação pretendi localizar o lugar de onde falo e os problemas que emergiram desta posição. Não falo de dentro do sistema socioeducativo, falo de fora com o olhar de quem vê externamente, mas percebe as similitudes com outros campos das políticas públicas. Não se trata de apenas desconstruir o modelo proposto, de modo a não reconhecer os movimentos de amadurecimento dos processos sociais. Antes, a análise crítica permite o aperfeiçoamento e inspira novos caminhos para a ação. Sigo a inspiração de Foucault, reconhecendo estar longe de conseguir elaborar uma crítica como a que o eminente filósofo construiu. Minha inspiração se apóia apenas em uma visão de que não existe uma “solução” boa para os problemas políticos e sim a necessidade de “problematizá-los”:

“Minha atitude não é resultado de um certo tipo de crítica que, com o pretexto do exame metódico, rejeita todas as soluções possíveis com exceção de uma única, que seria a boa. Ao contrário, busco a “problematização”, isto é, a elaboração de um domínio de fatos, práticas e pensamentos que me parecem colocar problemas para a política” (entrevista de Foucault, em Rabinow 2002, p. )<sup>4</sup>

O presente trabalho não tem a intenção de dar conta do complexo debate sobre ação socioeducativa, apenas telegraficamente discutir o modelo proposto no SINASE e nos demais documentos analisados como parte de um modelo não só de atendimento, mas também político e econômico. Proponho, seguindo modestamente esta inspiração, problematizar o uso consagrado do termo “socioeducação”, procurando demonstrar que não há uma teoria que possa ser assim chamada, e sim um conjunto de práticas e técnicas descritas e sistematizadas. Para tanto, realizarei uma análise das propostas pedagógicas contidas no SINASE e, nesta análise,

---

<sup>4</sup> Rabinow, P. **Política da verdade: Paul Rabinow entrevista Michel Foucault**. Antropologia da Razão. Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 2002, pp.17-26

colocar em perspectiva algumas propostas do Professor Antonio Carlos Gomes da Costa, único pedagogo citado na bibliografia do documento norteador do SINASE.

Nesta problematização do modelo de “socioeducação”, procuro também tecer considerações referentes a questão dos deslocamentos de poder na relação entre quem “educa” e quem “avalia” o adolescente. Partindo de uma ideia de que há um “vazio” pedagógico no modelo socioeducativo adotado pelo SINASE, trago uma discussão sobre o preenchimento destes espaços pelos saberes “psi”, tanto na figura dos especialistas (psicólogos, assistentes sociais, pedagogos) como na definição das intervenções e estratégias de atendimento ao adolescente autor de ato infracional. Trago ainda algumas das discussões realizadas por Michel Foucault como forma de dar luz e compreender a forma como este discurso se constrói e opera.

No capítulo 1 a proposta é trazer o cenário histórico do final dos anos 1980 início dos 1990 de modo a apresentar ao leitor a ideia de que o modelo de “socioeducação” proposto no ECA e objetivado no SINASE está pautado pela contradição entre um momento de conquista de direitos no Brasil pós-88 e a entrada de um sistema de pensamento neoliberal que gera desregulamentação e perda de direitos, em virtude da grave crise econômica. A Lei, na forma como foi concebida, expressa a convivência tensa entre forças sociais antagônicas (regulamentação/ garantismo, responsabilização/ punição) e suas contradições são fruto desta convivência dos conceitos ambíguos presentes em sua formulação.

No capítulo 2 trago a ideia de que a “socioeducação” é um discurso que é parte de uma grande matriz discursiva: o discurso sobre o social. A partir de propostas trazidas pelo relatório Delors e pautada essencialmente no eixo “aprender a fazer/ competência produtiva”, apresento ainda um aprofundamento das

discussões sobre o papel do “Educar para a cidadania” como norteador das propostas para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Por fim, argumento que a “socioeducação” como está posta não é uma formulação teórico-pedagógica para o trabalho com o adolescente autor de ato infracional, mas um discurso<sup>5</sup>.

A partir de uma inquietação motivada pela percepção do uso do eixo “Educação para a cidadania” nos documentos e estudos sobre o socioeducativo como detonador de uma série de ações voltadas para educar o jovem, em especial em nosso recorte aquele envolvido em atos infracionais, para o convívio social, tornando-o adaptado às necessidades de mercado, passei a ser perseguida por uma questão: o que significa educar para o social? Para quem esta educação é de fato pensada? Como se articula com as necessidades de mercado e de formação de uma mão de obra adaptada ao trabalho coletivo que se dá a partir da justaposição de ações individuais? Qual é o peso dado ao indivíduo, qual a sua responsabilidade no sucesso ou fracasso das propostas?

Não se trata aqui de fazer a análise semântica ou semiótica, mas sim de analisar os pressupostos e as conceitualizações de “socioeducação” ou ação socioeducativa e verificar em que medida elas compõem um discurso mais geral sobre educação para a cidadania, “para o século XXI”, difundida desde a publicação do relatório Delors.

Entendendo, pois, que o discurso da “socioeducação” e uma ação socioeducativa pautada em práticas e técnicas levam a um vazio, no capítulo 3 pretendo discutir as problemáticas levantadas no capítulo anterior: 1. que nos

---

<sup>5</sup> Para Foucault, segundo Judith Revel, discurso é “ o conjunto de Enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns (...) a ‘ordem do discurso’ própria a um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio de produtos, de saberes, de estratégias e de práticas. (REVEL, 2005, p.17 )

diferentes trabalhos, publicações e manuais as propostas são pautadas em relatos de experiência e análise de propostas bem sucedidas, sem a elaboração de um "modelo". 2. O vazio deixado pela ausência deste modelo é ocupado por saberes de outras áreas que não a pedagógica, desdobrando-se em processos de criminalização, judicialização e patologização do adolescente em conflito com a lei. Analisando elementos de pensadores da área e de fora dela, pretendo demonstrar como o discurso da "socioeducação" vai se distanciando dos saberes pedagógicos e buscando em outros conhecimentos (como os do campo "psi") respostas para as necessidades e enfrentamentos que têm a resolver.

## Aspectos Metodológicos

Este trabalho de pesquisa foi realizado a partir de uma opção pela análise documental de materiais produzidos no período a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente que tenham por objetivo difundir, discutir, problematizar ou analisar questões pertinentes a ação socioeducativa no Brasil. Trata-se de uma coleta de textos acadêmicos, técnicos e de marcos legais que trazem em seu *corpus* a materialização de conceitos e formulações implícitos ou explícitos que norteiam a formulação das ações socioeducativas voltadas ao adolescente autor de ato infracional.

O trabalho com pesquisa documental foi a opção em virtude da base desta investigação se dar a partir das fontes escritas primárias, ou seja, ainda em estado bruto, sem tratamento analítico. Difere da pesquisa bibliográfica que, em sua natureza, considera as contribuições de diversos autores na análise de um tema.

“O estudo documental caracteriza-se como uma fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento do acontecimento do fato ou fenômeno, ou posteriormente” (LAKATOS, 1991, p.195)<sup>6</sup>

Tal opção permite ao pesquisador fazer uso de informações valiosas, pois permite a ampliação acerca do entendimento do objeto de estudo, pois sua compreensão nos obriga à contextualização histórica e cultural.

A partir da análise das fontes, é possível apontar fatos, repetições, omissões e levantar discussões por eles suscitadas. O papel do pesquisador é, a partir das constatações, analisar, discutir, contextualizar e propor interpretações para os fatos

---

<sup>6</sup> LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. Técnicas de pesquisa. In: LAKATOS E. M., MARCONI M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3ª ed. São Paulo: Atlas; 1991, p.195-200.

levantados, ou seja, “*compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações, buscando captar o significado das mensagens*” (SEVERINO, 2008, p.)<sup>7</sup>

Há que se considerar em um processo de análise documental o contexto em que os materiais analisados foram produzidos, para além daquilo que está escrito ou descrito, suscitando inferências e provocando a investigação de conteúdo denotativo e conotativo das mensagens.

“a análise de conteúdo é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas de extrair significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples do texto. Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. Pressupõe, assim, que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem” (CHIZZOTTI, 2006, p.88)<sup>8</sup>

A inspiração desta análise também se dá à luz do desenvolvimento da obra de Michel Foucault, buscando no conceito de Genealogia (análise das formações discursivas) uma análise que vai além da simples Arqueologia (análise do discurso). Neste trabalho a análise de inspiração genealógica se dá a partir do encontro entre similaridades de um discurso aplicado e replicado em contextos distintos que contribuem na formação de um certo saber e na representação e objetivação deste discurso a partir da objetivação de ações que opera. A aproximação com o objeto estudado nesta pesquisa se dá a partir desta inspiração. No entanto, longe de construir uma “Genealogia da ação socioeducativa”, a pretensão deste trabalho é a

---

<sup>7</sup> SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23a ed revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2008

<sup>8</sup> CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Vozes, 2006.



de fazer uma leitura dos documentos que norteiam estas ações dentro de uma proposta de análise de discurso genealógica.

Ao entender o discurso produzido à luz do saber apresentado por Michel Foucault, conceituamos discurso como a fronteira ou o ponto de contato entre o saber e o poder. Para o autor, os discursos não estão interligados de forma linear, mas capilar, dispersa, onde as conexões e interconexões se dão a partir de uma certa regularidade. Ao longo da análise é possível perceber um sistema de relações entre os objetos estudados, enunciações, construções e conceitos, que ao colocar a formação discursiva em condição singular, situam a passagem do discurso de uma forma dispersa para uma forma singular.

## Capítulo 1: A ideia de “socioeducação” como resposta do Estado ao ato infracional cometido por adolescente

A ideia de “socioeducação” como resposta do Estado aos atos infracionais cometidos por adolescentes começa a tomar fôlego durante os trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte em 1986. Uma das áreas prementes no movimento pelos direitos da infância foi responsável pelo artigo 227 da Constituição. A noção de “socioeducação” surgiria como expressão que delineava a mudança de um paradigma correcional para socioeducativo – pensar as intervenções para estes adolescentes como um processo que envolve essencialmente aspectos pedagógicos, sobrepondo-se, inclusive, àqueles considerados punitivos na natureza das medidas. A “Constituição Cidadã”, promulgada em 05 de outubro de 1988 no que tange o direito da criança, sofre influências das discussões da “Convenção sobre os direitos da criança”, aprovada no ano seguinte pela ONU, que ocorreram simultaneamente aos trabalhos de elaboração da Carta Magna brasileira, aprovada em 1988<sup>9</sup>, conforme podemos verificar no caput do artigo 227:

*“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e o adolescente, 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.”*

A expressão chave no texto constitucional é “absoluta prioridade”. Na exigência de direitos e nas alegações judiciais os mesmos têm que ser garantidos antes de quaisquer outros. Tal expressão origina-se de uma forte movimentação

---

<sup>9</sup> “A Constituição Federal de 1988, certamente, é a que mais se aproxima da definição clássica de República – res publica, coisa pública, o que pertence a comunidade. Esta compreensão encontra respaldo em diversas passagens da nossa Carta Magna, que afirmam a soberania popular pelo voto e a participação da população na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.” SINASE: Apresentação. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br/spdca/sinase> . Acesso em 19 nov. 2011.

social na sociedade brasileira, com destaque para as CEB's<sup>10</sup>, Pastoral do Menor<sup>11</sup> e Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua<sup>12</sup>, que marcam o processo de redemocratização da sociedade brasileira. Esse processo político ocorreu *pari passu* com uma crise econômica devastadora na década de 1980. A chamada “década perdida” foi marcada por inflação, desemprego e por recessão, levando amplos setores da população a uma situação de pobreza extrema. Para uma melhor compreensão do cenário do final dos anos 80 e início dos anos 90 quando o Estatuto foi discutido, escrito e promulgado é necessário também compreender como se dá o processo de formação dessas grandes massas de desempregados e “inempregáveis”, pois, como veremos, os efeitos da crise e o modelo de gestão neoliberal aplicado no mundo (que neste período chega ao Brasil na forma de

<sup>10</sup> CEB Comunidades Eclesiais de Base: segundo Frei Betto em seu livro “O que são as CEB's?” As Comunidades Eclesiais de base são pequenos grupos formados no entorno de uma paróquia ou capela por iniciativa de um padre, bispo ou dos leigos. *“São comunidades porque reúnem pessoas que tem a mesma fé, pertencem à mesma igreja e moram na mesma região. Motivadas pela fé, essas pessoas vivem em comum-união em torno de seus problemas de sobrevivência, de moradia, de luta por melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras. São eclesiais porque congregadas na igreja, como núcleos básicos de comunidade de fé. São de base porque integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos (classes populares: donas de casa, operários, subempregados, aposentados, jovens e empregados dos setores de serviços, na periferia urbana:...”*

<sup>11</sup> A Pastoral do Menor tem seus inícios na cidade de São Paulo, no ano de 1977 tendo como missão a “promoção e defesa da vida da criança e do adolescente empobrecido e em situação de risco, desrespeitados em seus direitos fundamentais” . A partir de 1982, com a realização das Semanas Ecumênicas em São Paulo, iniciativa da Pastoral do Menor, a organização foi ganhando força e se enraizando em outras cidades e estados brasileiros. Em 1987, com a Campanha da Fraternidade da CNBB, que trazia como tema “A Fraternidade e o Menor” e como lema “Quem acolhe o menor a mim acolhe”, essa pastoral ganhou um novo impulso. Está presente hoje em 21 Estados da Federação. “A Pastoral do Menor se propõe, à luz do evangelho, estimular um processo que visa à sensibilização, à conscientização crítica, à organização e à mobilização da sociedade como um todo, na busca de uma resposta transformadora, global, unitária e integrada à situação da criança e do adolescente empobrecidos e em situação de risco, promovendo, nos projetos de atendimento direto, a participação das crianças e adolescentes, como protagonistas do mesmo processo.” Disponível em: [http://www.pastoraldomenornacional.org/quem\\_somos.htm](http://www.pastoraldomenornacional.org/quem_somos.htm) . Acesso em 23 abr. 2011.

<sup>12</sup> O MNMMR “Tem em por objetivo a defesa dos direitos da infância e da adolescência. É um movimento de natureza política, social e cultural. Nasceu como expressão de um momento histórico muito particular do processo de formação da cidadania brasileira: a luta democrática contra o autoritarismo. Naquele momento ganhava expressão a articulação de grupos de educadores de rua, de pessoas engajadas em diversos programas de atendimento a crianças e adolescentes nas diferentes regiões do país e técnicos de instituições oficiais que desenvolviam, desde o início dos anos 80, as experiências conhecidas como alternativas comunitárias de atendimento a meninos e meninas de rua.” Disponível em: [http://www.redeamigadacrianca.org.br/index.php?id=92&option=com\\_content&Itemid=54](http://www.redeamigadacrianca.org.br/index.php?id=92&option=com_content&Itemid=54) . Acesso em 23 abr. 2011.

condicionalidades impostas pelo Fundo Monetário Internacional para a concessão de empréstimos e financiamentos ao país) são essenciais para compreender a “socioeducação” como resposta do estado aos atos infracionais cometidos por adolescentes.

O processo de aumento do desemprego e precarização do trabalho ocorre no Brasil e em grande parte do mundo, como argumenta Robert Castel ao discutir a lógica da desvinculação<sup>13</sup>. Segundo Castel aquele que não é regido por uma relação assalariada é desfilado, pois desprovido das garantias que a empregabilidade traz, torna-se alguém que não se relaciona formalmente com o Estado. Para Castel (2000, p.21 ):

*“A situação atual é marcada por uma comoção que, recentemente, afetou a condição salarial: o desemprego em massa e a instabilidade das situações de trabalho, a inadequação dos sistemas clássicos de proteção para dar cobertura a essas condições, a multiplicação de indivíduos que ocupam na sociedade uma posição de supranumerários”, inempregáveis”, inempregados ou empregados de um modo precário, intermitente.”<sup>14</sup>*

Castel (2000, p.21 ) nos lembra que a condição de assalariado foi, por muito tempo, considerada indigna e miserável.<sup>15</sup>

*“Alguém caía na condição de assalariado quando sua situação se degradava: o artesão arruinado, o agricultor que a terra não alimentava mais, o aprendiz que não conseguia chegar a mestre...”<sup>16</sup>*

O modelo de mundo do trabalho mudou. Se até a década de 1970 (antes do advento do neoliberalismo) o salário tornou-se a base de organização da sociedade, todos, os que dispunham de salário ou não, estavam de alguma forma ligados à necessidade do salário, do vínculo empregatício que lhes garantiria o acesso aos

<sup>13</sup> Castel define desfiliação como “a ausência de participação em qualquer atividade produtiva e o isolamento relacional”

<sup>14</sup> CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 21.

<sup>15</sup> \_\_\_\_\_ . p. 21.

<sup>16</sup> \_\_\_\_\_ . p. 21.

benefícios sociais. Na década de 1980 o aumento do trabalho precário e informal inicia um processo de rompimento com a lógica do salário. A previdência social é o exemplo clássico de direito social ligado à ideia de salário. No Brasil podemos falar na saúde, que até a implementação do SUDS em 1987 estava vinculada ao INPS (Instituto Nacional de Previdência Social). Até então, somente o segurado, regido por uma relação assalariada de trabalho, poderia acessar o serviço público de saúde. Também cabe destacar a importância conferida à “Carteira assinada”, documento que, entre outros, comprova a condição de trabalhador de um indivíduo. Tal situação impedia que o indivíduo pudesse ser preso por crime de “vadiagem”, figura jurídica presente no antigo Código civil.

Nas periferias, o discurso neoliberal também chega produzindo alterações no cotidiano dos indivíduos. Para Jorge Broide: *“o impacto do processo de globalização é muito forte no cotidiano do território da periferia. Ele agudiza a situação da pobreza na medida em que desregulamenta as relações de trabalho, dificulta a incorporação das novas tecnologias ao território, diminui a possibilidade de qualificação profissional e empurra a população para o trabalho informal.”* (BROIDE, 2010, p. )<sup>17</sup>

No senso comum, as expressões “trabalhador” e “vagabundo” ainda tem forte peso na definição da abordagem a ser utilizada com o indivíduo, a despeito da mudança estrutural que mudou a situação da classe trabalhadora. Isso é recorrente na abordagem policial de jovens moradores de periferias em São Paulo (Feltran 2008). Com o adolescente pobre esta distinção fica notadamente marcada. Não cabe aqui discutir a subjetividade dos critérios utilizados para categorizar os sujeitos em um ou outro conceito, apenas constatar sua prática como resquício desta ideia. A repressão policial, a partir dos anos 80, se voltou para todos aqueles que se

---

<sup>17</sup> BROIDE, J. **Adolescência e violência: a criação de dispositivos clínicos no território conflagrado das periferias.** São Paulo:2010.

“parecem” com “bandidos”. O aparelho repressivo do Estado, pensado para sustentar o sistema político durante a ditadura militar até então voltado a “caça” de comunistas e subversivos, encontra no “criminoso” um novo alvo. A indistinção entre trabalhador e bandido se une com a violência policial que expandiu o ódio aos moradores da periferia e a sua estigmatização no mundo público. Gabriel Feltran (2008, p.139 ) argumenta que:

*“...o foco da repressão policial não é o ato infracional, mas o indivíduo que o pratica. O verbo empregado é o “ser”. Se é “bandido”, o indivíduo passa a conter o ato ilegal em sua natureza: seu corpo passa a demonstrar o indivíduo ilegal, e é ele quem passa a ser um “fora da lei”. A nomeação não permite contra argumento. Absoluto no corpo do praticante, o ato ilícito passa também a comandar o olhar das forças da ordem para os corpos daqueles que lhe são semelhantes. Irmãos, amigos, parentes, aqueles que têm a mesma cor, vestem-se da mesma forma.”<sup>18</sup>*

Nos últimos 30 anos,

*“silhuetas incertas, à margem do trabalho e nas fronteiras das formas de troca socialmente consagradas – desempregados por período longo, moradores dos subúrbios pobres, beneficiários da renda mínima de inserção, vítimas das readaptações industriais, jovens a procura de emprego e que passam de estágio em estágio, de pequeno trabalho à ocupação provisória... – quem são eles, de onde vem, como chegaram ao ponto em que estão, o que vão se tornar? (...) a análise de uma relação com o trabalho (ou com a ausência de trabalho, ou de relações aleatórias com o trabalho) representava um fator determinante para colocá-las na dinâmica social que as constitui”<sup>19</sup>*

Desta análise, podemos concluir que a ideia de inserção no mercado de trabalho se vincula diretamente a de participação nos sistemas de sociabilidade e de proteção. À situação inversa, que Castel denomina desfiliação, é “a ausência de participação em qualquer atividade produtiva e o isolamento relacional (CASTEL, 2008, p.21 )”<sup>20</sup>. Ao mesmo tempo, Gabriel Feltran (2008, p.140) destaca ainda que

<sup>18</sup> FELTRAN, G. de S. **Fronteiras de tensão: um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo**. Tese de Doutorado.Campinas: UNICAMP, 2008.

<sup>19</sup> FELTRAN, G. de S. **Fronteiras de tensão: um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo**. Tese de Doutorado.Campinas: UNICAMP, 2008.

<sup>20</sup> CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 21.

redes de proteção próximas<sup>21</sup> (vizinhança, família) podem compensar temporariamente esta ideia de desfiliação através dos laços de solidariedade, porém, em tempos de grave crise econômica esta “*zona de vulnerabilidade se dilata, avança sobre a da integração e alimenta a desfiliação*” (CASTEL, 2000, p21.)<sup>22</sup>.

A constituição dos direitos da infância e da adolescência se dá, portanto, em um cenário marcado pelo paradoxo da expansão da garantia de direitos no Brasil, em um cenário global de desregulamentação e flexibilização.

A luta pela garantia de direitos desponta no Brasil a partir da abertura democrática (governo Sarney e Collor) período compreendido entre o final dos anos 80 e início dos anos 90 se converte numa proliferação das mais variadas legislações que regulamentam o acesso dos brasileiros aos direitos sociais (a saber: Constituição Federal de 1988, Estatuto de Defesa do Consumidor, Sistema Único e Descentralizado de Saúde (SUDS), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) entre outros).

“O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) foi impregnado por esta opção constitucional, vide processo de composição paritária dos Conselhos de Direitos, assim como a eleição para representação da sociedade nestes espaços – de natureza deliberativa, e também para quem tem a missão de fiscalizar a aplicação da doutrina da proteção Integral, os Conselhos Tutelares.” (SINASE, SEDH, 2006, p.12 )<sup>23</sup>

Simultaneamente a esta grave crise econômica e política que ocorre no Brasil, e a este movimento de participação política da sociedade em busca da construção de leis de proteção aos direitos, se dá o advento no mundo ocidental das políticas neoliberais de privatização, barateamento de mão de obra, redução de direitos trabalhistas (muitas vezes chamada “flexibilização”), fusão de grupos

---

21

22

23 **SINASE: Apresentação.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br/spdca/sinase> . Acesso em: 19 nov. 2012.

financeiros e grandes indústrias, o medo do desemprego começa a afetar as relações do indivíduo com a sociedade, com a família.

No Brasil, somente após o fim da ditadura militar (1964-1985) e com a promulgação da Constituição de 1988 definiu-se o papel do Estado como garantidor do acesso aos direitos sociais: o discurso de promulgação da Constituição, proferido no Congresso Nacional pelo Deputado e Presidente da Assembléia Nacional Constituinte Ulysses Guimarães destacava a intensa participação dos movimentos sociais:

*“Há, portanto, representativo e oxigenado sopro de gente, de rua, de praça, de favela, de fábrica, de trabalhadores, de cozinheiros, de menores carentes, de índios, de posseiros, de empresários, de estudantes, de aposentados, de servidores civis e militares, atestando a contemporaneidade e autenticidade social do texto que ora passa a vigorar”<sup>24</sup>*

A organização dos movimentos sociais que fomentaram as discussões da Carta Magna influenciou uma série de ações contemporâneas. Em 1987, a criação do SUDS (atual SUS) inauguraria uma série de discussões sobre o acesso universal aos direitos sociais.

Primeiro governo civil após 20 anos de ditadura militar, o governo José Sarney tinha como lema “Tudo pelo social” que, como afirma Renato Janine Ribeiro, *“(...) serviu ao presidente para enunciar a intenção de acudir aos pobres, por meio de ministérios e agências que reduziriam a miséria absoluta – mas que acabou transmitindo uma imagem de franco fisiologismo e clientelismo”*(RIBEIRO, 2000, p.20)<sup>25</sup> Distingue, ainda, as ideias de *sociedade* e *social*, sendo a primeira “o

---

<sup>24</sup> GUIMARÃES, U. **Promulgação da Constituição em 05.02.1988, no Congresso Nacional.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v4n2/a12v4n2.pdf> . Acesso em 21 fev. 2011.

<sup>25</sup> RIBEIRO, R. J. **A sociedade contra o social: o alto custo da vida pública no Brasil.** São Paulo: Companhia das letras, 2000, p. 20.



*conjunto dos que detêm o poder econômico” e a segunda “uma política que procura minorar a miséria”(RIBEIRO, 2000, p.20. )<sup>26</sup>*

Observa-se um movimento histórico em que tendências difusas do neoliberalismo globalizado e a luta por direitos no Brasil se encontram em alguns pontos na constituição dos discursos e práticas políticas, como aquela criada no campo socioeducativo. Importante também destacar que o texto do Estatuto, em seu artigo 4º, traz à responsabilidade a família, o poder público e a sociedade na garantia da efetivação destes direitos, reiterando o que já era prescrito pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 227.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Logo após a promulgação da Constituição de 1988 e com a assinatura do Pacto dos Direitos da Infância o Congresso Brasileiro começa as discussões que levariam, em 1990, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, onde afirma-se que a criança e o adolescente são *“pessoa em condição peculiar de desenvolvimento”* que tem garantidos todos os direitos fundamentais e ainda todos os direitos necessários à proteção destes direitos.

### ***Das rebeliões ao SINASE***

*“Há uma relação indissociável entre a educação e a política... A autêntica educação é política. A prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas e decisões a favor de algum sonho.”<sup>27</sup>*

Paulo Freire

As primeiras discussões sobre a necessidade de normatizar o atendimento socioeducativo em São Paulo surgem ao final da década de 1990, em virtude da

<sup>26</sup>

<sup>27</sup>

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

falência do Sistema FEBEM e de uma maior pressão social por demandas punitivas. É o período das grandes rebeliões. Imagens de adolescentes ateando fogo em colchões, fugas em massa, tratamento degradante, superlotação dos grandes complexos, altos níveis de reincidência a custos altíssimos e particularmente uma visível resistência das instituições no reordenamento de seu funcionamento e de seus procedimentos.<sup>28</sup>

A institucionalização da criminalização da pobreza e da associação direta entre violência e periculosidade toma forma oficial com a criação da FUNABEM (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor) em 1964, no segundo Código de Menores, com a incumbência de tratar de menores abandonados e em situação irregular, transformando pobreza e delinquência numa categoria única.

Junto a isso, há que se considerar que o aumento das desigualdades, da espetacularização dos crimes cometidos por jovens (quem se lembra de “O Povo na TV”<sup>29</sup>, no início dos anos 1980 ou de programas mais recentes como o “Aqui, agora”

---

<sup>28</sup> Ainda hoje sabemos de casos semelhantes. Temos como exemplo a situação do Educandário Santo Expedito, no Rio de Janeiro, que é um presídio, dentro do Complexo de Bangu. Neste local, com estrutura e funcionamento de presídio, os jovens são separados por facções criminosas, reforçando ainda mais sua estigmatização. A definição da facção a qual o jovem “pertence” se dá, inicialmente, pela geografia de sua residência. Não sendo morador de uma área dominada por alguma facção, o jovem deve optar por uma delas. In: ANCED - **Repensando a proteção jurídico-social – Intervenções exemplares em violações de direitos de crianças e adolescentes**. São Paulo: ANCED, 2010.

<sup>29</sup> O Povo na TV foi o precursor dos programas do gênero mundo cão da TV brasileira. Exibido durante as tardes na TVS entre 1980 e 1982. Tratava de questões cotidianas entre consumidores e comerciantes, de acusações entre familiares, de crimes cometidos no cotidiano de bairros pobres, da exploração da boa fé das pessoas, de milagreiros e toda sorte de picaretas. O elenco estrelado era composto por Wilton Franco (apresentador que alguns anos depois seria o diretor da fase áurea de “Os trapalhões”, Wagner Montes (hoje apresentador de programas policiais da Record-Rio), Jacinto Figueira Junior (no papel de justiceiro da TV – o homem do Sapato Branco, que serviria de inspiração a jornalistas atuais como Celso Russomano) Christina Rocha (atual apresentadora do barraco eletrônico Casos de Família) Mara Maravilha (atualmente pastora, ex apresentadora de programas infantis e ex capa da playboy) Sérgio Mallandro (apresentador com várias tentativas frustradas de emplacar algum trabalho nos últimos anos – o mais relevante foi Oradukapeta, nos anos noventa. Teve passagem relâmpago pelo reality show “A Fazenda) Roberto Jefferson (que além de ser o responsável pela divulgação de um esquema de corrupção conhecido por Mensalão tem em seu currículo a defesa do ex presidente Fernando Collor em diversos processos relativos a Operação Uruguai que culminou com seu impeachment). Ainda presente no imaginário de quem acompanhou o programa, havia participações ilustres como a do sensitivo Uri Geller, que entortava colheres e vendia pulseiras com poderes energéticos (pulseira sabona). O programa saiu do ar no início de 1982 após a agonia de uma criança até a morte ter sido levada ao ar sem prestação de socorro.

<sup>30</sup>, nos anos de 1990). Tal exploração induz a um pensamento do senso comum que passa a defender ideias como redução da maioria penal e encarceramento em massa de jovens.

Tais programas auxiliam a criação, no imaginário social, de um novo inimigo público. Os aparelhos de repressão do Estado, que antes buscavam combater “subversivos” e “comunistas” passam a combater o “bandido”, associado a camadas pobres da população, e a vender a ideia de um perigo iminente e de uma necessidade de proteção e segurança permanentes.

Ao analisarmos dados estatísticos, no entanto, podemos notar que o número de adolescentes envolvidos em práticas de ato infracional é ínfimo, quase que não representativo dentro da população desta faixa etária. Por que, então somos levados a crer que juventude e criminalidade, marginalidade são conceitos indissociáveis? Observemos o gráfico<sup>31</sup> a seguir:

---

<sup>30</sup> Aqui, Agora. Reedição anos 90 do programa O povo na TV contava com a roupagem de programa jornalístico, apostando em reportagens sobre crimes violentos, estupros e assassinatos. “Um jornal vibrante, uma arma do povo que mostra na tv a vida como ela é.” Era seu slogan, bradado em voz tonitroante pelo apresentador Ivo Morganti (sem paradeiro conhecido). Compunham ainda o “elenco” do programa Patrícia Godoy, Sérgio Ewerton, Christina Rocha, Sônia Abrão, Jorge Helal, Luiz Lopes Corrêa, Sílvia Garcia, Celso Russomano, Maguila (comentarista de economia) Felisberto Duarte o “Feliz” (previsão do tempo), Gil Gomes, Jacinto Figueira Junior, Wagner Montes e Cesar Tralli. Muitos estabeleceram carreira em outros ramos de Jornalismo (como César Tralli e Sílvia Garcia). Outros, como Luis Lopes Correa ainda tentaram sem sorte emplacar uma nova edição do programa, em 2008.

<sup>31</sup> Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílio PNAD/IBGE 2005/2006 Disponível em: <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/Conteudold/ced8fa9e-7474-45e9-92c6-b903b56a0190/Default.aspx>. Acesso em 19 nov. 2011.



“A vulnerabilidade de jovens à criminalização deriva de uma complexa constelação de fatores, entre os quais se incluem elementos da experiência subjetiva e intersubjetiva da invisibilidade, provocada por preconceitos, estigmas e indiferença, e aprofundada pela cruel desigualdade no acesso à Justiça – que começa na abordagem policial marcada por filtros seletivos de cor e classe e termina com o cumprimento de medidas ou de sentenças em instituições que não seguem o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Execuções Penais (LEP).” (SOARES,2008 )<sup>32</sup>

Hoje, vivemos o paradoxo em que os mesmos defensores de práticas de violação como internação compulsória de adolescentes usuários de drogas, que afirmam que os mesmos, em razão de sua inexperiência e pouca idade, não têm condições de decidir sobre si mesmos simultaneamente utilizam-se do argumento inverso, de que um adolescente que comete “crimes” aos 16 anos possui plenas condições de discernir sobre suas ações, devendo ser tratado como adulto perante o Sistema de Justiça. Não seriam a redução da maioridade penal e a internação compulsória dois mecanismos com um objetivo comum: o encarceramento e a

<sup>32</sup> SOARES, Luiz Eduardo e GUINDANI, Miriam. **Jovens sob Medida**. Disponível em <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/Conteudold/eb819113-6861-4c4b-b6a9-1680771f1bac/Default.aspx> . Acesso em: 19 nov. 2011.

contenção? Estariam tais argumentos a serviço de uma maior institucionalização da juventude pobre?

A imprensa de massa desqualifica nacionalmente o Estatuto da Criança e do Adolescente apontando-o como a grande causa de impunidade e colocando no papel de potenciais criminosos violentos os adolescentes envolvidos em tais rebeliões, sem considerar tais manifestações como reação à violação de seus direitos.

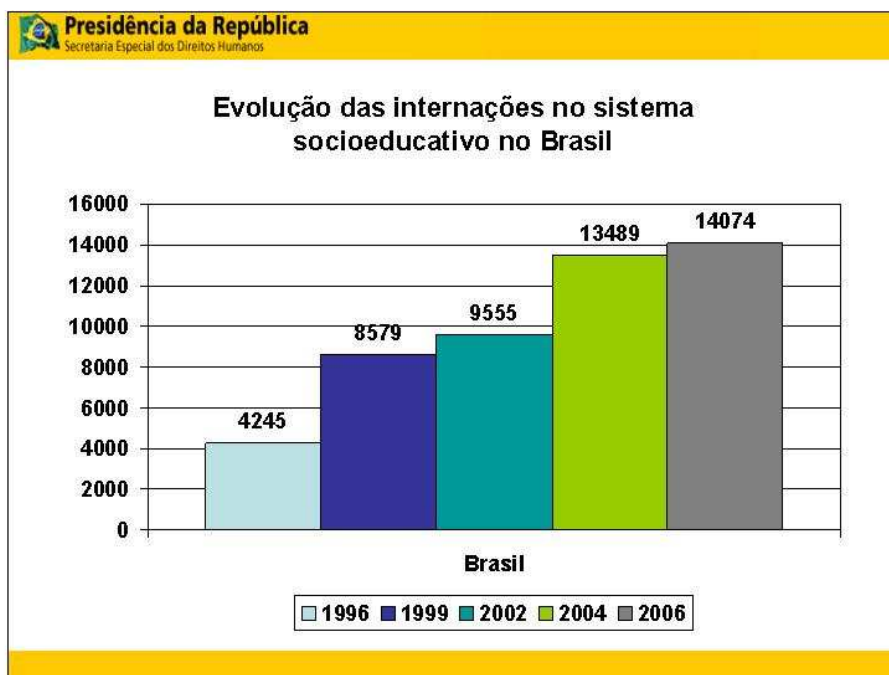
Também a imprensa mais conservadora aponta para tal processo de desqualificação. Dados coletados no arquivo do jornal Folha de São Paulo no período entre 01/01/1996 e 31/12/2006 apontam para uma forte presença de discussões e alta incidência de notícias envolvendo crimes cometidos por adolescentes. Foram localizadas 5004 referências ao termo “FEBEM”, 890 delas associada à expressão “rebelião”. Pesquisados os termos Estatuto da Criança e do Adolescente, foram encontradas, para o mesmo período, 1303 referências, das quais 103 associadas com a expressão Medidas Socioeducativas.

Ou seja, havia todo um cenário de discussões na mídia nos dez anos que precederam a formulação do SINASE, que apontava para se discutir a execução das medidas socioeducativas. Foram formados no CONANDA dois grupos de discussão: um que discutia o projeto de lei de execuções socioeducativas e outro que discutia o SINASE.

As internações no sistema socioeducativo cresciam de maneira vertiginosa, conforme podemos verificar em gráfico<sup>33</sup> constante de apresentação de slides consultada no site da Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República:

---

<sup>33</sup> **Apresentação do SINASE.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br/spdca/sinase> . Acesso em 19 nov. 2012.



Percebe-se que, neste momento, o foco do atendimento está nas medidas de meio fechado, não havendo nenhuma tendência a diminuir a associação entre juventude pobre e criminalidade.

Descaracteriza-se ainda o conceito de excepcionalidade e brevidade previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 121 que diz:

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

Mais que privados de liberdade, adolescentes em internação naquele momento estavam privados de direitos, contrariando o que está preposto no ECA em seu artigo 4º, parágrafo único, alíneas a,b c e d:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, **com absoluta prioridade**, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

As mudanças no atendimento, necessárias à efetivação das práticas e princípios trazidos pelo ECA não podem ser compreendidas sem considerarmos alguns marcos teóricos presentes no documento. Para o professor Antonio Carlos Gomes da Costa, *“a criança e o adolescente são seres que se caracterizam pela peculiar condição de pessoas em desenvolvimento, pela condição jurídica de sujeitos de direitos e pela condição política de absoluta prioridade”* (COSTA apud NAVES, 2010, p.22 )<sup>34</sup>.

Compreender cada uma destas três condições é chave para entendermos as demandas geradas e o impacto provocado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

A peculiar condição de pessoas em desenvolvimento *“condiciona o dever dos adultos de corresponder aos interesses da criança sob sua guarda ou tutela, e também um comportamento ativo por parte das autoridades públicas no sentido da tutela desses direitos”*. (COSTA apud NAVES, 2010, p.22 ).

A condição jurídica de sujeitos de direitos é definida por Rubens Naves como pessoas que *“..apesar de estarem física e psiquicamente imaturos são considerados em perfeita correspondência com os adultos no que tange à concepção dos direitos*

---

<sup>34</sup> NAVES, Rubens e GAZONI, Carolina, **Direito ao Futuro – Desafios para a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes**, São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.

*fundamentais. São sujeitos, assim, dos mesmos direitos em relação ao Estado e aos outros cidadãos.” (COSTA apud NAVES, 2010, p.22 )*

A condição de absoluta prioridade garante que as políticas públicas voltadas à criança e ao adolescente sejam executadas de forma a garantir que todos os recursos e ações sejam pautados na priorização deste direito.

Podemos notar ainda um número elevadíssimo de internações que poderiam ter sido evitadas, uma vez que a natureza dos atos infracionais cometidos permitiriam a aplicação de tais medidas, conforme define o artigo 122, as situações em que a medida de internação deve ser aplicada:

**Art. 122.** A medida de internação só poderá ser aplicada quando:

**I** - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa;

**II** - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;

**III** - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

§ 1º O prazo de internação na hipótese do inciso III deste artigo não poderá ser superior a três meses.

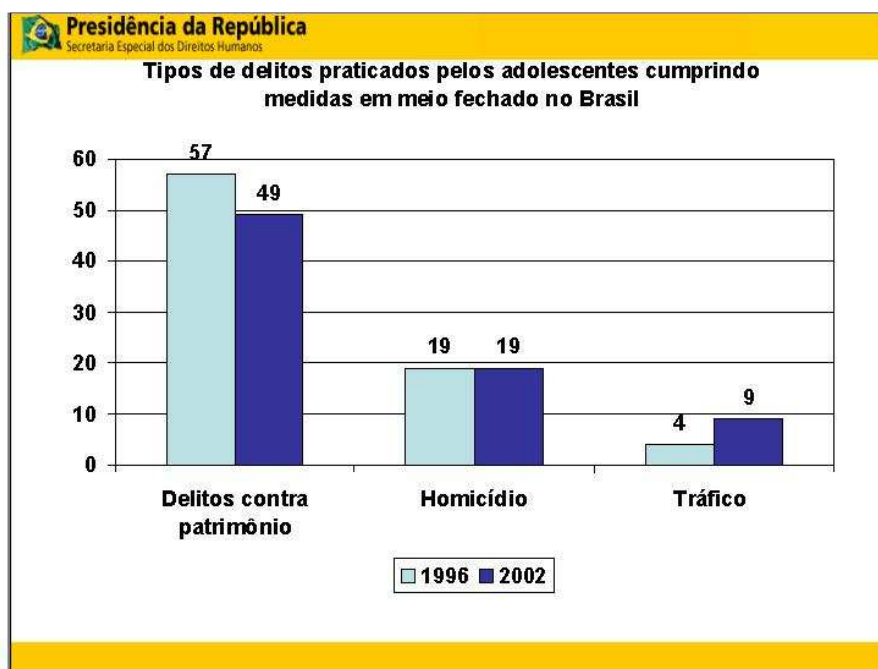
§ 2º. Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada.

Cabe atentar para o gráfico<sup>35</sup> a seguir, que analisa a natureza dos atos infracionais cometidos por adolescentes aos quais foi atribuída a medida socioeducativa de internação no período de 1996 e 2002:

---

<sup>35</sup> **Apresentação do SINASE** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br/spdca/sinase> . Acesso em: 19 nov. 2012.





Após a análise dos dados, é possível verificar que, naquele momento, embora o Estatuto definisse claramente os critérios para a aplicação da medida de internação e abrisse a possibilidade de aplicação de medidas mais brandas, a maior parte das internações se dava em virtude de ato infracional com reflexos patrimoniais contrariando o artigo 116 do ECA, que diz:

**Art. 116.** Em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima.

Temos ainda que considerar que os estabelecimentos que se propunham à execução das medidas socioeducativas tem em sua concepção arquitetônica e organizacional o formato da prisão.

Paulo Freire, em palestra proferida aos funcionários da FEBEM de São Paulo em 1984, portanto ainda antes da Constituição de 1988 e do ECA já apontava a necessidade da existência da FEBEM como um grave sintoma social:

“Acho que uma sociedade que gera a necessidade da existência da FEBEM não pode continuar. Acho que o que se tem a fazer é mudar radicalmente a sociedade brasileira para que não precise de FEBEM (...) Uma sociedade que cria isso não pode ter na FEBEM uma coisa

bacana. Seria uma contradição extraordinária que uma sociedade que cria a injustiça, que gera o desamor, que gera a espoliação, criasse um organismo capaz de amar”(FREIRE, 1984)<sup>36</sup>

Vinte anos depois da fala do eminente pedagogo brasileiro, Karyna Sposato, à época diretora do ILANUD, ao analisar em artigo de opinião para a Folha de São Paulo em 26/02/2005 as causas da falência do modelo socioeducativo aponta:

“A Febem é uma instituição de sucesso impossível. O modelo de privação de liberdade revelou seu equívoco assim que colocado em prática ao redor do mundo, em meados do século 19. Desde então, percebeu-se a impossibilidade de ensinar alguém a ser livre enquanto preso.”(SPOSATO, 2005)<sup>37</sup>

A autora vai além, estabelecendo a relação da construção das unidades de internação à imagem e semelhança de presídios como uma herança do regime militar:

“Além dessa contradição, inerente às "instituições totais", a Febem, criada durante a ditadura militar, segue a fórmula do sistema prisional. A própria construção das unidades de internação remete ao modelo penitenciário; a falta de vagas é um problema recorrente; a ausência de um projeto pedagógico é gritante; as violações aos direitos fundamentais dos jovens são cotidianas; os índices de reincidência são altos; os adolescentes são obrigados a internalizar as práticas do cárcere para que lá possam sobreviver e depois se torna difícil abandoná-las.”(SPOSATO, 2005 )

Traz luz ainda a ideia de que a privação de liberdade não deve ser o recurso educativo a ser usado inicialmente - ao contrário, deveria ser aplicada somente em relação a delitos graves:

“A cultura do encarceramento pregada pela mídia em busca de audiência e por alguns políticos em busca de votos fáceis é o primeiro obstáculo para a superação do falido modelo privativo de liberdade. Estado e sociedade devem reconhecer que a Febem, como a cadeia, deve ser tida como a última resposta aos delitos. Na contramão de pregações alucinadas pela redução da maioria penal, pena de morte, prisão perpétua e aberrações que tais, cumpre lembrar que o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) prevê outras formas de punição ou, aos adeptos do eufemismo, de socioeducação: semiliberdade, liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade, entre outras.”(SPOSATO, 2005)

<sup>36</sup> FREIRE, Paulo. **O papel do Educador**. Palestra na FEBEM em 15 jun. 1984. Transcrição publicada sem a revisão do autor. Documentos FEBEM SP nº 2. São Paulo, 1984.

<sup>37</sup> SPOSATO, Karina. **Modelo Impossível. Opinião**, Folha de São Paulo, 26 fev. 2005. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2602200509.htm> . Acesso em: 19 nov. 2011.

Sposato conclui seu artigo apontando para a necessidade de se repensar o modelo privilegiando as medidas em meio aberto.

“Qualquer processo de socialização deve privilegiar a liberdade. Intervenções sociais, psicológicas e até psiquiátricas somente surtirão efeito se realizadas com a anuência dos adolescentes, como repetido "ad nauseam" por pedagogos, psicólogos e médicos. A imposição de valores e condutas de vida em um ambiente fechado e hostil, além de antidemocrática, é ineficaz.(...)Deve-se abandonar a preferência pelas instituições totais, que estigmatizam, violentam e aumentam a vulnerabilidade dos adolescentes, dando-se preferência às sanções em meio aberto, executadas no seio e com a participação da comunidade.”(SPOSATO, 2005 ).

Associar juventude a criminalidade, a violência, a alienação política significa tomá-los como incapazes de agir e decidir sobre suas vidas e passíveis de uma intervenção direta do Estado. As políticas de encarceramento da população jovem apontam nesta direção. Conter, controlar e monitorar ações ditas criminosas. Manifestações de jovens são contidas com uso de força policial. Jovens podem ser potencialmente perigosos. Tais afirmações caem nas graças de uma mídia sensacionalista e somam-se às ideias de rebeldia e descontrole emocional que pautam as concepções do senso comum sobre a adolescência, fazendo com que as pessoas passem a crer que aquele jovem que está sentado ao seu lado no metrô fatalmente poderá agir de forma violenta. Especialmente se for negro ou pardo e pobre.

É necessário perceber que as contradições presentes no cenário brasileiro da década de 1990, onde o advento de um discurso neoliberal global ocorre simultaneamente a um momento político de conquista de direitos e de ativa participação política, associados a uma crise econômica de grandes proporções são de fundamental importância para compor o modelo em gestação do que mais tarde se chamará de sistema socioeducativo, cujo modelo híbrido que abarca responsabilização, reinserção e punição revela marcas destas contradições. Na

prática podemos dizer que o modelo de ação socioeducativa apresentado pelo Estado brasileiro neste contexto político se torna um misto de sistema de justiça juvenil com proteção social, permeados ambos por discursos predominantemente “psicosociais”. As intervenções consistem muitas vezes em “tratar” o adolescente - uma abordagem tutelar baseada em um discurso do “cuidado” (termo comum a área de saúde) - mas também em punir ou castigar pelos atos cometidos - o que reporta a um modelo pautado no sistema de justiça de adultos. O sistema socioeducativo ainda comporta a violência e a tutela, embora calcado em um ideal de participação.

O discurso garantista do Estatuto se conjuga com uma prática altamente repressiva, o que aponta para as contradições do sistema socioeducativo. Baseadas em uma legislação que sustenta a proteção integral, as experiências de execução das medidas socioeducativas não têm conseguido reverter a tendência de punição dos adolescentes. O argumento hegemônico sustenta o caráter pedagógico das medidas, porém o que se nota é a ausência de uma intervenção pedagógica adequada e a violação do caráter garantista do modelo penal. O discurso socioeducativo garante, simbolicamente, a sustentação e a manutenção deste modelo, enquanto a prática repressiva e terapêutica garantem a eficácia dos objetivos de controle social.

A Lei, na forma como foi concebida, expressa a convivência tensa entre forças sociais antagônicas (regulamentação/ garantismo, responsabilização/ punição) e suas contradições são fruto desta convivência entre conceitos ambíguos presentes em sua formulação. No que parece ser uma ausência de modelos de atendimento no sistema socioeducativo pode-se observar a reatualização das aspirações sociais de institucionalização de adolescentes autores de ato infracional

como proteção à segurança cidadã dos ditos “homens de bem” e tutela à infância em perigo ou perigosa.

## Capítulo 2: Educar para a cidadania: do movimento social à educação para o social e para a convivência

Jovens do sexo masculino, negros, com baixo desempenho escolar, oriundos das camadas mais pobres da população, excluídos de seus direitos sociais básicos formam o perfil da esmagadora maioria dos adolescentes em conflito com a Lei que estão nas Unidades de Internação no Brasil, segundo dados do SINASE<sup>38</sup>. Em seus históricos escolares, uma história bastante parecida: vítimas do fracasso escolar, multirrepetentes numa escola que não soube atender suas demandas e necessidades. Considerando os dados apontados no SINASE e o perfil dos adolescentes atendidos, qual seria no campo das medidas socioeducativas o papel do processo educativo para os adolescentes? Quais saberes são considerados importantes e significativos para a construção de uma proposta pedagógica adequada para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas?

O ECA preconiza, em seu artigo 100, a ideia de que *“na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas*

---

<sup>38</sup> “A população negra em geral, e suas crianças e adolescentes em particular, apresentam um quadro socioeconômico e educacional mais desfavorável que a população branca. Do total de pessoas que vivem em domicílios com renda per capita inferior a meio salário mínimo somente 20,5%(vinte e meio por cento) representam os brancos, contra 44,1%(quarenta e quatro vírgula um por cento) dos negros (IPEA, 2005). Há maior pobreza nas famílias dos adolescentes não brancos<sup>7</sup> do que nas famílias em que vivem adolescentes brancos, ou seja, cerca de 20%(vinte por cento) dos adolescentes brancos vivem em famílias cujo rendimento mensal é de até dois salários mínimos, enquanto que a proporção correspondente de adolescentes não brancos é de 39,8%(trinta e nove vírgula oito por cento).<sup>8</sup> A taxa de analfabetismo entre os negros é de 12,9% (doze vírgula nove por cento) nas áreas urbanas, contra 5,7% (cinco vírgula sete por cento) entre os brancos (IPEA, 2005). Ao analisar as razões de equidade no Brasil, verifica-se que os adolescentes entre 12 e 17 anos da raça/etnia negra possuem 3,23 vezes mais possibilidades de não serem alfabetizados do que os brancos (UNICEF, 2004). E mais: segundo o IBGE (2003), 60%(sessenta por cento) dos adolescentes brasileiros da raça/etnia branca já haviam concluído o ensino médio, contra apenas 36,3% (trinta e seis vírgula três por cento) de afrodescendentes (negros e pardos). Há também diferenças superiores entre a raça/etnia branca e a raça/etnia negra quando se verifica a relação entre a média de anos de estudo e o rendimento mensal em salário mínimo. A raça/etnia branca possui média de estudo de oito anos e o rendimento médio em salário mínimo de 4,50, contra a média de 5,7 anos de estudo com rendimento médio em salário mínimo de 2,20 da raça/etnia negra (IPEA, 2002).” (SINASE, p. 17.; SEDH, 2005, p. 17).

*que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários*". O SINASE, por sua vez, entende a que a função pedagógica das medidas socioeducativas é auxiliar o adolescente a promover atitudes e conhecimentos para evitar que reincida no ato infracional (Cf SINASE, SEDH, 2005, p.50). No documento lê-se: *"as ações socioeducativas devem propiciar concretamente a participação crítica dos adolescentes na elaboração, monitoramento e avaliação das práticas sociais desenvolvidas, possibilitando, assim, o exercício – enquanto sujeitos sociais – da responsabilidade, da liderança e da autoconfiança"* (SINASE, SEDH, 2005, p.50).

No entanto, *"A crença na potencialidade socioeducativa das medidas legais aplicadas ainda não se traduziu em conhecimento consolidado sobre as estratégias e práticas socioeducativas mais adequadas para cada uma das medidas indicadas ou para os diferentes sujeitos-adolescentes envolvidos em delitos."*, diz Isa Guará<sup>39</sup>, (GUARÁ, 2011p. 4) em recente relatório de pesquisa docente intitulado "O estado do conhecimento sobre a intervenção socioeducativa em programas para adolescentes envolvidos em delitos."

Podemos perceber que a lógica da formulação das políticas de atendimento do campo socioeducativo está claramente pautada pela ideia de não reincidência:

No documento norteador da política nacional de atendimento socioeducativo (SINASE, SEDH; 2005) as práticas socioeducativas devem tornar o adolescente *"um cidadão autônomo e solidário, capaz de relacionar-se melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância, sem que venha a reincidir na prática de atos infracionais"* (SEDH 2005, p.48); ou ainda *"favorecer ao adolescente o acesso às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de*

---

<sup>39</sup> GUARÁ, Isa M. F. da R. **O estado do conhecimento sobre a intervenção socioeducativa em programas para adolescentes envolvidos em delitos**. Relatório Final de Projeto de Pesquisa docente. Mestrado profissional Adolescente em Conflito com a Lei. UNIBAN. 2011.

*ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social” (idem).*

A medida socioeducativa encarada a partir da lógica da não reincidência esbarra ainda em algumas dificuldades. Como produzir e pensar intervenções pedagógicas que considerem não o ato infracional cometido e sim uma eventual propensão ao cometimento de novos atos infracionais e ao mesmo tempo garantir o respeito ao indivíduo, seus processos individuais, sua história pessoal? Como realizar intervenções “preventivas” sem desconsiderar o direito de decisão que o sujeito tem sobre seus atos? Como pensar políticas onde o jovem seja sujeito e não objeto de intervenção? Algumas reflexões trazidas por Frasseto (2005, p.128 ) acerca da perspectiva da não reincidência como objetivo principal das propostas de intervenção presentes nos documentos do sistema socioeducativo (e posteriormente objetivadas em forma de política pública no SINASE) ajudam a pensar tais questões:

“A ideia de uma internação voltada a prevenir reincidência parte do princípio de que o autor de um crime seria naturalmente propenso a repeti-lo. Alguma falha nos mecanismos internos de regulação, frenagem de impulsos brutos, permitiram a eclosão do crime ou a introdução no universo infracional. Assim, não de ser tais falhas identificadas e sanadas. Caso contrário, assim que puder, a pessoa tornará a transgredir. Tal hipótese supõe a transgressão como sintoma de um quadro “patológico” em geral estrutural. Ocorre que, a toda evidência, nem todo o envolvimento infracional pressupõe algum desvio subjetivo de seu autor.”(FRASSETO 2005 p. 128) <sup>40</sup>

Ao pensar num processo educativo que prioriza, na prática, a não reincidência e uma formação geral para a “cidadania”, esbarra-se no risco de a mesma tornar-se uma tentativa de utilizar as estratégias de intervenção do socioeducativo apenas para readaptar o jovem às normas de convívio social. Segundo Maria Cristina Vicentin (2006, p.151) ao constituir-se a ideia de cidadania de adolescentes

---

<sup>40</sup> FRASSETO, F. A. **Avaliação psicológica em adolescentes privados de liberdade: uma crítica à execução da medida de internação.** 2005. Dissertação (mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2005.



trabalha-se com uma equação complexa: *“igualdade-diferença-desigualdade: igualdade como fundamento histórico da noção de cidadania, diferença como reconhecimento de sua peculiaridade, isto é, com direitos específicos mas na especificidade de sua incompletude, direitos que se inscrevem no âmbito da proteção mais que no da participação”*(VICENTIM, 2006, p. 151)<sup>41</sup>

Na sequência deste Capítulo analisaremos a partir do SINASE qual é a função da “socioeducação”. Antes, porém, realizaremos uma discussão inicial sobre algumas influências significativas para a construção “modelo socioeducativo brasileiro”.

### ***Educar para a cidadania como opção pedagógica no sistema socioeducativo***

A ideia de educação para a cidadania tornou-se, nos últimos anos, um discurso recorrente nas diversas propostas de intervenção no sistema socioeducativo – e teve como uma de suas bases a LDB 9394/96.

Para entender melhor de que forma a educação para a cidadania assume um lugar de destaque nas propostas de atendimento ao adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas, faremos aqui uma breve discussão sobre a concepção de tal “educar” para a formação de um cidadão.

A concepção de “educação para o exercício da cidadania”, presente no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como um dos princípios e fins da Educação Brasileira, tem demonstrado ações muito pautadas por um ideal de cidadão autônomo, participativo, protagonista e

---

<sup>41</sup> VICENTIN, Maria Cristina, **A questão da responsabilidade penal juvenil: notas para uma perspectiva ético política**. In: Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação” e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.

empreendedor - que vai substituindo aos poucos a ideia de direito ao trabalho<sup>42</sup>. Nas discussões sobre “socioeducação”, a noção de educação para a cidadania é menção recorrente como eixo prioritário da *ação socioeducativa*,

Mas, o que seria educar para a cidadania? Preparar para o exercício da cidadania também implica em algumas barreiras. A ideia de que existem camadas da população “despreparadas” para o exercício da cidadania está presente em expressões do senso comum: “brasileiro não sabe votar”. Existiria um momento certo para que alguém pudesse exercer a cidadania? Exercer a cidadania implica em conhecimentos prévios? Haveria níveis diferentes de cidadãos de acordo com sua “preparação” para este exercício? Como funciona um sistema que prepara pessoas para o exercício da cidadania? Quais as ações e intervenções existentes dentro do sistema socioeducativo que tem, por objetivo, educar os adolescentes para a cidadania?

Para o educador brasileiro Paulo Freire, “A cidadania é uma invenção coletiva. Cidadania é uma forma de visão do mundo”. (FREIRE, 1993, p.23)<sup>43</sup>. Os parâmetros estabelecidos para um trabalho que pretende discutir cidadania segundo a visão freireana deveriam, por princípio, considerar os contextos e a visão de mundo dos indivíduos envolvidos.

Ao discutir cidadania com um adolescente que cometeu um ato infracional, a concepção de educação passaria, para além de normas e

---

<sup>42</sup> Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu **preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. Lei 9394/96, grifo nosso.

<sup>43</sup> FREIRE, Paulo. **Política e Educação**, São Paulo: Cortez, 1993.

condutas certas ou erradas, pela elaboração do ato cometido como base para a discussão de sua função na sociedade e seu pertencimento enquanto cidadão. Negar o ato cometido é negar o sujeito. Enquadrá-lo num programa onde ele apenas recebe informações de como fazer o “certo” é negá-lo como pessoa. Elaborar as situações de conflito em um contexto de intervenção é fundamental para a compreensão do ato cometido e de suas conseqüências. Para Jorge Broide: *“Falar da dor é diferente de drogar-se, falar do medo é diferente de matar ou agredir, falar da pobreza é diferente de roubar, falar da relação com a justiça ou com o PCC é o que permite o pensamento transformador”*. (BROIDE, 2010).<sup>44</sup>

Em uma análise filosófica do poder político que engloba as histórias e as conseqüências da experiência subjetiva da ação no contexto do adolescente em conflito com a lei, Edson Teles (2010, p.20 ) nos traz reflexões significativas para a compreensão dos processos pelos quais os adolescentes passam ao após sua entrada no sistema socioeducativo.

“O rito institucional do atendimento ao adolescente infrator tende a forçar uma unanimidade de vozes e condutas em torno da racionalização da prática profissional, priorizando significações homogêneas dos atos de violência. A contrapartida desta abordagem institucional é o ocultar dos modos divergentes com que as subjetividades sociais, tanto dos adolescentes, quanto dos profissionais, rompem com o modelo racional. O trato homogêneo do sujeito obscurece as interpretações da memória traumática e mantém o incessante embate entre dominação e resistência dentro do ordenamento. A oposição entre a razão institucional pacificadora – via repetição da violência – e as lembranças traumáticas obstrui a expressão da dor e reduz a memória às emoções, acabando por construir uma nova relação social justamente sobre a negação do passado” (TELES, 2010, p.20)<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> BROIDE, Jorge. **Adolescência e violência: a criação de dispositivos clínicos no território conflagrado das periferias**. São Paulo: 2010.

<sup>45</sup> TELES, Edson. **Adolescente em conflito com a lei, direitos humanos e a função da narrativa**. In: *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, São Paulo, Programa de Mestrado Adolescente em Conflito com a Lei, São Paulo: UNIBAN, n.2. p. 19-29. 2010.

A ideia de cidadania presente no socioeducativo, entretanto, está amparada na proposta de educação voltada para a construção de “um novo projeto de vida” em que o ato infracional deve ser esquecido e, necessariamente não repetido.

“As ações socioeducativas devem exercer uma influencia sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades (cultural, étnico-racial, de gênero e orientação sexual), possibilitando que assuma um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. Para tanto é vital a criação de acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas.” (SINASE, 2006)

Isa Guará, acerca da ideia de “socioeducação” como uma proposta de intervenção que visa controlar a reincidência, aponta que “*Os maiores especialistas na área reconhecem que “a implementação das medidas socioeducativas continua a ser o ‘calcanhar de Aquiles’ do Estatuto da Criança e do Adolescente” (COSTA, 2006e, p. 465 apud GUARÁ 2011) e denunciam que “a chamada proposta pedagógica persiste de pano de fundo da arbitrariedade” (AMARAL e SILVA, s.d. apud GUARÁ 2011). Por outro lado, espera-se a criação de “um processo pedagógico com potência para auxiliar [o adolescente] a modificar seu comportamento, para que se ajuste às regras de convívio...”(MACHADO, 2003 apud GUARÁ 2011 ).*<sup>46</sup>

### **A “socioeducação” de Antonio Carlos Gomes da Costa**

Antonio Carlos Gomes da Costa tornou-se o principal difusor de práticas *socioeducativas*, a partir da sistematização de uma reconhecida experiência como diretor de uma unidade da FEBEM- MG. Ele, único pedagogo citado na

---

<sup>46</sup> GUARÁ, Isa M. F. da R. **O estado do conhecimento sobre a intervenção socioeducativa em programas para adolescentes envolvidos em delitos** Relatório Final de Projeto de Pesquisa docente. Mestrado profissional Adolescente em Conflito com a Lei. São Paulo: UNIBAN. 2011.

bibliografia do SINASE<sup>47</sup>, com a série de volumes publicada posteriormente pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República intitulada “Sócio-educação, estrutura e funcionamento da comunidade socioeducativa”<sup>48</sup> também aponta para o papel das ações socioeducativas como voltadas para o desenvolvimento de competências. Aponta como demanda na formação do jovem torná-lo autônomo, solidário e competente. Autônomo “*porque capaz de apoiar-se em seus próprios valores, crenças e princípios para tomar decisões bem fundamentadas*” (COSTA, 2006, p.89 )<sup>49</sup>. Solidário “*porque capaz em causas com uma postura desinteressada, favorável ao bem comum*”(COSTA, 2006, p.90 )<sup>50</sup> e competente, definição conceitual que nos interessa nesta chave, “*porque capaz de viver e conviver numa sociedade moderna, ingressando, permanecendo e ascendendo no mundo do trabalho*”(COSTA, 2006, p.90 )<sup>51</sup>. Aponta a ação educativa como a metodologia que leva os jovens a desenvolver as promessas que trouxeram

---

<sup>47</sup> O documento norteador do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: SINASE aponta 34 referências bibliográficas, que incluem abrangem textos das seguintes categorias de análise aqui propostas: Financiamento e despesas (5 documentos), Organismos Internacionais (3 documentos, estranhamente sem qualquer citação ao Relatório Delors), Documentos emitidos por Conselhos/ONGs(4 documentos), Legislação Brasileira (2 documentos), Saúde Mental (1 documento), Saúde Pública (5 documentos), Direito (2 documentos), Estatísticas e dados (6 documentos), Ciências sociais (1 documento), Serviço Social (1 documento), Mídia (1 documento) Educação e pedagogia (1 Documento)

<sup>48</sup> O texto é citado ainda na forma mimeografada pois estava em fase final de formulação quando da formulação do SINASE. Trata-se de um manual de aplicação do SINASE. Em sua apresentação (edição publicada pela SEDH logo após a resolução do SINASE) há uma nota explicativa que indica que o sistema foi produzido simultaneamente ao SINASE, que originalmente se chamaria SINAPSE na concepção do professor Antonio Carlos Gomes da Costa. O nome SINAPSE é bastante sugestivo ao se pensar em um sistema tão influenciado pelos saberes “psi”.

<sup>49</sup> COSTA, Antonio Carlos Gomes da (Org.) **Sócio-educação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. As bases éticas da ação socioeducativa: referenciais para a ação.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

<sup>50</sup>

---

<sup>51</sup>

---

consigo ao nascer (COSTA, 2006 p. 92), pois *“educar é transformar potencial em competências, capacidades e habilidades”* (COSTA, 2006, p. 92). Em seguida, traduz para o campo das competências os *“4 pilares para a educação do século XXI”* enunciados por Jacques Delors: competência pessoal, competência relacional, competência cognitiva e competência produtiva (COSTA, 2006 p. 92).

Com a promulgação do Estatuto em 1990 o movimento pelos direitos da infância no Brasil, em suas varias esferas, vislumbrou a possibilidade de abertura para novos modelos de ação junto ao adolescente *“autor de ato infracional”*, pautada em propostas pedagógicas que se fundamentam em reconhecidas *práticas socioeducativas*. A obra de Costa prioriza como eixo o tema da socialização. Segundo Costa, a *“verdadeira socialização não é uma aceitação dócil, um compromisso de exigências, ou uma assimilação sem grandeza, ela é uma possibilidade humana que se desenvolve na direção da pessoa equilibrada e do cidadão pleno”* (COSTA, 2001, p.92)<sup>52</sup>. Nela, o jovem *“terá a liberdade (o direito) de exprimir, quando isto corresponde à sua vontade ou ao seu entendimento, a indignação salutar que induz à denúncia e ao combate da injustiça e da opressão que povoam a vida dos homens em uma sociedade como a nossa”* (idem). Como o próprio autor enfatiza, tal pedagogia está longe de compor o sistema de atendimento ao *“adolescente autor de ato infracional”*<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> COSTA, Antonio Carlos Gomes da (Org.) **Socio-Educação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. As bases éticas da ação socioeducativa: referenciais para a ação**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

<sup>53</sup> Antônio Carlos Gomes da Costa situa a *pedagogia da presença* como parte de um esforço que *“vê o sistema atual como uma massa falida em todos os níveis e aspectos”* (COSTA, 2001, p.73), do panorama legal, passando pelo ordenamento político-institucional, até as formas de atenção ao adolescente – que *“assumiram contornos de ineficácia e de degradação tão evidentes que tornou-se uma realidade praticamente impossível de ser revestida sem a desconstrução total do sistema”* (Idem).

O trabalho do Professor Antonio Carlos Gomes da Costa esteve fortemente influenciado pela metodologia salesiana de educação, que se sustenta em três princípios: razão, religião e *amorevollezza*. Para os Salesianos, a razão engloba as ações ligadas à tomada de consciência de si e dos problemas que envolvem o sujeito. A religião tem o papel de trabalhar os valores humanos e a *amorevollezza* trata da necessidade do jovem ser amado e saber que é amado.

Baseada nestes princípios, a Pedagogia da presença<sup>54</sup> estrutura-se a partir de 3 grandes eixos: Educação/ ensino, assistência/ presença e práticas e vivências.

No eixo *Educação/ ensino* estão concentradas as atividades de educação escolar, oficinas, estudos dirigidos, relações humanas, educação sexual, educação artística, ensino religioso, entre outras.

Em *Práticas e vivências*, encontramos tudo o que se relaciona a campanhas-promoções, festas, competições, passeios, acampamentos, excursões, comemorações, assembleias, etc..

Por fim, as ações do eixo *Assistência/presença* estão voltadas a acolhida, escuta, convivência, sensibilidade, diálogo, partilha, orientação, solidariedade, alegria, entusiasmo, afeto, interesse, abertura, reciprocidade.

A proposta apresentada tem como prioridade uma ideia de reconciliação, de perdão, para além da proposta de re-educação, responsabilização ou socialização. O princípio do perdão e do arrependimento, marca do caráter religioso da proposta, marca fortemente as ações.

Ao apresentar uma proposta de educação salesiana voltada ao adolescente em conflito com a lei, Antonio Carlos aponta para uma direção que desconsidera o

---

<sup>54</sup> Informações baseadas em slides da disciplina Modelos e práticas de intervenção, ministrada pelos Professores Isa M. F. da Rosa Guará e Flávio Américo Frassetto no 1º semestre de 2011, no Programa de Mestrado profissional Adolescente em conflito com a Lei.

jovem enquanto sujeito, reduzindo-o a condição de alguém que não possui discernimento para saber o que é bom para si nem para participar da elaboração das propostas que o envolvem, como podemos verificar no trecho a seguir:

“Um aspecto importantíssimo dessa questão é não confundirmos as reais necessidades dos educandos com os seus desejos que nos são expressos, freqüentemente, com grande força e contundência. Existem situações em que as necessidades e desejos dos jovens são plenamente coincidentes umas com as outras. Há situações, porém, em que os desejos imediatos dos educandos não coincidem com suas verdadeiras necessidades no médio e no longo prazo. Quando isso ocorre o educador não pode e não deve ceder às facilidades preguiçosas de seguir a reboque dos pleitos juvenis. Cabe, se necessário, saber confrontar os jovens de forma franca, aberta, honesta e leal” (COSTA, 2002, p.57) <sup>55</sup>

Conceitos representativos da tradição cristã (fé, amor, solidariedade, resiliência, superação, altruísmo) estão entre os vários desenvolvidos ao longo da obra. Podemos verificar, num excerto, um momento onde a ligação teórica entre o conceito de conviver e o preceito religioso do amor é estabelecida:

“Conviver é a presença absoluta do amor. É saber amar e multiplicar vontades e esforços para fazer possível a felicidade de todos. Sem exceções” (COSTA, 1998, p.145) <sup>56</sup>

Em outro trecho, fala explicitamente sobre a necessidade da fé – há um texto de página inteira dedicado ao tema:

“A fé (divina, em si próprio e nos outros) é uma qualidade que ajuda você a não se desintegrar. Ela gera um apoio. Ela nos fortalece encorajando-nos para o crescimento e a vitória. Na verdade ela fortalece a convicção de não nos deixarmos abalar pelas dores de cabeça que a vida traz – Te segura, irmão!” (Costa, 1998, p.63. )

Conceitos da tradição cristã vêm misturados a ideias comuns ao contexto da democracia: participação, cidadania, “protagonismo”<sup>57</sup> e ainda a conceitos oriundos

<sup>55</sup> COSTA, Antonio Carlos Gomes da e SILVA FILHO, Genésio Zeferino da. **A educação Salesiana em tempos de travessia**. Belo Horizonte: CESAP 2002.

<sup>56</sup> Idem.

<sup>57</sup> Aqui colocado entre aspas por um entendimento de que o conceito de protagonismo



do mundo empresarial e dos mercados: competências, habilidades, profissionalização, produção, planejamento, sucesso. O material acaba por tornar-se um roteiro de vida traçado onde, agindo individualmente (protagonismo) e operando em conjunto na execução das ações (convivência) cada jovem poderá alcançar o sucesso pessoal e profissional. Delega-se a responsabilidade de superar as dificuldades que possa encontrar ao jovem e apenas a ele. Trata-se de um “projeto de vida” sem contexto histórico ou social, que desconsidera quaisquer mazelas, criando uma ideia mítica de superação. Caberia no Brasil ou na Suíça, pois não considera diferenças culturais, apenas esforço pessoal, empreendedorismo, fazer. Seria simples e eficaz defender tais discursos, uma vez que operar com seus antônimos poderia parecer uma atitude pessimista diante da problemática do adolescente (quem falaria em fracasso, coadjuvância, desamor?). No entanto, a forma com que tais conceitos são apresentados no discurso faz, por vezes, com que se confunda a intervenção necessária com uma ideia de bondade, de caridade. Criase uma dicotomia onde o adolescente em conflito com a lei, que fez algo “mau”, ou “censurável” precisa aprender que o “certo” é ser “bom”. Muitas vezes, o discurso apresentado nos textos do autor lembra muito mais os discursos proferidos (e tão duramente criticados) por pregadores das ditas “Igrejas da prosperidade”<sup>58</sup> e alguns afamados best-sellers de auto ajuda.

Antonio Carlos Gomes da Costa possui papel importante na construção do discurso da “socioeducação”. O pedagogo consolidou o termo e difundiu o discurso. Ele sistematizou o que fez e o que outros já realizavam em programas de

---

desenvolvido na obra do professor Antonio Carlos Gomes da Costa é colado de forma forçada a princípios democráticos, porém sua ideia de atuação política do “jovem protagonista” pautada na execução e no fazer coisas difere dos ideais de participação e construção das políticas públicas e sociais, os quais defendemos e acreditamos.

<sup>58</sup> Denominação pejorativa que generaliza práticas de algumas igrejas pentecostais que focam o sucesso material como plano divino para os homens na terra.

atendimento. Numa perspectiva foucaultiana, podemos dizer que Costa produz um “acontecimento”<sup>59</sup>

Ao lermos as proposições do SINASE e da mais importante referência da “socioeducação”, (na figura do Professor Antonio Carlos Gomes da Costa) observamos a forte influência de um documento produzido pela UNESCO, o relatório Delors<sup>60</sup>, de 1996, que traz uma proposta de Educação para o século XXI pautada pelas ideias de empreendedorismo, competências, habilidades, ou seja, uma educação que prepara o jovem para viver numa sociedade regida pelas contradições do discurso neoliberal.

“a educação é, também, uma experiência social, em contato com a qual a criança aprende a descobrir-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire bases no campo do conhecimento e do saber-fazer.” (DELORS, 1996, p.22 )<sup>61</sup>

As propostas contidas no relatório, em nome de propor uma “educação para o séc. XXI” carregam em si a ideia de um sistema educativo (que vai influenciar diretamente a construção do sistema socioeducativo) adaptado a um momento social pós desfiliação, com a precarização das relações de trabalho regendo as relações entre as pessoas, pautado em competências e habilidades.

Durante os últimos vinte e cinco anos, o fenômeno da globalização das atividades deu-se, em primeiro lugar na área da economia.(...)A desregulamentação e a descompartimentação dos mercados financeiros, aceleradas pelo progresso da informática, depressa transmitiram a ideia de que tais mercados deixavam de ser compartimentos estanques, no meio de um vasto mercado mundial de capitais, dominado por algumas grandes praças financeiras.(...) Pouco a pouco, as atividades industriais e comerciais foram sendo

---

<sup>59</sup> Para Foucault, “Acontecimento” é: “um fato para o qual algumas análises históricas se contentam em fornecer a descrição” (REVEL, 2005, p.09 ). No entanto, aqui consideramos que no método foucaultiano busca-se “reconstituir atrás do fato toda uma série de discursos, de poderes, de estratégias e de práticas” (idem, 2005, p.09 )., entendendo “discurso” como uma sequência de acontecimentos, discursivos ou não.

<sup>60</sup> DELORS, Jacques (org). **Educação, um tesouro a descobrir**. Brasília: MEC/UNESCO, São Paulo: Cortez, 1996.

<sup>61</sup> Idem, 1996.

afetadas por esta abertura de fronteiras.(...) Quanto às grandes empresas, passam a ter de contar, nas suas estratégias, com estas incertezas e este novo tipo de riscos.(...) A educação tem, sem dúvida, um papel importante a desempenhar, se quiser dominar o desenvolvimento do entrecruzar de redes de comunicação que, pondo os homens a escutar-se uns aos outros, faz deles verdadeiros vizinhos. (DELORS, 1996, p.38 )<sup>62</sup>

Tais ações, ao contrário do que talvez possa parecer, não se dão de maneira velada, ao contrário. O discurso é claro. O relatório Delors é uma proposta de educação que considera prioritariamente atender às demandas geradas por esse mercado desregulamentado. O adolescente em conflito com a Lei, que é objeto deste estudo, se liga a esta proposta ao ser considerado parte desta massa de desempregados, seja por não encontrar oportunidades seja por seus vínculos familiares, afinal muitos de seus pais também compõem este contingente.

Podemos notar ainda certa tendência a pensar propostas para públicos com capacidades diferenciadas. A opção por formar pessoas capazes de realizar abstrações nos moldes de uma educação clássica vem complementada por uma ideia de educação “prática”, que proporcionaria maior interesse por jovens “com outras habilidades e aptidões”.

“Entre as diferentes vias oferecidas aos jovens devem constar as clássicas, mais voltadas para a abstração e conceitualização, mas também outras que, enriquecidas pelas vantagens da alternância entre vida escolar e vida profissional ou social, permitam a revelação de outros talentos e gostos.” (DELORS, 1996, p.23 )

Ao nos defrontarmos com algumas práticas existentes no sistema socioeducativo, de “profissionalização rápida” (cursos de padaria, marcenaria, hidráulica, etc) podemos perceber uma aplicação prática destas ideias, pois, ao considerar as histórias de fracasso escolar dos alunos<sup>63</sup> a solução encontrada é a de

<sup>62</sup> Idem, 1996.

<sup>63</sup> Segundo dados do SINASE: Quanto à escolarização dos adolescentes e jovens brasileiros, a realidade apresenta dados significativos. Muito embora 92% (noventa e dois por cento) da população de 12 a 17 anos estejam matriculadas, 5,4% (cinco vírgula quatro por cento) ainda são analfabetos. Na faixa etária de 15 a 17 anos, 80%(oitenta por cento) dos adolescentes frequentam a escola,mas somente 40%(quarenta por cento) estão no nível adequado para sua faixa etária, e somente

pensar em propostas de atividades ocupacionais, que exijam pouca capacidade de abstração e constante treino da execução de tarefas mecânicas.

A ideia de educação para a cidadania também está presente neste discurso, mas não alinhada a ideia de cidadania plena, mas a uma concepção de “cidadania possível”.

“Os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo”(DELORS, 1996, p.68 )<sup>64</sup>

Delors sustenta esta proposta a partir do que chama de “4 pilares para a educação do século XXI”: Aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver,

Torna as pessoas e situações apolíticas. Transforma a vida das pessoas num processo individualizante e competitivo. As ações tomadas e suas posteriores consequências são apenas e tão somente fruto de decisões pessoais. Não importa discutir sua condição social, o acesso aos meios culturais, a situação econômica em que se encontre inserido, se possui (ou não) engajamento político. A nova forma de fazer se dá de “dentro para fora”, assume deliberadamente caráter endógeno.

“...o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo” (DELORS, 2005, p.69 )

não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória,

---

11%(onze por cento) 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%(oitenta e um vírgula um por cento), caindo significativamente para 51,4%(cinquenta e um vírgula quatro por cento) quando a faixa etária de referência é de 18 a 19 anos.

<sup>64</sup> DELORS, Jacques (org). **Educação, um tesouro a descobrir**. Brasília: Editora Cortez, São Paulo: MEC/UNESCO, 1996.

raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador, e não pretendemos ser exaustivos. O que só vem confirmar a necessidade de cada um se conhecer e compreender melhor (DELORS, 2005, p.69 )

Em suma um indivíduo formado para fazer escolhas. Vai sendo jogado para a responsabilidade individual. As ideias, projetos e técnicas propostas para ação socioeducativa devem levar o jovem a um alinhamento com uma noção geral de competência pessoal, de capacidade de governar a si mesmo. Em suma de fazer escolhas. No SINASE esse é o pressuposto essencial na proposta para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente. Para embasar o argumento, o texto do SINASE cita um documento norteador do PNUD:

“Toda pessoa nasce com um potencial e tem o direito de desenvolvê-lo. Para desenvolver seu potencial as pessoas precisam de oportunidades que tem e as escolhas que fez. Além de ter oportunidades as pessoas precisam ser preparadas para fazer escolhas” (PNUD apud SINASE 2006).

### **Aprender a fazer e a “ação socioeducativa”**

Entendemos que, dentre os quatro pilares para a Educação do séc XXI propostos por Jacques Delors, o “aprender a fazer” é aquele que mais encontra espaço nos programas de atendimento propostos para os adolescentes do sistema socioeducativo. A ideia que o cometimento de crime por adolescente está ligada à falta de ocupação de seu tempo e a uma necessidade de profissionalização precoce nos faz pensar em formas de ligar os jovens (em especial os jovens pobres) a ações e práticas que os afastem da criminalidade.

Há um maciço investimento de grupos empresariais<sup>65</sup> dos mais diversos setores em ações de empreendedorismo, protagonismo, voluntariado voltadas

---

<sup>65</sup> Como exemplos meramente ilustrativo podemos citar as Fundações e institutos ligados a

para jovens das classes populares.<sup>66</sup> A ideia de engajar o jovem nestas “ações” planejadas, nas quais ele cumpre tarefas e etapas anteriormente planejadas sem a sua participação na tomada de decisões ou na construção das propostas. Para a pesquisadora Regina Magalhães de Souza, tais investimentos se justificam na necessidade de preparação de uma massa de mão de obra apta a executar tarefas e trabalhar em grupos.

“Nos últimos vinte anos, os documentos internacionais vieram recomendando a participação ativa da juventude: “nas atividades organizadas nos planos local, nacional, regional e internacional na esfera da juventude” (ONU, 1985, grifo nosso); na “aplicação e avaliação das políticas e planos de ação nacionais e locais” (ONU, 1998, p. 146, grifo nosso); “no processo de adoção e execução de decisões, assim como nos procedimentos vigentes...” (ONU, 1998b, p.169, grifo nosso). Inclusive no documento mais recente, a participação na elaboração de políticas não prescinde da participação na sua execução (UNESCO, 2005, p. 90). Ora, participação nas atividades, na aplicação das políticas, na execução de decisões e nos procedimentos é, de fato, aplicar ou executar as ditas atividades ou procedimentos, ou seja, é fazer.(SOUZA, 2010, p. )<sup>67</sup>

A concepção de “fazer” destacada pela pesquisadora se liga às discussões trazidas por Hannah Arendt em seu livro “A condição humana”. Para a autora, o homem condiciona sua existência à presença do outro. Porém para existir enquanto humano sua ação não pode se dar apenas para a produção de sua subsistência (em nosso caso, na execução de tarefas). Deve se dar de forma a criar uma representação no mundo.

O fazer, representado nas propostas de Antônio Carlos para a “socioeducação”, e do Relatório Delors, reflete apenas o cumprimento de etapas, a

---

grandes empresas (Itaú Social, Faça parte, Fundação Odebrecht, Instituto Camargo Correia, que financiam ações de fomento ao protagonismo juvenil. Não há, na escolha destes exemplos quaisquer critérios valorativos ou depreciativos.

<sup>66</sup> SOUZA, Regina Magalhães de, **O discurso do Protagonismo Juvenil**. São Paulo: Paulus, 2002.

<sup>67</sup> SOUZA, R.. **Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz**. Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade. São Paulo: UNIBAN, 2009.

“fabricação” apontada por Arendt, como podemos verificar nos trechos destacados a seguir:

“Competência produtiva (aprender a fazer) é o desenvolvimento de habilidades que incluem e ultrapassam a capacidade de fazer alguma coisa. Trata-se de habilidades vitais: básicas, específicas e de gestão<sup>68</sup>” (COSTA, 2006, p. 94)

“Em geral, procura-se educar os jovens pelo discurso das palavras faladas e escritas. Entretanto, sentimos que os jovens precisam, hoje, de uma educação que, sem abandonar essa dimensão discursiva, privilegie também a dimensão pragmática, **a dimensão da ação, a dimensão do aprender a fazer, fazendo.**” (COSTA, 2006, p.84, grifo nosso)<sup>69</sup>

“Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, a ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco” (DELORS, 1996, p.94 )<sup>70</sup>

Também podemos notar que não se trata apenas do “fazer” como execução de tarefas profissionais, mas também como estratégia para facilitar o preparo do jovem para a execução de sua parte de tarefas em grupo:

“Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos” (DELORS, 2005, p.20)<sup>71</sup>

<sup>68</sup> COSTA, ACG (2006 p.94) define as habilidades básicas como aquelas voltadas à leitura, escrita, cálculo, análise, síntese, interpretação e outros aspectos cognitivos e relacionais para se trabalhar e viver numa sociedade moderna. Habilidades específicas são apontadas pelo autor como as relacionadas a atitudes, conhecimentos técnicos e competências requeridas para a participação da pessoa no processo de produção de bens e serviços, no exercício de uma determinada ocupação, serviço ou profissão. As habilidades de gestão, para Costa, são aquelas voltadas a autogestão (gestão de si mesmo), co gestão (gestão cooperativa, trabalho em equipe e colaboração) e heterogestão (trabalhar sobre o trabalho de outras pessoas, chefiando, liderando, coordenando).

<sup>69</sup> COSTA, Antonio Carlos Gomes da (Org.). **Socioeducação<sup>71</sup>: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. -As bases éticas da ação socioeducativa: referenciais para a ação.** Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006 .

<sup>70</sup> DELORS, Jacques (org). **Educação, um tesouro a descobrir.** São Paulo: Editora Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

<sup>71</sup> Idem, 1996.

A dimensão voluntária do trabalho também aparece nas falas da pesquisadora ao analisar o discurso presente na proposta de Delors:

“Estas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos.” (DELORS, 2005, p.20 )

Contra-pondo-se e elucidando esta ideia, a pesquisadora Regina Magalhães de Souza nos faz refletir sobre a ideia do voluntariado, que vem atrelada a estas políticas:

O fazer, ou a prestação gratuita de bens e serviços, é apresentado como oportunidade de participação e atuação social, prática de cidadania, e é, por vezes, nomeado como trabalho voluntário. Cabe identificar algumas características do atual voluntariado ou de uma certa “fala homogênea acerca do novo trabalho voluntário” (CUNHA, 2005, p. 12, grifo do autor) que permite ao discurso aproximá-lo das noções de participação, atuação social e de cidadania. (SOUZA, 2010)<sup>72</sup>  
(...)

O fazer coisas – em benefício próprio e no da coletividade, inclusive quando nomeado “trabalho voluntário” ou “participação ativa” – confunde-se, no discurso em questão, também com a noção de cidadania. (SOUZA, 2010)<sup>73</sup>

A principal estratégia pedagógica das metodologias voltadas ao fazer encontra voz no desenvolvimento de projetos. Numa educação voltada para o fazer, os projetos são uma estratégia interessante de trabalho. Fixa um objetivo, a partir de um problema pré-estabelecido e de uma solução que já responde ao problema. O objetivo do projeto é a solução do problema. É a razão instrumental. É um meio para atingir o fim. O que importa são os meios, procurar os meios mais adequados. Não se discute o fim, somente os meios. O fim já anuncia a solução possível. Se o problema social de hoje é a exclusão a solução é a inclusão. A

<sup>72</sup> Souza, R. **Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz**. Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade, São Paulo: UNIBAN, 2009.

<sup>73</sup> Idem, 2009.



margem da ação verdadeira já está pré-determinada. O conhecimento empregado remonta a tecnologia empresarial: meios mais eficientes e eficazes de vender uma mercadoria com lucro. Deve mostrar resultados mensuráveis. O processo não importa. Bônus, avaliações de desempenho, política de resultados, avaliações institucionais são algumas das estratégias utilizadas para controlar este produto. O percurso é sempre desconsiderado.

O SINASE elege a ideia de Educar para a cidadania como um norte para o trabalho a ser realizado na ação socioeducativa, apresentando forte ligação com as propostas apresentadas em um modelo de educação para uma economia regida por um sistema de pensamento neoliberal, no relatório Delors<sup>74</sup>. Selecionamos a seguir um trecho do SINASE, retirado da página 51, onde conseguimos identificar fortemente a presença da influência destas ideias no discurso socioeducativo. Podemos perceber a presença de cada uma das ideias propostas por Delors ao analisarmos trecho do documento (anteriormente citado p. 41):*“O adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário(...)”* onde podemos perceber a ideia de educação para a cidadania *“(...)capaz de se relacionar melhor consigo mesmo(...)”* aqui destaque para o desenvolvimento da competência pessoal/aprender a ser, *“(...)com os outros e com tudo que integra a sua circunstância(...)”* aqui está pautada a ideia de competência relacional (para Delors, aprender a conviver) *“(...)e sem reincidir na prática de atos infracionais(...)”* aqui fica clara a ideia de que o objetivo da ação socioeducativa é educar para a não reincidência *“(...)Ele deve desenvolver a*

---

<sup>74</sup> DELORS, Jacques (org). **Educação, um tesouro a descobrir**. São Paulo: Editora Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

capacidade de tomar decisões fundamentadas (com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio(...))” novamente em destaque a proposta de aprender a ser “(...)e ao bem-comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social(...))” reiterando a necessidade do desenvolvimento da competência relacional

Educar uma população adolescente em contexto de privação de liberdade difere de educar na escola. Educar, neste contexto, vai além da simples relação entre ensinar e aprender. Passa pelas relações sociais, políticas e históricas destes sujeitos. Para além da educação formal, a educação dentro do sistema socioeducativo está pautada em questões que se apresentam de maneira muito próxima àquelas que ocorrem no sistema prisional. Recuperar, reinserir, não reincidir, são termos relacionados diretamente às práticas educacionais existentes no sistema socioeducativo.

Assim, quando falamos de “socioeducação”, delimitamos tal discussão às ações de caráter pedagógico presentes nos documentos norteadores do atendimento aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, ou seja, aqueles que cometeram atos infracionais equivalentes a crimes no sistema penal de adultos. Não é possível localizar, nem no SINASE nem nos diversos autores que escrevem sobre o tema, uma abordagem teórica a respeito do que se entende por “socioeducação”.

O que encontramos em trabalhos sobre “socioeducação” nos últimos anos é, de fato, práticas e técnicas compiladas. Em nosso entendimento a denominação conceitual mais adequada para as produções existentes na área, assim como faz a professora Isa Guará, seria “ação socioeducativa” e não “socioeducação”:

*O conceito de ação socioeducativa a que nos referimos neste texto representa a ação profissional diversificada que incide em diferentes domínios e contextos socio-institucionais nos quais se oferece ao adolescente que cumpre medida*

*socioeducativa as oportunidades de desenvolvimento pessoal e social para garantir e promover seus direitos e responsabilidades (GUARÁ, 2011, p.4)*<sup>75</sup>

Ao definir crianças e adolescentes como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, o ECA traz como princípio a ideia de que todo processo de execução de medidas socioeducativas destinado a estes sujeitos deverá ter um caráter pedagógico priorizado, de forma mais relevante que os procedimentos meramente sancionatórios presentes na execução das medidas.

Ao pensarmos que a ideia de “socioeducação” vem pautada claramente no texto do ECA, podemos conceber a execução das medidas socioeducativas como uma ação prioritariamente pedagógica. Porém, ao pensarmos que as conceituações e propostas presentes nas práticas do sistema socioeducativo não estão pautadas por uma teoria sólida e sim por práticas e técnicas utilizadas nesta ação, o que se pode perceber é um esvaziamento da pedagogia e da ciência da educação como força predominante na definição dos rumos a serem tomados no atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e a influência difusa dos quatro pilares da educação propostos por Delors no frágil sustentáculo dessas propostas.

A “socioeducação” aparece aqui como um discurso que é parte de uma grande matriz discursiva: o discurso sobre o social. Explica a constituição de uma sociedade de uma determinada forma: composta por indivíduos isolados, os atores sociais. O ator social contemporâneo entra em negociação com outros atores com objetivos individuais, defende seus interesses pessoais e “faz” coisas. Este é o indivíduo que este discurso prescreve que funcione na sociedade. Não é o objeto de caridade nem o sujeito de direitos. Recebe, mas oferece sua contrapartida,

---

<sup>75</sup> GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **Ação socioeducativa: desafios e tensões da teoria e da prática.** In LIBERATI, Wilson (org.). Gestão da política de direitos ao adolescente em conflito com a lei: 21 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente. 2011 ( no prelo).

preferencialmente na forma de serviços gratuitos (voluntariado). Não está presente apenas na área das políticas públicas para a juventude, mas em um tipo de política baseada na ação social no cenário público.

A demanda por um maior conhecimento teórico acerca das ações socioeducativas torna necessário o preenchimento do espaço deixado pela ausência de uma matriz pedagógica para o atendimento ao adolescente autor de ato infracional. Ao propor ações que buscam o combate a reincidência a partir da modificação do comportamento do adolescente, fica evidenciada uma predominância de intervenções que se utilizam dos saberes do campo “psi” para preencher tais “vazios”.

### Capítulo 3 Por onde caminha a ação socioeducativa – saberes incorporados ao discurso ou discurso pautado pelos saberes?

Considerando que embora o paradigma legal do atendimento ao adolescente autor de ato infracional tenha se alterado há 21 anos com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente e que o SINASE já conte com cinco anos de implementação<sup>76</sup> ainda não existe uma proposta de intervenção pedagógica adequada para o atendimento dos adolescentes. Verificamos uma grande demanda por estudos que fundamentem, no campo da ciência da educação, as ações realizadas no cotidiano do atendimento socioeducativo, pois, segundo Isa Guará, *“a crença na potencialidade socioeducativa das medidas legais aplicadas ainda não se traduziu em conhecimento consolidado sobre as estratégias e práticas socioeducativas mais adequadas para cada uma das medidas indicadas ou para os diferentes sujeitos-adolescentes envolvidos em delitos. (Guará, 2011, p.)*<sup>77</sup>

Ao pensarmos em como definir conceitualmente a ideia de “socioeducação” presente na produção intelectual e nos relatos de práticas e experiências brasileiras, é preciso analisar que, a partir da mudança de paradigma trazida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente se faz necessário pensar em direitos universais. Portanto, pensar em “socioeducação” como uma forma de educação para o convívio social implica em pensá-la como algo estendido a toda a população adolescente e não

---

<sup>76</sup> Embora o SINASE tenha sido regulamentado somente pela Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012, o documento norteador já possui mais de 5 anos, tendo sido editado como resolução do CONANDA em 2006.

<sup>77</sup> GUARÁ, Isa M. F. da R. **O estado do conhecimento sobre a intervenção socioeducativa em programas para adolescentes envolvidos em delitos.** Relatório Final de Projeto de Pesquisa docente do Mestrado profissional Adolescente em Conflito com a Lei. São Paulo: UNIBAN. 2011.

especificamente para adolescentes autores de ato infracional. Conforme argumenta

Isa Guará:

“(...) todos os adolescentes, independentemente de sua condição ou situação, teriam direito  socioeducação, se esta for entendida no marco da educação como um conceito mais abrangente. No específico, cabe discutir se a ação socioeducativa inclui abordagens pedagógicas, terapêuticas, sociais, judiciais e jurídicas e como se conjuga a ação educativo-pedagógica imposta coercitivamente como punição.” (GUARÁ, 2011)<sup>78</sup>

A pesquisadora aponta ainda, para além da conceituo teórica inexistente no campo da “socioeducação”, um segundo problema - a inadequação da implementação das medidas socioeducativas:

“Os maiores especialistas na área reconhecem que “a implementação das medidas socioeducativas continua a ser o ‘calcanhar de Aquiles’ do Estatuto da Criança e do Adolescente” (COSTA, 2006e, p. 465 apud GUARÁ 2011) e denunciam que “a chamada proposta pedagógica persiste de pano de fundo da arbitrariedade” (AMARAL e SILVA, s.d. apud GUARÁ 2011). Por outro lado, espera-se a criação de “um processo pedagógico com potência para auxiliar [o adolescente] a modificar seu comportamento, para que se ajuste  regras de convívio...” (MACHADO, 2003 apud Guará 2011).” (GUARÁ, 2011)<sup>79</sup>

Cabe ainda considerar que ao falarmos da dificuldade em conceituar “socioeducação”<sup>80</sup>, nos referimos  propostas nacionais, uma vez que tal denominação não aparece em documentos e produções sobre o tema fora do contexto brasileiro. Em nota, Isa Guará traz alguns esclarecimentos acerca deste ponto, pois:

*“No plano internacional, o conceito de socioeducação é muitas vezes traduzido como intervenção socioeducativa, termo presente na maior parte das publicações que tratam direta ou indiretamente do tema em outras línguas. No Brasil, a palavra intervenção, por sua associação*

<sup>78</sup> GUARÁ, Isa M. F. da R. **O estado do conhecimento sobre a intervenção socioeducativa em programas para adolescentes envolvidos em delitos.** Relatório Final de Projeto de Pesquisa docente do Mestrado profissional Adolescente em Conflito com a Lei. UNIBAN. 2011.

<sup>79</sup> Idem, 2011

<sup>80</sup> Aqui adotaremos a expressão ações socioeducativas para definir propostas, práticas e intervenções aplicadas aos adolescentes que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas.

*mais comum às condutas de caráter médico ou terapêutico, não tem sido referendada pelos especialistas, preferindo-se a ela o termo “ação socioeducativa. De igual modo, a literatura internacional refere-se normalmente ao termo delinquente ou delinquência, que não encontram reconhecimento nos autores nacionais por sua carga de estereotipia e estigmatização, preferindo-se a terminologia adolescente em conflito com a lei.”(GUARÁ 2011, p. )*

Em meio ao vazio pedagógico, podemos perceber a ascensão de outros saberes, como os saberes “psi”, que acabam por prevalecer no discurso do sistema socioeducativo, conforme argumenta Frasseto (ano, p. ):

*Observa-se, todavia, em nosso meio, um evidente esvaziamento da Pedagogia na construção prática e teórica de modelos de ação sócio-educativa. Diante do histórico silêncio do discurso pedagógico sobre a questão e alimentado pela cultura positivista tutelar-terapêutica da medida, o discurso “psi” (psicológico e psiquiátrico) toma esse lugar e a distorção do sistema perpetua-se.<sup>81</sup> (FRASSETO, 2005, p.121 )*

Para situar o leitor sobre o que entendemos por “campo psi” utilizaremos conceito apontado pela pesquisadora Maria Cristina Vicentin *“Por campo ‘psi’ estamos entendendo o conjunto de saberes e fazeres que se ocupam da temática da subjetividade, fortemente presentes no sistema socioeducativo em função da avaliação ou de assistência(psicólogos, psiquiatras e outros trabalhadores do social que se ocupam em discutir a dimensão bio-psico-social do adolescente).”* (VICENTIN, 2006, p.153 )<sup>82</sup>

Ao nos defrontarmos com as dificuldades enfrentadas no cotidiano do atendimento socioeducativo poderemos perceber que, isolados, tais saberes não conseguem dar conta da multiplicidade de fatores envolvidos no atendimento de cada adolescente. O SINASE, ao propor uma Equipe Técnica “multidisciplinar”

---

<sup>81</sup> FRASSETO, F. A. **Avaliação psicológica em adolescentes privados de liberdade: uma crítica à execução da medida de internação.** Dissertação (mestrado). São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2005.

<sup>82</sup> VICENTIN, Maria Cristina, **A questão da responsabilidade penal juvenil: notas para uma perspectiva ético política.** In: Justiça, adolescente e ato infracional: “socioeducação” e responsabilização”. São Paulo: ILANUD, 2006.

adota, mesmo que de forma não intencional, uma proposta que apenas justapõe saberes das diferentes áreas do conhecimento.

O paradigma necessário à construção de uma proposta pedagógica voltada ao adolescente que cumpre medidas socioeducativas, para além disso, mostra a necessidade de um pensar transdisciplinar, conforme aponta Maria Cristina Vicentin:

“Penso que o campo da justiça e da socioeducação juvenis deva ser compreendido como um campo transdisciplinar, como encontro e produção de efeitos de entrecruzamento entre práticas de discursos diferentes, entre regimes de saberes diferentes. Trata-se de pensar então não numa nova totalização de saberes resultantes da combinação sócio-psi-jurídica, mas em possíveis conexões locais, intercessões e também dissensos ou conflitos, adotando uma estratégia que privilegia exatamente a fronteira e não a totalização ou a plena integração entre esses saberes” (VICENTIM, 2006, p.154 )

Assim, ao entendermos transdisciplinaridade como uma abordagem que não significa apenas que as disciplinas colaboram entre si, mas significa também que existe um pensamento organizador que ultrapassa as próprias disciplinas, ao pensarmos a intervenção necessária no atendimento socioeducativo. Este é um desafio posto para a ação socioeducativa.

Há que se considerar no contexto da produção dos saberes que construíram o que hoje chamamos de sistema socioeducativo, alguns pontos que, analisados de maneira transdisciplinar, ou seja, em suas intersecções, divergências, convergências e similitudes, apontam para um cenário, por diversas vezes contraditório, das quais destacamos um recorte para breve análise: a demanda social pela responsabilização x a proposta de ação socioeducativa. Para Maria Cristina Vicentin (2006, p. 153), a ideia de responsabilização prevista pelos formuladores do Estatuto da Criança e do Adolescente se justifica em dois fortes argumentos:

- a) Porque é um componente central de seu direito a uma plena cidadania: ser sujeito de direito também significa possuir capacidade jurídica e social, o que inscreve o adolescente nos deveres inerentes à cidadania.
- b) Porque contribuir para associação da adolescência com a impunidade (de fato ou de direito) é contribuir para todo tipo de



resposta social repressiva e irracional e até genocida em relação aos adolescentes em conflito com a lei.”(VICENTIM, 2006, p.153 )

Para Maglio (2011, p. ), *“A ideia de responsabilização do adolescente pela infração praticada, completamente agasalhada pelo Estatuto e pelas ideias que o conceberam, rechaça o viés da periculosidade no âmbito socioeducativo.”* (MAGLIO, 2011)<sup>83</sup>. No entanto, ao pensar em uma intervenção pedagógica que visa o controle da reincidência como uma das principais práticas de intervenção aplicadas ao atendimento socioeducativo, tal dissociação (entre a ideia de responsabilizar o sujeito pelo ato cometido educando-o para evitar que novamente os cometa x considerar o ato cometido e não o potencial criminoso do sujeito que o cometeu) se torna um paradoxo na implementação dos programas de atendimento. Ao considerar apenas o ato, bastaria aos programas instrumentalizar o sujeito para outras possibilidades em sua vida, enquanto que ao se pensar intervenções que consideram o potencial criminoso do sujeito que os cometeu a intervenção necessariamente passa pela modificação do sujeito. Se não muda seu modo de ser, o sujeito não cumpre o objetivo da intervenção. Neste contexto, o ato cometido e a responsabilização por ele pouco importam; importa intervir sobre o comportamento do sujeito.

Para Maglio (2011) *“Para que a interpretação que se reputa correta (na realidade a única possível, vez que somente ela estaria respaldada pelo ideário garantista) possa ser melhor entendida, deve-se analisar alguns aspectos da medida socioeducativa, a começar pela sua natureza híbrida. Ao mesmo tempo que possui um caráter penal, responsabilizador e penalizador, fruto de sua inegável*

---

<sup>83</sup> MAGLIO, Maria Fernanda dos Santos Elias, **Da medida de segurança e da medida socioeducativa de internação: uma análise comparativa entre as duas formas de privação de liberdade**, Dissertação de Mestrado. São Paulo: UNIBAN, 2010.

*coercitividade, a medida socioeducativa possui também um escopo pedagógico, em respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (MAGLIO, 2011).*

Ainda sobre esta dimensão, vale retomar o que diz Frasseto (2006, p.320 ):

“Sempre na lógica da falta, da patologia, do desajuste, a medida é concebida como retificadora de almas, como oportunidade de reelaboração do passado, de construção de um plano de vida ajustada, para inclusão no mercado de trabalho e acesso à escola. As intervenções são pautadas em uma específica visão de homem, crime e mundo, tributária de uma grade particular de valores a ser imposta à maioria como cânones universais do bem viver. O trabalho de doutrinação, escondido sob o rótulo de educação, tem de ser bem sucedido, uma vez que a condição precípua para libertação é a efetiva incorporação (introjeção) de valores morais condizente com a vida aceitável em sociedade.(FRASSETO, 2006, p.320 )

Para Vicentin (2006), é importante considerar que, *“Apesar de sua relevância, carecemos ainda de uma discussão mais sistemática e consistente no tocante à responsabilização. Discussão ainda mais crucial quando enfrentamos novas demandas sociais pelo ‘controle-repressão’ da criminalidade juvenil que tem se desdobrado em processos de criminalização, judicialização<sup>84</sup> e patologização”*

Trataremos aqui especificamente das questões voltadas a patologização dos comportamentos de adolescentes autores de ato infracional e da crescente ocupação dos saberes do campo “psi” em espaços vazios dos saberes voltados à ação socioeducativa.

Ao pensarmos na adesão do adolescente ao projeto pedagógico para ele formulado como condição para a redução ou progressão de sua medida há que se considerar: as condições em que o ato foi cometido, a expectativa do adolescente em relação a uma reconstrução de vínculos familiares, os desejos manifestados em seus momentos de verbalização. No entanto, nenhum destes fatores pode aparecer como impeditivo de mudanças em sua medida. O direito de não desejar, não querer

---

<sup>84</sup> A autora define judicialização como “tendência a usar a linguagem e a perspectiva da justiça penal para articular demandas sociais e formalizar conflitos.” (VICENTIN. 2006, p.154 )

reaproximações com familiares ou mesmo a valoração do contexto em que o ato foi cometido não podem ser critérios que se imponham sobre o jovem durante o cumprimento da medida. O objetivo das medidas socioeducativas não deve ser, segundo marco legislativo e conceitual, a cura. Tal perspectiva, a da cura, implica em olhar o adolescente como um ser patológico, que precisa de tratamento e cura em seu modo de ser. Encontramos aqui um olhar que desconsidera as diversidades dos adolescentes autores de ato infracional.

Pensamento e práticas institucionais orientadas para a cura no sistema socioeducativo redundam na normatização da conduta, corporalidade, moral e modo de vida dos jovens “em conflito com a lei”, realçando a dubiedade e a contradição presentes na lógica de proteção e correção do *sistema socioeducativo*. A persistência manifesta da pobreza conjugada com uma sociedade consumista gera um contexto em que o simples aperfeiçoamento das leis não é capaz de apagar as tensões sociais. Como destacam Fonseca e Cardarello (2009, p.248 ), há no Brasil uma “adolescência provedora”, isto é, pessoas que ao invés de experimentarem um período prolongado de dependência e escolarização, tornam-se desde cedo corresponsáveis pelo sustento da família. As autoras exemplificam lembrando que era comum na sociedade brasileira a existência de empregadas domésticas de treze e quatorze anos em casas com adolescentes da mesma idade, vivendo a fase “despreocupada da infância” (Fonseca e Cardarello 2009, p.248).

Apenas recentemente as crianças pobres passaram a integrar-se à categoria universal do “humano”, sobretudo após a promulgação do ECA.

Mas essa inclusão de um novo grupo no horizonte humanitário não deixa de engendrar paradoxos: por exemplo, quando a criança (ou adolescente) faz dezoito anos e muda subitamente de status (de criança “em perigo”, merecendo atenção especiais, para ser considerada um adulto “perigoso” contra o qual é preciso se proteger). Ou quando é preciso achar um culpado pela situação intolerável em que tantas crianças se encontram atualmente. Aí, o

sacrifício que se oferece para expiar a nossa má consciência aparece na figura dos pais desnaturados. A noção de “criança rei”, irrealizável em tantos contextos, engendra seu oposto – a noção de criança martirizada – e, com esta, um novo bode expiatório: os pais algozes (Fonseca e Cardarelo 2009, p. 248 – grifos das autoras).

Consideramos em nossa análise que os processos de patologização das diferenças vêm tomando corpo em diversos contextos. Este processo gera conseqüências em vários contextos do cotidiano. Nas escolas, multiplicam-se os diagnósticos de “doenças do aprender” e supostos transtornos<sup>85</sup> como a dislexia e o TDAH passaram a ser instrumento de um processo que culpabiliza a criança pelo não-aprender, desconsiderando outras variáveis (estruturais, políticas, de intervenção, econômicas, sociais) externas e “tratando” as relações de aprendizagem, encarando-as como determinadas por fatores endógenos, que devem ser resolvidos através de intervenção química. É alarmante observar o crescimento nas vendas de ritalina (metilfenidato) nos últimos 10 anos no Brasil<sup>86</sup>.

Também no socioeducativo, a associação entre o cometimento de crimes por adolescentes e possíveis transtornos mentais vem provocando um crescente movimento de medicalização. Trataremos aqui, num recorte ilustrativo, do caso da

---

<sup>85</sup> “As expressões medicalização e patologização designam processos que transformam, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Problemas de diferentes ordens são apresentados como “doenças”, transtornos”, “distúrbios” que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas. Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos são tornados biológico” Carta del Mercosur, extraída do site do Fórum sobre medicalização. Disponível em: <http://medicalizacao.com.br/arquivos/Carta-del-Mercosur-1-portugues.pdf> . Acesso em 15 dez. 2011.

<sup>86</sup> “O Cebrid, em 2004, realizou o V Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino, nas 27 Capitais Brasileiras, ouvindo 48.155 estudantes. Neste estudo foi constatado que 3,7% dos estudantes fizeram o uso de algum anfetamínico na vida, 3,2% no último ano e 1,9% no último mês. Quando o uso na vida é relacionado às regiões do Brasil relatou-se que na Região Centro-Oeste 4,6% da população estudada fez uso na vida dessas substâncias, já nas outras regiões as taxas foram: Região Sul, 4,1%, na Região Nordeste 3,6%, na Região Norte 3,4% e na Região Sudeste 3%.” Disponível em: [http://www.obid.senad.gov.br/portais/OBID/conteudo/index.php?id\\_conteudo=11285&rastro=INFORMA%C3%87%C3%95ES+SOBRE+DROGAS%2FTipos+de+drogas/Anfetaminas#consumo](http://www.obid.senad.gov.br/portais/OBID/conteudo/index.php?id_conteudo=11285&rastro=INFORMA%C3%87%C3%95ES+SOBRE+DROGAS%2FTipos+de+drogas/Anfetaminas#consumo). Acesso em 15 dez. 2011.

Fundação de Atendimento Socio Educativo-FASE, no Rio Grande do Sul, a partir de dados de pesquisa realizada pela ANCED<sup>87</sup>:

“A Assessoria de Saúde da FASE relata que 82% dos adolescentes internados no Instituto Carlos Santos, de internação provisória, fazem uso de medicação psiquiátrica. Desse percentual, 95% estão associados a transtornos mentais de conduta, adaptação e ajustamento, transtorno bipolar, depressão e outros” (ANCED, 2011, p. 166).

Cabe ainda destacar um outro dado apontado pela pesquisa onde se trata do “isolamento” ou, “atendimento especial”, quando adolescentes eram submetidos ao uso de medicação psiquiátrica sem o conhecimento de sua família sobre tal indicação (ANCED, 2011, p. 169).

Outra questão que chama a atenção neste relato é a do uso de medicamentos com o objetivo de contenção química. Há uma tendência “*de desconsideração ou incompreensão que muitas das reações podem ser consideradas pela equipe da unidade de internação como decorrentes das privações que os adolescentes estejam vivenciando; algumas delas podem estar relacionadas com a abstinência da droga, no caso de usuários de droga*”, não cabendo, nestes casos, aplicação de medidas disciplinares como o isolamento. Quando aplicada, em tais casos, reflete uma compreensão da medida socioeducativa como instrumento de repressão e violência e denota o despreparo para efetivar um modelo de acompanhamento como o proposto pelo SINASE (ANCED, 2011, p. 170).

Consideramos assim que um modelo de atendimento dito “educativo” que está pautado em saberes que não vêm do campo da pedagogia e sim mais fortemente do campo “psi” resulta em algumas interpretações equivocadas do que de fato é educar para o convívio social, do que é um atendimento adequado para as

---

<sup>87</sup> ANCED, **Repensando a proteção jurídico-social – Intervenções exemplares em violações de Direitos humanos de crianças e Adolescentes**. São Paulo, ANCED, 2011.

demandas e necessidades do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

Mais uma vez saberes são colocados em perspectiva sem, entretanto, criar uma abordagem inter ou transdisciplinar. Ao mesmo tempo em que se busca intervir no modo de ser do jovem de forma a evitar que reincida na prática de atos ilícitos, o que forma uma concepção que o vê como alguém que se encontra “doente” e necessita ser “curado”, numa associação entre crime e doença (ou loucura), estas ideias convivem num discurso onde a participação e o espírito empreendedor dão a tônica das propostas ditas “pedagógicas”. Há uma constante contradição no discurso: ora o jovem é “capaz”, ora é “incapaz”, ora é protagonista e empreendedor de si mesmo, ora necessita ser tutelado e contido.

Nesta linha de análise, encontramos na obra de Michel Foucault o conceito de “psicagogia”, que nos inspira a uma análise do modelo de atendimento proposto pelo discurso da “socioeducação” no contexto brasileiro.

### ***Contribuições da “hermenêutica do sujeito” de Michel Foucault na compreensão da ação socioeducativa***

Durante o primeiro semestre de 1982, em curso no Collège de France publicado no Brasil com o nome de A Hermenêutica do sujeito, Michel Foucault traz o tema do cuidado de si como um verdadeiro fenômeno cultural, como princípio de toda conduta racional, em toda forma de vida ativa que queira obedecer ao princípio da racionalidade moral.

Ao problematizar a relação pedagógica, Foucault define Pedagogia como a *“transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, etc., que ele antes não possuía e que deverá possuir no final dessa relação pedagógica.”* (FOUCAULT, 2005, p. 493).

No entanto, as relações estabelecidas no campo socioeducativo não estão pautadas apenas em fazer com que o sujeito seja dotado destes saberes, mas sim que modifique sua relação com o mundo e com o que está a sua volta. A estas relações Foucault chama “psicagogia”.

Para o autor, Psicagogia se refere à transmissão de uma verdade que tem como objetivo transformar o modo de ser do sujeito a quem ela se endereça.

“Se chamamos “pedagógica”, portanto, esta relação que consiste em dotar um sujeito qualquer de uma série de aptidões previamente definidas, podemos, creio, chamar “psicagógica” a transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, etc., mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos”(FOUCAULT, 2005, p. 493)

Foucault nos mostra que os procedimentos psicagógicos, quando comparamos a filosofia greco-romana e o cristianismo, se modificaram. Se na Antiguidade greco-romana o peso da verdade recaía sobre aquele que ensinava, o Mestre, com o advento do cristianismo o custo da “verdade” passa a recair sobre aquele que é guiado, ensinado. Enquanto na Antiguidade greco romana é possível aproximar tal verdade do Mestre, a aproximação entre Psicagogia e Pedagogia se dá de forma quase que indissociável, onde o Mestre detém, formula e transmite a verdade. Tratamos até aqui de uma psicagogia filosófica.

No Cristianismo, porém, surge uma outra forma de psicagogia, a Psicagogia Cristã, onde os parâmetros estão presentes de forma revelada, na Bíblia ou nas escrituras.

Ao buscarmos transplantar o conceito de Psicagogia trazido por Foucault para os nossos dias e nosso contexto de estudos, podemos pensar que aquilo que foi chamado de “socioeducação” ao longo desta análise pode ser entendida como uma Psicagogia do socioeducativo. Distancia-se da pedagogia à medida que não apenas oferece instrumentais ao sujeito, mas busca modificá-lo. Seus parâmetros não estão pautados no saber dos teóricos nem mesmo dos documentos escritos, mas sim em uma constante tematização de práticas e técnicas, que formam saberes e constituem seu sistema de pensamento.



## NOTAS FINAIS

Ao longo dos capítulos, o texto da dissertação desvelou os principais argumentos que serão retomados e sistematizados a seguir no desenvolvimento destas notas finais. A proposta é delinear uma análise que se desenvolveu sobre três objetos: (1) o cenário histórico do final dos anos 1980 início dos 1990, momento em que o ECA foi formulado, e as implicações deste cenário na construção do discurso da “socioeducação”; (2) as bases conceituais que orientaram a consolidação e disseminação da ideia de socioeducação como modelo de intervenção junto a adolescentes autores de ato infracional e (3) a presença predominante de “saberes psi” na prática socioeducativa contemporânea.

Vimos no capítulo 1, que o cenário em que se dá a construção do que convencionamos aqui chamar de discurso da “socioeducação” é marcado pelas contradições entre um momento de grande conquista de direitos e regulamentação de um sistema garantista a partir da retomada da democracia e da Constituição de 1988 e uma grave crise econômica com um quadro de desemprego, hiperinflação, e profunda descrença nas instituições políticas. As ideias de um discurso desregulamentador do Estado se contrapõem a um estado que se constitui baseado na universalização dos direitos. Contrapartidas regulatórias impostas pelo Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial promovem a chegada do pensamento Neoliberal às instituições do Brasil, como exigência para a liberação de empréstimos e recursos.

Argumentamos que o Estatuto da criança e do adolescente nasce no meio destas contradições. Embora tenha sofrido forte influência das discussões da Convenção da ONU de 1989 e da luta dos movimentos sociais, sendo considerado uma das legislações mais completas do mundo em termos de proteção e garantia de

direitos, sua implementação esbarra em um discurso que por vezes não coaduna com seus princípios. O sistema socioeducativo brasileiro que nasce neste momento histórico é marcado por contradições. Seu modelo híbrido tenta dar conta da responsabilização e reinserção do adolescente, sem deixar de atender a uma demanda social por uma punição pelos atos cometidos. - reflexo de um cenário de impunidade e descrença nas instituições e em especial na política brasileira: o país passava pelo desvelamento de sucessivas denúncias de corrupção no governo, tentativas fracassadas de estabilização econômica e, de uma certa forma, também a ideia da necessidade de punir pelos atos cometidos se mostra presente quando notamos a força punitiva presente no texto.

Assim, ao conceber seu modelo de ação socioeducativa, o Estado Brasileiro assume estas contradições, produzindo um híbrido de sistema de justiça juvenil, proteção social e intervenção “psicosocial”. Argumentamos no conjunto da dissertação que este híbrido se revela como uma abordagem tutelar que prioriza o discurso do cuidado e da punição, minimizando o caráter educativo das práticas.

A década de 1990 se torna chave para entender melhor tais opções, pois com o advento das rebeliões da FEBEM e a espetacularização das mesmas na mídia de massa, há uma pressão para que o socioeducativo atenda às demandas punitivas esperadas pela sociedade e respeite as conquistas da democracia recente. No capítulo 1 discutimos como nesta década, o advento de um discurso neoliberal global ocorre simultaneamente a um momento político brasileiro de conquista de direitos e de ativa participação política. Argumentamos a partir desta constatação que os paradoxos destas forças em ação se manifestam nas tentativas de tornar real o ECA no campo de execução das medidas socioeducativas. Como resultado, práticas repressivas se conjugam com um discurso garantista no cotidiano dos

profissionais e dos adolescentes que passam pelo sistema socioeducativo. Neste, é recorrente o discurso do caráter pedagógico da execução das medidas, porém como tal intervenção se dá pautada por expectativas sociais de punição e, no caso dos gestores de programas socioeducativos, pela demanda de diminuição das estatísticas de reincidência, as práticas repressivas permanecem fortes nas práticas institucionais.

A análise presente nesta dissertação revela que o discurso da “socioeducação” alicerça, simbolicamente, a sustentação e a manutenção do modelo garantista, enquanto a prática repressiva e terapêutica garantem a eficácia dos objetivos de controle social. A ideia de “Educação para a cidadania” implica em uma ênfase em “educar para a convivência” e para uma noção difusa de “autonomia”, ou melhor, de “empreendedorismo” e “protagonismo”. Ou seja, jovens que sofrem com desemprego e não têm seus direitos básicos garantidos são enquadrados em uma visão de individualização das responsabilidades. A garantia da ação socioeducativa é proporcionar ao jovem o direito de se “ressocializar”. Entretanto, se o jovem reincidir, ele deve sofrer a repressão, de um lado, e ser tratado como uma pessoa com comportamentos patológicos, de outro.

Demonstramos no capítulo 2 como muitas das propostas para a “socioeducação, como aquelas que encontramos na obra de Antonio Carlos Gomes da Costa e nas publicações pós-SINASE, estão intrinsecamente ligadas às ideias trazidas por Jacques Delors em seu relatório “Educação, um tesouro a descobrir”, uma proposta de educação “para o século XXI”. De nossa perspectiva, tal relatório atende prioritariamente às demandas geradas pelo trabalho desregulamentado pretendido pelo modelo neoliberal. O “adolescente em conflito com a Lei”, objeto do sistema socioeducativo, comumente é oriundo de famílias e comunidade que

sofreram nas últimas décadas com o desemprego e a pobreza estrutural. Seguindo o modelo proposto por Delors, o indivíduo é o principal responsável por sua situação, cabendo apenas a ele, como “protagonista” e “empreendedor”, reverter sua situação. Trata-se de uma proposta baseada no self, no indivíduo, naquele que faz e produz coisas, essencialmente um indivíduo formado para fazer escolhas.

Vimos no capítulo 2 como os conceitos e propostas para ação socioeducativa devem levar o jovem a uma identificação com uma noção geral de competência pessoal, de capacidade de empreender e modificar seu próprio destino. Fazer escolhas no sentido de ampliar sua competência produtiva. Educar uma população adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas deveria implicar no exame pelos “educadores” das relações sociais, políticas e históricas destes sujeitos. Entretanto, nos parece que as ações estão mais distantes da educação formal, e mais próxima do sistema prisional de adultos, quando o parâmetro é a ciência da educação. A prioridade é trabalhar para que o jovem não reincida, mesmo que isso implique em intervenções que o desrespeitem como pessoa e violentem seu modo de ser.

Uma das grandes dificuldades encontradas durante o levantamento documental realizado na pesquisa é a ausência de qualquer fundamentação pedagógica nas práticas apresentadas. Não é possível localizar, nem no SINASE nem nos diversos autores que escrevem sobre o tema, uma abordagem teórica a respeito do que se entende por “socioeducação”. De fato, o que as produções acadêmicas acerca do tema da socioeducação nos mostram são compilações de práticas e técnicas, ou ainda relatos de experiências bem sucedidas no atendimento – considerando como critério avaliativo a redução da reincidência. Também não foi

possível localizar parâmetros efetivos para a avaliação de programas de atendimento, o que dificulta uma melhor compreensão de pontos falhos do sistema.

Argumentamos que mais do que uma teoria acerca das intervenções realizadas no sistema socioeducativo ou um discurso isolado produzido apenas por seus atores, a “socioeducação” aparece aqui como mais um discurso que é parte de uma grande matriz discursiva: o discurso sobre a “ação social”. Em síntese, este discurso justifica a constituição de uma sociedade como sendo composta por indivíduos isolados, os atores sociais que a partir de seus interesses executa, defende seus interesses pessoais e “faz” coisas. É o empreendedor de si, o “protagonista”. Este é o indivíduo que o discurso da ação social espera produzir. Longe de representar o sujeito que é “cliente” de programas de assistência e nem passar perto de ser o sujeito de direitos de quem fala o Estatuto, o empreendedor de si ou o *self made man* está sempre sujeito a uma contrapartida por tudo aquilo que venha a receber ou a fazer. A opção pelo empreendedorismo como estratégia “pedagógica” para a intervenção junto ao Adolescente em conflito com a Lei denota a aplicação de uma grade de inteligibilidade neoliberal a questão, conforme explica Paulo Malvasi. *“O empreendedorismo de si mesmo pode ser visto como uma faceta da difusão de uma grade de inteligibilidade neoliberal, isto é, a eleição do mercado como princípio de inteligibilidade tanto dos comportamentos individuais quanto das ações governamentais” (Cf FOUCAULT 2008a apud MALVASI, 2011).*

A educação e a pedagogia no Brasil sempre trataram a educação de “menores infratores” sem qualquer interesse, que não merecesse investimento acadêmico. Há pouquíssimas pesquisas destinadas ao tema com enfoque na educação. A maior parte delas é encontrada na área do Serviço Social e da Psicologia, sendo estes os saberes que invariavelmente dominam as discussões

acerca das intervenções junto aos adolescentes. Discutimos no capítulo 3 a tendência de preenchimento conceitual e teórico do espaço deixado pela ausência de uma matriz pedagógica para o atendimento ao adolescente autor de ato infracional. Ao propor ações que buscam o combate a reincidência a partir da modificação do comportamento do adolescente, fica evidenciada uma predominância de intervenções que se utilizam dos saberes do campo “psi” para preencher tais “vazios”.

Argumentamos que estes saberes, no contexto do atendimento socioeducativo, tendem a considerar a intervenção terapêutica como forma de modificação do modo de ser dos sujeitos, evocando uma perspectiva individualizante. Tal perspectiva voltada aos indivíduos, avaliando sua capacidade de escolha, se coaduna bem às propostas apresentadas nos documentos analisadas no capítulo 2 que evidenciam a pedagogia do fazer e o incentivo ao empreendedorismo e o protagonismo.

Em uma política que tem como principal objetivo evitar a reincidência, a intervenção socioeducativa deve dar conta de modificar o modo de ser do indivíduo. Por isso, argumentamos que ao caracterizar o adolescente e pensar nas estratégias de atendimento, ganham força saberes do campo “psi”: *“análise da memória pessoal, da trajetória de vida com o ambiente familiar, da capacidade de ver a realidade, da permanência ou não dos traços de personalidade e caráter”* (MALVASI, 2011, p.14). A ação socioeducativa deve ser capaz de tornar o adolescente apto a retornar para o convívio social, como vimos no capítulo 2. Tal efetividade das práticas tem sido medida, como vimos no capítulo 3, pela demonstração dos adolescentes do sentimentos e atitudes “corretas”, isto é, um análise de caráter “psicologizante”: arrependimento pelo ato cometido, desejo de

uma “nova” vida, negação de trejeitos que possam identifica-lo como “bandido”. Nesta visão, cometer um ato infracional sugere anormalidade, que necessita de tratamento, como se o cometimento de um ato infracional fosse, por si só, um sintoma de distúrbio de ordem psicológica.

Argumentamos, ainda no capítulo 3, que a presença de diferentes campos do conhecimento (psicologia, direito, educação, serviço social etc) e práticas profissionais nos programas de atendimento não significa a construção da transdisciplinaridade nas ações socioeducativas. Os saberes estão justapostos, alocados de forma multidisciplinar, porém não são somados para a construção de um novo saber sobre o adolescente. Ao serem assim colocados e orientados por uma busca de transformar o adolescentes, os “saberes psi” se sobrepõem às práticas pedagógicas, que facilmente são delineadas como “oficinas” ou “atividades”. Ou seja, práticas voltadas para o aprender a fazer, a competência produtiva.

No conjunto da dissertação, ao examinarmos documentos oficiais, acadêmicos e a legislação, não conseguimos encontrar uma definição ou proposta efetiva de uma “socioeducação”. Argumentamos que no lugar da pedagogia, o estado atual da arte sobre a “socioeducação” apresenta aquilo que Michel Foucault chamou de psicagogia, isto é, uma proposta de intervenção que tem por objetivo modificar o modo de ser do sujeito.

**BIBLIOGRAFIA**

ANCED. **Repensando a proteção jurídico-social – Intervenções exemplares em violações de Direitos humanos de crianças e Adolescentes.** São Paulo: ANCED, 2011.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana.** São Paulo: Ed. Universitária, 1987.

BENEVIDES, Maria Victória. **A cidadania ativa.** São Paulo: Ática. 1991.

BOS, Alexander. **Desafios para uma pedagogia social.** São Paulo: Antroposófica, 1986.

BROIDE, Jorge. **Adolescência e violência: a criação de dispositivos clínicos no território conflagrado das periferias.** São Paulo: 2010.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Petrópolis: Vozes, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, Vozes, 2006.

CONANDA. **Sistema Nacional de Atendimento Sócio Educativo- SINASE;** Brasil: Presidência da República – SEDH, 2006.

COSTA; Antonio Carlo Gomes da. **Por uma Pedagogia da Presença.** São Paulo: Modus Faciendi, 1995.

COSTA; Antonio Carlo Gomes da. **Trabalhando o social no dia a dia.** Belo Horizonte: CIDS/ALFAS, 1995.

COSTA; Antonio Carlo Gomes da; COSTA, Alfredo Carlos Gomes da; PIMENTEL, Antonio de Pádua Gomes. **Educação e vida: um guia para o Adolescente.** Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1998.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. **Resiliência. Pedagogia da presença.** São Paulo: Modus Faciend, 1995.



COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Tempo de Crescer - Adolescência, Cidadania e Participação**. Salvador : Fundação Odebrecht, 1998 (mimeo).

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil - Adolescência, Educação e Participação Demográfica**. Salvador: Fundação Odebrecht., 1998 (mimeo).

COSTA, Antonio C. Gomes da. **Mais que uma lei**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 1997.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Natureza e implantação do novo direito da criança e do adolescente**. In: PEREIRA, Tânia da Silva (Coord.). Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069/90: estudos sócio-jurídicos. Rio de Janeiro: Renovar, 1992.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **É possível mudar. A criança o Adolescente e a Família na Política Social do Município**. São Paulo. Malheiros, 1993.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Brasil criança urgente - A Lei**. São Paulo: Cultural Editora, 1990.

COSTA, Antônio Carlos Gomes e MENDEZ. **Emílio Garcia. Das Necessidades aos Direitos**. São Paulo: Ed. Malheiros, 1994.

COSTA; Antonio Carlo Gomes da. **De menor a cidadão: notas para uma história do novo direito da infância e da juventude no Brasil**. Brasília. Ministério da Ação Social. Data não citada na publicação.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da (Org.). **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. - As bases éticas da ação**

**socioeducativa: referenciais para a ação.** Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006 a.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da e SILVA FILHO, Genésio Zeferino da. **A educação Salesiana em tempos de travessia.** Belo Horizonte, CESAP 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DELORS, Jacques (org). **Educação, um tesouro a descobrir.** Editora Cortez, Brasília, MEC/UNESCO, São Paulo, 1996.

DE MARCO; Patrícia Souza. **Estado, políticas públicas e participação pós constituição de 1988.** Cadernos ABONG nº 19; 1997.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo, Perspectiva, 2010.

FELTRAN; Gabriel de Santis ; **Fronteiras de tensão: um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo.** Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2008.

FONSECA, C; CARDARELLO, A. D. L. **Direitos dos mais e menos humanos.** In FONSECA, C.; SCHUCH, P. (orgs). Políticas de proteção à infância: um olhar antropológico. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS, 2009.

FOUCAULT; Michel; **Em defesa da Sociedade: Curso no Collège de France 1975/1976.** Martins Fontes; São Paulo; 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

FRASSETO, F. A. **Avaliação psicológica em adolescentes privados de liberdade: uma crítica à execução da medida de internação.** Dissertação (mestrado). São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2005.

FREI BETO. **O que é Comunidade Eclesial de Base.** 2a edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **O papel do Educador**. Palestra na FEBEM em 15 jun. 1984. Transcrição publicada sem a revisão do autor. São Paulo: Documentos FEBEM SP nº 2, 1984.

GAIARSA, José Ângelo. **Lições de amor: Briga de casal**. São Paulo. Gente. 1997.

GUARÁ, Isa M. F. da R. **O estado do conhecimento sobre a intervenção socioeducativa em programas para adolescentes envolvidos em delitos” Relatório Final de Projeto de Pesquisa docente**. Mestrado profissional Adolescente em Conflito com a Lei. São Paulo: UNIBAN, 2011.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa . **Ação socioeducativa: desafios e tensões da teoria e da prática**. In LIBERATI, Wilson (org.) .Gestão da política de direitos ao adolescente em conflito com a lei: 21anos do Estatuto da Criança e do Adolescente 2011.( no prelo)

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. In: LAKATOS E. M., MARCONI M. A. Fundamentos de Metodologia Científica. 3ª ed. São Paulo (SP): Atlas; 1991. p.195-200.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 7. ed. rev. e ampl., de acordo com o novo Código Civil (ei 10.406/2002). São Paulo: Malheiros Ed., 2003.

LOJKINE; Jean; **A Revolução informacional**; Cortez; São Paulo; 1995

MAGLIO, Maria Fernanda dos Santos Elias. **Da medida de segurança e da medida socioeducativa de internação: uma análise comparativa entre as duas formas de privação de liberdade**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UNIBAN, 2010.

MALVASI, Paulo Artur. **“Choque de mentes”: dispositivos de controle e disputas simbólicas no sistema socioeducativo**. Revista de Antropologia Social dos Alunos do PPGAS-UFSCar, v.3, n.1, jan.-jun., p.331-352, 2011

MALVASI, Paulo Artur. **Suspeito empreendedor de si: trajeto e sofrimento de um adolescente durante intervenção socioeducativa**, *Etnográfica*, vol. 15 (3) | 2011, 501-521.

MARSHALL; T.H.; **Cidadania, Classe Social e Status**; Zahar; Rio de Janeiro; 1967

NAVES; Rubens e GAZONI, Carolina; **Direito ao Futuro – Desafios para a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã. 2000

PEREIRA; Rosemary Ferreira de Souza; **Movimento em defesa dos direitos da criança e do adolescente: do alternativo ao alternativo**. Dissertação de Mestrado em Serviço Social pela PUC-SP; São Paulo, 1998

PRIORE; Mary Del; **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

QUINO; **Toda a Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RABINOW; Paul e ROSE, Nicolas; **O conceito de biopoder hoje**. Revista de Ciências Sociais nº21; Política e trabalho, 2006

RABINOV, P. **Política da verdade: Paul Rabinow entrevista Michel Foucault**. **Antropologia da Razão**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 2002. p.17-26.

REVEL, Judith. Foucault. **Conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO; Renato Janine. **A Sociedade contra o social**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ROESLER, Marli Renate Von Borstel e BIDARRA, Zelimar Soares (org). **Socioeducação – Reflexões para a construção de um projeto coletivo de formação cidadã**. Cascavel: Edunioeste, 2011.

SANCHIS, Enric. **Da escola ao desemprego**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

SOUZA, R. **Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz**. Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade. São Paulo: UNIBAN, 2009.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do Protagonismo Juvenil**, São Paulo, Paulus, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23a ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2008

SOUZA; Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2002.

TELES, Edson. **Adolescente em conflito com a lei, direitos humanos e a função da narrativa**. In: *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, São Paulo, Programa de Mestrado Adolescente em Conflito com a Lei, UNIBAN, São Paulo, n.2. p. 19-29. 2010.

ZANIRATO; Silvia Helena. **A assistência social no Brasil após a Constituição de 1988: A descentralização e a universalização como princípios**. Maringá:UEM, 2000

**Vade mecum**; Saraiva; São Paulo; 2009

VICENTIN, Maria Cristina. **A questão da responsabilidade penal juvenil: notas para uma perspectiva ético política**. In: *Justiça, adolescente e ato infracional: “socioeducação” e responsabilização*. São Paulo: ILANUD, 2006.

VICENTIN, Maria Cristina. **A Vida em Rebelião: jovens em conflito com a lei**. São Paulo: Ed.Hucitec, 2005.

### **Documentos oficiais e marcos legais**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: CBIA, 1990.

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

BRASIL, Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB

BRASIL, Presidência da República Lei nº 12.594 de 18/01/2012., 2012.

ONU - Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança., 1989

Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude. Regras de Beijing.

Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil. Diretrizes de Riad

### **Sítios da internet:**

Sítio da Secretaria Especial de Direitos Humanos:

<http://www.direitoshumanos.gov.br/spdca/sinase>

Sítio da Pastoral do Menor Nacional:

[http://www.pastoraldomenornacional.org/quem\\_somos.htm](http://www.pastoraldomenornacional.org/quem_somos.htm)

Sítio da Rede “Amiga da criança”:

[http://www.redeamigadacrianca.org.br/index.php?id=92&option=com\\_content&Itemid=54](http://www.redeamigadacrianca.org.br/index.php?id=92&option=com_content&Itemid=54)

Portal Scielo:

<http://www.scielo.br/pdf/rdqv/v4n2/a12v4n2.pdf>

Portal Pró Menino:

<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/Conteudold/ced8fa9e-7474-45e9-92c6-b903b56a0190/Default.aspx>

Portal Folha de São Paulo:

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2602200509.htm>

Sítio do Fórum Latino Americano sobre medicalização da sociedade:

<http://medicalizacao.com.br/arquivos/Carta-del-Mercosur-1-portugues.pdf>

Sítio do Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas – OBID:

[http://www.obid.senad.gov.br/portais/OBID/conteudo/index.php?id\\_conteudo=11285&rastro=INFORMA%C3%87%C3%95ES+SOBRE+DROGAS%2FTipos+de+drogas/Anfetaminas#consumo](http://www.obid.senad.gov.br/portais/OBID/conteudo/index.php?id_conteudo=11285&rastro=INFORMA%C3%87%C3%95ES+SOBRE+DROGAS%2FTipos+de+drogas/Anfetaminas#consumo)