



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**SOCIOEDUCAÇÃO: ANÁLISE CRÍTICA E PRESSUPOSTOS
TEÓRICOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA**

PRISCILA CARLA CARDOSO



**Rio Claro - SP
2022**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**SOCIOEDUCAÇÃO: ANÁLISE CRÍTICA E PRESSUPOSTOS
TEÓRICOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA**

PRISCILA CARLA CARDOSO

Tese apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - *Campus* de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Rio Claro - SP
2022**

C268s

Cardoso, Priscila Carla

Socioeducação: análise crítica e pressupostos teóricos para a formação humana / Priscila Carla Cardoso. -- Rio Claro, 2022
236 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Débora Cristina Fonseca

1. Medida socioeducativa. 2. Materialismo histórico-dialético. 3. Desenvolvimento Humano. 4. Emancipação Humana. 5. Teoria histórico-cultural. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.


CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: SOCIOEDUCAR: ENTRE PRÁXIS E ALIENAÇÃO

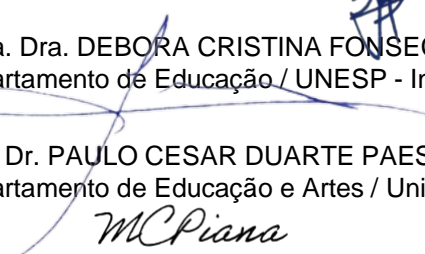
AUTORA: PRISCILA CARLA CARDOSO

ORIENTADORA: DEBORA CRISTINA FONSECA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. DEBORA CRISTINA FONSECA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Prof. Dr. PAULO CESAR DUARTE PAES (Participação Virtual)
Departamento de Educação e Artes / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campo Grande / MS

Profa. Dra. MARIA CRISTINA PIANA (Participação Virtual)
Departamento de Serviço Social / UNESP - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca / SP

Marilene Proença Rebello de Souza
Profa. Dra. MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA (Participação Virtual)
Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Aprendizagem - Instituto de Psicologia / USP - Universidade de São Paulo - SP



Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR (Participação Virtual)
Departamento de Psicologia / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP

Rio Claro, 19 de maio de 2022

Título alterado para:

Socioeducação: análise crítica e pressupostos teóricos para a formação humana

Dedico a todos os adolescentes que acompanhei durante minha atuação como socioeducadora

AGRADECIMENTOS

À minha querida família, em especial ao meu pai (*in memoriam*), que apoiou na busca pela apropriação do conhecimento. Serei grata eternamente! À minha mãe pela paciência nos momentos de *stress* e de cansaço e por reconhecer a importância do meu trabalho. Ao meu irmão pela colaboração, apoio e carinho sempre que necessitei. À minha sobrinha Lívia que, apesar de tão pouca idade, me ensina diariamente sobre a vida. Vocês sempre serão minha base e onde sei que sempre poderei me sustentar.

À minha orientadora Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca por acreditar e apostar na minha capacidade de realizar uma pesquisa tão desafiadora para mim. Obrigada por caminhar junto nesse percurso difícil que é a construção de uma tese de doutorado. Por fazer eu acreditar que era possível realizá-la. Minha gratidão e admiração!

Ao professor Paulo César Duarte Paes, que é uma referência para mim no campo da socioeducação, pela generosidade e dedicação em contribuir com minha pesquisa e pelo intenso aprendizado sobre a importância do rigor teórico e sobre o valor da paixão pelo conhecimento. À professora Maria Cristina Piana por me amparar nas minhas dúvidas de forma tão delicada e humana. Agradeço pelos elogios e pelas críticas construtivas, que foram muito valiosas.

Às professoras Marilene Proença Rebello de Souza e Flávia da Silva Ferreira Asbahr por aceitarem participar da banca de defesa e contribuir com minha pesquisa.

À todos os adolescentes que acompanhei durante minha trajetória como socioeducadora. Essa tese foi desenvolvida por e para vocês! Sou imensamente grata por me tornarem uma pessoa e uma profissional melhor.

Aos queridos amigos que a Unesp/Rio Claro me proporcionou: Claudia, Tamyres, Caroline, Juliana e Eduardo. Obrigada pelas risadas e pela amizade sincera. Aos meus amigos Abgail, Robson e Bruno por estarem sempre presentes durante essa longa e muitas vezes solitária trajetória do doutorado. Obrigada pelas palavras de conforto, motivação e carinho. Amo vocês!

Às minhas parceiras de trabalho da Secretaria de Assistência Social do município de Vinhedo, Marina, Salete, Karla, Amanda, Rosana, Viviane, Ana, Rosane, Neusa e Juliana, por me apoiarem e acolheram nos momentos de ansiedade e pela disponibilidade em me ajudarem sempre que necessitei. Obrigada pelo companheirismo e parceria!

À Vanessa pela dedicação e cuidado nas correções gramaticais do meu trabalho. Ao João pela impecável tradução do resumo para o inglês. Obrigada pela amizade e pela ajuda!

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos – GEPEPDH, pelos momentos de socialização do conhecimento.

E por fim, e não menos importante, àqueles que de alguma forma contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada. Sou grata a todos!

SOBREVIVENTE

*Vocês não sabem como é ser um sobrevivente, um fruto carente
que teve o mundo ao seu lado, mas não teve seus pais presentes
Inconsequente, com 11, fazendo dinheiro com vários objetos na mente
O “menor” que não tinha nada, estava fazendo dinheiro na esquina
Com a meta de alugar um barraco, arrumar um trabalho ou melhorar a sua vida
Irmão, eu nunca gostei muito de dinheiro, ele só me tirou o que carreguei no peito
Mas pra comer tem que ter!
Independente que role a salgada na fase amargurada
Lembre-se, os heróis não usam capa, na escuridão seguram uma matraca
O olho vê, a alma sente, mas a boca fica calada
Vivendo em um mundo frio com a mente gelada e a face amargurada
A reciprocidade tá uma bosta, onde muitos mantêm e só falam lorotas
Confundem espinhos com rosas, abraçam que nem conhecem e reclamam por levaram
facadas nas costas
São tipo “as fases da vida”, qual será a favorita? qual deixará mais feridas?
É tipo um equilíbrio com a dor de uma faca na espinha
Se você cair vai pensar "a culpa foi só minha"
As lágrimas são doídas, mas são elas que vão curar suas feridas
Se você não tem com quem desabafar desabafe com a vida
Teste seus limites e não tenha limites
A alegria é pra todos, mas os sonhos são livres*

Mateus Eduardo de Carvalho

(um dos muitos poetas escondidos atrás do rótulo “marginal” imposto pela sociedade, Mateus cumpriu medida socioeducativa de Liberdade Assistida, sob minha orientação, em 2018 e aceitou que seu nome fosse publicizado).

RESUMO

O termo socioeducação destina-se, no Brasil, ao trabalho realizado com adolescentes que cometeram atos infracionais. Entretanto, embora presentes nos documentos oficiais não há uma definição consistente e teórica sobre o termo “socioeducativo”. Os poucos estudos realizados demonstram que não há uma precisão teórica sobre o conceito de socioeducação, o que traz consequências no trabalho desenvolvido por profissionais que atuam diretamente com esses adolescentes. Assim, amparado nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, esta tese tem por objetivo realizar a análise crítica sobre o conceito de socioeducação e seus pressupostos teóricos e dialeticamente apontar para uma atividade socioeducativa que tenha como foco a emancipação humana. O foco do trabalho é compreender a socioeducação no âmbito das políticas de atendimento ao adolescente autor de ato infracional e superar criticamente o conceito de socioeducação constante nos documentos oficiais a partir de um fundamento materialista histórico-dialético. O trabalho é constituído por uma ampla revisão bibliográfica a partir de um resgate histórico sobre a criminalização da pobreza, políticas públicas destinadas aos adolescentes autores de atos infracionais e o entendimento do conceito de socioeducação dentro da política pública. Além disso, o trabalho conta com uma detalhada análise crítica dos documentos oficiais que versam sobre medidas socioeducativas, a partir da construção de quatro núcleos de significação, quais sejam: 1) Adolescente autor de ato infracional como sujeito de direitos; 2) Entre a Sanção e a Educação: caráter dual da medida socioeducativa; 3) Socioeducação: modelo teórico-metodológico híbrido pautado em diferentes teorias pedagógicas; 4) Socioeducar para quê? Emancipação humana *versus* adequação à sociedade neoliberal. Consta-se, assim, que a socioeducação dos documentos oficiais é deliberadamente para manutenção da ordem vigente e do lugar social do adolescente autor de ato infracional na categoria do explorado e marginalizado. O foco não está na formação humana, mas sim no controle destes adolescentes, tendo como objetivo principal, na verdade, a defesa da propriedade privada. A partir dos resultados obtidos, defende-se nesta tese que a proposta de uma práxis socioeducativa tem de ter como pressuposto uma atividade que crie processos de desalienação e humanização a partir de algumas brechas do modo de produção capitalista. O motivo da atividade deve ser o gênero humano na sua totalidade histórica e a superação das relações desumanizantes características de uma sociedade de classes. Isso, porém, só poderá acontecer não como uma possibilidade individual, mas pela conquista do desenvolvimento do gênero humano nas suas máximas potencialidades. Assim, propõe-se, então, como síntese a elaboração de alguns pressupostos e fundamentos teórico-metodológicos para construção de uma práxis socioeducativa a partir da formação de valores morais que visem contribuir para uma nova sociabilidade pela via da emancipação humana.

Palavras-chave: Socioeducação. Medida Socioeducativa. Materialismo Histórico-Dialético. Desenvolvimento Humano. Emancipação Humana. Teoria histórico-cultural. Juventudes.

ABSTRACT

The term socio-education is intended, in Brazil, for work carried out with adolescents who have committed delinquency episodes. However, although present in official documents, there is no consistent and theoretical definition of the term “socio-educational”. The few studies carried out demonstrate that there is no theoretical precision on the concept of socio-education, which has consequences in the work developed by professionals who work directly with these adolescents. Thus, supported by the theoretical-methodological assumptions of dialectical historical materialism, this thesis aims to carry out a critical analysis of the concept of socio-education and its theoretical assumptions and dialectically point to a socio-educational activity that focuses on human emancipation. The focus of the work is to understand socio-education within the scope of care policies for adolescent who have committed delinquency episodes and to critically overcome the concept of socio-education contained in official documents from a dialectical historical materialist foundation. The work consists of a broad bibliographic review based on a historical review of the criminalization of poverty, public policies directed to adolescents who commit delinquency episodes and the understanding of the concept of socio-education within public policy. In addition, the work has a detailed critical analysis of official documents that deal with socio-educational measures, based on the construction of four meaning cores, namely: 1) Adolescent who committed a delinquency episode as a subject of rights; 2) Between Sanction and Education: dual character of the socio-educational measures; 3) Socio-education: hybrid theoretical-methodological model based on different pedagogical theories; 4) Socio-education for what? Self emancipation versus adaptation to neoliberal society. It appears, therefore, that the socio-education of official documents is deliberately aimed at maintaining the current order and the social place of the adolescent who commits a delinquency episode in the category of the exploited and marginalized. The focus is not on self development, but on the control of these adolescents, having as main objective, in fact, the defense of private property. Based on the results obtained, the thesis defends that the proposal of a socio-educational praxis must have as a presupposition an activity that creates processes of de-alienation and self emancipation from some gaps in the capitalist mode of production. The motive of the activity must be the human being in its historical totality and the overcoming of the dehumanizing relations characteristic of a society of classes. This, however, can only happen not as an individual possibility, but through the achievement of the development of the human society in its maximum potentialities. Thus, it is proposed the elaboration of some assumptions and theoretical-methodological foundations for the construction of a socio-educational praxis from the formation of moral values that aim to contribute to a new sociability through human emancipation.

Keywords: Socio-education. Socio-educational Measures. Dialectical Historical Materialism. Self development. Self Emancipation. Cultural-historical theory. Youths.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABMP - Associação dos Promotores da Infância e Juventude

AIDS - Síndrome de Imunodeficiência Adquirida

CAPS - Centros de Atenção Psicossocial

CFP - Conselho Federal de Psicologia

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

CONANDA – Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente

CRAS - Centro de Referência da Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social

DST - Doença Sexualmente Transmissível

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENS - Escola Nacional de Socioeducação

FEBEM – Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FUNABEM – Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor

GEPEPDH - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos

HIV - Vírus da Imunodeficiência Humana

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LA – Liberdade Assistida

MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

OAB - Ordem dos Advogados

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PIA – Plano Individual de Atendimento

PNASE - Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo

PNBEM - Política Nacional do Bem-Estar do Menor

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSC – Prestação de Serviço à Comunidade

SAM - Serviço de Assistência ao Menor

SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos

SGD - Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SINAPSE – Sistema Nacional de Qualificação da Aplicação das Medidas Protetivas e Socioeducativas

SPDCA - Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

VDCCA - Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes

ZPD - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise da Pedagogia Social.....	89
Quadro 2 - Núcleos de significações.....	98

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Medida socioeducativa.....	110
Figura 2 - O Caminho do Desenvolvimento Pessoal e Social.....	133

SUMÁRIO

1. Introdução.....	12
2. Fundamentos teóricos-metodológicos da pesquisa.....	19
3. Criminalização da pobreza e processo de marginalização: reflexões sobre adolescentes autores de atos infracionais.....	29
3.1 Processos sociais excludentes de adolescentes autores de atos infracionais.....	29
3.2 Criminalização da pobreza: o adolescente que comete ato infracional.....	35
4. Políticas públicas para adolescentes autores de atos infracionais.....	54
4.1 Histórico das políticas públicas voltadas para adolescentes autores de atos infracionais..	60
4.2 Incompletude institucional e articulação da rede de atenção ao adolescente autor de ato infracional	73
4.3 O desafio da intersetorialidade e interinstitucionalidade na Política de Socioeducação..	76
5. Conceito de socioeducação dentro da política de atendimento ao adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas.....	82
5.1 Surgimento do conceito de socioeducação “oficial”.....	82
5.2 Perspectivas pedagógicas das medidas socioeducativas na atualidade.....	88
5.3 Uma análise crítica do conceito de socioeducação.....	92
5.4 Problematizando o conceito de socioeducação a partir dos documentos oficiais: análise dos dados.....	96
6. Construção de núcleos de significações a partir da análise crítica do conceito de socioeducação “oficial”	101
6.1 Núcleo 1 - Adolescente autor de ato infracional como sujeito de direitos.....	101
6.2 Núcleo 2 - Entre a Sanção e a Educação: caráter dual da medida socioeducativa.....	110
6.3 Núcleo 3 - Socioeducação: modelo teórico-metodológico híbrido pautado em diferentes teorias pedagógicas.....	117
6.4 Núcleo 4 - Socioeducar para quê? emancipação humana <i>versus</i> adequação à sociedade neoliberal.....	131
6.5 Sentidos e significados apreendidos sobre o conceito oficial de socioeducação.....	143
7. Síntese: Pensando a socioeducação como práxis.....	150
7.1 Pressupostos teóricos de uma socioeducação na perspectiva histórico-cultural	151
7.2 Fundamentos teórico-práticos de uma práxis socioeducativa	158

7.2.1 Desenvolvimento moral e sua constituição histórico-social.....	162
7. 2.2 Dimensão afetiva e coletiva do desenvolvimento moral	170
7.3 Práxis socioeducativa: liberdade e emancipação humana	179
8. Considerações Finais.....	186
Referências	191
Apêndice A - Quadro de pré-indicadores.....	213
Apêndice B - Quadro de construção de indicadores.....	223

1. Introdução

Como trabalhadora do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), mais especificamente no Serviço de Proteção Social ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, minha trajetória profissional, inevitavelmente, é de militância na área da socioeducação. Iniciei em 2014 como psicóloga social no Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) e como socioeducadora percebi o quão deficitária é a compreensão sobre socioeducação, bem como desafiadora é a prática em um viés emancipador.

A partir da prática tive acesso a um dado bastante importante e determinante para que buscasse um programa de Pós-Graduação em Educação e iniciasse minha pesquisa de mestrado. A maioria dos adolescentes chegava ao serviço evadidos da escola e com grande defasagem idade-série, sendo o retorno à escola uma das metas mais difíceis a serem cumpridas durante o período em que eram acompanhados pelo serviço de medidas. As dificuldades variam entre aversão por parte do adolescente em retornar para a escola ou impedimentos colocados pela própria instituição para realizar a matrícula. Mesmo assim, quando essas duas situações eram superadas, a permanência do adolescente na escola era bastante desafiadora.

Foi, portanto, a dificuldade de assegurar a Proteção Integral ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa que me levou a estudar e aprofundar o tema. Assim, no mesmo ano comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos (GEPEPDH/Unesp-Ib Rio Claro), que na época já desenvolvia uma pesquisa sobre jovens protagonistas de violência no contexto escolar. É nesse contexto que minha pesquisa de mestrado surge para investigar a constituição identitária dos adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias escolares.

Os resultados da pesquisa, entretanto, me fizeram compreender o quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) ainda estão distantes de serem concretizados na prática. Tais constatações me levaram à primeira proposta de pesquisa de doutorado que objetivava analisar criticamente a interface entre SINASE e Sistema Educacional no território nacional a partir das capitais brasileiras.

A mudança do objeto de pesquisa aconteceu no momento em que me debrucei para aprofundar as leituras sobre a política pública de atendimento socioeducativo no Brasil. Ao me deparar com a grande defasagem e carência de estudos sobre a questão entendi que seria

importante primeiro compreender e/ou definir uma base epistemológica para o conceito de socioeducação para então conseguir dialogar sobre as possíveis interlocuções entre Socioeducação e Educação Formal. Foi a partir dessa necessidade que propus modificar a pesquisa, no meio do caminho do doutorado, a fim de que pudesse avançar na construção do entendimento sobre socioeducação, em base material, histórica e dialética.

Novamente, a prática e a teoria me fizeram perceber que os socioeducadores não possuem clareza do seu papel e da sua responsabilidade social com esses adolescentes em situação de risco social. Tanto é assim que a maioria deles não se reconhece como socioeducadores e sim como técnicos de referência, o que já diz muito da forma como vão desenvolver sua prática profissional. Por vezes, atêm-se apenas ao técnico-burocrático, deixando o caráter pedagógico em segundo plano.

Tais constatações, portanto, trouxeram-me algumas inquietações no sentido de compreender melhor o conceito de socioeducação a fim de que a prática desses profissionais se torne consistente e transformadora. É nesse sentido que me propus a estudar e aprofundar o conceito trazido nos documentos oficiais sobre socioeducação e a partir daí propor uma conceituação fundamentada na perspectiva histórico-crítica.

Portanto, compreendendo essa falta de atenção dada pelo campo científico a se empenhar em esclarecer e teorizar sobre o termo socioeducação, somado a angústia de ser mais uma dentre os diversos socioeducadores do país sem subsídios teóricos consistentes para uma prática profissional emancipadora, é que esta pesquisa se propôs a analisar e aprofundar em uma base epistemológica o conceito de socioeducação.

Embora a noção de socioeducação tenha surgido a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) para definir as medidas socioeducativas a serem aplicadas aos adolescentes que cometem atos infracionais, a lei não diz respeito à materialização de intervenções no âmbito da ação socioeducativa. Apenas menciona, de maneira superficial, as medidas socioeducativas sem detalhamento do que seja a socioeducação (ZANELLA, 2011; PAES, 2008).

Foi só com a Resolução nº 113 do Conanda de 2006, que dispõe sobre os parâmetros para institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente – SGD (CONANDA, 2006a) e, posteriormente, com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2012), que notou-se a necessidade de esclarecer as bases e os princípios que deveriam nortear as medidas socioeducativas. Ainda assim, é importante ressaltar que o foco foi no direcionamento estrutural e funcional das

instituições responsáveis pela execução do serviço de medida socioeducativa e não no referencial teórico. Isso significa dizer que, embora tenhamos avançado no tocante à legislação e à regulamentação técnica das aplicações e execuções das medidas socioeducativas, ainda há uma grande lacuna quando se trata da conceituação teórica do termo socioeducação, o que traz consequências no trabalho desenvolvido por profissionais que atuam diretamente com esses adolescentes.

Embora o ECA/SINASE tenham trazido mudanças legais no que se refere ao atendimento e às garantias ao adolescente autor de ato infracional, ainda é pouco problematizado o que se entende por socioeducação. Tanto é assim que existem poucas pesquisas e publicações (ZANELLA, 2011; OLIVEIRA, 2010; PAES, 2008) que versam e se debruçam em compreender o termo no seu viés teórico e suas influências pedagógicas.

Isso significa dizer que, ainda que os termos “socioeducação”, “atendimento socioeducativo”, “práticas de socioeducação”, “política socioeducativa” sejam muito utilizados nos marcos legais do atendimento ao adolescente autor de ato infracional, não há uma definição consistente e uma reflexão teórica sobre o termo “socioeducativo”. Como consequência, o que se identifica é a falta de clareza sobre quais ações são pertinentes ao atendimento a esses adolescentes. Isso dificulta o exercício do profissional que trabalha diretamente com esse público, abrindo brechas para ações punitivas com base em crenças e valores pessoais (ZANELLA, 2011).

Logo, é notório que o atendimento socioeducativo no Brasil não possui uma fundamentação teórico-metodológica consistente de trabalho. Recebeu ao longo da sua constituição influências de pedagogias predominantemente escolanovistas e tecnicista, que pode ser identificado nos cinco volumes de guias publicados pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, por meio da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente – SPDCA (BRASIL, 2006 a,b,c,d), elaborados pelo consultor Professor Antônio Carlos Gomes da Costa, o idealizador do conceito socioeducação no Brasil. Neles estão os caminhos teórico-metodológicos que Costa trilhou para desenvolver o conceito de socioeducação, porém muito pouco conhecido entre os profissionais que atuam nesta área. Este conceito possui um caráter híbrido, sem que se compreenda a real função do processo socioeducativo.

Sem fundamentos teóricos e metodológicos suficientes e consistentes, os socioeducadores têm dificuldades em exercer suas funções. Muitos desempenham práticas híbridas de atendimento ao adolescente autor de ato infracional, ora moralizante ora

assistencialista, o que significa dizer que os programas, na prática, ainda possuem um caráter repressivo-assistencialista, embora, gradativamente, tentam incorporar o discurso de trabalho voltado para o exercício do enfrentamento das desigualdades sociais. Porém, sem subsídios teóricos, muitas vezes, os profissionais que atuam nesta área não sabem a partir de que perspectiva desenvolver a ação socioeducativa.

Para Bisonoto *et al.* (2015) outra consequência da falta de clareza do escopo do trabalho socioeducativo é a redução de sua função às atividades técnico-burocráticas demandadas pelo Sistema Judiciário, como: elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA)¹; registro de dados referentes aos atendimentos; envio de relatórios periódicos para Judiciário; realização de matrícula na escola e encaminhamentos para rede socioassistencial e demais políticas setoriais. Paes (2008), que também discute essa temática, defende que a ausência de um fundamento teórico configura uma barreira para o desenvolvimento da atividade no âmbito da socioeducação, o que leva muitos dos socioeducadores a exercerem o papel de segurança ou de controlador do comportamento do adolescente que está em cumprimento de medida socioeducativa. Para o autor, o aspecto pedagógico do atendimento socioeducativo ainda é uma lacuna na produção científica no Brasil:

Essa falha na produção científica na área da educação identifica que o maior entrave ao funcionamento da medida socioeducativa não está propriamente no profissional do atendimento direto, no socioeducador, mas, dentre outros fatores, na ausência de fundamentos epistemológicos que possam subsidiar uma prática socioeducativa que seja eminentemente pedagógica e não uma prática de contenção e sanção, ou uma prática importada de outras práticas educacionais como da educação escolar. (PAES, 2008, p. 84).

É nesse sentido que Zanella (2011) defende a necessidade de debater os princípios e bases da socioeducação para que se possa compreender o adolescente autor de ato infracional sob o prisma da educação social crítica, ou seja, perceber o adolescente como um sujeito sócio-histórico que transforma sua realidade ao mesmo tempo em que é transformado por ela. Isso significa dizer que a socioeducação deve ter como pressuposto básico o desenvolvimento humano de forma integral. Pensar em socioeducação, portanto, é pensar no pressuposto da educação crítica.

Assim, esta tese tem como objetivo realizar uma análise crítica sobre o conceito de socioeducação e seus pressupostos teóricos, e dialeticamente apontar a atividade socioeducativa que tenha como foco a emancipação humana. Para tanto, fez-se necessário

¹É um instrumento que norteia as ações a serem realizadas para viabilizar a proteção integral, a reinserção familiar e comunitária e a autonomia de crianças e adolescentes. Documento exigido pelo Poder Judiciário e previsto no SINASE

como objetivos específicos: 1) analisar criticamente o uso do termo socioeducação nos documentos oficiais que versam sobre as medidas socioeducativas; 2) compreender os principais conceitos de educação, trabalho, formação humana na socioeducação; 3) Superar criticamente o conceito de socioeducação constante nos documentos oficiais a partir de um fundamento materialista histórico dialético;

A escolha pelo aprofundamento e proposta de desenhar um conceito de socioeducação a partir de um referencial teórico se justifica porque há grande carência de estudos que versem sobre o assunto. As pesquisas nesse campo focam nas práticas socioeducativas, na percepção dos adolescentes sobre as medidas socioeducativas e no âmbito das legislações (BORBA *et al.*, 2015; BRUM, 2012; SOUZA, 2010; FRANCISCO; MARTINS, 2017; TEIXEIRA, 2015; DEVES, 2010, OLIVEIRA, 2010), porém em nenhum dos trabalhos há clareza sobre o conceito teórico de socioeducação. Nesse sentido, entende-se que só é possível uma práxis, como foco na emancipação humana, se existe um fundamento teórico consistente, sendo então necessário voltar o olhar para uma proposta de conceito de socioeducação a partir de um referencial teórico que tenha como fundamento a perspectiva histórico-crítica.

Desta forma, a fim de atender aos objetivos desta pesquisa, a tese foi organizada da seguinte maneira: Na primeira seção refletiu-se sobre a fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa a fim de subsidiar as discussões posteriores tendo em vista o movimento histórico dialético proposto. Para tanto, discorreu-se sobre algumas categorias importantes como: historicidade, totalidade, materialidade e dialética. Além de outras de extrema importância para compreensão do conceito de socioeducação nessa perspectiva, a saber: atividade humana, consciência, alienação, práxis e emancipação humana.

Na segunda seção apresenta-se um resgate histórico-social sobre a criminalização da pobreza e o processo de marginalização dos adolescentes autores de atos infracionais. Foram discutidos os processos excludentes nos quais estes adolescentes estão submetidos, a partir da contradição entre “capital x trabalho” perpassada pelas expressões das desigualdades sociais inerentes a uma sociedade de classes, seguindo para discussão sobre a criminalização do adolescente pobre e negro, que tem como maior expressão a necropolítica.

Na terceira seção discorreu-se, de forma histórica, sobre as políticas públicas destinadas aos adolescentes autores de atos infracionais. Para tanto, foi problematizado o que se entende por política pública e políticas sociais e de que forma elas têm sido elaboradas e conduzidas quando se trata de adolescentes que cometem atos infracionais, com o enfoque na política de socioeducação e na sua incompletude institucional.

É importante ressaltar que estas duas seções são de extrema importância considerando que a proposta desta tese - aprofundamento do conceito de socioeducação a partir do materialismo histórico-dialético - tem como pressuposto o sujeito histórico-social construído a partir da sua relação dialética com o contexto em que vive. Portanto, este resgate bibliográfico de como o adolescente autor de ato infracional vem sendo tratado ao longo da história pela sociedade e pelo Estado é parte fundamental para elaboração de um conceito de socioeducação que parta do sujeito na sua realidade concreta.

A quarta seção, por sua vez, faz uma breve revisão bibliográfica sistematizada sobre como vem sendo discutido o conceito de socioeducação no âmbito da política pública destinada a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Nela também foi discutida a perspectiva teórico-metodológica de base dessa pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e de análise dos documentos oficiais que versam sobre socioeducação.

Na quinta seção, a partir das categorias do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural e tendo como aporte metodológico os núcleos de significações propostos por Aguiar e Ozella (2006; 2013) foram construídos quatro núcleos, quais sejam: 1) Adolescente autor de ato infracional como sujeito de direitos; 2) Entre a Sanção e a Educação: caráter dual da medida socioeducativa; 3) Socioeducação: modelo teórico-metodológico híbrido pautado em diferentes teorias filosóficas; 4) Socioeducar para quê? Emancipação humana *versus* adequação à sociedade neoliberal.

A partir destes núcleos foi possível analisar de maneira crítica os documentos e comprovar a hipótese que originou esta pesquisa, qual seja: de que tais documentos não permitem um entendimento da socioeducação na totalidade, historicidade e contradição, o que torna o conceito frágil epistemologicamente e distante do socioeducar para emancipação humana.

Tendo em vista tal comprovação, na sexta seção, realizou-se a problematização e aprofundamento do conceito fundamentado numa perspectiva materialista histórico-dialética, a partir do estabelecimento de alguns pressupostos e fundamentos teóricos-metodológicos tendo como base os teóricos que se utilizam do materialismo histórico-dialético como método de análise. Dentre os fundamentos abordados estão: a relação dialética entre atividade e consciência na formação do psiquismo humano; desenvolvimento moral e sua constituição histórico-social, que se subdivide nas dimensões afetivo-cognitiva e coletiva desse

desenvolvimento, além de liberdade e emancipação humana como objetivo de uma práxis socioeducativa.

Vale dizer que o percurso realizado para construção das seções acima descritas foi condição para que se configurasse a tese a ser defendida nesta pesquisa. Isso significa dizer que ela é produto da análise e problematização das unidades das seções iniciais, bem como das construções dos núcleos de significações a partir dos documentos oficiais que versam sobre socioeducação. Assim entende-se ser de suma importância o anúncio da tese a ser defendida ao longo deste trabalho .

A defesa é de uma atividade socioeducativa para emancipação humana, que tenha como motivo o desenvolvimento humano do adolescente na sua totalidade histórica (convívio social) e, conseqüentemente, que leve a compreensão e a transformação da realidade vivida em busca da superação de relações desumanizadas. Para tanto, se fez necessário ter uma fundamentação teórico-metodológico consistente, no qual já é explicitada desde o início e aplicada ao longo das seções, bem como uma análise crítica do conceito de socioeducação para ascensão do abstrato para o concreto pensado propositivamente. As proposições foram realizadas por meio de pressupostos teóricos e fundamentos teóricos-metodológicos.

Uma vez compreendidas as minhas motivações para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como os objetivos, justificativa e a forma como a pesquisa foi organizada e a tese elaborada, a seguir, inicio a discussão sobre a fundamentação teórico-metodológica que embasou todo o pensamento escrito, refletido e problematizado nesta pesquisa.

2. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa

Como já exposto, a presente pesquisa se fundamenta, para realização de uma análise crítica do entendimento histórico sobre o conceito de socioeducação nos princípios filosóficos da psicologia histórico-cultural. Para este trabalho, tomamos como principal teórico desta perspectiva Vigotski, que se baseou na concepção de homem e mundo de Marx para construção de sua teoria psicológica (DUARTE, 2000). Assim, algumas categorias de análise são de extrema importância para compreensão do pensamento vigotskiano, quais sejam: historicidade, totalidade, contradição, materialidade e dialética, além da problematização entre a relação aparência e essência e abstrato e concreto.

Para Vygotski (1995), o homem é um ser histórico-social, portanto, qualquer estudo que diz respeito ao ser humano deve estar situado na história social da humanidade, uma vez que seu desenvolvimento se dá por meio da apropriação dos produtos culturais. Isso significa dizer que um ser somente é humano porque se apropria da cultura produzida historicamente. Daí a importância da categoria historicidade para compreensão do sistema filosófico que sustenta o pensamento vigotskiano:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Essa é a exigência fundamental do método dialético. [...] isso implica expor manifestamente sua natureza, conhecer sua essência já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui seu fundamento (VYGOTSKI, 1995, p. 67-68).

É nesse mesmo entendimento que Paes (2020) argumenta que a compreensão da realidade de forma a-histórica isola o pensamento no presente como se a consciência dos indivíduos surgisse como fato em si. Por isso o autor defende que a compreensão da realidade concreta somente é possível pela compreensão do desenvolvimento histórico da humanidade e o indivíduo, por sua vez, somente se torna humano ao ser capaz de transformar a realidade histórica por meio da sua atividade social. Isso significa dizer que o percurso do pensamento é o mesmo percurso do processo histórico (DUARTE, 2000). Portanto, o método não se desvincula do referencial teórico, sendo o próprio movimento da realidade dentro da história.

Ora, se o processo de humanização se dá por meio da apropriação da cultura construída historicamente, a interação entre o ser menos desenvolvido e o ser mais desenvolvido, no caso o adulto, é de fundamental importância. Como bem colocado por Paes (2020), é necessário apropriar-se do que já existe na cultura para, posteriormente, transformá-lo. Isso pois é a relação dialética que o indivíduo singular estabelece com o gênero

humano na sua totalidade. Ao se apropriar dele transforma o mundo e a si mesmo. O que, por sua vez, remete a um aspecto do método dialético de Marx, que Vigotski denominou de “método inverso”:

O psicólogo soviético defende a utilização, pela pesquisa psicológica, daquilo que ele chamava de “método inverso”, isto é, o estudo da essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno. Por sua vez, a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato (DUARTE, 2000, p. 84).

Assim, nessa perspectiva, para construção de um conhecimento científico, a compreensão do fenômeno a ser estudado pelo pesquisador deve ir para além da aparência, ou seja, deve-se buscar sua essência sendo, nesse sentido, necessário partir do que se tem de mais desenvolvido de produção de conhecimento. Porém, a essência do fenômeno aparece ao pesquisador por meio das abstrações produzidas historicamente, que só serão compreendidas a partir do processo analítico, e só assim poderá se apropriar da realidade concreta em sua totalidade, contradição e historicidade. Para Vygotski (1995), toda dificuldade de análise científica está, justamente, em chegar na essência do fenômeno, pois a realidade concreta não coincide com suas formas de manifestações e, por isso, é necessário analisar os processos por trás das manifestações dos fenômenos.

Vygotski (1995) argumenta que somente por meio deste movimento dialético é possível compreender o fenômeno nas suas múltiplas determinações, a partir da análise do processo e não apenas de objetos; da busca pela gênese do fenômeno em sua dimensão histórica e social, evitando apenas sua descrição. Para Marx (1978), é um equívoco achar que pode se apropriar do concreto de forma imediata, pois não é possível reproduzi-lo pelo contato direto. O que se tem é uma “representação caótica do todo”, sendo necessário o processo analítico das abstrações para então se voltar à realidade concreta pensada, com uma rica totalidade das determinações. Portanto, o método de análise defendido por Vigotski reafirma sua compreensão materialista e dialética do conhecimento científico, como muito bem apontado por Duarte (2000):

Dialética porque a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as manifestações mais aparentes da realidade. Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real. Materialista porque Vigotski não compartilhava de qualquer tipo de idealismo ou de subjetivismo quando defendia a necessidade da mediação do abstrato. (DUARTE, 2000, p. 87).

Isto posto, é importante ressaltar que as abstrações estão intrinsecamente ligadas à realidade social objetiva, ou seja, os homens as constroem a partir das necessidades postas pela existência social, daí o princípio materialista defendido por este pressuposto teórico-metodológico. Como bem argumentado por Marx (1978) em “O método da Economia Política”, o concreto real e objetivo existe antes do pensamento realizar o movimento de reprodução nas ideias e continua a existir durante esta reprodução.

Logo, a realidade objetiva já existe antes que ela seja reproduzida no plano do pensamento. E, embora o pensamento se detenha em uma parte do todo da realidade objetiva, a parte, por sua vez, não tem a existência em si e por si, assim, as partes assumem características distintas dependendo do todo do qual elas pertencem. Para tanto, Vygotski (1993) propõe a análise das unidades que de forma alguma substituem a compreensão da totalidade, uma vez que, mesmo que a unidade conserve as características da totalidade, ela ainda é parte de um todo. Nesse sentido, o caminho a ser percorrido pela análise é da unidade para síntese concreta do pensamento científico.

É importante dizer que a categoria totalidade defendida por Vigotski tem sua origem na filosofia de Spinoza (1958). Para o filósofo, a essência de tudo que é particular tem origem na relação com a totalidade, portanto, uma unidade pressupõe a relação dialética entre singular e universal (PAES, 2020). É nesse sentido que Vigotski (1996) parte do pressuposto de que o desenvolvimento histórico da humanidade é uma totalidade em constante relação com os indivíduos singulares, ou seja, a singularidade existe no universal, assim como o universal está na base de todas as formas singulares de existência. A totalidade, portanto, é a realidade concreta pensada, ou seja, um todo estruturado em constante transformação histórica:

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação interna, interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situado por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (KOSIK, 1978, p. 34).

Portanto, na perspectiva vigotskiana não há como compreender uma particularidade dissociada da totalidade, que por sua vez, deve ser vista em permanente movimento e transformação. Assim, uma vez compreendida a dimensão materialista histórico-dialética da análise crítica realizada nesta tese, que parte do abstrato para o concreto pensado, torna-se possível pensar sobre o fenômeno que pretendeu-se analisar nesta tese, a saber: a socioeducação.

Desse ponto de vista, o conceito “socioeducação” é o que o pensamento marxiano compreende como “representação caótica do todo”, que não é capaz de traduzir a totalidade.

Para tanto, é necessário iniciar o processo analítico das unidades que, nesta pesquisa, foram definidas a partir de quatro grandes núcleos de análise: adolescente autor de ato infracional como sujeito de direitos; entre a Sanção e a Educação: caráter dual da medida socioeducativa; socioeducação: modelo teórico-metodológico híbrido pautado em diferentes teorias pedagógicas; socioeducar para quê? Emancipação humana *versus* adequação à sociedade neoliberal.

O processo de análise de cada núcleo, por sua vez, conduziu a abstrações cada vez mais sutis e categorias cada vez mais simples. Entretanto, o percurso não se encerrou aí, voltou para a conceituação teórica de socioeducação, agora como síntese das múltiplas determinações histórico-sociais, ou seja, socioeducação como concreto pensado. Como bem colocado por Duarte (2000), é necessário e fundamental fazer esse caminho inverso:

[...] ascender da abstração mais simples à complexidade do conjunto que foi representado, inicialmente, de forma caótica. O trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas seguirá agora o percurso do progressivo enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi o ponto de partida, só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. (DUARTE, 2000, p. 92).

Isso significa dizer que o concreto só pode ser apropriado como pensamento científico, não enquanto ponto de partida, mas como ponto de chegada, enquanto síntese de múltiplas determinações. Nesse sentido, necessariamente o método implica em uma visão de homem, de mundo e de conhecimento. Assim, a leitura do real deve sempre conter sua historicidade, totalidade, complexidade e contradição, o que torna imperativo a indissociabilidade entre método e pressupostos teóricos, já que o método deve ser capaz de apreender o processo de um fenômeno dinâmico, histórico e multideterminado (FONSECA, 2008).

Logo, pode-se dizer que a análise crítica realizada sobre os pressupostos teóricos da socioeducação realizada nesta tese é a apropriação dialética do concreto real por meio das mediações da análise, ou seja, mediações do abstrato. É somente a partir desse ponto de chegada que se torna possível apontar para uma atividade socioeducativa que vise a emancipação humana. Nas palavras de Duarte (2000, p. 94): “[...] o conhecimento científico de uma dada realidade humana não pode ser alcançado sem a mediação do árduo processo de elaboração de abstrações e de reconstrução, no pensamento, das múltiplas relações que compõem o todo”.

A pesquisa, assim, deve partir da sua fase mais desenvolvida para então realizar o processo analítico em busca de sua gênese e depois de fazer esta análise retornar ao ponto de partida, porém agora compreendida de forma concreta pensada, entendida a partir das suas

múltiplas determinações histórico-sociais. No entanto, essa análise somente é elucidativa se ela for realizada de maneira que traga a perspectiva crítica daquilo que vem sendo colocado como o mais desenvolvido, pois, senão, torna-se um recurso de legitimação da situação atual, deixando de ser um caminho para a transformação social.

É por esse motivo que esta tese se propôs a realizar uma análise crítica dos pressupostos teóricos-metodológicos da socioeducação no Brasil em busca de uma atividade socioeducativa emancipadora, portanto práxis. Assim, ainda se faz necessário discorrer, de forma sucinta, sobre outros conceitos importantes para compreensão do que se propõe este trabalho. Dentre eles, estão: atividade humana, consciência, alienação, práxis e emancipação humana.

Como já foi exposto, o ser humano é um ser histórico-social que se desenvolve nas e pelas relações sociais, sendo a atividade social que o torna diferente do animal. É nesse sentido que Leontiev (1978, p. 267) afirma que “cada indivíduo aprende a ser um homem, o que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É preciso adquirir o que lhe foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Isso significa dizer que é por meio da construção histórica da cultura que o gênero humano se humaniza o mundo e a si próprio (MARKUS, 1978).

O fato é que o indivíduo não desenvolve sua atividade por si mesmo. É necessário se apropriar da cultura historicamente construída, ou seja, das objetivações do gênero humano, de tudo aquilo que já foi produzido. Isso significa dizer que a apropriação é um processo ativo, ou seja, para realizar uma atividade social é necessário que o indivíduo “reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978, p. 268). Esses traços no objeto são, por sua vez, as objetivações humanas.

Tanto os instrumentos como as relações entre os homens adquirem existência objetiva resultante da atividade humana. “Cada um, ao encontrar o instrumento num determinado grau de desenvolvimento, aprimora-o, objetivando-se nele, tornando-o mais apropriado para o uso e deixando essa nova objetivação para as gerações posteriores” (PAES, 2020, p. 119). O processo de objetivação é, nesta perspectiva, a produção e reprodução da cultura e da vida em sociedade. Logo, a atividade humana, a priori, envolve relações objetivas entre indivíduos e a coletividade da qual faz parte, o que significa que a formação humana se dá por meio da apropriação do gênero humano e da objetivação no interior dessa história.

Diferentemente da atividade animal que é determinada unicamente pelas necessidades instintivas e biológicas, na atividade humana as ações são motivadas por necessidades mais

complexas, não dependendo, na maioria das vezes, das necessidades biológicas, sendo características do ser humano, portanto, a capacidade de abstrair, planejar ou fazer relações, reflexões, interpretações e tomar decisões (REGO, 1995). São atividades mediadas por instrumentos - físicos e simbólicos - desde os mais primitivos até os mais complexos. Essa relação mediatizada, por sua vez, é traduzida no âmbito subjetivo, ou seja, na consciência dos indivíduos. Isso, no entanto, só é possível pela relação que se estabelece entre atividade e consciência, própria do humano (DUARTE, 2004).

Ao passo que as atividades dos animais são movidas para satisfazer suas necessidades, os seres humanos agem de forma que produza meios para essa satisfação, o que vai acarretar em surgimento de novas necessidades ligadas à produção material da vida humana (DUARTE, 2004). Assim, na atividade humana deixa de existir a relação imediata entre o motivo, que é aquilo que leva o indivíduo a agir, e o objeto da atividade, ou seja, aquilo para qual se dirige a atividade, tornando a estrutura da atividade mais complexa.

Tanto é assim que Leontiev (1978) para melhor explicar a estrutura da atividade humana faz a diferenciação entre atividade e ação. Para o autor, na maioria das vezes, a atividade humana é composta por um complexo conjunto de ações que, muitas vezes, são realizadas por diferentes membros de um grupo. Portanto, para o autor, a ação só existe como parte constituinte de um todo maior que é a atividade. Por conseguinte, cada ação terá seu conteúdo, que é aquilo que constitui o objeto da ação em si que, por sua vez, está vinculado a uma significação, ou seja, aquilo que o indivíduo faz.

Porém, como já mencionado, a atividade se relaciona dialeticamente com a consciência, formando o psiquismo. Assim, a mente humana, por meio da consciência, relaciona o conteúdo da ação e o motivo da atividade (todo maior), ou seja, é na consciência, por meio da atividade prática, que se estabelece o sentido da ação, que é aquilo que liga o conteúdo da ação ao motivo dela; por isso, somente as relações sociais são capazes de produzir sentido na mente do indivíduo (DUARTE, 2004). No entanto, é importante mencionar que a consciência é determinada pela realidade concreta, sendo, por sua vez, produto da atividade humana. Nessa perspectiva, ela é histórica e indivisível do todo social, que está em permanente transformação (PAES, 2020).

Leontiev (1978) ao analisar o processo histórico do desenvolvimento da consciência demonstra que a divisão social do trabalho, bem como a propriedade privada, imprimiram um modo de subjetividade e, conseqüentemente, um tipo de estrutura de consciência humana que

caracterizada, fundamentalmente, pela divisão entre o significado da ação e o sentido da ação.

Para tanto, o autor exemplifica da seguinte forma:

A tecelagem tem [...] para o operário a significação objetiva de tecelagem, a fiação, de fiação. Todavia não é por aí que se caracteriza sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que têm para ela as suas ações de trabalho. Sabemos que o sentido depende do motivo. Por consequência, o sentido da tecelagem ou da fiação para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou a fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que os produziu [...]. Com efeito, para o capitalista, o sentido da fiação ou da tecelagem reside no lucro que dela tira, isto é, uma coisa estranha às propriedades do fruto da produção e à sua significação objetiva. (LEONTIEV, 1978, p. 123).

Nota-se que o sentido pessoal está apartado na significação social do trabalho de tecelagem, uma vez que ele é produzido pelas condições objetivas de vida do trabalhador, qual seja: vender sua força de trabalho em troca de salário. Isso significa dizer que o sentido é determinado pelo quanto ele recebe e não pelo o que ele produz. Essa é uma consequência do modo de produção capitalista (DUARTE, 2004).

Essa dissociação ou unidade entre significado e sentido em uma atividade vai determinar, portanto, o quanto é alienada. Para Marx (1978), o fenômeno da alienação acontece quando o trabalho se volta contra o próprio trabalhador, que produz aquilo que não vai dispor e que não compreende objetivamente. Em complemento a essa ideia, Paes (2020, p. 110) afirma que a alienação “trata-se de trabalho dominado a serviço de outro, que escraviza, adocece e limita a liberdade do trabalhador”.

Nos *Manuscritos Econômico-filosóficos*, escrito em 1844, Marx aponta algumas determinações da alienação. A primeira é o estranhamento entre o trabalhador e o produto do seu trabalho, ou seja, sua objetivação, que lhe aparece como estranha, não pertencente a ele, uma vez que possui existência própria. A segunda determinação diz respeito ao estranhamento que se manifesta na própria atividade do trabalho, uma vez que este não se afirma na atividade desenvolvida, mas se nega, pois “a externalidade [...] do trabalho aparece para o trabalhador como se [...] não fosse seu próprio, mas de um outro [...]” (MARX, 2010b, p. 83). É como se o trabalhador, não se reconhecesse a si no trabalho, não pertencesse a si mesmo (BALDI, 2019).

E a terceira determinação da alienação é a de que o estranhamento ao trabalho e a si mesmo afasta o indivíduo da generacidade humana, sendo, portanto, consequência das duas primeiras determinações: “Na medida em que o trabalho estranhado [...] estranha do homem a

natureza, [...] [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ele estranha do homem o gênero [humano]” (MARX, 2010b, p. 84).

É nesse sentido que Paes (2020) defende que a alienação, presente em todas as relações sociais, desumaniza o indivíduo de forma generalizada, pois está presente no gênero humano, uma vez que institui como meio necessário para o sistema de produção capitalista. Ao estar dissociado desse modo de produção e conseqüentemente das relações sociais, a alienação passa a ser um fenômeno de extrema importância para manutenção da dominação e conseqüentemente do *status quo*.

Em contrapartida, a práxis é a atividade consciente e intencional voltada para a transformação social que surge de uma atividade prática. Pode-se dizer, portanto, que a práxis é o oposto a alienação. É uma atividade fundamentada na teoria que tem como objetivo a mudança não só no âmbito da individualidade, mas da totalidade do gênero humano. A práxis além da atividade é um processo teórico. É a articulação entre teoria e prática: “[...] teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática” (SAVIANI, 2003, p. 142).

Isso significa dizer que a proposta de uma práxis socioeducativa tem que ter como pressuposto uma atividade que crie processos de desalienação e humanização a partir de algumas brechas do modo de produção capitalista. O motivo da atividade deve ser o gênero humano na sua totalidade histórica e a superação das relações desumanizantes características de uma sociedade de classes. É, portanto, uma práxis que vise a emancipação humana. Isso, porém, só poderá acontecer não como uma possibilidade individual, mas pela conquista do desenvolvimento do gênero humano nas suas máximas potencialidades.

Vale apontar que Marx (2010a) em seu texto “Sobre a questão judaica” faz uma distinção importante entre emancipação política e emancipação humana. Para o autor, a emancipação política é a do Estado e ocorre dentro da lógica burguesa sendo, do ponto de vista do autor, parcial, uma vez que mantém a sociedade de classes e a exploração do homem pelo homem, ou seja, não elimina as contradições da sociedade capitalista. Em contrapartida, a emancipação humana é a que rompe com a sociedade de classes, sendo, portanto, a emancipação do proletariado e, vista pelo autor, como universal, uma vez que abarca toda a humanidade.

Isso significa dizer que, embora a emancipação política possa ser considerada um avanço e revolucionária quando comparada ao modelo de sociedade feudal, seus limites são

muito evidentes considerando que não produz a liberdade e a igualdade econômico-social. Ela traz apenas a liberdade e igualdade no plano jurídico-formal (todos somos iguais perante a lei), mas não no plano social e econômico.

Por este motivo, Marx (2010a, p. 39) argumenta que “O limite da emancipação política fica evidente de imediato no fato de o Estado ser capaz de se libertar de uma limitação sem que o homem realmente fique livre dela, no fato de o estado ser capaz de ser um “Estado Livre sem que o homem seja um homem livre”. Logo, a emancipação política acontece dentro da ordem social vigente, sendo então de uma determinada classe social - da burguesia - e não da humanidade.

Entretanto, é importante ressaltar que a emancipação política é o meio de luta para que a classe trabalhadora chegue a emancipação humana, sendo, nesse sentido, parte importante nesse processo transitório para que haja superação da exploração do homem pelo homem e eliminação sociedade de classes (SOUZA; DOMINGUES, 2012). Isso significa dizer que, ao contrário da emancipação política que é fundamentalmente burguesa, a emancipação humana, para Marx (2010a), deve partir da organização do proletariado. Para tanto, as seguintes condições são necessárias:

Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” (forças próprias) como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política. (MARX, 2010a, p. 54).

A emancipação humana, portanto, é a superação da cisão entre o homem burguês com interesses individuais e particulares e o homem genérico, ou seja, é o reconhecimento do homem como ser social, construído nas e pelas relações sociais e, portanto, com interesses coletivos. Nessa perspectiva, emancipar-se é constituir-se a partir da genericidade humana, superando todas as formas de alienação presentes na produção e reprodução da vida (LÖWY, 2002).

Ora, se a emancipação tem como pressuposto o homem genérico, faz-se necessário explicitar o que se entende por este conceito. Para isso, se apoiará nas formulações feitas por Agnes Heller (1991). Para autora, todo homem singular é a unidade de dois polos opostos - particularidade e genericidade - porém, quando há uma prevalência de relações alienadas e, conseqüentemente, o cerceamento do desenvolvimento, há o centramento no polo da particularidade, ou seja, há a prevalência do modo de vida do homem burguês com interesses individuais descolado dos interesses coletivos. Não obstante, se dadas as condições objetivas

e subjetivas de vida potencializadoras de desenvolvimento, o ser humano é capaz de superar, de forma consciente e por meio da organização social, esta polarização em direção à unidade - particularidade e genericidade - tornando-se um ser genérico.

É nesse sentido que Löwy (2002, p. 97) defende que a “emancipação universal, a emancipação humana é a única capaz de superar as contradições da sociedade civil-burguesa, porque é a *Aufhebung*² do conflito entre a existência individual sensível e a existência genérica dos homens”. Isso significa dizer que para alcançar a genericidade humana é necessário ser ao mesmo tempo singular, particular e universal. É, portanto, superar relações sociais alienadas em direção ao desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades. A emancipação humana implica assim em uma organização social e não política, em que há a universalidade da satisfação das potencialidades humanas (MARCUSE, 1969), ou seja, é a transformação radical na sociedade.

Importante dizer que é a partir dessas categorias analíticas aqui explicitadas que o pensamento científico desta tese será fundamentado, a fim de subsidiar a análise crítica do que se entende por socioeducação e, posteriormente, a proposição de um aprofundamento deste conceito. Para tanto, é necessário iniciar-se pelo resgate histórico de como o adolescente autor de ato infracional vem sendo visto pela sociedade, e pela problematização sobre as políticas públicas destinadas a esse público. É a partir dessa totalidade complexa e contraditória que será possível realizar uma análise crítica sobre socioeducação e propor um aprofundamento desse conceito.

² Palavra alemã utilizada para explicar a tríade tese-antítese-síntese.

3. Criminalização da pobreza e processo de marginalização: reflexões sobre adolescentes autores de atos infracionais

3.1 Processos sociais excludentes de adolescentes autores de atos infracionais

A desigualdade social, lamentavelmente, é uma das grandes marcas do Brasil desde a colonização. Dados recentes publicados no relatório de desenvolvimento humano divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD - reafirmaram que a grande concentração de renda brasileira ainda permanece nas mãos de uma pequena parcela da população. Segundo o relatório, o Brasil é o sétimo país mais desigual do mundo, ficando acima apenas de países do continente africano (PNUD, 2019). Tanto é assim que outro relatório publicado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) constatou que, em 2019, a parcela mais pobre da população teve sua renda diminuída em 18%, em contrapartida o 1% mais rico do país teve um aumento de quase 10% do poder de compra (NERI, 2019).

Os dados ainda demonstram que a redução de renda e, conseqüentemente, o aumento das desigualdades e da pobreza estão diretamente associados ao aumento do desemprego. Na última década, a inatividade, o trabalho precário e a desocupação entre os extremamente pobres passaram de 60,3% para 81,9% da população ativa (ARROYO, 2015). Ainda segundo Neri (2019), houve uma queda da renda média do trabalho entre todos em idade ativa, sendo a redução duas vezes maior entre os jovens de 20 a 24 anos; pessoas da cor preta; pessoas com baixa escolaridade; e os moradores da região norte e nordeste. É a partir destes dados concretos sobre a realidade brasileira e deste contexto histórico-social que será abordada a questão do adolescente autor de ato infracional e os processos de marginalização, criminalização e segregação social aos quais estão submetidos. Estudos na área demonstram que os adolescentes autores de atos infracionais são, em sua maioria, negros com condição socioeconômica precária, baixa escolaridade e que vivem em situação de risco social (MAIA; BARROS, 2010; CARDOSO, 2017; BAZON, 2013), o que significa dizer que estão dentro da parcela da população que possui a menor renda do país, conforme dados divulgados pela FGV (NERI, 2019).

No que se refere à escolarização, Senkevics e Carvalho (2020) trazem dados importantes para se pensar sobre o acesso à educação levando em consideração o recorte de raça, classe e gênero:

Conforme demonstra Simões (2019), a trajetória de estudantes ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental é marcada por reprovações e evasão, com forte viés socioeconômico: em 2017, 21% dos jovens de 19 anos pertencentes ao quintil mais pobre não haviam concluído o Fundamental, contra apenas 2% dos jovens do quintil mais rico. Ainda, essas diferenciações se expressam mais visivelmente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e se ampliam no decorrer do Ensino Médio, quer seja

entre ricos e pobres, brancos e negros, mulheres e homens. (SENKEVICS; CARVALHO, 2020, p. 338).

Portanto, enquanto para jovens brancos e amarelos o desafio está em ingressar no Ensino Superior, para negros e indígenas o principal obstáculo está em concluir a Educação Básica (SENKEVICS; CARVALHO, 2020, p. 340). Ou seja, “[...] os mais pobres são barrados na escolarização básica – e não apenas no Ensino Médio, como se costuma pensar, haja vista que quase um terço não chega a concluir ensino fundamental”.

Já com relação ao acesso e as condições de trabalho, dados têm demonstrado a precarização do trabalho juvenil. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, em 2013, 38,2% dos jovens do país trabalhavam informalmente, sendo destes, 76,5% estavam na faixa dos 15 a 17 anos, enquanto aqueles entre 18 a 24 anos somavam 38%. Quando se trata de adolescente autor de ato infracional a estatística tende a aumentar levando em consideração a baixa escolaridade. Este mesmo estudo realizado pelo IPEA revela que dos 38,2% que trabalham no mercado informal, 64,3% não completaram o Ensino Fundamental e 44% são pretos, pardos e indígenas (CORSEUIL; FRANÇA; POLOPONSKY, 2016).

Com baixa escolaridade estes adolescentes são submetidos a trabalhos informais, sem garantia de direitos trabalhistas. Sobre isso Costa (BRASIL, 2006a) afirma:

É claro que, nessas condições, o mais comum é que o trabalho encontrado seja bastante precário. O que sobra para esses adolescentes é o exercício de funções desqualificadas no mercado formal ou, o que é mais comum, o trabalho informal, sub-remunerado, abusivo e explorador. (BRASIL, 2006a, p. 24).

Assim, para que se entenda o processo de marginalização na qual esta população está subjugada torna-se imprescindível discutir a categoria do trabalho numa perspectiva marxista para compreensão do fenômeno em sua totalidade, já que numa sociedade constituída a partir do modo de produção capitalista a contradição entre capital *versus* trabalho é condição, a priori, para o seu desenvolvimento, sendo a parcela da população jovem preta e com baixa escolaridade a que é predominantemente afetada, conforme dados apresentados anteriormente. Para tanto, faz-se necessário, antes, compreender o que se entende por trabalho para assim problematizar tal contradição.

Segundo Marx (2013, p. 255): “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”, sendo, portanto, uma atividade vital por meio da qual se dá o processo de humanização, ou seja, toda pessoa possui, ao nascer, a condição de um ser humano com características biologicamente herdadas, sendo, então, da espécie

humana. Porém, o seu processo de humanização é social, uma vez que se dá pelas e nas relações humanas (LEONTIEV, 1978).

Isso significa dizer que a relação entre homem e a natureza é indispensável para a vida em sociedade, e o que muda ao longo da história é a forma como se dá essa relação, ou seja, a forma como os objetos são produzidos e os meios que são empregados para que isso ocorra (LESSA, 2011). Logo, o trabalho, nessa perspectiva, está na gênese desta relação de mediação entre o homem e a natureza, que é determinante para produção e reprodução social, então, o trabalho, segundo Marx (2013), é condição de existência humana, pois ao transformar a natureza o homem altera a sua própria existência numa relação dialética, tornando-se assim elemento central para o desenvolvimento da sociabilidade (BONALUME, 2020). Não obstante, é a partir deste entendimento que Lessa (2011) afirma a importância do trabalho para sociabilidade humana:

O trabalho é, pois, a categoria fundante do mundo dos homens porque, em primeiro lugar, atende a necessidade primeira de toda sociabilidade: a produção dos meios de produção e de subsistência, sem os quais nenhuma vida social poderia existir. Em segundo lugar, porque o faz de tal modo que já apresenta, desde o seu primeiro momento, aquela que será a determinação ontológica decisiva do ser social, qual seja, a de que, ao transformar o mundo natural, os homens também transformam a sua própria natureza, o que resulta na criação incessante de novas possibilidades e necessidades históricas, tanto sociais como individuais, tanto objetivas como subjetivas. (LESSA, 2011, p. 142).

É notório, portanto, a importância e a indispensabilidade do trabalho para constituição psíquica do sujeito. Entretanto, é sabido também da expropriação no capitalismo da função primária do trabalho, já que tem como pressuposto a dissociação entre o produtor e os meios de produção, tornando-se capital os meios de vida e de produção e ainda convertendo os produtores em trabalhadores assalariados. Transformando, pois, o trabalho em mercadoria (MARX, 2013). Essa contradição entre capital *versus* trabalho se intensifica ainda mais a partir do desenvolvimento industrial, que segundo Bonalume (2020), generaliza o trabalho assalariado, aumenta o controle privado da produção, além de intensificar e prolongar a jornada laboral. Para a autora, é aí que se coloca a emergência da chamada questão social e, conseqüentemente, os processos excludentes de parcela da população.

Segundo Iamamoto (2001), a questão social é um conjunto de expressões das desigualdades sociais produzidas pelo desenvolvimento do capitalismo, sendo, na verdade, intrínsecas a esse modo de produção. Ela expressa, portanto, a contradição fundamental desse tipo de configuração social na qual a acumulação do capital não equivale à equidade social, uma vez que a classe trabalhadora produz riqueza que, por sua vez, é apropriada e acumulada

pela classe dominante. Isso significa dizer que a análise da questão social deve estar situada em um lugar de disputas e projetos societários.

Essa exploração do trabalho e da classe trabalhadora se intensifica a partir dos anos de 1970, momento em que as relações de trabalho tornam-se cada vez mais instáveis, dando início ao que se entende por *mobilidade generalizada das relações de trabalho* (MIGUEL, 2015). Para a autora, é devido ao grande número de desemprego e da pobreza generalizada que emerge novamente o fenômeno que parecia ter sido superado no século XIX - a questão social:

Assim como o pauperismo do século XIX estava inserido no coração da primeira industrialização, também a precarização do trabalho é um processo central, comandado pelas novas exigências tecnológico-econômicas da evolução do capitalismo moderno. Realmente há aí uma razão para levantar uma “nova questão social” que, para espanto, dos contemporâneos, tem a mesma amplitude e a mesma centralidade da questão suscitada pelo pauperismo na primeira metade do século XIX. (CASTEL, 1998, p. 526-527).

É partindo desse entendimento que Castel defende uma hipótese para explicar a vulnerabilidade em massa. Para o autor, houve uma crise na sociedade salarial, que tem como um dos pilares o trabalho e, conseqüentemente, o surgimento de uma sociedade construída sobre o alicerce da insegurança, ou seja, “os indivíduos colocados em situação de flutuação na estrutura social e que povoam seus interstícios sem encontrar aí um lugar designado” (CASTEL, 2005, p. 23). O autor, portanto, fala de uma “nova questão social” decorrente da perda do poder de integração do trabalho como eixo estruturante de uma sociedade, reproduzindo com isso a vulnerabilidade em massa responsável pela “desintegração social”.

No entendimento de Paulo Netto (2013), a pobreza surgida na terceira metade do século XIX que deu origem a expressão “questão social” aparecia como nova porque ela crescia na mesma proporção que aumentava a capacidade produtiva do capitalismo, ou seja, a pobreza se produzia pelas mesmas condições que poderiam proporcionar sua redução ou até mesmo sua erradicação: acumulação do capital. Para o autor, embora para a época fosse considerado algo novo, o pauperismo não era algo desconhecido, uma vez que a polarização entre ricos e pobres era algo que já existia há algum tempo. A diferença é que, nas sociedades anteriores à sociedade burguesa, as desigualdades decorriam do baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas, já na ordem burguesa essa polarização é condição *sine qua non* para o desenvolvimento do capitalismo. Nas palavras do autor:

O desenvolvimento capitalista engendra, compulsoriamente, a questão social – diferentes estágios capitalistas produzem diferentes manifestações da questão social; esta é seqüela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornado potência social dominante. A questão social é constitutiva do desenvolvimento do

capitalismo. Não se soluciona a primeira conservando-se o segundo. (PAULO NETTO, 2013, p. 25).

É possível afirmar, pois, que a acumulação e a desigualdade são processos indissociáveis no capitalismo, sendo, segundo Pastorini (2010), a questão social se constituindo a partir de três pilares: 1) relação de exploração entre capital *versus* trabalho; 2) grupos e/ou problemas sociais que colocam em xeque a ordem vigente; 3) expressão das próprias contradições do capitalismo.

Assim, o capitalismo produz e reproduz a partir de um exército de desempregados ou com trabalho precário, bem como uma sociabilidade subumana, que se expressa por meio de vínculos familiares e/ou comunitários fragilizados. Sobre este último é importante dizer que o enfraquecimento do eixo trabalho influencia diretamente na dinâmica familiar o que, conseqüentemente, empobrece a família como um eixo fundamental de inserção relacional (CASTEL, 2004; GONTIJO, 2007).

Tanto é assim que diversos estudos têm apontado sobre o quanto a privação dos direitos básicos desarticulam a potencialidade da família em se organizar internamente, levando-os a descrença de si mesmos e esgarçamento dos vínculos afetivos (VARANDA; ADORNO, 2004; GOMES; PEREIRA, 2005; GONTIJO, 2007; DIOGENES, 1994). Isso significa dizer que os dois eixos estruturantes da existência social – trabalho e inserção relacional – estão imbricados, sendo o primeiro o garantidor das condições mínimas de sobrevivência e segurança que alavancarão e fortalecerão os vínculos relacionais dos indivíduos, tanto familiares como comunitários e/ou institucionais.

Entretanto, não se deve desconsiderar a questão da luta de classes que está posta nestes processos de marginalização. Sobre isso, autores que se baseiam numa perspectiva materialista histórico-dialética avançam um pouco mais na discussão ao problematizar os elementos fundamentais da reprodução do capital que está por trás desta problemática. A degradação das relações de trabalho e, conseqüentemente, o desemprego estrutural são características da sociedade capitalista que tem em seu bojo a luta de classes. Essa luta deve ser sempre considerada, *a priori*, ao analisar o processo de marginalização.

Para Marx (2013, p. 707), o número de trabalhadores excedentes é “um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza”. O volume de força de trabalho é tão absolutamente pertencente ao capital que é como se tivesse sido criado por conta própria. Sobre isso, Siqueira (2013, p. 164) ainda afirma que “a pobreza não é um espaço residual, transitório do capitalismo, é estrutural e resultado do seu próprio desenvolvimento.

O capitalismo gera acumulação, por um lado, e pobreza por outro; jamais eliminaria nem um nem outro.” . Sobre isso Bonalume (2020) argumenta:

A partir dessas discussões pode-se compreender que a emergência da questão social na cena política está intimamente relacionada com o surgimento da classe trabalhadora e tem a sua gênese nas contradições que emanam do sistema capitalista como modo de produção. Assim, não por acaso a questão social torna-se notória e passa a ser enfrentada pela sociedade burguesa (principalmente através de políticas sociais), pois ganha a cena pública a partir da denúncia da classe trabalhadora. (BONALUME, 2020, p. 74-75).

É nesse sentido que Yamamoto (2015, p. 50) afirma que “todo espaço ocupado pelo capital transforma-se em espaços de poder”, que legitima a exploração de uma classe pela outra, colocando a classe trabalhadora em um lugar subalterno de luta constante pela sobrevivência, além de controlar e reproduzir a desigualdade e naturalizar e criminalizar a pobreza. Vale dizer que o controle, muitas vezes, é feito pelos próprios equipamentos do Estado: educação, assistência social, saúde, entre outras políticas setoriais.

Logo, focar somente na integração entre trabalho e inserção relacional, conforme propõe Castel (1998), é insuficiente para entender a totalidade social que compõe estes fenômenos historicamente construídos, que são os processos sociais excludentes. A questão social se situa no cerne das contradições presentes entre a relação capital *versus* trabalho, bem como nas relações de exploração de uma classe sobre a outra (BONALUME, 2020). Para Marx (2013, p. 719), “o pauperismo constitui asilo para os inválidos do exército ativo de trabalhadores e o peso morto do exército industrial de reserva”, sendo, portanto, condição de existência do modo de produção capitalista.

É por este motivo que Martins (2008) argumenta que a categoria “exclusão” tem um caráter conservador, pois não aponta para as contradições presentes nesta questão social. Para fundamentar tal argumentação o autor discute a inclusão precária daqueles denominados “excluídos”, uma vez que fazem parte dos processos de reprodução capitalista, sendo cooptados como consumidor marginal, ou seja, são incluídos ideologicamente como sociedade de consumo, porém não possuem condições concretas para isso.

Nesse sentido, Pastorini (2010) defende que se deve pensar a questão a partir da sua processualidade, ou seja, compreender os mecanismos e os processos que dão força política a esta questão. Para isso, não tem como descolar os sujeitos envolvidos, pois ignorá-los é não compreender a questão social em sua totalidade, historicidade e contradição. Nesta mesma perspectiva, Yamamoto (1999, p. 28) defende que “ao mesmo tempo em que a questão social é desigualdade, é também rebeldia, pois envolve sujeitos que vivenciam estas desigualdades e a ela resistem e se opõem”. É a partir desse entendimento que, a seguir, será analisado

sócio-historicamente o adolescente autor de ato infracional e seus processos de sociabilidade dentro de uma sociedade capitalista. Aqueles que de alguma forma se opõem ao sistema cruel e perverso ao qual foram submetidos.

3.2 Criminalização da pobreza: o adolescente que comete ato infracional

Embora vetado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), o trabalho infantil a menores de 18 anos, salvo adolescente aprendiz, o que vemos na prática é um número significativo de crianças e adolescentes em trabalhos precários e muitas vezes ilícitos a fim de que consigam sobreviver, uma vez que Estado, família e sociedade civil falham em garantir o direito a vida de muitas crianças e adolescentes do país. Daí decorre toda problemática e complexidade que envolve o adolescente autor de ato infracional.

São adolescentes imersos em uma sociedade perversa, que lhes demandam o consumo desenfreado de bens e serviços por meio da mídia, mas que, em contrapartida, os inibem de oportunidades reais de acesso (BRASIL, 2006a). Encontram-se encurralados dentro dessa lógica perversa, o que aumenta a sua situação de vulnerabilidade. São bombardeados pela mídia com o objetivo de inculcar modelos estereotipados de ser e viver que atendam à demanda de consumo. Para alguns, o ato infracional passa a ser a possibilidade de adquirir esses bens materiais impostos pela sociedade contemporânea (NASCIMENTO, 2002). Há, portanto, uma busca constante, por parte destes adolescentes, de “ter” em detrimento a “ser”, uma vez que há a supervalorização da mercadoria. Sobre isso, Iamamoto (2011, p. 53) afirma:

[...] a superficialização do mundo e o esvaziamento progressivo das necessidades humanas, que se expressam, entre outras dimensões, na descartabilidade das mercadorias, no rebaixamento da emoção e da tonalidade dos afetos que dão lugar ao tédio, à repetição à insignificância emotiva, ao aumento do fosso das desigualdades de toda ordem. (IAMAMOTO, 2011, p. 53).

Essa relação entre sujeito e objeto de consumo Marx (1988) definiu como fetichismo da mercadoria em seu livro “O Capital”. Para o autor, isso acontece quando o produto adquire vida própria, com atributos fantasiosos capazes de determinar a vida humana a partir de seus propósitos. As posições, portanto, se invertem: a mercadoria assume o lugar de sujeito e o sujeito de mercadoria. Essa inversão é muito bem demonstrada por Roman (2009) ao relatar a fala de Alemão, um adolescente de 18 anos em cumprimento de medida socioeducativa por assalto, mas que também já foi autor de outras infrações, como formação de quadrilha, furto qualificado, arrombamento e invasão de estabelecimento comercial:

Quando chega na fase dos onze, doze anos, todo adolescente quer se envolver com mulheres, com meninas [...] e para isso ele precisa ter uns negócio à pampa, uma

calça, um tênis bonito, umas coisas de marca para ele, para estar ajudando na presença e na postura dele [...]. (ROMAN, 2009, p. 50).

É perceptível que o valor está primordialmente vinculado ao objeto e não ao sujeito. Somado a isso há a crença de que o objeto pode lhe trazer o poder de enfrentar situações em que habitualmente é vítima de preconceito e estigmatização por sua classe social. Essa intensidade do poder, por sua vez, dependerá do fetiche depositado ao objeto, ou seja, o quanto o objeto é valorizado em suas relações sociais (CARDOSO, 2017). Em outra fala descrita por Roman (2009, p. 68) isso é demonstrado: “Só mulher maluca. Pô, porque a gente tá com um negócio desse aqui [mostrando o fuzil] quer abrir as perna já... mas se não tiver um desses aqui na mão tu não é nada. Te dá respeito... Respeito é bom...”.

Sobre isso, Iamamoto (2011) problematiza que há uma banalização do humano, que se torna descartável e indiferente perante o outro. Para a autora essa é a nova configuração da questão social na era do capital fetiche³ em que a sociabilidade humana está subordinada às coisas – ao capital dinheiro e ao capital mercadoria. Esse desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, as formas sociais de se relacionar, se traduz, segundo a autora, como barbárie social:

Aparece assim as manifestações contemporâneas da questão social. Entende que sua apreensão deve ser tratada no marco da sociabilidade erguida pelo capital, com atenção para as expressões de violência, violação de direitos humanos, etc. Assim, a questão social deve ser trabalhada em suas manifestações conhecidas e suas expressões novas, considerando as particularidades históricas, culturais e nacionais. (PEIXOTO, 2020, p. 140).

Como destacado por Cardoso (2017, p. 25): “Eis aí mais uma contradição posta pelo capitalismo, os pobres e os ricos são separados materialmente, porém são unificados ideologicamente, embora as oportunidades entre ambos sejam completamente desiguais”. Isso não se dá à toa, uma vez que cabe à sociedade capitalista manter a classe trabalhadora submetida aos seus desmandos para sustentar a sua sobrevivência. Isso é feito, por sua vez, pelo uso da força, que se dá pela produção e reprodução da miséria, sendo, portanto, uma das formas mais cruéis de violência – pela estrutura social (PEIXOTO, 2020).

Quando se trata de adolescentes autores de atos infracionais, na maioria das vezes, a exploração se torna mais explícita e muitas vezes mais precoce, já que desde muito cedo são subjugados a uma lógica cruel de exploração e miséria. É a partir desse ponto de vista que

³ É o capital que rende juros, “o capital dinheiro aparece como coisa autocriadora de juro, dinheiro que gera dinheiro (D – D’), obscurecendo as cicatrizes de sua origem [...]. A essa forma mais coisificada do capital, Marx denomina de capital fetiche. O juro aparece como se brotasse da mera propriedade do capital, independente da produção e da apropriação do trabalho não-pago.” (IAMAMOTO, 2011, p. 121).

Arroyo e Silva (2012) os denominam de corpos precarizados, ou seja, corpos que são submetidos à exploração sexual e comercial:

Corpos infantis e adolescentes consumidos no trabalho, na pobreza, na fome e na desnutrição, até nos castigos e massacres; crianças e adolescentes obrigados a trabalhos para sobrevivência e para colaborar com a renda familiar mínima, indo do trabalho à escola e da escola para trabalhos precarizados. (ARROYO, 2015a, p. 28).

É importante dizer que as alternativas de trabalho formal para esta parcela da população é ainda mais restrita em razão da falta de escolaridade, uma vez que a maioria destes adolescentes estão defasados no ano/série. Em contrapartida, o tráfico é um mercado que os absorve com salários promissores. Diante da ausência de outras alternativas concretas para se constituir como pessoa, trabalhador e cidadão, tais adolescentes buscam viver pelo imediatismo, sendo o ato infracional uma possibilidade dada (BRASIL, 2006a). Desprovidos de segurança social pautam-se no imediatismo para dar conta das necessidades cotidianas.

Mais que isso, o ato infracional pode ser uma forma de se inserir em um grupo social na tentativa de restabelecer um dos eixos de sua existência social: o vínculo relacional, já que para muitos deles o ato infracional “passa a ser um dos principais motivadores de sua vida, pois é por meio dele que os jovens conseguem fazer sua inscrição no mundo e pertencer a um grupo” (MAIA; BARROS, 2010, p. 55). Ser “adolescente infrator” é ter um lugar de poder no seu meio social.

Oliveira (2001) em sua pesquisa sobre juventude de periferia na contemporaneidade constatou que esses adolescentes e/ou jovens possuem uma trajetória marcada pela invisibilidade social e só são notados e percebidos quando se comportam de forma que ameacem a ordem pública. O reconhecimento, lamentavelmente, se dá por meio de registros policiais. O adolescente, por sua vez, incorpora essa acusação e acaba por assumir um papel social esperado: de “marginal”. É importante ressaltar o caráter contraditório da atribuição desta identidade estigmatizada ao adolescente que comete o ato infracional, pois, segundo Maia e Barros (2010), o mesmo estigma que os afasta da sociedade é o que lhe dá poder, mesmo que pelo viés negativo, afinal, a sociedade capitalista está constituída pela luta de classes.

Explorados e retirados o acesso a condições de subsistir e existir, estes adolescentes quase sempre têm suas trajetórias, desde muito cedo, marcadas pelas violações de direitos sejam elas perpetradas pelo Estado, pela família e/ou pela sociedade civil:

Estamos diante de um adolescente que ficou à margem da educação, da saúde, da profissionalização, da saudável convivência familiar e comunitária, enfim, estamos falando de um educando que não teve acesso – ou o teve, de forma muito incipiente

– aos serviços básicos de responsabilidade do Estado e da sociedade. (BRASIL, 2006b, p. 42).

Para Silva (2014), trata-se de adolescentes cujas famílias não possuem condições materiais para suprir as necessidades essenciais. Precariedade de trabalho ou até mesmo ausência dele por parte da família e vínculos relacionais rompidos em alguns casos, tanto familiares como comunitários e/ou institucionais. São adolescentes, portanto, que possuem uma trajetória marcada, muitas vezes, por violência doméstica e violência institucional.

A Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes (VDCCA) é uma vivência que comumente faz parte das vidas destes adolescentes. Vários estudos (TRASSI, 2006; CARVALHO, 2010; ADORNO; BORDINI; LIMA, 1999; BRANDT, 2014) têm constatado que tais adolescentes são simultaneamente autores e vítimas de violência. Mais ainda, que a VDCCA é um dos fatores de risco para o cometimento do ato infracional (GALLO; WILLIAMS, 2005; DELL'AGLIO *et al.*, 2005; DELL'AGLIO; SANTOS; BORGES, 2004; LORDELO; BASTOS; ALCÂNTARA, 2002; AZEVEDO; GUERRA, 2001).

Nas escolas, quase sempre possuem reiteradas expulsões e evasões. Segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2012), dos adolescentes internados na Fundação CASA 86% não concluíram o Ensino Fundamental II e 57% declararam já não estar mais frequentando a escola antes de ingressar na Unidade de Internação. Em uma pesquisa realizada por Castro e Guareschi (2007), ao entrevistar adolescentes dentro da Fundação CASA constatou que eles não gostam de responder sobre sua escolaridade e quando é solicitado o histórico escolar das escolas de origem foi verificada uma divergência entre o registro oficial e os relatos dos adolescentes sobre séries que pararam de estudar. Para a autora, isso tem a ver com a vergonha de mencionar suas reais escolaridades, uma vez que quando solicitados a assinarem qualquer documento ou escreverem algo, não sabem.

Além disso, dificilmente estão inseridos nas demais políticas setoriais como o esporte e a cultura. Isso significa dizer que além da ruptura dos vínculos familiares, também há ruptura com o vínculo institucional e comunitário. É nesse sentido que Peixoto (2020) argumenta que as desigualdades e injustiças sociais não são reconhecidas e enfrentadas na sociedade brasileira, uma vez que não se tornam, na maioria das vezes, demandas públicas. Ao contrário, são utilizados como instrumentos políticos para manutenção do *status quo*. Como resultado há, concomitantemente à evolução do capital, o crescimento brutal de uma “outra sociedade”, subumana, submetida ao trabalho precário e à falta de acesso às políticas públicas.

Logo, é preciso compreender que o modo de produção capitalista imprime modos de sociabilidade, já que se constitui como “[...] um processo de produção das condições materiais da vida humana que satisfaz ‘necessidades sociais do estômago ou da fantasia’ e se desenvolve sob relações sociais de produção específicas” (IAMAMOTO, 2011, p. 55). Isso significa dizer que a sociedade torna-se um lugar para reproduções dessas relações sociais, inclusive de poder. Nesse sentido, Peixoto (2020) argumenta:

Assim, “questão social” é mais que problemas e/ou manifestação social. É a expressão (conceitual e concreta) da sociabilidade erguida sob o comando do capital, com todos os efeitos sociais que emergem da luta pela apropriação da riqueza social criada a partir do trabalho não pago. A necessidade de apreender suas múltiplas expressões e formas concretas assumidas no cenário contemporâneo vai além do aspecto da pobreza. É preciso compreender a raiz da questão social a partir da fundação de um modo de produção que se baseia na exploração. (PEIXOTO, 2020, p. 139).

Tanto é assim que mesmo quando estes adolescentes estão assistidos é comum constatar, no trabalho dirigido a eles, a desarticulação entre a necessidade real do adolescente e as ofertas dos serviços. Nessa perspectiva que Costa (BRASIL, 2006d) defende que a demanda real e imediata destes adolescentes é de serem compreendidos e aceitos, pois há ruptura de todo apoio social por serem considerados perigosos, portanto, ser aquele que deve ser evitado, ou melhor, rejeitado. Entretanto, o que se vê, na maioria das vezes, são práticas coercitivas e punitivas e/ou assistencialistas. Tanto uma quanto a outra trazem em seu bojo o controle e a submissão da classe dos menos favorecidos à classe dominante.

Portanto, não há como dissociar qualquer tipo de violência dos processos que a engendra e da estrutura a qual está inserida, sendo imprescindível uma análise das condições sócio-históricas do capitalismo, que se tornam campos férteis para sua produção e reprodução. Nesse sentido, Peixoto (2020) afirma:

A produção de uma juventude encarcerada é uma face aparente da violência estrutural, da exclusão social, partilhando o mesmo conjunto de mazelas e de falta de perspectivas, sem poder de ação e representação, apresenta-se como uma questão social que vai além da pobreza e exclusão. Entendemos tratar-se de manifestações que historicamente vêm sendo observadas pela esfera pública, mas de um modo peculiar, desconhecendo e desconsiderando as contradições fundamentais da sociabilidade do capital. (PEIXOTO, 2020, p. 142).

Porém, antes de adentrar na questão da sociabilidade numa sociedade capitalista e, conseqüentemente, da criminalização do adolescente negro de periferia, é importante resgatar, de forma sucinta, o conceito de “adolescência” predominante na sociedade brasileira, que também traz a ideologia da classe dominante, não levando em consideração as diferentes adolescências. O conceito de “adolescência” como uma fase de moratória foi cunhado por Erikson (1976) e tem sua origem no período de industrialização e a partir da necessidade de

capacitação para o mercado de trabalho. Para o autor, a adolescência é um período de confusões e questionamentos, sendo necessárias uma ou várias moratórias antes da integração dos “eus” para que o sujeito assuma suas responsabilidades inerentes à construção do seu projeto de vida.

Entretanto, é importante ressaltar que esta compreensão de adolescência como um período de preparação para o mercado de trabalho traz a ideia uma adolescência universal, tendo como base os adolescentes da classe média e alta, uma vez que a maioria dos adolescentes das classes menos favorecidas continuam, precocemente, incluídos precariamente no mercado de trabalho informal para suas subsistências. Outro aspecto que não deve ser desconsiderado é que este conceito de adolescência como período de transição, com conflitos tidos como naturais, também desconsidera os diferentes contextos histórico-sociais em que se constroem as adolescências. Tanto é assim que características como rebeldia, agressividade e impulsividade que são consideradas típicas do adolescente, para o que é negro e pobre são associadas à periculosidade e à criminalidade (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003).

Entendido dessa forma pode se considerar, *a priori*, que existem diferentes formas de se tratar as “adolescências” e isso se deve ao grupo e/ou classe social da qual pertence. É a partir deste ponto de vista que Arroyo (2015a) argumenta que adolescentes pobres e negros estão submetidos à nova segregação social e racial. Há uma negação da ética política no trato dos jovens, adolescentes e crianças pobres negras. Há um extermínio dessa população com a justificativa de que são ameaças à ordem social.

A repressão policial aumenta exponencialmente, prendendo, violentando e/ou eliminando milhares de adolescentes pobres e negros, que passaram a ser considerados um dos problemas da sociedade. É desse ponto de vista que Arroyo (2015a) afirma que a nova segregação social e racial tem uma especificidade: crianças e adolescentes pobres e negros. Aqueles que deveriam estar na zona de assistência e serem protegidos e assegurados pelo Estado, por sua condição peculiar de desenvolvimento são aqueles que são condenados por este mesmo Estado e pela sociedade civil.

Embora muito presente nos dias atuais, a criminalização da pobreza não é algo recente. É fruto de uma herança de mais de trezentos anos de escravidão, que exerceu e continua exercendo forte influência na produção da subjetividade coletiva. Para que se entenda melhor a segregação social e racial que esses adolescentes estão submetidos na

atualidade, faz-se necessário compreender que as teorias racistas datam do século XIX na Europa e, um pouco mais tarde, no Brasil (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003).

Segundo Rizzini (2011), estudos sobre a história da assistência à infância no Brasil demonstram desde sempre a associação entre a criminalidade e a pobreza. No final do século XIX e início do século XX o “delinquente” ou “em perigo de ser” eram alvo de discussões da elite científica brasileira, sendo “os indivíduos oriundos de boas famílias tenderiam naturalmente a desenvolver características virtuosas (bom caráter, trabalhador, honesto). Já aqueles oriundos de famílias desvirtuadas, desestruturadas, carregaram essa má herança e tenderiam ao crime, a atitudes amorais e aos vícios” (CASSAB, 2011, p. 157). A associação da pobreza com “degradação moral” foi uma tese defendida por bastante tempo, já que a pobreza era vista como provida de uma “moral duvidosa”:

A meta era combater o contingente considerado vicioso e ocioso (e potencialmente perigoso) da população, enquadrando-o desde a infância às demandas do desenvolvimento capitalista em curso. [...] O discurso apresentava-se, com frequência ambíguo, no qual a criança precisava ser protegida, mas também contida, a fim de que não causasse danos à sociedade. [...] Tais representações não por acaso estavam associadas a determinados estratos sociais, sendo a noção de periculosidade invariavelmente atrelada à infância das classes populares. (RIZZINI; SPOSATI; OLIVEIRA, 2019, p. 33).

Isso significa dizer que a infância e adolescência pobre era comumente associada à ameaça social e, portanto, passível de controle e repressão. O Estado por meio de seus mecanismos político-administrativos estabeleceu um aparato jurídico-assistencial associando os “menores” pobres à desordem urbana e à viciosidade, chamando-os de classes perigosas (RIZZINI, 2011). É a partir desse entendimento que surge o movimento higienista para definir os papéis que cada um deveria desempenhar em uma sociedade capitalista (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003), sendo os médicos, os detentores da ciência, os responsáveis por orientar como aqueles menos favorecidos deveriam se comportar, morar, comer, dormir, trabalhar, viver e morrer (CARDOSO, 2017). Sobre isso é importante ressaltar que essa prática prevalece até os dias atuais, porém não só exercida por médicos, mas pelos trabalhadores das políticas de assistência social, educação e saúde.

O movimento higienista fazia uma distinção entre duas categorias de pobreza: “pobres dignos” e “pobres viciosos”. Os primeiros eram aqueles que possuíam alguma atividade produtiva para o capital e que mantinham os valores burgueses de família e religião. Nestes casos, deveriam ser fortalecidos os valores morais, pois pertenciam a uma classe “mais vulnerável”. A segunda categoria eram aqueles que não possuíam uma atividade produtiva, portanto, considerados ociosos, delinquentes, libertinos e vadios. Estes deveriam ser

erradicados, pois representavam um perigo à sociedade (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003). É importante notar que mais uma vez retoma-se a discussão sobre modos de sociabilidade ditados pelo capital, em que aquele que possui força produtiva é “digno” e quem não possui é “indigno”. Só reitera o pensamento de Yamamoto (2011) e Peixoto (2020) de que a raiz da questão social está no modo de reprodução de exploração da classe trabalhadora.

É a partir desse imaginário social de “dignos” e “indignos” que surge a necessidade de punir e segregar aqueles que não se encaixam em uma atividade produtiva e nos valores morais de uma sociedade capitalista. Tanto é assim que o critério entre possuir ou não uma “boa moral” estava diretamente associado a ser produtivo ou não para o mercado de trabalho (CARDOSO, 2017). Ainda vale a pena apontar que o fato da não inserção em atividade produtiva é colocado como algo que depende unicamente do sujeito, sendo ele o “ocioso”, “delinquente”, “vadio”.

Entretanto, dados já mencionados anteriormente demonstram a alta taxa de desemprego e a insuficiência de trabalho para absorver o contingente de trabalhadores, em que a reserva de desempregados é parte constitutiva da reprodução do capital. Por esse motivo não podemos desconsiderar a ideologia capitalista em naturalizar algo que é construído socialmente e culpabilizar o indivíduo pelo seu “fracasso pessoal”. Apoiadas nessa lógica que surgem as medidas coercitivas para aqueles considerados perigosos à sociedade.

É a partir dessa análise que Colombo (2001, p. 19) questiona e critica a associação comumente feita entre fator econômico e ato infracional, uma vez que “na nossa sociedade, quando se ouve falar em adolescente autor de infrações penais, faz-se logo uma associação entre criminalidade, marginalidade e pobreza, como se apenas pessoas de baixa renda praticassem delitos”. Há, portanto, a partir de uma imagem socialmente construída uma consolidação das representações que criminalizam e estigmatizam parte da população adolescente do país, são eles: pobres, negros, residentes nas favelas e nas periferias das cidades (RIZZINI; SPOSATI; OLIVEIRA, 2019). Logo, é notória a discriminação que reconhece e separa os adolescentes por sua cor e classe social.

Entretanto, este cenário nada mais é que o reflexo do caráter coercitivo da sociedade de classes. Para Takeuti (2012), isso se deve a dois processos que se articulam entre si: 1) a passagem do Estado Providência para o Estado Penal e, 2) política global da sociedade de controle. No primeiro existe uma intencionalidade na mudança do destino dos recursos para as políticas públicas, antes para a assistência social com objetivo de garantir os direitos, agora para segurança pública com o objetivo de repressão e punição (CARDOSO, 2017). Já o

segundo diz respeito ao aperfeiçoamento de técnicas de policiamento e as “próprias políticas de juventude” que tem muitas vezes como ideia estruturante o controle e a coerção.

Arantes (2013) ainda acrescenta que a forma sensacionalista como são noticiados os crimes com a participação de adolescentes tem uma intencionalidade: chocar a opinião pública e recolocar em pauta a discussão sobre a redução da maioridade penal. As justificativas sempre são de que as “leis são brandas” e que os direitos servem apenas para "defender" aqueles que cometem crimes.

Isso significa dizer que ainda que se tenha avançado nas últimas décadas no reconhecimento do adolescente como sujeito de direitos, quando se trata daqueles que cometeram algum tipo de infração a garantia e o acesso às políticas públicas tornam-se mais difíceis. Isso se deve ao que Arroyo (2015a) denominou de nova segregação social. Mesmo políticas destinadas à proteção desses adolescentes segregam e discriminam-os, apoiadas no debate que vem sendo feito no país que categorizam tais adolescentes como “indignos”, “anormais”, “degenerados”, “incorrigíveis” e “não-humanos”.

Nesse sentido, torna-se imprescindível retomar para essa discussão que a sociedade contemporânea está organizada a partir do modo de produção capitalista e que as relações sociais são construídas a partir do Capital. E, em se falando de Brasil, um país que teve a abolição da escravatura tardia e de forma arbitrária, pode-se afirmar que se trata de um país com racismo estrutural e com uma das maiores concentrações de renda. É a partir desse entendimento que será problematizado se a lei é aplicável a toda população, independentemente de sua cor de pele e de sua classe social.

Entende-se por racismo estrutural aquele que é decorrente da própria estrutura social, ou seja, aquele que é constituinte da forma como se dá às relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares, sendo, portanto, parte de um processo social. Compreendido desta forma pode-se dizer que “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um dos componentes orgânicos” (ALMEIDA, 2018, p. 36).

Segundo Almeida (2018), o racismo por ser um processo social está, necessariamente, ligado à formação social de cada sociedade. No caso brasileiro, a classificação racial teve um importante papel político para definição de hierarquias sociais e assim legitimar um projeto econômico de desenvolvimento para o país, ou seja, a classificação racial, no Brasil, vai além da aparência física de ascendência africana, também está ligada à capacidade de consumo e à circulação entre determinados grupos sociais: “assim, a possibilidade de ‘transitar’ em direção

a uma estética relacionada à branquitude somada a hábitos de consumo de classe média pode fazer alguém racialmente branco” (ALMEIDA, 2018, p. 43). Isso significa dizer, portanto, que o racismo e a classe social estão imbricados na constituição da sociedade brasileira e determinada pela lógica econômica.

É a partir deste entendimento que será discutido o tratamento dado aos adolescentes autores de atos infracionais e a políticas destinadas a eles. Para tanto, a seguir, serão apresentados alguns dados para que se possa vislumbrar a discussão da criminalização da pobreza e da raça na perspectiva do adolescente que comete um ato infracional e, conseqüentemente, discutir o lugar de “não direito” que estes adolescentes, muitas vezes, ocupam no país.

Como já mencionado, o Brasil é um dos países com maior concentração de renda, segundo relatório de desenvolvimento humano publicado recentemente (PNUD, 2019). Já no que se refere ao racismo, o Atlas da Violência, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, em 2019, apontou que dos 65.602 homicídios em 2017, 35.783 foram jovens, ou seja, 69,9% e 75,5% destes foram negros (IPEA; FBSP, 2019). Isso significa dizer que há um genocídio de jovens negros e pobres que vem se agravando a cada ano no país. Verifica-se também que os jovens negros são as maiores vítimas da violência social⁴. A questão racial é presente no registro dos homicídios no país e não pode ser desconsiderada.

Quando se trata de adolescentes autores de atos infracionais, a questão racial e econômica se mantém presente. Segundo os últimos dados publicados pelo levantamento anual de atendimento socioeducativo no Brasil, quase 60% dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação ou semiliberdade são considerados pretos ou pardos contra 22% de brancos e 16% sem informação de cor, sendo na região norte a porcentagem de adolescentes pretos e pardos chega a 71,6% (BRASIL, 2018a).

Já no que se refere às medidas socioeducativas em meio aberto não há dados em razão de uma deficiência do próprio Sistema Único de Assistência Social (SUAS) em realizar esse levantamento e avançar nesta discussão. Todavia, o próprio relatório publicado pela Coordenação Geral de Pesquisa sobre Medida Socioeducativa em Meio Aberto aponta para um indicativo de porcentagem similar ao encontrado no levantamento realizado no meio fechado: “[...] baseando-se no público encontrado no meio fechado, pode-se ter pistas que

⁴ As diferentes formas violências sociais das quais jovens pretos são vítimas é muito bem retratada no filme brasileiro recentemente lançado (2019): “M8 - quando a morte socorre a vida”.

possibilitem uma leitura racial do cenário da LA e da PSC no Brasil ⁵ (BRASIL, 2018b, p. 24).

Embora os dados sejam importantes para a constatação daquilo que se propõe discutir, vale ressaltar que não é algo inédito este processo de criminalização da população pobre e negra. É a partir deste contexto que Misse (2007) afirma a existência de um processo social que precede o processo de incriminação dependendo do local e do grupo social a qual pertence. Isso acontece em razão da estigmatização que torna alguns sujeitos suspeitos preferenciais e algumas “áreas perigosas”, ou seja, adolescentes pobres e de periferia se tornam alvos do processo de incriminação e, constantemente, são suspeitos em potencial.

Mais que isso, existem pesquisas, como a realizada por Batista (2003), que demonstram que os atos infracionais praticados por adolescentes de classe social mais alta, na sua maioria, são acobertados, já que seu poder aquisitivo interrompe o processo judicial. O mesmo não acontece com o “suspeito em potencial” – pela cor de pele e pelo local onde reside – que, por não possuir condições socioeconômicas para ter ampla defesa, torna-se o “marginal”, agora legitimado pelo Poder Judiciário por meio de um processo judicial. Nas palavras de Pacheco (2016, p. 34): “A lei que criminaliza os corpos pretos e empobrecidos condiciona um enquadramento marcado pela construção dos comportamentos suspeitos. E se a Lei é o Estado, suspeito ‘padrão’ é também um suspeito para o Estado”.

Nesse sentido que Almeida (2018) argumenta que o racismo estrutural se desdobra em dois processos: político e histórico, sendo o político se manifestando em duas dimensões: 1) *dimensão institucional*: por meio de regulação jurídica e extrajurídica o Estado cria meios para que o racismo e a violência que ele mesmo produz sejam incorporadas no cotidiano; 2) *dimensão ideológica*: produção de narrativas que acentuam a unidade social por meio da divisão de classe, do racismo e do sexismo.

É importante ressaltar que não há uma defesa aqui da não responsabilização do adolescente pelo ato cometido, mas que haja um olhar igualitário da lei que responsabilize da mesma forma os adolescentes das classes médias e da elite e os adolescentes da periferia e não que separe entre os dignos e indignos, distinguindo-os entre dois “tipos” de adolescentes. Esta distinção, lamentavelmente, dá subsídios para se pensar em como se manifesta o racismo estrutural, quando se trata de adolescentes autores de atos infracionais, no imaginário social dos profissionais da Segurança Pública, dos operadores do direito e dos agentes públicos do

⁵ LA e PSC são as medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, respectivamente. São executadas em meio aberto e pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

Estado em seus diversos setores: educação, saúde, assistência social, etc. É nesse sentido que Almeida (2018) defende:

Uma vez que o Estado é a forma política do mundo contemporâneo, o racismo não poderia se reproduzir se, ao mesmo tempo, não se alimentasse e fosse alimentado pelas estruturas estatais. É por meio do Estado que a classificação de pessoas e a divisão dos indivíduos em classes e grupos é realizada. (ALMEIDA, 2018, p. 67-68).

Almeida (2018) ainda acrescenta que o racismo exerce duas funções centrais ligadas ao poder do Estado: a primeira é a divisão entre superiores e inferiores, bons e maus, entre aqueles que merecem viver e aqueles que merecem morrer, sendo a morte aqui não apenas retirada da vida, mas exposição ao risco; a segunda é o estabelecimento de um caráter positivo com relação à morte do outro, ou seja, a morte do considerado “degenerado”, “anormal”, “pertencente à raça ruim” é garantia para segurança daqueles pertencentes a uma classe social mais favorecida, sendo, portanto, “válida”. Sobre isso Achille Mbembe (2018) dá um grande salto teórico ao analisar estas relações de poder e denomina de *necropoder* e *necropolítica* este apelo à exceção e à noção ficcional do inimigo como base normativa do direito de matar:

É aí que se revela o necropoder: neste espaço onde a norma jurídica não alcança, onde o direito estatal é incapaz de domesticar o direito de matar, que sob o velho direito internacional é chamado de direito de guerra. [...] Qual o limite a ser observado em situações de emergência, que sei que estou perto da guerra e que meu inimigo está próximo? Não seria um dever atacar primeiro para preservar a vida dos meus semelhantes e manter a “paz”? É nesse espaço de dúvida, paranoia, loucura que o modelo colonial de terror se impõe. (ALMEIDA, 2018, p. 92).

Tanto é assim que é comum tais adolescentes terem seus direitos negados e negligenciados pela justificativa da ideia de periculosidade. Nas abordagens policiais é recorrente o não cumprimento da lei por entenderem que estes adolescentes não são dignos de respeito. Para citar apenas alguns exemplos: violência física e verbal por parte dos policiais, invasão de casas sem mandado judicial, condução de adolescentes até a delegacia em viaturas de policiais e algemados, utilização de ameaças e tortura para entrega de “cúmplices”, veiculação de fotos entre os policiais de adolescentes considerados suspeitos em potencial, entre outras práticas. Para Almeida (2018), estas ações fazem parte da necropolítica que dão a tônica para o mundo contemporâneo. A ideia da guerra iminente e de que o “inimigo” pode atacar a qualquer momento são válidas para que sejam tomadas tais medidas “preventivas”.

No âmbito judicial, o estudo realizado por Misse (2007) apontou que informações importantes da trajetória do adolescente contidas nos estudos psicossociais, que fazem parte dos processos judiciais, não são utilizadas, em nenhum momento, em benefício ao adolescente. Como bem colocado por Misse (2007, p. 199): “Ele [adolescente], como os

papéis, é misturado aos outros, sua individualidade se desfaz na homogeneidade da sujeição criminal. Já é bandido, nada mais”.

Nas audiências o que se vê é a negação do ECA e, em contrapartida, a utilização do Código Penal para julgá-los e condená-los. Não é incomum sentenças se basearem exclusivamente no código penal para sentenciá-los, não levando em consideração todos os avanços referentes ao ECA no que se refere à proteção do adolescente autor de ato infracional. Além de sentenças com o recorte racista e classista, com justificativas de aplicação de uma medida menos gravosa por “possuir uma família estruturada”, sendo este adolescente quase sempre branco. É por este motivo que Almeida (2018) argumenta:

Já o racismo institucional é menos evidente, muito mais sutil, menos identificável em termos de indivíduos específicos que cometem os atos. Porém alertam autores para o fato de que o racismo institucional não é menos destrutivo da vida humana. O racismo institucional se origina na operação de forças estabelecidas e respeitadas na sociedade e, portanto, recebe menos condenação pública do que o primeiro tipo. (ALMEIDA, 2018, p. 33).

É nesse sentido que Simioni (2015) faz a crítica a dificuldade da doutrina jurídica em compreender a realidade da práxis interpretativa do direito. Para o autor, falta ao campo jurídico a liberdade interpretativa que a sociologia e a filosofia do direito proporcionam, sendo, pois, teoria e prática distintas somente quando a primeira é afastada da realidade ou quando a prática é abandonada à deriva pela teoria.

No caso de adolescentes autores de atos infracionais pode-se pensar em uma negligência da teoria por uma prática marcada, muitas vezes, pela posição de classe e raça dos operadores do direito. Segundo Simioni (2015, p. 136) “[...] a interpretação não apenas descobre o direito: ela o constrói. Inventá-lo, recria-o. E por isso a interpretação jurídica é uma atitude, uma ação, um compromisso assumido pelo jurista de realizar o direito”. Desse modo, o autor afirma a necessidade dos juristas exercitarem suas capacidades de percepção seletiva para situações de injustiças sociais durante suas formações.

Mais que isso, Almeida (2018) problematiza que as normas jurídicas são determinadas pelas estruturas sociais e econômicas das sociedades contemporâneas, sendo, portanto, o direito não apenas um conjunto de normas, mas a relação entre sujeitos de direito (PACHUKANIS, 2017). Neste sentido, a dimensão estrutural do racismo não pode ser dissociada do direito. Ainda que as discriminações raciais, na maioria das sociedades contemporâneas, sejam passíveis de sanções jurídicas, não se deve desconsiderar que o direito também pode servir como um instrumento para formação de sujeitos racializados. É nesse sentido que Mbembe (2018) afirma:

[...] o direito foi, nesse caso, uma maneira de fundar juridicamente uma determinada ideia de humanidade dividida entre uma raça de conquistadores e outra de escravos. Só a raça dos conquistadores poderia legitimamente se atribuir qualidade humana. A qualidade de ser humano não era conferida de imediato a todos, mas ainda que fosse, isso não aboliria as diferenças. (MBEMBE, 2018, p. 115).

É importante dizer que, embora Achilles Mbembe esteja falando do período colonial, tal distinção ainda permanece no campo jurídico conforme já mencionado e constatado anteriormente. Portanto, o direito parte da mesma estrutura social que reproduz o racismo enquanto prática política e ideológica. Entretanto, corroborando com as ideias de Luiz Gama, Almeida (2018) afirma que embora o direito não seja a salvação, ele pode ser um instrumento para a luta pela liberdade e para a militância antirracista.

Para tanto, deve considerar que as percepções e as interpretações da realidade são historicamente construídas e estão em constante transformação. Assim, devem estar sempre localizadas dentro de um determinado tempo histórico-social. Nesse sentido que Simioni (2015, p. 138) defende que: “a interpretação é uma escolha definida em cada época. O sentido que nós atribuímos aos conceitos e institutos jurídicos é resultado de uma escolha, uma decisão conceitual histórica, uma decisão arquivada no nível mais arqueológico do direito”. Portanto, a interpretação jurídica é uma atitude construtiva que exige escolhas, decisões e opções e, em última análise, uma atitude política, uma vez que a escolha interpretativa estará sempre permeada pela opção política do intérprete. Consonante com este pensamento, Almeida (2018) afirma que diante de um racismo que é inerente à ordem social, a única forma das instituições combatê-lo é por meio de práticas antirracistas.

No entanto, perversamente, os adolescentes autores de atos infracionais não são só vítimas de práticas segregatórias por parte de uma interpretação jurídica pelo viés classista e racial, mas há também uma reprodução destes estigmas e preconceitos nos espaços onde deveriam se efetivar e concretizar seus direitos. Nestes casos as negações dos direitos se dão pelas dificuldades e barreiras explícitas ao acesso às políticas públicas, seja pela resistência e ou pela negação de acesso e permanência na escola ou no tratamento de saúde, atividades de esporte, cultura, profissionalização e trabalho.

Tanto é assim que no âmbito da Saúde e da Educação existem resoluções e portarias específicas destinadas aos adolescentes autores de atos infracionais na tentativa de minimizar e/ou inibir as violações de direitos praticadas pelo próprio Estado. No âmbito da Saúde foi publicada em 2014 a Portaria nº 1082 do Ministério da Saúde, que redefine as diretrizes da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de adolescentes em conflito com a lei (BRASIL, 2014c) e na Educação foi publicada em 2016 a Resolução nº3 do Conselho

Nacional de Educação, que define diretrizes nacionais para atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2016a).

É nesse sentido que se deve ter um olhar um mais amplo ao se pensar a questão racial, pois os comportamentos individuais e os processos institucionais são manifestações de uma sociedade em que o racismo é regra e não exceção. Assim, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucional é importante se pensar sobre as relações sociais, políticas e econômicas que têm o racismo estrutural em seu bojo. Somente assim serão combatidas as análises superficiais e reducionistas sobre a questão social, que dificultam, sobremaneira, o combate ao racismo (ALMEIDA, 2018), quando não, sustentam práticas de encarceramento.

Dito isso, é possível avançar na discussão feita por Arroyo (2015b) sobre existência de uma nova segregação social e racial e sua validação pelas políticas públicas e pelo Poder Judiciário, mais especificamente quando se trata de adolescentes autores de atos infracionais. Para o autor, a segregação social e racial sempre existiu na história brasileira desde a colonização e permanece na República e Democracia, que se estrutura a partir das relações de poder-dominância, apropriação-expropriação do trabalho, da justiça, da saúde, do conhecimento.

A diferença do que ele denominou de *nova segregação racial* está em serem, estes indivíduos, adolescentes e crianças rotulados pelos representantes do Estado, da Justiça, da mídia e da opinião pública como violentos, infratores, ameaçadores da ordem. Para o autor, a segregação se legitima por pensar esses sujeitos como inferiores eticamente, sendo, portanto, da “classe perigosa” (ARROYO, 2015b). Mais que isso, para Almeida (2018) a segregação racial é um dos modos que o Estado e as instituições se utilizam para demonstrar seus poderes. Portanto, o racismo é, segundo o autor, dominação de classe pela outra e não uma mera manifestação comportamental.

Os argumentos utilizados para legitimar tais segregações são de que os adolescentes autores de atos infracionais são violentos, sem valores de ordem e de disciplina, que são delinquentes, portanto, extermináveis. Assim, em nome da defesa moral e da ordem social, diversos setores da sociedade e do Estado praticam as mais diversas violações de direitos contras estes adolescentes (ARROYO, 2015b), sem que isso cause espanto ou indignação à maioria da população:

Fomos levados a deixar de ver aqueles que são considerados violentos, indisciplinados, infratores como infância-adolescência, para criar e enquadrá-los em uma categoria ambígua, “menores infratores”, sem direito até a serem reconhecidos como crianças e adolescentes. Desprovidos do direito mais elementar: serem reconhecidos como gente, como humanos. (ARROYO, 2007, p. 795).

Portanto, é importante reforçar que as políticas públicas remetidas aos adolescentes autores de atos infracionais não estão isentas do imaginário construído ao longo da história de seres “anormais”, “degenerados”, “incorrigíveis” e “não-humanos”. A tentativa é sempre de enquadrá-los na concepção naturalista de infância-adolescência, daqueles sem fala, pré-moral, sem capacidade de decisão e escolhas e quando se deparam com “adolescências outras” destruídas, tornam-nas “infradoras” e culpadas, não sendo, dessa maneira, reconhecidas como portadoras de direitos.

Para Arroyo (2007), isso se deve ao ainda frágil discurso sobre infâncias e adolescências como sujeitos de direitos, que se quebra diante da primeira manifestação de transgressão ou violência. Tornam-se, pois, desprovidas do direito da dignidade da pessoa humana, porque são considerados, muitas vezes, não-humanos, com valores morais inferiores, não recuperáveis.

O conceito de dignidade humana remonta à antiguidade. Desde os gregos da Época Socrática a honra (*Timé*) era algo almejado por cada *polités* (“cidadão”), mas foi com o filósofo da Modernidade, Kant, que o conceito ganha a definição mais difundida na atualidade, ligada à autonomia do indivíduo sem desconsiderar a ética humana (SCHIO, 2016). Isso significa dizer que, filosoficamente, a dignidade é uma característica do humano, inclusive a serve para distingui-lo do animal irracional, pois só por meio do desenvolvimento da consciência humana torna-se possível se importar com o outro. Desse modo, ser digno não está ligado a uma qualidade, mas a uma característica intrínseca ao ser humano, um valor que não tem preço, uma vez que está acima dele e que não permite o equivalente (AZEVEDO, 2002).

No campo da sociologia, Santos (1997) discute a dignidade humana a partir da concepção multicultural dos direitos humanos. Assim, para o autor, uma política emancipatória de direitos humanos deve transformar a conceituação em um projeto cosmopolita. Para tanto, faz-se necessário levar em consideração algumas premissas relacionadas à dignidade humana, quais sejam: 1) que todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, ainda que muitas delas não identifiquem nos termos de direitos humanos; 2) que todas as culturas são incompletas e problemáticas em suas concepções de dignidade humana; 3) que todas as culturas têm versões diferentes de dignidade humana.

Considerando esta leitura sociológica, será abordado e problematizado o princípio de dignidade humana no campo jurídico brasileiro. Azevedo (2002) argumenta a existência de duas principais concepções da pessoa humana em que se apoia o ordenamento jurídico: a

concepção insular, fundada no homem da razão e da vontade – infelizmente, a mais utilizada ainda no âmbito jurídico – e a *concepção da nova ética*, fundada no homem como um ser integrado à natureza. O autor, por sua vez, defende esta última:

[...] a concepção própria de uma nova ética, fundada no homem como ser integrado à natureza, participante especial do fluxo vital que a perpassa há bilhões de anos, e cuja nota específica não está na razão e na vontade, que também os animais superiores possuem, ou na autoconsciência, que pelo menos os chimpanzés também têm, e sim, em rumo inverso, na capacidade do homem de sair de si, reconhecer no outro um igual, usar a linguagem, dialogar e, ainda, principalmente, na sua vocação para o amor, como entrega espiritual a outrem. (AZEVEDO, 2002, p. 109).

É a partir dessa discussão que o autor defende que a concepção insular, embora ainda mais utilizada no âmbito jurídico, torna-se insuficiente para explicar a pessoa humana a partir do momento que concebe o homem somente como razão e vontade ou autoconsciência. Isso leva ao entendimento da dignidade humana apenas como autonomia individual e autodeterminada (AZEVEDO, 2002). É uma concepção humana, portanto, que desconsidera todo caráter histórico-social do desenvolvimento da consciência como já sinalizado nos parágrafos anteriores, não levando em consideração a complexidade e a totalidade das funções psíquicas humanas.

À vista disso, o autor defende a necessidade de uma concepção de pessoa humana a partir de uma nova ética, que tenha como pressuposto as funções psíquicas desenvolvidas a partir das relações sociais: capacidade de reconhecimento do próximo, de diálogo e de expressão de sentimentos. Só a partir disso é possível então aprofundar na caracterização jurídica da dignidade humana, tendo a pessoa como um bem e a dignidade como um valor (AZEVEDO, 2002).

Portanto, para falar do princípio jurídico da dignidade da pessoa humana é necessário pressupor uma condição objetiva: a vida, uma vez que só existe dignidade da pessoa humana se existir vida. Assim, este princípio tem o dever de reconhecer a intangibilidade da vida humana, ou seja, reconhecer a vida humana como algo que deva ser protegido na sua integralidade, o que caracteriza em um preceito jurídico absoluto. Logo, este pressuposto não admite atenuação, pois sem ela não existe o princípio jurídico (AZEVEDO, 2002).

Por continuidade, o respeito à vida dá fundamento a outros imperativos jurídicos relativos que são: o respeito à integridade física e psíquica e às condições mínimas para o exercício da vida e para convivência igualitária com liberdade cultural, religiosa, de identidade, etc. Isso significa dizer que, segundo o princípio jurídico da dignidade da pessoa humana, qualquer ser humano deve ter sua vida preservada tendo em vista as condições mínimas de sobrevivência, sejam elas físicas, psíquicas e culturais.

Porém, é sabido que, na prática, há uma grande dificuldade de garantir esse princípio a toda população. Embora esteja entre os princípios fundamentais, não se deve desconsiderar o contexto histórico-social em que a sociedade foi engendrada e o quanto esta historicidade se repete de forma contraditória nos dias atuais nas práticas sociais e também jurídicas. Assim, torna-se imprescindível indicar este contexto para que se possa compreender o princípio da dignidade da pessoa humana na sua totalidade, contradição e historicidade.

É importante resgatar o fato de que a sociedade capitalista é muito bem marcada pela hierarquização de classe e raça. É por este motivo que não dá para se falar sobre racismo e consequentemente questões relacionadas à classe social descolados dos aspectos social, histórico e político: “[...] o que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (ALMEIDA, 2018, p. 39).

Portanto, é a partir deste contexto histórico-social que se deve pensar e problematizar a aplicabilidade do princípio jurídico da dignidade da pessoa humana. Tal princípio seria também para jovem negro e de periferia e daqueles que cometeram algum ato infracional? Seriam eles dignos da vida humana? Ou seriam eles condenados a não terem direitos?

Ainda que o princípio jurídico de dignidade da pessoa humana esteja entre os princípios fundamentais e que não admite atenuação e nem excepcionalidade, o que se tem visto, na prática, é sua violação quando se trata de jovem, pobre e preto, em geral, como já problematizado nesta seção. Dados e pesquisas comprovam que negros e pobres são submetidos a um processo de criminalização e, portanto, sem direito a ter direito. Isso só demonstra a urgência da necessidade de um olhar equânime das políticas públicas para que todos tenham acesso aos seus direitos independentemente da sua classe social ou cor de pele e que, de fato, a Doutrina da Proteção Integral seja concretizada.

Para tanto, é necessário compreendê-los como um sujeito histórico-social submetidos a processos de marginalização, criminalização e segregação social e racial. É olhar, portanto, para os processos sociais que os determinam. É compreender de que forma o racismo estrutural engendra e norteia ações e posturas no campo social, político e jurídico, no sentido de criar possibilidades de reparar os danos causados a esta população ao longo da história.

Isso significa dizer que as políticas públicas devem ter como pressuposto que a maioria dos adolescentes que comete atos infracionais já parte de lugares da marginalização e da violação de direitos. Portanto, são necessárias políticas afirmativas que tenham como

objetivo corrigir desigualdades raciais e sociais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos, e que possibilitem o real acesso aos direitos. Caso contrário, as medidas socioeducativas terão unicamente a função reprovatória do ato praticado sem possibilidades verdadeiras de ressignificações da trajetória destes adolescentes.

Para isso, o direito e as políticas públicas não devem estar descolados das questões raciais e de desigualdades sociais tão presentes na sociedade contemporânea, mais especificamente na sociedade brasileira. Somente a partir desse entendimento torna-se possível refletir sobre o compromisso social da Justiça e das políticas públicas de assegurá-los o acesso aos direitos fundamentais e possibilitá-los o direito à vida e às condições mínimas de sobrevivência, garantindo-lhes integridade física, psíquica e social, a fim de que possam romper o ciclo infracional.

4. Políticas públicas para adolescentes autores de atos infracionais

Antes de problematizar sobre o caráter coercitivo e de controle das políticas públicas destinadas aos adolescentes autores de atos infracionais é importante indicar como ela se origina e de que forma elas são elaboradas, além de fazer a distinção entre o que se entende por política pública e por política social.

Para Chauí (2012), quando se fala de política existem duas formas distintas de compreensão: a generalizada que diz respeito a poder, administração e organização, como, por exemplo: política de empresa, de sindicato; e a específica que, segundo a autora, é sinônimo de três significados interligados, a saber: governo, atividade realizada por especialistas e/ou profissionais e conduta duvidosa, que serão aqui explicados de forma sucinta.

O primeiro significado se trata da administração do poder público, sob forma do Estado, entendendo, portanto, por política a ação dos governantes para se dirigir à coletividade e às ações da coletividade, por sua vez, contra ou a favor a essa autoridade governamental. No segundo significado, a política é entendida como aquela executada por especialistas (administradores) e profissionais (políticos) pertencentes a uma organização sociopolítica (partidos), porém distante da sociedade. E no terceiro e último significado, a política tem um caráter pejorativo, sendo algo distante da sociedade e até utilizada contra ela, tendo como beneficiários apenas aqueles que a exercem (ocupantes de cargos políticos e oposição).

É, portanto, deste entendimento - dos três significados interligados - que deriva o conceito de políticas públicas que, segundo Höfling (2001), é a implantação pelo Estado de determinado projeto de governo voltado para setores específicos da sociedade e sua implementação e manutenção dependem órgãos públicos e agentes da sociedade civil (HÖFLING, 2001). Isso significa dizer que “a depender dos paradigmas teóricos nos quais se embasam o momento histórico e político vivenciado, teremos formas diferentes e até mesmo opostas de intervenção do Estado” (BRANDT, 2018, p. 24).

Logo, é a partir desse ponto de vista que Frey (2000) defende que ao analisar as políticas públicas no Brasil não se deve desconsiderar suas particularidades por se constituir como um país em desenvolvimento e de democracia não consolidada. Isso significa dizer que as análises das políticas públicas não devem limitar apenas aos seus conteúdos (“*policy*”), mas também apreender suas dimensões institucionais (“*polity*”) e processuais (“*politics*”). Além de adaptar um conjunto de instrumentos de análise que levem em consideração a condição peculiar de desenvolvimento do país.

Segundo Frey (2000), é necessário diferenciar, por questão meramente didática, as três dimensões de uma política pública, quais sejam: a “*polity*”, que são as instituições políticas (sistema político-administrativo); a “*politics*”, que são os processos políticos, e a “*policy*”, que são os conteúdos das políticas propriamente ditas. É importante ressaltar que tais dimensões, na prática, estão entrelaçadas e, muitas vezes, nem são perceptíveis ao olhar para uma política pública em vigor. É por este motivo que se faz necessário conhecer os processos que engendram uma política pública para que se possa compreendê-la em sua totalidade, contradição e historicidade.

Frey (2000) ainda avança um pouco mais ao propor que para além dos conceitos anteriormente mencionados deve haver, no caso de países com democracias ainda não consolidadas como o Brasil, uma análise complementar que ele denomina de neo-institucionalismo. Segundo o autor, nestes países, a estrutura institucional do sistema político-administrativo (“*polity*”) é fluída, pois não há uma consistência política devido às trocas permanentes de regimes. Assim, existe um adicional explicativo ao analisar as políticas públicas que é o “estilo de comportamento político”, que está mais associado à cultura política-administrativa predominante nas instituições que a própria estrutura institucional. Isso significa dizer que “as disputas políticas e as relações de força de poder sempre deixarão marcas nos programas e projetos desenvolvidos e implementados” (FREY, 2000, p. 2019).

Em consonância com esse pensamento, Vieira (2001) acrescenta que as políticas públicas em um Estado Capitalista surgem numa perspectiva de controlar e administrar as contradições da ordem vigente. O que traz para discussão o conceito de políticas sociais que surgem, assim, como estratégias para administrar politicamente a miséria que o próprio sistema capitalista produz, uma vez que trata de ações voltadas no sentido de minimizar as desigualdades estruturais decorrentes da reprodução do Capital. Portanto, “elas se originam na confluência dos movimentos de ascensão do capitalismo como a Revolução Industrial, das lutas de classe e do desenvolvimento da intervenção estatal” (PIANA, 2009, p. 22).

De forma sucinta, Boschetti (2009) também afirma a importância das dimensões históricas, políticas e sociais para compreensão das política sociais:

Do ponto de vista histórico é fundamental situar o surgimento da política social, relacionando-a com as expressões da questão social que determinaram sua origem (e que, dialeticamente, também sofrem efeitos da política social). Do ponto de vista econômico, é importante relacionar a política social com as questões estruturais da economia e seus efeitos para as condições de produção e reprodução da vida da classe trabalhadora. Dito de outra forma, deve-se buscar relacionar as políticas sociais com as determinações econômicas que, em cada momento histórico, atribuem um caráter específico ou uma dada configuração às políticas sociais, assumindo, assim, um caráter histórico-estrutural. Do ponto de vista político, é importante conhecer as posições tomadas pelas forças políticas em confronto, desde

o papel do Estado até a atuação de grupos que constituem as classes sociais e cuja ação é determinada pelos interesses da classe em que se situam. (BOSCHETTI, 2009, p. 7-8).

Logo a política social tem uma relação íntima com a sociedade e o momento histórico e se dá de forma recíproca e antagônica, o que significa dizer que se estabelece contraditoriamente dentro de uma sociedade capitalista em razão da luta de classes e dos interesses contrários entre Sociedade e Estado, cabendo, portanto, ao último garantir os direitos no sentido de prover e gerir benefícios e serviços sociais e a sociedade forjar e vigiar a política tornando-a pública (PEREIRA, 2016; BRANDT, 2018).

Sobre isso é importante dizer que Faleiros desde a década de 1980 já discutia o papel contraditório das políticas sociais no modo de produção capitalista: “[...] representam o resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais. Elas são resultado da luta de classes e, ao mesmo tempo, contribuem para a reprodução das classes sociais” (FALEIROS, 1980, p. 41). As políticas sociais, portanto, devem ser compreendidas dentro de uma dinâmica social, a partir de diversos atores e espaços com interesses e relações de forças divergentes (PIANA, 2009).

Como bem apontado por Boschetti (2017, p. 3) ao “[...] assumir uma “feição” social por meio de direitos materializados pelas políticas sociais não retira do Estado sua natureza capitalista e nem faz dele uma instância neutra de produção de bem-estar”. Para Boschetti (2009, p. 5), as políticas sociais “constituem elementos de um processo complexo e contraditório de regulação política e econômica das relações sociais”, e devem ser compreendidas a partir do significado do papel do Estado e das classes sociais na construção da democracia e da criação dos direitos. Nas palavras da autora:

Quando entendida como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e classes sociais em cada contexto histórico, a análise das políticas sociais deve tentar superar enfoques restritos ou unilaterais, comumente utilizados para explicar sua emergência, funções ou implicações. (BOSCHETTI, 2009, p. 5-6).

Tanto é assim que Pastorini (2006) afirma que as políticas sociais desenvolvem funções sociais, econômicas e políticas na sociedade capitalista. Sua função social está em diminuir as desigualdades sociais por meio da oferta de mais serviços àqueles que possuem menos recursos. Segundo Iamamoto (2002), isso nada mais é que a devolução dos serviços sociais de direitos: educação, saúde, trabalho, habitação, a fim de manter a ordem social e inibir crises sociais.

No que diz respeito à função econômica têm-se as ações do Estado de transferência direta ou indireta de bens e recursos, visando o “barateamento da força de trabalho e

consequente acumulação ampliada do capital” (PASTORINI, 2006, p. 87), uma vez que desobriga o capitalista a atender as necessidades de sobrevivência e de reprodução da força de trabalho. Como afirmado por Piana (2006):

Deve-se reconhecer, então que o Estado assume o papel de anticrise por meio das políticas sociais, que contribuem para a subordinação do trabalho ao capital, com a força da mão de obra ocupada e excedente e também pela adequação e controle da população trabalhadora que pode ter condições de consumo contra a tendência nefasta do subconsumo. (PIANA, 2006, p. 36).

E ainda tem-se a função política das políticas sociais que diz respeito à luta de classes, em que há disputa e interesses de classes, não sendo apenas instrumento da classe dominante. Isso significa dizer que há correlação de forças e lutas na sociedade civil, sendo um campo conflitivo. Portanto, como bem apontado por Piana (2009, p. 24): “não há política social desligada das lutas sociais”.

É então, a partir desse entendimento, que Pastorini (1997) argumenta que as políticas sociais devem ser compreendidas como produto do desenvolvimento do Capital em suas contradições, portanto, consequência de um momento histórico e não de um desenvolvimento “natural”.

Logo, as políticas sociais devem ser compreendidas dentro de um contexto histórico-social, uma vez que são expressões das formas sociais de reprodução de condições materiais de existência daquele determinado tempo político-social, ou seja, são expressões de forças e relações sociais em disputa. As políticas sociais, portanto, são:

[...] parte constituinte da própria contradição a que o Estado capitalista submete as classes dominadas na repartição dos bens produzidos e do acesso ao atendimento das necessidades que se revelam num embate contraditório e permanente. Considerada desta maneira, a política social, como uma mediadora, no Estado capitalista, está subordinada ao jogo de interesses hegemônicos a que o Estado capitalista atende, ou seja, os interesses da acumulação e reprodução de capital. (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 69).

Entretanto, vale ressaltar que ainda que as políticas sociais assumam essa função dentro de um Estado Democrático Capitalista, também podem desempenhar um importante papel ao garantir alguns ganhos à classe trabalhadora e impor alguns limites ao capital. Não se pode negar que existam forças políticas que se organizam no âmbito da sociedade civil de apoio e/ou resistência da uma determinada política social e essas forças podem se situar no âmbito dos movimentos sociais de defesa da classe trabalhadora (BOSCHETTI, 2009). Isso significa dizer que, conforme proposto pelo método histórico dialético de Marx, todo fenômeno social, incluindo as políticas sociais, deve ser compreendido nas suas múltiplas

determinações. Portanto, as políticas sociais não devem e não podem ser analisadas como fatos em si, mas como parte estrutural de um todo.

Nesse contexto, Boschetti (2009) argumenta que alguns elementos são de extrema importância para compreensão de determinada política social dentro de um contexto sócio-histórico definido, são eles: o desenvolvimento e estratégias de acumulação do capital, o papel do Estado na regulamentação e implementação das políticas sociais e o papel das classes sociais nesse processo.

Dito isso, faz-se necessário debruçar sobre tais forças de poder para que se tenha um olhar da política pública de socioeducação na sua totalidade. É nesse sentido que Silva e Figueiredo (2013) defendem que a compreensão da política de atenção ao adolescente autor de ato infracional só é possível a partir da problematização de quais mediações são realizadas pelo Estado para administração dos conflitos advindos do “capital *versus* trabalho”, uma vez que as relações sociais de exploração são condição para o processo de acumulação de capital, tendo necessariamente as figuras do “Explorador X Explorado”, sendo o adolescente pobre, negro e de periferia: o explorado.

Portanto, é a partir deste contexto que devem ser problematizadas as elaborações e as implementações de políticas sociais voltadas aos adolescentes autores de atos infracionais, que dependendo dos regimes políticos e econômicos irão contemplar maior ou menor proteção do Estado. Como já mencionado em outros momentos deste trabalho, é nítida a influência da ideia de inferioridade desta parcela da população e da necessidade de controlá-los, ou até mesmo corrigi-los de seus “maus hábitos”. Parece existir, neste caso, uma “*Police networks*” – interações de instituições e diferentes grupos sociais na gênese e na implementação de uma determinada “*policy*” - conteúdo da política pública – com intuito de manter o *status quo* da classe dominante: explorador x explorado; superior x inferior:

Como afirmamos, as Políticas Sociais, como mediadoras no Estado capitalista, estão subordinadas aos interesses da acumulação e reprodução do capital, sendo elas concebidas e implementadas no conjunto de ações de direção e controle social. Nesse processo insere-se a Política de Socioeducação, componente da Política Social, a qual está inserida no processo de acumulação capitalista, no conjunto de ações estratégicas do Estado capitalista para contribuir com a manutenção da ordem e controle social. (SILVA; FIGUEIREDO, 2013, p. 3).

As estratégias utilizadas por diferentes grupos no sentido de manter uma política repressora e punitiva em detrimento a uma política de emancipação do adolescente autor de ato infracional são de viés moral. Para Arroyo (2015a), a criminalização moral desses adolescentes pobres e negros marcam as políticas públicas e as leis quanto a emprego, moradia, educação e acesso a serviços sociais. Nesse sentido, os debates públicos em torno

deste segmento dizem respeito quase sempre à ideia de carência de valores morais. Predomina, portanto, a visão de que esses adolescentes são perigosos e irrecuperáveis.

Assim, como bem colocado por Rosa, Vicentim e Broide (2011), os debates sobre políticas públicas destinadas à juventude no geral reduzem a questão de segurança no seu aspecto mais restritivo e limitador, pois visa apenas o controle ao invés da promoção de autonomia e emancipação do sujeito. E, quando se trata de adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, o controle se torna ainda mais imperioso, uma vez que é adotado, para fundamentar as práticas e políticas sociais, o imaginário da figura do adolescente perigoso e intratável.

Sobre isso, Frey (2000) argumenta que em políticas setoriais de caráter mais dinâmico e polêmico a interdependência entre os processos políticos e os resultados das políticas é evidente. No caso do adolescente autor de ato infracional, ainda que se tenha avançado no plano jurídico político-conceitual no sentido de garantir a proteção integral a todo e qualquer adolescente, independentemente da sua conduta transgressora, na prática, há uma intencionalidade de controle e punição do adolescente que comete atos ilícitos, quando não, a proposição de ações destituídas de sentido para os sujeitos da socioeducação.

Arroyo (2015a) ainda argumenta que essa criminalização legitima-os como classe inferior sem reconhecer que exploração classista e racial é constituinte da nossa sociedade. E mais, rotulam esses adolescentes como “delinquentes”, sendo, portanto, responsáveis por sua própria segregação, tornando válida, no imaginário social, a negação de acesso ao trabalho, educação, saúde, moradia: à vida. É nesse sentido que Cardoso (2017) defende a importância de um olhar crítico na proposição e execução das políticas públicas para o adolescente autor de ato infracional:

[...] deve tomar muito cuidado ao propor políticas públicas que tenha como público-alvo os jovens e as crianças em situação de vulnerabilidade social, exposto ao risco de envolvimento com o meio infracional. Na maioria das vezes a vulnerabilidade é tratada como um problema e não como um ponto de partida para luta pela garantia dos direitos: a vida, a alimentação, a educação, a dignidade, entre outros. (CARDOSO, 2017, p. 56).

Especificamente sobre o direito à educação, Cardoso (2017) reitera o argumento de Arroyo (2015a) ao afirmar que as políticas públicas, o pensamento pedagógico e a formação docente seriam outros se as crianças e os adolescentes não fossem apenas destinatários, mas sim o ponto de partida para suas elaborações. Não compreendendo o sujeito no seu contexto histórico-cultural, as políticas públicas reproduzem o modelo hegemônico de infância e

adolescência, em que aqueles em situação de pobreza e risco social não se enquadram, por toda complexidade histórico-social. É nesse sentido que o autor afirma:

Estamos em tempos de novas e radicais opções éticas e políticas no pensamento educacional, nas políticas e na cultura escolar e docente: reconhecer as identidades morais das famílias, comunidades, das infâncias, adolescências e dos jovens ou deixar-nos guiar pela cultura conservadora que segrega, reprime e criminaliza as famílias, comunidades e até suas crianças, adolescentes e jovens como imorais, violentos, logo extermináveis da ordem social e escolar. (ARROYO, 2015b, p. 35).

O discurso conservador presente nas políticas públicas de criminalização moral do pobre e negro nada mais é que uma forma antiética de manutenção da história segregatória do Brasil, já que ao classificarem como “sem valores” os colocam no lugar-não-lugar, ou seja, sem direito de ter direitos (ARROYO, 2015a). Especificamente sobre a Política de Saúde, Fonseca (2008) reitera em sua pesquisa este não-lugar do adolescente nos serviços de saúde, que não dispõem de um trabalho voltado para o adolescente.

Quando se trata de adolescentes autores de atos infracionais a relação com a justiça e com as políticas públicas se torna ainda mais complexa, pois a ordem se inverte: não são mais sujeitos que devem ser protegidos e assegurados pela justiça, mas condenados a não terem seus direitos por serem classificados como ameaçadores e perigosos. Neste caso, Simioni (2015) alerta para a utilização da doutrina jurídica para reprodução de ideologias com o caráter de verdades absolutas, desconsiderando todo contexto histórico-social.

Entretanto, é importante ressaltar que isso não é por acaso, como já colocado e discutido, a manutenção do pobre e negro em lugar de inferioridade tem uma intencionalidade de manutenção do *status quo* da classe dominante, que consegue exercer pressão suficiente dentro do sistema político-administrativo de modo que as “*politics*” levem à reprodução segregatória no âmbito dos programas políticos voltados a estes adolescentes. Isso significa dizer que, muitas vezes, os programas possuem caráter paliativo, uma vez que não há interesse e vontade política no sentido de proporcionar condições emancipatórias para o pleno desenvolvimento humano desses adolescentes.

4.1 Histórico das políticas públicas voltadas para adolescentes autores de atos infracionais

Para melhor compreensão das políticas públicas voltadas para os adolescentes autores de atos infracionais como alvo é importante problematizar como este público tem sido tratado pelo Estado ao longo da história para que se compreenda na sua totalidade, contradição e historicidade. Para tanto, é importante ressaltar esta problemática em 1871, quando os

escravos adquirem a condição de livres com a Lei do Ventre Livre, sem que fossem dadas as condições materiais para o exercício pleno da cidadania. Foi a partir daí que crianças e adolescentes começaram a ser encontrados perambulando nas ruas pedindo esmolas e/ou furtando no Brasil (CFP; OAB, 2006).

É neste contexto que surge o termo “menor” utilizado até os dias atuais por agentes públicos para se referir aos adolescentes que cometem atos ilícitos. Nota-se mais uma vez que a problemática envolvendo estes adolescentes, como já discutida na seção anterior, está relacionada à forma como o modo de produção capitalista se reproduz, produzindo em seu bojo as desigualdades sociais, bem como o racismo estrutural. Isso significa dizer que no cerne da discussão sobre adolescentes autores de atos infracionais está a produção e a reprodução de uma sociedade desigual e estruturalmente racista. Não olhar para estas questões é ficar apenas na aparência da problemática, não buscando a essência, conforme proposto por Marx (1988).

A República Brasileira de nada valeu para reverter esse processo, ao contrário, instituiu uma legislação específica para os “menores” com objetivo de controlar aqueles considerados moralmente abandonados. Tanto é assim que o Código Penal de 1890 estabelecia a idade penal de nove anos, ou seja, a partir desta idade crianças e adolescentes poderiam ser levados para casas de detenções, além de regulamentar o trabalho infantil (CFP; OAB, 2006).

Na década de 1920 o Brasil estava vivendo momento de grandes discussões sobre a estrutura política da chamada República Velha. É nesse contexto que acontece, em 1921, a realização do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, que o governo brasileiro aprovou a primeira Lei Orçamentária destinada à política de proteção e assistência ao “menor” abandonado e delinquente. Sobre isso, é importante ressaltar que tal política associava estratégias assistencialistas e repressoras. Nas palavras de Faleiros (2011, p. 47): “Ao lado da ideia de proteção da criança está presente a da proteção da sociedade, ‘defesa social’”, ou seja, a política de assistência ao “menor” surge com o objetivo de manter a ordem social e não de proteger a criança e o adolescente.

A partir daí se estabeleceu um sistema dual de atendimento a crianças e adolescentes no Brasil. Tanto é assim que o Código Civil de 1916 tratava dos “filhos de família” e o 1º Código de Menores de 1927 tratava dos menores “perigosos”, quais sejam: os “expostos”, “abandonados”, “desvalidos”, “vadios”, “mendigos”, “viciosos” e “libertinos” (CFP; OAB, 2006). Para Faleiros (2011), o 1º Código de Menores trouxe em seu bojo a visão correccional

disciplinar e higienista, contribuindo para consolidação do termo “menor” como categoria classificatória da criança pobre e marginalizada. Por conseguinte, a lei tinha a função de reprimir por meio da disciplina aquele que não se enquadrava na nova configuração social, baseada no modo de produção capitalista.

Nessa perspectiva de “reabilitação o menor infrator” foi criado em 1941, por meio do Decreto-Lei nº 3.799/194, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, com o objetivo de prestar atendimento assistencial aos “menores infratores” e/ou abandonados. Ainda que com uma proposta diferente, o SAM, na prática, continuou a utilizar métodos repressivos e práticas institucionalizantes, tendo como objetivo moldar os adolescentes para se tornarem trabalhadores e disciplinados à lógica do capital (LIMA; VERONESE, 2012).

Para Pereira (1996), a reprodução das práticas autoritárias e reguladoras do Código de Menores se deu pela falta de autonomia do serviço. É nesse sentido que Faleiros (2011) afirma que a implantação do SAM teve muito mais o intuito de manutenção da ordem social que assistir aos adolescentes autores de atos infracionais. Diante das graves denúncias de violações de direitos dentro das instalações, o SAM foi extinto e criou-se outro órgão de atendimento à criança e ao adolescente: a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM, por meio da Lei n. 4.513, de 1º de dezembro de 1964.

Em um contexto histórico-social de Golpe Militar, a problemática do adolescente autor de ato infracional passou a ser vista como uma questão de segurança pública e não mais social. O objetivo da FUNABEM era de formular e implantar uma Política Nacional destinada ao “menor infrator”, que ficou denominada como Política Nacional do Bem-Estar do Menor – PNBEM (BRASIL, 1964).

A FUNABEM ainda tinha como função coordenar e fiscalizar as entidades responsáveis pela execução da política, sendo, portanto, suas representantes nos Estados as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor – FEBEMs - criadas em 1973, para as execuções da política proposta. É importante ressaltar que, embora com um discurso de adoção de uma perspectiva educacional, a PNBEM na formulação e as FEBEMs na execução da política pública continuaram mantendo as práticas de institucionalização como forma de manter a segurança social (LIMA; VERONESE, 2012). Conforme descrito por Faleiros (2011):

[...] a FUNABEM, que se propunha a ‘assegurar prioridades aos programas que visem à integração do menor na comunidade, através da assistência na própria família e da colocação familiar em lares substitutos, a apoiar instituições que se aproximem da vida familiar, respeitar o atendimento de cada região’, acaba se moldando à tecnocracia e ao autoritarismo. (FALEIROS, 2011, p. 65).

Ainda em um contexto político militar, em 1979, por meio da Lei nº 6.697, instituiu-se no novo Código de Menores em substituição ao Código Mello Matos que vigorava desde 1929. Com a proposta de revisão do Código anterior adotou expressamente a Doutrina da Situação Irregular, ou seja, uma lei específica para crianças e adolescentes pobres. Na prática, tornou, segundo Liberati (1999, p. 13), um código penal: “não passava de um Código Penal do ‘Menor’, disfarçado em sistema tutelar; suas medidas não passavam de verdadeiras sanções, ou seja, penas disfarçadas em medidas de proteção”.

A criança e o adolescente pobres quase sempre definidos como “anormais”, “deficientes” ou “delinquentes” ficavam sob tutela e assujeitadas ao Estado, uma vez que a categoria “situação irregular”, contida no 2º Código de Menores de 1979 abrangia todos aqueles que não se enquadravam ao modelo burguês de família:

[...] seja porque não tinha família (“órfã” ou “abandonada”); porque a família não podia assumir funções de proteção (“carente”); porque não podia controlar os excessos da criança (menor de “conduta antissocial”); porque as ações e envolvimento da criança ou do adolescente colocavam em risco sua segurança, da família ou de terceiros (“infrator”); seja porque a criança era dita portadora de algum desvio ou doença com a qual a família não podia ou sabia lidar (“deficiente”, “doente mental”, com “desvios de conduta”); seja ainda porque, necessitando contribuir para a renda familiar, fazia da rua local de moradia e trabalho (meninos e meninas “de rua”); ou ainda porque, sem um ofício e expulso/evadido da escola ou fugitivo do lar, caminhava ocioso pelas ruas, à cata de um qualquer expediente (“perambulante”). (CFP; OAB, 2006, p. 12).

A legislação menorista perdurou durante o século XX em toda América Latina. Conforme já exposto, não se destinava a toda população infanto-juvenil, mas apenas aos “menores” em situação irregular, que eram classificados em quatro categorias: a) carentes; b) abandonados; c) inadaptados; d) infratores (BRASIL, 1979). Assim se tinha o sistema caritativo de natureza religiosa e asilar quando se tratava de carência e abandono; e o sistema corretivo de natureza repressiva quando se tratava de inadaptação e infração, porém ambos com um único objetivo: controle social da pobreza, ou seja, vigiar, disciplinar, “moldar” e reabilitar os que pudessem ser úteis produtivamente para o capital (BRASIL, 2006a).

Outra questão importante a ser ressaltada é que embora nem todas estas categorias presentes no Código de Menores necessitassem da intervenção do Poder Judiciário, eram submetidas à justiça. Assim, questões que eram do âmbito social eram tratadas no âmbito judicial, ou seja, crianças e adolescentes eram objetos de intervenção jurídica do Estado sem que fossem tratados como sujeitos. Estas ações tutelares ditas de proteção à infância eram carregadas de preconceito e estigmatização, já que hierarquizava como inferior um determinado grupo social, sendo este passível de tutela (CARDOSO, 2017).

No que se refere aos “inadaptados” e “infratores”, o 2º Código de Menores (1979) apresentava como principal estratégia a repressão a fim de que os comportamentos considerados “desviantes” fossem corrigidos (BRASIL, 2016b). Acreditava-se que o isolamento em instituições disciplinares reverteria o “caráter desviante” destas crianças e adolescentes, reabilitando-os para que se tornassem futuros trabalhadores (LIMA; VERONESE, 2012). Sobre isso, Passeti (2000, p. 356) afirma: “ao escolher políticas de internação para crianças abandonadas e infratoras, o Estado escolhe educar pelo medo”.

É nesse sentido que Volpi (2005) defende que tanto o Código de Menores como a Política do Bem-Estar do Menor visavam a mesma coisa: tratar do “delinquente” por métodos correcional-repressivo. Custódio e Veronese (2009) também apontam isso:

[...] implantou no Brasil uma rede de atendimento assistencial, correcional-repressivo, que atuava com vistas na irregularidade da condição infantil, reforçando o papel assistencialista do Estado numa prática absolutamente centralizada, com motivações ideológicas autoritárias do regime militar. A solução do “problema do menor” era a política de contenção institucionalizada, mediante o isolamento, como forma de garantir a segurança nacional e a imposição de práticas disciplinares com vistas à obtenção da obediência. (CUSTÓDIO; VERONESE, 2009, p. 65).

Portanto, ao contrário do discurso difundido de que se tratava de uma política pública que respeitava a Declaração Universal dos Direitos da Criança, a PNBEM nada tinha dos princípios discutidos e declarados internacionalmente quanto à proteção da criança e do adolescente. Ainda que o Brasil tenha participado como signatário da Declaração da ONU de 1959, na prática, não houve nenhuma alteração no tratamento e atendimento à criança e ao adolescente no país, prevalecendo, ainda, a Doutrina da Situação Irregular (LIMA; VERONESE, 2012). Isso significa que a política de atenção à criança e ao adolescente continuava a reproduzir a lógica de criminalização da pobreza, sem qualquer interesse de implementar uma política pública que visasse a proteção destes adolescentes como sujeitos de direitos.

Foi com o intuito de romper com esta lógica punitiva e correcional que os movimentos sociais, sindicatos, pastorais e demais setores da sociedade civil iniciaram na década de 1980 uma importante mobilização no que se refere aos Direitos Humanos dos grupos mais marginalizados (CPF; OAB, 2006). Esta luta se deu por meio de movimentos sociais como a Pastoral do Menor, Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) e o Movimento Criança Constituinte, que se valeram de documentações e pesquisas que constatavam a falência do modelo de atendimento “correcional-repressivo”. A seguir, algumas evidências indicadas por estes movimentos sociais na ocasião da constituinte em 1987:

1) que os internatos não eram o melhor meio de proteção à criança pobre; 2) que o papel do técnico, longe de ser apenas terapêutico e educativo, estava sendo de controle e que, na realidade, a rotulação da criança (ou o seu “diagnóstico”) já era feito anteriormente pelo policial, no ato mesmo de apreensão da criança na rua; 3) que as famílias, muitas vezes, toleravam as infrações das crianças na medida em que isto significava renda familiar, e que o melhor meio para se resolver este problema não seria enviando crianças para as delegacias policiais; 4) que segmentos da sociedade, preocupados com sua segurança pessoal e com o patrimônio, pressionavam o poder público para punir e confinar o adolescente, sem, contudo, oferecer-lhe alternativas; e, finalmente, 5) que a criança não estava apenas sendo aliciada por adultos para roubos, furtos e venda de drogas, mas estava sendo tomada como mercadoria a qual se podia trocar, vender e mesmo executar. (CFP; OAB, 2006, p. 13).

Neste contexto de redemocratização do país e de mobilização de movimentos sociais relacionados a Direitos Humanos foi, então, aprovada a Constituição Federal de 1988, (BRASIL, 1988) que significou um grande avanço na defesa dos direitos sociais, dentre eles os direitos fundamentais às crianças e aos adolescentes independentemente da classe social, conforme artigo 227:

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

Portanto, pode-se dizer que a crise e/ou esgotamento da forma anterior de compreensão da infância e da adolescência presente no Código de Menores e os questionamentos do modelo vigente fizeram emergir novas proposições referentes à proteção à criança e aos adolescentes que culminaram na redação deste artigo da Constituição Federal, bem como a abolição do Código de Menores de 1979 e a promulgação da Lei 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No entanto, passados mais de trinta anos, resquícios do Código de Menores ainda se faz muito presente na implementação e execução de políticas públicas.

Internacionalmente, os direitos da criança e do adolescente têm sido discutidos desde 1923. Porém, embora se tenha iniciado esta discussão em 1924 com a Declaração dos Direitos da Criança em Genebra foi somente no ano de 1959, a partir da Assembleia Geral, órgão máximo da Organização das Nações Unidas – ONU, que se reconhece a necessidade da garantia destes direitos por meio da Declaração Universal dos Direitos da Criança (BRASIL, 2006a). Um novo avanço acontece em 1989, a partir da Convenção Internacional dos Direitos

da Criança, uma vez que estabeleceu normas com deveres e obrigações aos países que aderissem. Tal convenção foi ratificada pelo Brasil, que entrou em vigor em 1990.

A regra fundamental contida nesta convenção é a garantia aos menores de dezoito anos de todos os direitos que os adultos possuem, sem desconsiderar sua condição peculiar de desenvolvimento. Além disso, devem contar com direitos específicos. Portanto, são garantidos os direitos reconhecidos a todos os seres humanos, como: proteção contra a tortura e o trabalho explorador, acesso aos serviços de saúde e às liberdades de crença e livre expressão. Além de alguns direitos específicos, como: o acesso à educação, ao esporte, à cultura e ao lazer, a prioridade em receber proteção e socorro e, ainda, a convivência familiar e comunitária.

Em se tratando de Brasil, embora estes princípios tenham sido incorporados e apresentados nos artigos 227 e 228 da Constituição Federal de 1988, como já mencionado em parágrafos anteriores, seu caminho para consolidação aconteceu somente a partir da implementação do ECA (BRASIL, 1990). Em contraposição a todas as leis e políticas implementadas até então que visavam o controle e a exclusão das crianças e adolescentes pobres no Brasil, o ECA, consubstancia uma mudança de paradigma.

Baseado na Doutrina da Proteção Integral pressupõe a proteção a este público de forma universal, independentemente de sua classe social. Assim, o ECA abarca todas as crianças e adolescentes, sem distinção e/ou exceção. Para Moreira (2016), isso significa dizer que além de ter o foco na proteção integral da infância e da adolescência e não na punição e controle, não se destina a grupos específicos como acontecia com o Código de Menores, sendo o direito garantido a todas as crianças e adolescentes.

A distinção dá-se somente pela idade, sendo considerada criança aquela entre zero e doze anos incompletos e adolescente aquele entre doze e dezoito anos. Nessa perspectiva, segundo o artigo 4º do ECA, fica assegurado a toda criança e adolescente, sem exceção, os direitos fundamentais:

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. (BRASIL, 1990).

Este redimensionamento da legislação brasileira traz em seu bojo a garantia do tratamento da criança e do adolescente como sujeitos ativos no processo de garantias de seus direitos. Antes sob tutela do Estado, passam a ser vistos como sujeitos que devem ter seus direitos assegurados juridicamente, respeitada a condição peculiar de desenvolvimento

(GRAMKOW, 2007). É nesse sentido que Volpi (2005) afirma que o ECA dá o pontapé para desconstrução no âmbito filosófico e sociológico do Código de Menores em razão da mudança de paradigma no tratamento deste público no âmbito conceitual-jurídico.

No que se refere aos adolescentes que cometem atos ilícitos, o ECA avançou no sentido de considerá-los como uma categoria jurídica. Embora não faça distinção entre ato infracional e crime, uma vez que se entende que ambos possuem caráter transgressor e estão na categoria do ilícito jurídico, a forma de responsabilização difere levando em consideração a fase de desenvolvimento daquele que o comete. Assim, são previstas para o adolescente (entre 12 e 18 anos) a aplicação de uma ou mais medidas socioeducativas e aplicação de medida de proteção aos pais no caso de crianças menores de 12 anos (CARDOSO, 2017). As medidas de proteção estão previstas no artigo 101 do ECA, sendo elas:

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

- I** - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II** - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III** - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV** - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente;
- V** - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI** - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII** - acolhimento institucional;
- VIII** - inclusão em programa de acolhimento familiar;
- IX** - colocação em família substituta.

Já as medidas socioeducativas são de diferentes graus de severidade e aplicadas dependendo do ato cometido, considerando algumas questões fundamentais previstas no artigo 112 do ECA, quais sejam: a) a capacidade do adolescente em cumprir determinada medida; b) as circunstâncias que sucedeu o suposto ato infracional; e c) a gravidade deste último. Estão previstas no ECA seis tipos de medidas socioeducativas: 1) Advertência: consiste em uma repreensão judicial; 2) Obrigação de Reparar o Dano: ressarcimento por parte do adolescente e responsável do dano ou prejuízo econômico causado à vítima; 3) Prestação de Serviços à Comunidade (PSC): realização de atividades gratuitas e de interesse comunitário durante período máximo de seis meses, não ultrapassando oito horas semanais para que o direito à educação do adolescente seja garantido; 4) Liberdade Assistida (LA): acompanhamento, auxílio e orientação ao adolescente por equipes interdisciplinares pelo período mínimo de seis meses, tendo como principal objetivo a inserção do adolescente nas

diversas áreas de políticas públicas, como saúde, educação, cultura, esporte, lazer e profissionalização, com vistas a sua promoção social; 4) Semiliberdade: unidade especializada que restringe parcialmente a liberdade do adolescente, uma vez que possibilita a realização de atividades externas e a permanência na família aos finais de semana; 5) Internação: consiste na privação total de liberdade (BRASIL, 1990).

Além das medidas, o ECA ainda também prevê o acesso aos direitos individuais aos adolescentes que cometem atos infracionais, são eles:

Capítulo II – Dos direitos individuais

Art. 106. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrantes de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente.

Art. 107. A apreensão de qualquer adolescente e o local onde se encontra recolhido serão incontinenti comunicados à autoridade judiciária competente e à família do apreendido ou à pessoa por ele indicada.

Art. 108. A internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias.

Art. 109. O adolescente civilmente identificado não será submetido à identificação compulsória pelos órgãos policiais, de proteção e judiciais, salvo para efeito de confrontação, havendo dúvida fundada. (BRASIL, 1990).

Isso significa dizer que mesmo sendo autor de um ato infracional os agentes públicos devem seguir algumas prerrogativas na forma no tratamento visando a proteção integral deste adolescente. O ECA também indica suas garantias processuais, presentes nos artigos 110 e 111 da lei: a) a privação de liberdade só poderá acontecer mediante a um processo legal (Artigo 110); b) o adolescente deve ter o pleno e formal conhecimento do ato infracional (Artigo 111, inciso I) e da sua igualdade na relação processual – ampla defesa (Artigo 111, inciso II); c) deve possuir um advogado de defesa (Artigo 111, inciso III) e tem o direito ao acesso gratuito e integral a assistência judiciária, se necessária (Artigo 111, inciso IV); d) deve ser ouvido pela autoridade competente (Artigo 111, inciso V) e além do direito de solicitar a presença de seus pais ou responsáveis em qualquer fase do processo judicial (Artigo 111, inciso V).

E por fim, a legislação ainda prevê que a aplicação das medidas socioeducativas deve levar em consideração as circunstâncias e a gravidade do ocorrido. Assim, a maioria das medidas necessitam de provas suficientes de autoria e materialidade do ato cometido para que possam ser aplicadas. Porém, é sabido que ainda que exista todos esses aspectos a serem considerados e indicados na lei, na prática, o que se tem é o descaso do Poder Judiciário nas aplicações de medidas, de maneira indiscriminada, sem que tenha conhecimento de todo processo e do próprio adolescente para que seja avaliada a melhor medida a ser aplicada (CARDOSO, 2017).

Sobre estes últimos direitos vale ressaltar que, se por um lado o ECA assegura ao adolescente o exercício dos mesmos direitos e garantias dos adultos que cometem algum tipo de crime, por outro proporciona um tratamento diferenciado levando em conta a fase de desenvolvimento peculiar do adolescente, considerando-os “inimputáveis” perante a lei, sendo, portanto, aplicadas medidas socioeducativas de caráter predominantemente pedagógico (DIGIÁCOMO; DIAGIÁCOMO, 2010). De acordo com o artigo 26 da Lei nº 7.209/84 - Código Penal Brasileiro, o conceito de inimputabilidade é aplicado a indivíduos “isentos de pena” devido à doença mental ou ao desenvolvimento mental incompleto ou retardado.

Sabendo do desafio de tornar a Doutrina de Proteção Integral afirmada no ECA uma realidade, foram criados órgãos responsáveis para fiscalização e garantia destes direitos, sendo o Conselho Nacional da Criança e do Adolescente – CONANDA um deles. Vinculado ao Ministério da Justiça e do Departamento da Criança e do Adolescente (DCA), o CONANDA foi criado em 1991, por meio da Lei nº 8.242, como o principal órgão do Sistema de Garantia de Direitos (SGD): “Por meio da gestão compartilhada, governo e sociedade civil definem, no âmbito do Conselho, as diretrizes para a Política Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes” (SILVA; FIGUEIREDO, 2013).

Porém, foi somente depois de 15 anos de sua criação que o CONANDA estabeleceu os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento ao Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, por meio da Resolução nº 113 (CONANDA, 2006a). Alguns outros documentos também foram elaborados em 2006 e foram de extrema importância para reestruturação da Política de Socioeducação no país.

Um deles foi o relatório de Inspeção Nacional às unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei de 22 Estados e o Distrito Federal realizados por comissões de Direitos Humanos e Criança e Adolescente compostas por membros do Conselho Federal da Ordem dos Advogados (OAB), Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Ministérios Públicos dos respectivos Estados inspecionados. O relatório gerou a publicação “Um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei” (CFP; OAB, 2006) com graves denúncias de violações de direitos dentro das instalações destas unidades, além da ausência de projetos pedagógicos.

Foi também em 2006 que a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) e o CONANDA, em parceria com a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude (ABMP), iniciaram um importante e amplo diálogo nacional com os demais atores do SGD com o objetivo de reformular o modo de funcionamento do sistema

socioeducativo e reafirmar a perspectiva política-pedagógica pautada nos direitos humanos, conforme já prevista no ECA, que culminou na construção do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2006c), sendo aprovado por assembleia no CONANDA em julho de 2006 e apresentado para o legislativo como projeto de lei em julho de 2007. Porém, foi somente em 18 de janeiro de 2012 que o SINASE tornou-se uma lei.

A discussão sobre a criação de um Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo surgiu a partir das dificuldades das propostas do ECA em exceder a esfera político-conceitual-jurídica, ou seja, havia uma necessidade de que a política de atendimento ao adolescente autor de ato infracional saísse do campo do ideal e assumisse o lugar do concreto (SILVA, 2015), já que o ECA havia ficado apenas no plano jurídico e político conceitual.

Havia, portanto, uma lacuna no ECA de como deveriam ser executadas as medidas socioeducativas. É nesse sentido que o documento do SINASE, produzido pelo CONANDA, em 2006, traz um grande avanço no que se refere à regulamentação do atendimento socioeducativo em todo país. Para Silva e Figueiredo (2013), o SINASE padroniza o processo de atendimento ao adolescente autor de ato infracional, uma vez que até então eram realizadas de forma diferenciada em todo território nacional, à mercê daqueles que as executavam. Mais que isso, a proposta do SINASE teve como objetivo instituir uma atenção ao adolescente baseado em princípios éticos e pedagógicos.

Como bem colocado por Silva e Figueiredo (2013), o SINASE surge para completar esta lacuna deixada pelo ECA no que se refere à regulamentação das execuções das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes autores de atos infracionais, já que embora o ECA tivesse trazido mudanças em relação ao conteúdo, ao método e a gestão das medidas socioeducativas ainda não havia atingido efetivamente o atendimento a estes adolescentes (GANDINI JÚNIOR, 2015).

Isso significa dizer que o SINASE é fruto de uma construção coletiva entres os operadores do Sistema de Garantia de Direitos – SGD – com o intuito de reforçar elementos já existentes na socioeducação e inserir outros novos (MARQUES *et al.*, 2013), com acordos políticos para sua aprovação. Portanto, o olhar se volta para o direito deste público, o que, necessariamente, implica o desafio de implementar políticas públicas no sentido de ampliar e de aperfeiçoar o recém-criado sistema de garantia de direitos, sendo o SINASE a materialização desta necessidade. Isso significa dizer que a aprovação da Lei que institui um

Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo representa um grande avanço no que diz respeito a políticas públicas destinadas para o atendimento do adolescente autor de ato infracional, ainda que esbarre em preceitos sancionatórios na correlação com o educativo.

Mais que isso, o SINASE se estabelece como “política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais” (CONANDA, 2006b, p. 23). Como um instrumento jurídico-político que visa a concretização dos direitos do adolescente autor de ato infracional, o SINASE é um sistema integrado que tem como objetivo a articulação dos três níveis de governo para o desenvolvimento de programas de atendimento, com o objetivo de promover uma ação educativa.

Embora os programas e entidades executoras das medidas socioeducativas também sejam cofinanciadas pela União, suas execuções ficam a cargo dos Estados e municípios, não podendo ser ofertada pela União, que é responsável apenas pelo estabelecimento das diretrizes dos programas e serviços, bem como seu monitoramento e avaliações. Assim, cabe aos Estados a execução de serviços referentes às medidas socioeducativas de semiliberdade e internação; e aos Municípios as demais medidas em meio aberto: Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA). Já as medidas de advertência e a obrigação de reparar o dano, também previstas no ECA, são de responsabilidade do próprio Poder Judiciário (CARDOSO, 2017).

Logo, o SINASE apresenta três objetivos a serem alcançados pelas medidas socioeducativas, quais sejam: 1) responsabilização do adolescente das consequências lesivas do ato infracional cometido e quando possível incentivo da sua reparação; 2) inserção do adolescente nas demais políticas setoriais, como: saúde, cultura, esporte, educação e profissionalização, a fim de que seus direitos sejam assegurados; 3) efetivação das disposições da sentença, tendo como parâmetro máximo a privação da liberdade, prevista na lei (BRASIL, 2012). Para a efetivação de tais objetivos, a Lei 12.594, dispõe no Artigo 35 de nove princípios:

- I - legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto;
- II - excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos;
- III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;
- IV - proporcionalidade em relação à ofensa cometida;
- V - brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o art. 122 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
- VI - individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente;

VII - mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida;

VIII - não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status;

IX - fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo (BRASIL, 2012a).

O SINASE, na forma da lei, ainda pontua sete direitos dispostos pelo ECA àqueles adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, que são: 1) inclusão em programa de meio aberto na inexistência de vaga para o cumprimento da medida de privação de liberdade, exceto quando o ato cometido configurar grave ameaça ou violência à pessoa. Nesse caso o adolescente deverá ser internado na unidade mais próxima ao local da sua residência para que seja assegurada a convivência familiar; 2) respeito a sua personalidade, intimidade, liberdade de pensamento e de religião; 3) petição, por escrito ou verbal, de forma direta a qualquer autoridade ou órgão público, sendo o prazo para resposta de até 15 dias; 4) receber informação das normas de organização e funcionamento do programa de atendimento a qual será inserido; 5) ter informações sobre a evolução do seu plano individual de atendimento, bem como participar da sua construção e quando necessário da sua readequação; 6) assistência integral à saúde; 7) atendimento garantido em creches ou pré-escolas aos seus filhos de zero a cinco anos (BRASIL, 2012).

E por fim, também destaca aspectos relacionados ao regime disciplinar das entidades de atendimento e a necessidade de elaboração de planos para a organização do serviço para garantir um ambiente saudável e digno aos adolescentes, principalmente em privação de liberdade. Além disso, o SINASE estabelece as competências e responsabilidades dos órgãos de direito como os Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente, bem como a necessidade da articulação dos atores do SGD para assegurar a Proteção Integral do adolescente (BRASIL, 2006c). Isso significa dizer que o SINASE não avança apenas na regulamentação da execução dos programas de atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais, mas também na organização e na articulação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios no oferecimento de programas e serviços socioeducativos para esse público (MOREIRA, 2016).

Como um dos princípios fundamentais, o SINASE reforça o conceito de incompletude institucional no atendimento socioeducativo. Isso significa dizer que a política de socioeducação deve ter interface com as demais políticas setoriais:

Os órgãos deliberativos e gestores do SINASE são articuladores da atuação das diferentes áreas da política social. Neste papel de articulador, a incompletude institucional é um princípio fundamental norteador de todo o direito da adolescência

que deve permear a prática dos programas socioeducativos e da rede de serviços. Demanda a efetiva participação dos sistemas e políticas de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras, para a efetivação da proteção integral de que são destinatários todos adolescentes. (CONANDA, 2006b, *s.p.*).

O SINASE somente reitera a lógica presente no artigo 86 do ECA quanto ao entendimento de que as políticas de atenção à infância e à juventude devem se organizar a partir de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais a fim de defender, garantir e promover a Proteção Integral a este público. Portanto, a articulação entre os programas de execuções das medidas socioeducativas e os demais serviços e políticas setoriais são condição para assegurar os direitos desses adolescentes (CONANDA, 2006b).

É necessário que se compreenda que o SINASE é um subsistema do SGD que, necessariamente, se comunica e sofre interferências dos demais subsistemas: Saúde, Educação, Assistência Social, Justiça e Segurança Pública (CONANDA, 2006b). Isso significa dizer que se deve utilizar o máximo possível dos serviços presentes na comunidade, responsabilizando as políticas sociais para o atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Para tanto, faz-se necessário a operacionalização de uma rede integrada que será melhor explicada no item a seguir.

4.2 Incompletude Institucional e Articulação da rede de atenção ao adolescente autor de ato infracional

Falar em incompletude institucional significa falar em trabalho em rede com as políticas públicas setoriais, as diferentes instituições e os serviços ofertados a estes adolescentes com a finalidade de promover suas proteções integrais. Isso só se torna possível a partir da articulação e concretização do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), que tem como objetivo melhor ordenar a complexidade da atenção às crianças e aos adolescentes.

Como possibilidade de efetivação integral do ECA, a partir de diferentes atores e instituições, o SGD “[...] privilegia, na atenção a esse grupo, a articulação interinstitucional e intersetorial, tendo em vista a natureza da política de direitos, a transversalidade e, conseqüentemente, a incompletude institucional na gestão da política” (PEREIRA, ZAMORA; ALAPANIAN, 2014, p. 105). Tanto é assim que no interior do SGD existem vários subsistemas que se interrelacionam e tratam de situações específicas relacionadas a este público. É nesse contexto que está o SINASE.

Desse ponto de vista, Contini e Motti (2008) propõem uma discussão sobre a sustentação da rede a partir do entendimento do SGD no sentido restrito e ampliado. Para os autores, o SGD, no sentido restrito, é composto por aqueles que exercem papel de defesa e garantia dos direitos: Conselho Tutelar, Defensoria, Promotoria e Juizado da Infância e Juventude. No caso do adolescente autor de ato infracional, a articulação inicia-se a partir do Poder Judiciário por meio da aplicação da medida socioeducativa. Já no seu sentido mais amplo, o SGD abarca todos os atores responsáveis pela promoção dos direitos, sendo elas as políticas setoriais: da Assistência Social, da Saúde, do Esporte e Lazer, Cultura e da Educação.

A política de Assistência Social por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) é a grande responsável por prover serviços, programas, projetos e benefícios para famílias a fim de contribuir para inclusão e equidade de acesso aos bens e serviços socioassistenciais no sentido de garantir a convivência familiar e comunitária. O SUAS é organizado a partir de duas Proteções Sociais. A primeira denominada Proteção Social Básica e tem por objetivo contribuir para a prevenção de situações de risco social por meio do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Os serviços desta Proteção são coordenados pelas unidades do Centro de Referência ou da Assistência Social (CRAS) localizadas nos bairros de maior vulnerabilidade social (BRASIL, 2014b).

Isso significa dizer que o CRAS, embora não seja o serviço responsável pelas execuções das medidas socioeducativas, torna-se extremamente importante no atendimento ao adolescente autor de ato infracional no sentido de proporcionar suporte à família promovendo a convivência familiar com o propósito de minimizar o risco social e pessoal deste adolescente (CONTINI; MOTTI, 2008).

A segunda Proteção tipificada no SUAS é a Proteção Social Especial que é a modalidade de atendimento especializado às famílias e indivíduos em situação de risco pessoal e social e violação de direitos em decorrência de abandono, maus tratos físicos ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil. Nela contém outras duas ramificações, quais sejam: a Proteção Social Especial de Média Complexidade, sendo os serviços coordenados pelas unidades do Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) e a Proteção Social Especial de Alta Complexidade, que são os serviços de acolhimento e de proteção em situações de calamidades públicas e de emergência.

É no CREAS que está o serviço de Proteção Social a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), que tem como objetivo prover atenção socioassistencial e acompanhamento a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, no sentido de contribuir para o acesso a direitos e para a resignificação de valores na sua vida pessoal e social. O acompanhamento social ao adolescente é realizado de forma sistemática, com frequência mínima semanal e elaborado o Plano Individual de Atendimento (PIA) com a participação do adolescente e da família, em que contém “objetivos e metas a serem alcançados durante o cumprimento da medida, perspectivas de vida futura, dentre outros aspectos a serem acrescidos, de acordo com as necessidades e interesses do adolescente” (BRASIL, 2014b, p. 34).

Embora as execuções das medidas socioeducativas em meio aberto aconteçam dentro da Política de Assistência Social e as medidas em meio fechado pela unidades de internação e semiliberdade, as demais políticas setoriais também são responsáveis pelo atendimento e cuidado ao adolescente autor de ato infracional, conforme indicado no SINASE:

As entidades e/ou programas de atendimento socioeducativo deverão oferecer e garantir o acesso aos programas públicos e comunitários (de acordo com a modalidade de atendimento): escolarização formal; atividades desportivas, culturais e de lazer com regularidade e frequência dentro e fora dos programas de atendimento; assistência religiosa; atendimento de saúde na rede pública (atendimento odontológico; cuidados farmacêuticos; inclusão em atendimento à saúde mental aos adolescentes que dele necessitem, preferencialmente, na rede SUS extra hospitalar; à saúde reprodutiva e sexual, ao tratamento de doenças crônicas e cuidados especiais à saúde); inserção em atividades profissionalizantes e inclusão no mercado de trabalho, inclusive para os adolescentes com deficiência em conformidade com o Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. (CONANDA, 2006, p. 52).

Na política de Saúde os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) são de extrema importância no cuidado da saúde mental dos adolescentes, bem como nos agravos relacionados ao uso abusivo de drogas, além da questão da redução de danos. Também a atenção básica à saúde no seu caráter preventivo referente a saúde sexual e reprodutiva destes adolescentes, em especial às doenças sexualmente transmissíveis/vírus da imunodeficiência humana/síndrome de imunodeficiência adquirida (DST/HIV/AIDS). É importante ressaltar que tais ações seguem as diretrizes presentes na Portaria Interministerial no 1.426 de 14 de julho de 2004 (BRASIL, 2004).

A política educacional, por sua vez, tem um papel fundamental no atendimento ao adolescente autor de ato infracional com o intuito de superar a situação de risco social. Dentre as leis e resoluções que versam especificamente sobre o atendimento escolar ao adolescente

autor de ato infracional estão o ECA/SINASE, que indicam a necessidade de garantia de acesso à escola a esses adolescentes, e a recente Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016, que define diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Além da garantia de vagas aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas sem que haja qualquer forma de embaraço, preconceito e discriminação, esta Resolução também dispõe sobre a “implementação de políticas, programas, projetos e ações educacionais para qualificação da oferta de escolarização, no âmbito do SINASE, contemplando as diferentes modalidades e etapas do atendimento socioeducativo” (BRASIL, 2016a).

As políticas de Esporte e de Cultura também funcionam como importante rede de proteção ao adolescente em situação de risco pessoal e social. Tanto o esporte como a cultura tem grande potencialidade no processo de ressignificação da trajetória destes adolescentes tendo em vista o rompimento com o ciclo infracional. E por fim, a política de trabalho que deve estar intimamente articulada com a educação profissional no sentido de proporcionar ao adolescente acesso a um ofício que seja do seu interesse e que tenha correspondência ao mundo do trabalho para posterior exercício de uma atividade remunerada.

Políticas de trabalho conjuntamente com a educação podem se integrar e promover ações que coloquem em prática o trabalho na modalidade jovem aprendiz. Vale dizer que o acesso ao trabalho formal e remunerado é de extrema importância levando em consideração que parte significativa destes adolescentes entram no meio infracional como forma de subsistência.

4.3 O desafio da intersetorialidade e interinstitucionalidade na Política de Socioeducação

A incompletude institucional e a corresponsabilização da família, comunidade e Estado são dois dos princípios do SINASE, conforme já previsto no ECA, uma vez que “atualiza a perspectiva apresentada no ECA com ênfase na dimensão pedagógica das ações e, assim, demanda ações dos diversos campos das políticas públicas sociais” (BRUM, 2012), o que torna imprescindível a intersetorialidade e a interinstitucionalidade, além da corresponsabilização da família, da comunidade e do Estado.

Segundo o SINASE (CONANDA, 2006b), a sociedade e o poder público devem cuidar para que a família consiga se organizar e responsabilizar-se pelo cuidado dos adolescentes no sentido de assegurar seus direitos. A família, a comunidade e a sociedade têm

a responsabilidade de fiscalizar para que o Estado cumpra com suas responsabilidades. O Estado, por sua vez, deve demandar a participação dos diferentes sistemas e políticas setoriais, sendo elas: educação, saúde, trabalho, assistência social, esporte, cultura e lazer, segurança pública, a fim de que a Doutrina de Proteção Integral seja garantida (SILVA; FIGUEIREDO, 2013). Tanto é que o eixo norteador do SINASE é a intersectorialidade presente na própria definição do sistema:

[...] conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de Medida Socioeducativa. Esse sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todas as políticas, planos, e programas específicos de atenção a esse público. (CONANDA, 2006, p. 22).

Ainda que a discussão sobre intersectorialidade não seja novidade, o fato é ser algo recente no cotidiano das políticas, havendo, portanto, certa resistência e dificuldade de diálogo por parte dos diferentes grupos. Esse desafio tem sido confirmado por diversos autores (JUNQUEIRA, 2004; ANDRADE, 2004; NOGUEIRA NETO, 2008), que apontam para a ineficiência de um atendimento fragmentado. No caso da política socioeducativa, a intersectorialidade é um dos maiores desafios para sua concretização.

Para Costa, Pontes e Rocha (2006), o desafio da intersectorialidade está em possibilitar a síntese das práticas e ao mesmo tempo reconhecer os limites de poder e atuação de cada setor. A ideia de síntese trazida pelas autoras, e reafirmada por Monnerat e Souza (2009), de nenhuma maneira nega as responsabilidades e atribuições setoriais, apenas foca na construção de objetivos comuns:

Sendo assim, o ponto forte da proposta de intersectorialidade é a possibilidade de se construir uma visão de complexidade dos problemas tendo como requisito o aporte de diferentes acúmulos setoriais. Trata-se, pois, de construir objeto e objetivos comuns, o que difere das propostas que se traduzem na mera sobreposição ou justaposição de ações setoriais. (MONNERAT; SOUZA, 2009, p. 208).

Como bem colocado por Mendes (1996), a intersectorialidade não anula a singularidade de cada fazer setorial, ao contrário, reconhece o domínio e a atuação de cada política setorial e compreende que é a partir da comunicação entre os setores que se torna possível a construção da síntese desses domínios para intervenção de uma problemática que é complexa. Outro aspecto pontuado por Monnerat e Souza (2009) quando se trata de intersectorialidade das políticas públicas é que sua emergência tem acontecido apenas no âmbito municipal, muitas vezes restritas à localidade e de caráter experimental.

Além da articulação entre as políticas setoriais, Pereira *et al.* (2014) problematizam a importância da interinstitucionalidade na atenção ao adolescente autor de ato infracional.

Segundo as autoras, por sua transversalidade, a política de socioeducação depende da articulação entre as políticas setoriais, como também entre as diferentes institucionalidades:

No plano institucional, a política socioeducativa deve ser garantida por um conjunto de instituições e poderes que compõem as linhas de ação e as diretrizes de atendimento dos direitos da criança e do adolescente conforme artigos 87 e 88 do Estatuto. Esse conjunto de instituições e poderes, denominado de Sistema de Garantia de Direitos é composto pelo Poder Judiciário, Poder Executivo e Poder Legislativo. (SILVESTRE, 2010, p. 64).

Sobre isso, Pereira *et al.* (2014) fazem uma crítica consistente no sentido de apontar que a articulação entre os três poderes ainda é muito incipiente, principalmente por parte do Poder Legislativo para assegurar investimentos, financiamento e controle da execução da política socioeducativa, inclusive em questões orçamentárias. Para as autoras, o Estado brasileiro ainda está em processo de reordenamento de suas instituições a fim de compreender e gerir a política socioeducativa enquanto um sistema.

Ao ser definido dentro do SGD como articulador das políticas sociais, o SINASE não deixa dúvidas quanto à necessidade do trabalho em rede para que o adolescente seja atendido de modo que seus direitos sejam garantidos (SOUZA, 2016). A ideia de incompletude institucional trazida pelo SINASE tem como pressuposto a necessidade de uma atenção integrada a outros órgãos do Estado e da sociedade (ROQUETE, 2014). Sobre isso, a cartilha apresentada ao curso básico, que foi ofertado pela Escola Nacional de Socioeducação (ENS) em parceria com a Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, é bem assertiva:

Assim, podemos afirmar que a intersetorialidade é um princípio defendido pelo SINASE, para que os direitos constitucionais sejam cumpridos; a instituição não seja a única responsável pelo atendimento; as políticas setoriais se articulem em rede; e, assim, os(as) adolescentes tenham a oportunidade de acesso aos programas, projetos, serviços e benefícios executados pela administração pública. (BRASIL, 2014a, p. 10).

Logo, é somente por meio dessa proposta intersetorial e interinstitucional que se torna possível alcançar um sistema socioeducativo efetivo que, de fato, promova o desenvolvimento e rompa com o ciclo de exclusão de direitos inter e transgeracional que se encontra o adolescente em cumprimento de medida. Só assim a proteção integral ao adolescente estará garantida, já que é por meio dessa atuação intersetorial e interinstitucional que se poderá assegurar que os adolescentes, bem como sua família, tenham acesso, às vezes pela primeira vez, às políticas setoriais que lhes são de direito e que durante suas trajetórias foram negadas (BRASIL, 2014a).

Portanto, ainda que desafiador e complexo, não há como garantir a proteção integral do adolescente autor de ato infracional sem que todos os setores, as instituições e as políticas do SGD se impliquem no processo de atenção a esta população, assumindo suas responsabilidades e competências. Só assim se concretizará o sistema de proteção e promoção dos direitos aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativa, ou seja, para que o SINASE cumpra sua função se faz necessário que nele estejam contemplados: o trabalho em rede, o trabalho dos especialistas e dos agentes socioeducativos e o trabalho de todas as políticas públicas e instituições que compõem o SGD.

É nesse sentido que Oliveira (2013) defende que a garantia dos direitos do adolescente em cumprimento de medida somente serão uma realidade concreta quando houver ampliação e melhoria na qualidade na atenção ao adolescente autor de ato infracional e as políticas se integrarem a fim de ofertar serviços de diferentes áreas (saúde, educação, cultura, esporte e lazer, segurança) para fortalecer a rede de atendimento. Isso, entretanto, implica necessariamente em uma mudança de paradigma no campo das políticas públicas. Sendo esse, portanto, o grande desafio de concretização do SINASE (OLIVEIRA, 2013).

Já no que se refere à articulação entre as institucionalidades, Pereira *et al.* (2014) argumentam que os Conselhos de Direitos têm um papel fundamental no controle social da política socioeducativa, a fim de que se ela se estabeleça e se universalize efetivamente na garantia dos direitos desses adolescentes. O Conselho da Criança e do Adolescente, nessa perspectiva, deve exercer o papel fundamental de articulador do SINASE com os demais sistemas e políticas sociais. Assim, deve-se estabelecer como espaço de formulação, deliberação e controle da política pública, além de informar e mobilizar a sociedade em torno dos interesses da população infanto-juvenil.

Diante do exposto, pode-se afirmar que, embora o ECA/SINASE sejam marcos políticos na história da luta em defesa ao adolescente autor de ato infracional, suas simples afirmações como direito e como política pública não são suficientes para garantir seus reais reconhecimentos, que só acontecerá por meio de ações políticas consistentes a fim de que a lei seja cumprida da forma como foi estabelecida, sendo este o grande desafio pós-promulgação do ECA/SINASE, uma vez que “[...] o problema fundamental em relação aos direitos humanos, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los” (BOBBIO, 2004, p. 23).

Entretanto, ainda que a mudança não tenha acontecido de forma efetiva ou que não tenha sido materializada nas práticas sociais, não se pode desconsiderar que o ECA/SINASE trouxeram uma mudança de paradigma em toda a política nacional referente ao direito do

adolescente autor de ato infracional. Não se pode negar que hoje o ECA/SINASE são importantes instrumentos jurídico-normativos de luta e compromisso pela efetivação dos direitos da criança e do adolescente, diferentemente do Código de Menores (LIMA; VERONESE, 2012).

Portanto, quanto mais se avança nas legislações de proteção dos direitos da criança e do adolescente, mais desafios devem ser enfrentados no que diz respeito à implementação da lei, uma vez que a mudança da cultura e do imaginário social é algo lento e trabalhoso. Assim, é necessário, além da mudança jurídico-normativa, que haja uma mudança no âmbito da filosofia dos programas de trabalho, bem como no posicionamento ético-político dos profissionais que atuam diretamente no sistema de garantia de direitos.

Há ainda uma fragmentação e enviesamento da política pública. É nesse sentido que Cossetin (2012, p. 43) afirma que “as práticas e as concepções de repressão e segregação, relativas à infância e à adolescência pobres, de modo geral, foram ocasionadas e ainda o são em decorrência da própria constituição da sociedade de classes”. Corroborando com este pensamento, Carvalho (2009) argumenta:

A política para a juventude constitui-se em programas paliativos, que não atacam as causas da pobreza, apenas tornam menos adversas as condições de vida dos jovens mais pobres, reduzindo, em alguma medida, os altos níveis brasileiros de miséria e pobreza, mas não se constituem em uma resposta à questão social, pois não são capazes de agir nas causas desses fenômenos. Não garantem emprego, não asseguram direitos e não têm efeito sobre a socialização da riqueza socialmente produzida. A política para a juventude, quando desvinculada de medidas de caráter estrutural, não representa senão uma justiça residual e periférica, que se orienta por uma visão harmoniosa da sociedade, encobrindo as lutas contra as desigualdades e postergando as possibilidades de mudanças radicais. (CARVALHO, 2009, p. 140-141).

Por este motivo que esta tese pretende apresentar subsídios teórico-metodológicos para que se possa compreender a socioeducação a partir de uma sociedade de classes, que produz e reproduz as desigualdades sociais, mantendo o adolescente autor de ato infracional no lugar de inferior e marginalizado. Pensamos que só assim, com esse entendimento, os profissionais atuantes nesta política compreenderão o seu compromisso ético-político no enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, a importância de processos emancipatórios ao adolescente autor de ato infracional, ao contrário do que se possui atualmente, ou seja, uma mistura de teorias conflitantes para definir o que seja socioeducação, o que torna o conceito esvaziado do ponto de vista epistemológico.

Para isso, na próxima seção será problematizado e analisado como o conceito de socioeducação vem sendo trabalhado dentro das políticas de atendimento ao adolescente autor

de ato infracional para que o aprofundamento do conceito supere qualitativamente o que já se apresenta, por meio do movimento dialético de tese, antítese e síntese por superação.

5. Conceito de socioeducação dentro da política de atenção ao adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas

5.1 Surgimento do conceito de socioeducação “oficial”

O termo socioeducação presente no ECA foi cunhado por Antonio Carlos Gomes da Costa que, por sua vez, utilizou como base teórica a obra “Poema Pedagógico” de Makarenko (1989). Nesse livro o pedagogo ucraniano narra sua experiência como diretor de uma instituição que atendia jovens abandonados e/ou que cometeram alguma infração na União Soviética, no período de 1920 a 1928 (BISONOTO *et al.*, 2015). Vale dizer que a Pedagogia de Makarenko se baseia no Materialismo Histórico-Dialético e tem como pressuposto uma educação política para coletividade e autogestão:

O pedagogo ucraniano define a educação como processo social de tomada de consciência de si próprio e do meio que cerca o jovem. Para ele, educar é socializar pelo trabalho coletivo em função da vida comunitária. Ou seja, uma verdadeira coletividade não despersonaliza o homem, antes cria novas condições para o desenvolvimento da personalidade, sendo este um dos desafios frente à inserção do adolescente em um mundo historicamente diferente daquele vivenciado por Makarenko. (ZANELLA, 2011, p. 68).

É importante ressaltar que Antônio Carlos Gomes da Costa se apropria da perspectiva pedagógica a fim de enfatizar o caráter educativo das novas políticas destinadas ao adolescente autor de ato infracional em detrimento à visão punitivista amparada pelo Código de Menores (BRASIL, 1979) até então predominante. O Brasil estava num momento de promessa de quebra de paradigma com relação à atenção ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, sendo a proposta do pedagogo brasileiro o rompimento com a antiga política de atendimento a esse público, regida pelo código de menores e pela Doutrina da Situação Irregular.

Assim, torna-se de extrema importância situar a partir de que contexto histórico-cultural Costa elabora e constrói esta discussão. Em seu livro “Aventura Pedagógica” (COSTA, 2001a), o pedagogo conta sobre sua experiência como diretor da Escola Barão de Camargos – uma unidade da Febem/MG – que recebia adolescentes do sexo feminino consideradas “antissociais”, carentes ou portadoras de transtornos psiquiátricos, além daquelas que haviam cometido atos infracionais.

Vale dizer, como já mencionado no capítulo anterior, que inicialmente a Febem acolhia não somente adolescentes autores de atos infracionais, mas também todos aqueles que estavam em *situação irregular* (abandonados e com condições socioeconômicas precárias). É neste ínterim que Costa constrói o que ele denomina de “aventura pedagógica”. Assim como

Makarenko, o pedagogo brasileiro parte da sua experiência prática com estas adolescentes para elaborar alguns conceitos presentes em documentos referentes a uma política de socioeducação que se desenhava a partir de uma proposta, na ocasião, de um sistema socioeducativo, que culminou na promulgação da Lei 12.594/12 que institui o SINASE.

Inicialmente chamado SINAPSE – Sistema Nacional de Qualificação da Aplicação das Medidas Protetivas e Socioeducativas – a política de socioeducação baseada na Doutrina da Proteção Integral foi idealizada por Antonio Carlos Gomes da Costa em cinco volumes de publicações apresentados como guias de orientações com o objetivo de contribuir para a formação de operadores e gestores do sistema socioeducativo no Brasil. Tais publicações nortearam a construção, ainda em fase de concretização e implementação, de uma nova Política Nacional de execução de medidas socioeducativas que, por pressuposto, rompe com as velhas práticas tutelares e repressoras. Vale dizer que concomitante a esse período estava em fase de elaboração a versão preliminar do SINASE, que resultou na Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Ainda que Costa (2001a) mencione Makarenko como inspiração para a construção de um modelo pedagógico para socioeducação, posteriormente será perceptível a presença de uma diversidade de teorias pedagógicas nos guias mencionados para subsidiar sua proposta de socioeducação. Embora os termos utilizados nos documentos oficiais sejam “medidas socioeducativas” ou “socioeducação”, a base teórica utilizada por Costa se apoia na educação social. Tanto é assim que nos guias encontra-se muito mais a palavra “educação” que a palavra “socioeducação”. É por esse motivo que se faz necessário, então, compreender a educação social para que daí se possa desenhar o conceito de socioeducação.

A educação social é um campo amplo que engloba tanto a educação escolar como a não-escolar, com abrangência bastante diversa: vai desde as práticas educativas para cidadania e o trabalho até educação política. O que converge essas práticas é o compromisso ético-político em busca de uma sociedade mais justa (GADOTTI, 2012). A educação social, portanto, tem como objetivo o enfrentamento das desigualdades sociais por meio de uma pedagogia que vise a autonomia, a emancipação e o empoderamento dos segmentos socialmente marginalizados, como: pessoas em situação de rua, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social, comunidades indígenas e quilombolas, entre outros (ZANELLA, 2011).

Isso significa dizer que a educação social está presente nas ações socioeducativas enquanto fundamento teórico, uma vez que as medidas socioeducativas têm como objetivo a

construção de processos emancipatórios que rompam com o ciclo infracional. Porém, não se deve desconsiderar que o trabalho educativo na área social é algo bastante novo no Brasil, não havendo, nesse sentido, uma consonância até mesmo no uso da terminologia, denominados como educação extra-escolar, educação pós-escolar, educação complementar ou educação não formal (GUARÁ, 2009) e socioeducação no âmbito de atendimento ao adolescente autor de ato infracional.

Zanella (2011, p. 67) argumenta que, nessa perspectiva, “[...] a socioeducação é um tipo de educação sistemática que ocorre ligada à execução da Medida Socioeducativa e interfere intencionalmente na educação assistemática do adolescente”. Para a autora, a socioeducação como metodologia de trabalho pressupõe a educação integral do adolescente em cumprimento de medida, uma vez que possui intencionalidade do socioeducador para emancipação do adolescente.

É nesse sentido que Costa (2006) afirma que se deve levar em consideração os pressupostos da educação social ao se falar de políticas destinadas a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, uma vez que tem como objetivo o aprendizado para o convívio social e o exercício da cidadania. Para o autor, é da educação para a convivência no coletivo que se intervém nos “sintomas” que levam o adolescente a praticar o ato infracional, uma vez que este último é construído socialmente.

Nessa perspectiva, portanto, a educação social não se resume a incluir ou inserir essa população no mercado de trabalho, em atividades de esporte, cultura e lazer para reprodução do modelo liberal de sociedade. Mais que isso, tem como objetivo a formação de sujeitos críticos que façam resistência e enfrentamento a esse modelo de sociedade que os exploram (RIBEIRO, 2006). A socioeducação, por sua vez, deve se localizar nesse amplo campo da educação social:

[...] apoiando-se na concepção de uma educação fortemente social, pautada na afirmação e efetivação dos direitos humanos, com compromisso com a emancipação e autonomia de cada sujeito em sua relação com a sociedade. A socioeducação se orienta por valores de justiça, igualdade, fraternidade, entre outros, tendo como objetivo principal o desenvolvimento de variadas competências que possibilitem que as pessoas rompam e superem as condições de violência, de pobreza e de marginalidade que caracterizam sua exclusão social. (BISONOTO *et al.*, 2015, p. 281-282).

Logo, vale dizer que a socioeducação é o conjunto de ações articuladas que visam o desenvolvimento do potencial de crianças e adolescentes, portanto, para todos e todas e não apenas a adolescentes autores de atos infracionais, embora seja nesse âmbito que ela ganhou visibilidade. Tanto é assim que no preâmbulo do Plano Nacional de Atendimento

socioeducativo (BRASIL, 2013) a então ministra da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República Maria do Rosário pontuou a sua importância como política pública:

A socioeducação é imprescindível como política pública específica para resgatar a imensa dívida histórica da sociedade brasileira com a população adolescente (vítima principal dos altos índices de violência) e como contribuição à edificação de uma sociedade justa que zela por seus adolescentes. (BRASIL, 2013, p. 8).

Entretanto, caracterizada como uma política pública, ela se volta apenas aos adolescentes autores de atos infracionais que foram submetidos a uma das medidas socioeducativas previstas no ECA. Tendo como centralidade a prática educativa, as medidas, além de se tratar de processos judiciais em seu caráter jurídico-sancionatório, também devem contemplar, conforme previsto no SINASE, a participação do adolescente em uma rede de atendimento durante o período em que esteja cumprindo a medida, em uma perspectiva ético-pedagógica. É nesse sentido que Costa (BRASIL, 2006a) indica o duplo caráter da medida socioeducativa.

O grande desafio, portanto, está em dar conta do duplo caráter jurídico-sancionatório e do ético-pedagógico inerentes às medidas socioeducativas: se por um lado o adolescente deve receber uma sentença jurídica pelo ato infracional que cometeu, por outro deve ter a possibilidade de ressignificar sua trajetória pessoal, buscando formas afirmativas de contestação, que não pela violência (BISONOTO *et al.*, 2015). Nas palavras do desembargador Amaral, citado por Costa (BRASIL, 2006a):

O caráter penal não é exclusivo do Direito Penal. É pacífico no Direito: a pena pode ser de natureza civil, administrativa, fiscal e outras. Isto leva-nos a pensar que, em sua dimensão punitiva, as medidas aplicáveis ao adolescente autor de ato infracional são, na verdade, penas de natureza socioeducativa, cujo principal objetivo é o desenvolvimento do adolescente como pessoa e como cidadão. (BRASIL, 2006a, p. 33).

Isso significa dizer que o caráter jurídico-sancionatório diz respeito à sentença, propriamente dita, aplicada ao adolescente nos termos da lei como desaprovação da sua conduta infracional, enquanto o ético-pedagógico está relacionado à educação para convivência social e o exercício da cidadania, que tem como objetivo principal o rompimento com o meio infracional.

Desse modo, Costa (BRASIL, 2006a) ao teorizar sobre a socioeducação argumenta que juristas devem estar abertos ao entendimento da dimensão educativa das medidas socioeducativas, assim como os socioeducadores responsáveis pela execução das medidas não devem perder de vista a dimensão jurídica do seu trabalho. Para Costa (BRASIL, 2006a):

Sem um contexto jurídico solidamente garantista, nenhuma resposta pedagógica pode ser considerada verdadeiramente séria. Sem respostas pedagógicas sérias na execução das medidas aplicadas, nenhum sistema judicial pode ser considerado

verdadeiramente garantista. Aqui reside, em nossa maneira de ver, o fundamento da dimensão pedagógica do trabalho dos juristas e da dimensão jurídica do trabalho dos educadores. (BRASIL, 2006a, p. 20).

Para o idealizador do Sistema Socioeducativo, o desafio está justamente em encontrar um lugar em comum entre o pedagógico e o jurídico que, na concepção do pedagogo, é a responsabilização do adolescente, que consiste na relação recíproca entre direitos e deveres. Para Costa (BRASIL, 2006a, p. 30): “dentro dessa perspectiva, a desresponsabilização do adolescente corresponde, verdadeiramente, à sua objetivação, à negação, de fato, da sua condição de sujeito de direitos”. A responsabilização, portanto, seria a intersecção entre o jurídico-sancionatório e o ético-pedagógico.

Logo, faz parte do desenvolvimento sociocognitivo do adolescente o processo de confrontação com sua realidade social e sua prática ilícita. É daí que, para Costa (BRASIL, 2006a), se desenvolve uma consciência responsabilizadora que, por sua vez, é a grande especificidade da ação socioeducativa. Porém, o autor não deixa explícito o que seria esta consciência responsabilizadora e nem a partir de qual perspectiva ela seria formada.

Outros conceitos também presentes nos cinco guias produzidos sob consultoria de Costa não são aprofundados, além de apresentar uma diversidade de teorias, o que deixa uma lacuna significativa na base epistemológica do termo. Isso significa dizer que, embora os guias escritos por Antonio Carlos Gomes da Costa – juntamente com o SINASE – tragam avanços significativos no sentido de desconstruir a velha política repressora e tutelar, tais documentos focam muito mais no caráter técnico-prático das execuções das medidas socioeducativa, ficando deficiente a reflexão mais aprofundada sobre a base epistemológica do que seja a socioeducação, que se constitui em elemento fundamental para uma práxis. Um guia prático esvaziado de sentido epistêmico permite ações contraditórias ao seu propósito inicial.

É compreensível, levando-se em consideração o contexto histórico-social deste processo de redesenho do que seria o atendimento aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil, sendo o foco, naquele momento, a quebra do paradigma da velha política. Portanto, embora a proposta tenha enfoque na perspectiva pedagógica, não há muita clareza quanto à fundamentação teórico-metodológica dessa prática.

Ainda que Costa (2001b) tenha publicado propostas pedagógicas para uma prática socioeducativa fundamentada em Paulo Freire e Makarenko, autores frequentemente citados pelo pedagogo em suas publicações, parece não haver um aprofundamento dessa base teórica como subsídio para a prática socioeducativa que apresenta. Nas palavras de Paes (2008):

Estudando detidamente a obra de Costa evidencia-se o fato de que o autor não utiliza em profundidade e abrangência os referenciais epistemológicos da educação e reproduz mais os conhecimentos da área jurídica e os conhecimentos empíricos retirados de sua vivência prática. As raízes do pensamento pedagógico são utilizadas como ilustração para compreensões práticas e jurídicas já arraigadas e não como o fundamento que dirige e racionaliza esses conhecimentos empíricos e jurídicos. (PAES, 2008, p. 83).

Para Paes (2008), a forma como Costa propõe as reflexões sobre socioeducação não favorece uma síntese do conceito teórico para uma prática educativa consistente, uma vez que utiliza tópicos em suas publicações para organizá-las como um manual com práticas que tem seu fim em si mesmas, sem necessariamente se remeter a uma teoria ou filosofia da educação que sintetize uma unidade epistemológica.

Ademais, Paulo César Duarte Paes, estudioso da área da Socioeducação e coordenador do Projeto de formação continuada de socioeducadores no Mato Grosso do Sul, afirma que embora exista um vasto número de pesquisas envolvendo a temática do adolescente autor de atos infracionais (ROCHA, 2002; FUCHS, 2004; WAISELFISZ, 2004; MURAD, 2004; VOLPI, 1998; VOLPI, 2005; ASSIS, 1999; MELO, 1998; BRITO, 2000; PAES, 2000; PEMSEIS, 2002; CRP/SP, 2005) apenas dois destes autores se detêm à pedagogia socioeducativa, e um deles é o próprio autor e o outro o Costa, o idealizador da Política de Socioeducação, como já mencionado acima (PAES, 2008).

Portanto, o aspecto pedagógico do atendimento ao adolescente autor de ato infracional no Brasil ainda é uma lacuna na produção científica o que, segundo Paes (2008), afeta substancialmente a prática dos socioeducadores que na ausência de fundamentos epistemológicos para subsidiar sua prática socioeducativa tendem a uma prática repressora-assistencial ou até mesmo práticas importadas da educação escolar.

Por este motivo, juntamente com a vivência prática da pesquisadora, a presente pesquisa se propôs a realizar uma análise crítica dos materiais oficiais, a fim de subsidiar uma proposta de aprofundamento do conceito de socioeducação a partir do movimento dialético de tese-antítese-síntese. Para tanto, faz-se necessário entender a partir de quais perspectivas pedagógicas as medidas socioeducativas vem sendo executadas no país atualmente, para que se possa, posteriormente, fazer uma análise crítica e a construção que avance na conceituação de socioeducação e, conseqüentemente, do seu fazer prático-profissional.

5.2 Perspectivas pedagógicas das medidas socioeducativas na atualidade

Embora Costa (BRASIL, 2006) tenha cunhado uma proposta, aparentemente crítica e emancipadora para as medidas socioeducativas, na prática elas ainda são executadas de forma predominantemente punitivista. Ao analisar as práticas socioeducativas presentes no atendimento ao adolescente autor de ato infracional, Lima (2007) constatou que há uma tendência a culpabilizar e responsabilizar unicamente o adolescente pelo cometimento e pela reincidência do ato infracional, sem considerar os determinantes sociais, os vínculos familiares e/ou comunitários fragilizados ou, muitas vezes, rompidos e a deficiência de políticas públicas que visem a efetiva proteção integral a esse adolescente e o rompimento com o meio infracional.

Zanella (2011) em sua pesquisa faz um mapeamento das práticas socioeducativas no país e enfatiza que o tipo de pensamento punitivista e, conseqüentemente, a prática socioeducativa decorrente dele convergem com o que Saviani (1984) chama de teorias não críticas de educação. De acordo com o autor, essas práticas são pautadas na concepção do liberalismo, em que concebem a sociedade como harmoniosa, sendo a marginalidade um fenômeno que deve ser corrigido, ou seja, a educação teria como principal função a correção dessas distorções para equalização social.

Em sua dissertação de mestrado, Zanella (2011) faz um levantamento de teses e dissertações na área a fim de compreender melhor as influências pedagógicas e metodologias empregadas no atendimento socioeducativo. É importante ressaltar que os dados que geraram este quadro de análise foram mapeados a partir de uma pesquisa maior coordenada por Guará (2010), em que foram analisadas 349 teses e dissertações sobre a temática de socioeducação.

Para a pesquisa de Zanella (2011) foi feita a seleção daquelas que faziam referências diretas à prática socioeducativa, objeto de seu estudo, o que totalizou 27 pesquisas cujo objeto de estudo foram metodologias de atendimentos e práticas socioeducativas. Destas, quatro pesquisas foram produzidas entre os anos de 1990 e 2000, e as demais entre os anos de 2003 a 2008.

Para a análise foi utilizada a leitura diagnóstica a partir dos resumos, os sumários, as considerações iniciais e finais e as referências bibliográficas que subsidiaram os autores das dissertações e teses, e quando não foi possível identificar foi feita a leitura dos capítulos sobre as metodologias. A partir da identificação do referencial teórico-metodológico utilizados

pelos autores das pesquisas, foi realizada a leitura por Zanella (2011) dos teóricos primários citados por eles a fim de compreender a base teórica que fundamentaram as visões de mundo, de sociedade e de homem presentes em suas pesquisas.

A seguir, um quadro elaborado pela autora com a síntese do resultado de sua pesquisa em que demonstra o caráter híbrido das influências pedagógicas no campo da socioeducação:

Quadro 1 - Análise da Pedagogia Social

PEDAGOGIA	LIBERAL			PROGRESSISTA	
	Tradicional	Nova	Tecnicista	Crítica Reprodutivista	Crítica
Tendência	Tradicional	Nova	Tecnicista	Crítica Reprodutivista	Crítica
Teoria	Não-Crítica	Não-Crítica	Não-crítica	Crítica	Crítica
Centro do processo	Educador	Educando	Instrumento	Não importa	Método
Sociedade	Harmoniosa	Funcional	Racional	Desigual	Luta de classes
Marginalidade	Fenômeno a ser corrigido	Fenômeno que exclui	Fenômeno improdutivo	Produção social	Sintoma da luta de classes
Educação	Fator de correção da marginalidade	Baseia-se em diagnósticos psicológicos	Baseia-se em diagnósticos biológicos	Reproduz a desigualdade social	Fator de contradição
Filosofia	Positivista	Experimental Psicogenético	Experimental Racional	Existencialista	Marxista
Concepção de mundo	Liberal, neutra, isenta de conflitos, individualista	Empírica, individualista, biológico, movida pelo interesse	Funcional	Questionamento dos dogmas e verdades estabelecidas	Histórico e social
Concepção de adolescente infrator	Sujeito não adaptado e desajustado	Sujeito que necessita ser reintegrado e incluído	Sujeito Ineficiente e incompetente	Vítima do sistema	Sujeito histórico e social

Fonte: Zanella (2011).

A autora utilizou de formulações teóricas já elaboradas por Saviani (1984) e Libâneo (1990) sobre as tendências pedagógicas para analisar os estudos coletados em sua pesquisa. A partir das reflexões destes autores, Zanella (2011) pode então compreender como cada uma destas tendências, presentes nos estudos analisados, compreende o homem, o mundo, o ato infracional e o adolescente que o comete.

É notório que estudos sobre socioeducação no país partem de bases epistemológicas totalmente diversas, o que demonstra a forma vaga e, algumas vezes, confusa, de como a política de socioeducação vem sendo executada no território nacional. Entretanto, é importante pontuar que a trajetória da socioeducação, ainda que muito nova, não é diferente da trajetória da educação brasileira, ora punitiva com viés correcional, ora ocupacional com intuito de formar mão de obra (LIMA, 2007).

Muito ligada a uma concepção funcionalista, as instituições executoras de medidas socioeducativas, seja em meio aberto ou em meio fechado, tendem a compartimentar o atendimento socioeducativo, em que o foco ainda se concentra em “ajustar” este adolescente

que cometeu o ato infracional à sociedade. Essa concepção vê a sociedade não como uma totalidade, mas dividida em partes: segurança, saúde, educação, assistência social, etc. Assim, cada uma delas possui sua função no sentido de promover a estabilidade social. No caso da educação, a função é adaptar o sujeito ao esquema social, sendo os “transgressores” não aceitáveis. Portanto, nessa perspectiva, atuar em socioeducação é ajustar os indivíduos a ordem vigente (CURY, 2000; ZANELLA, 2011).

Ainda é importante ressaltar que as práticas socioeducativas também sofrem influência do movimento escolanovista, em que o marginalizado passa a ser visto como um rejeitado que necessita ser reintegrado à sociedade. Sob esta égide, diagnósticos são utilizados para classificar e rotular aqueles que não se enquadram às normas sociais (ZANELLA, 2011). Dentre os diagnósticos mais utilizados estão: Transtorno Desafiador de Oposição; Transtorno de Personalidade Anti-Social; Transtornos de Conduta, de Déficit de Atenção e Hiperatividade, transtornos mentais, afetivos, transtornos disruptivos de ansiedade, comportamental, de ajustamento, transtorno de consumo de substâncias com dependências, transtornos adictivos, transtorno depressivo ou de ansiedade (GALLO, 2006; HASSE, 2004; ANDRETTA, 2005).

Pesquisas como a realizada por Marques (2006) demonstram que o enfoque da medida socioeducativa ainda está em modificar o comportamento do adolescente que cometeu o ato infracional. Em um levantamento realizado pelo autor constatou-se que as teses e as dissertações na área mencionam apenas indicativos de resultados alcançados pela medida socioeducativa relacionados a comportamento, como: a diminuição do comportamento agressivo, a redução da evasão escolar, a autoestima resgatada.

Sobre isso é importante pontuar que, embora tais indicativos sejam importantes para o socioeducador, uma vez que valores como respeito, reciprocidade, empatia fazem parte dos objetivos da medida, esses não são os únicos a indicar a efetividade do processo socioeducativo. Socioeducar para o enfrentamento das desigualdades sociais ainda é algo bastante distante da realidade da socioeducação brasileira.

Segundo estudos de Zanella (2011), outra abordagem pedagógica muito presente na execução das medidas socioeducativas é a tecnicista. Para Saviani (1984), a pedagogia tecnicista surge a partir do momento que estudiosos percebem que a tentativa do controle da subjetividade não resolveria o problema da marginalidade:

Para a pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. (SAVIANI, 1984, p. 17).

Portanto, a proposta dessa pedagogia é tornar aquele considerado marginal um trabalhador eficiente adaptado à sociedade capitalista (ZANELLA, 2011). Essa ideia é amplamente difundida nos serviços de execução das medidas socioeducativas em meio aberto e em meio fechado. A profissionalização para o mercado de trabalho é um dos principais pontos do Plano de Atendimento Individual (PIA) desses adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

No entanto, é importante problematizar que a maioria dos adolescentes que cometem atos infracionais está na base marginalizada da sociedade e advém da classe menos favorecida. Assim, a proposta de um curso profissionalizante para que consiga ajudar no sustento de casa é recebido de forma muito positiva por estes adolescentes. Isso significa dizer que, para além de propostas de reflexão crítica sobre sua realidade social, é também necessário pensar políticas públicas de transferência de renda que garantam, minimamente, a sobrevivência destes adolescentes.

A questão do trabalho é trazida por Souza (2019) em sua pesquisa que versa sobre a compreensão dos adolescentes autores de atos infracionais sobre as medidas socioeducativas. Inclusive um dos adolescentes entrevistados chega a mencionar que achava que a medida socioeducativa se tratava de trabalho (emprego): *“Ah, eu achava que seria uma coisa pra trabalhar, sabe? Serviço comunitário, assim...”* (SOUZA, 2019, p. 105). Além disso, todos os adolescentes entrevistados mencionaram a palavra trabalho a partir da ideia de conquista de independência financeira e de necessidade para sobrevivência e, assim, a possibilidade de romper com o meio infracional.

Isso significa dizer que não dá para desconsiderar esta questão numa sociedade que é organizada a partir do capital, entretanto, deve-se levar em consideração a partir de que concepção de trabalho as medidas socioeducativas têm atuado. É muito comum a ideia de profissionalização para enquadramento no mercado de trabalho e o entendimento do trabalho como correção para "delinquência" e não o trabalho como constituinte do processo de humanização do sujeito. Essa questão será melhor problematizada a partir da análise crítica dos documentos oficiais sobre socioeducação.

Ainda há aqueles que amparados pelas teorias crítico-reprodutivistas justificam a situação precária do sistema de atendimento socioeducativo, principalmente o de privação de liberdade, por meio da violência institucional, porém não concebem qualquer ação que se contraponha a isso, por se tratar de um reflexo do modo de produção capitalista. Entendem, portanto, a educação e, conseqüentemente, a socioeducação como uma reprodutora das

desigualdades sociais (ZANELLA, 2011). A grande crítica que se deve fazer às práticas socioeducativas baseadas nestas teorias é sua descrença na superação da condição de marginalidade (SAVIANI, 1984). É importante dizer que o conceito de marginalidade é estar "à margem de", ou seja, sem acesso àquilo que lhe é direito: educação, habitação, saúde, cultura, esporte e lazer.

Há também aqueles que adotam uma perspectiva crítica de socioeducação, que tem como pressuposto que o adolescente a ser atendido é um sujeito histórico-social, sendo sua realidade, bem como suas atitudes multideterminadas por uma sociedade que visa apenas o capital. Adolescentes que tiveram uma trajetória de violação de direitos, seja pela família, seja pelo Estado ou pela sociedade civil. Zanella (2011) em sua pesquisa chega a discorrer de forma sucinta sobre essa perspectiva, porém não aprofunda nos conceitos de consciência, trabalho e formação humana numa abordagem marxista para daí compreender a socioeducação dentro desta perspectiva. É por isso que esta tese pretende se debruçar, sobre tais fundamentos no sentido de se aprofundar no conceito de socioeducação a partir de uma base materialista histórico-dialética.

5.3 Uma análise crítica do conceito de socioeducação

Para as teorias críticas de educação a marginalidade é consequência de uma sociedade em que há luta de classes, sendo o desafio se inserir contraditoriamente nesse modelo socioeducativo posto, a fim de possibilitar o enfrentamento das desigualdades sociais, por meio da luta contra a marginalização e discriminação (SAVIANI, 1984).

Para tanto, deve-se conceber o sujeito como histórico-social resultado de múltiplas determinações e suas ações na sociedade não devem ser descoladas dos seus contextos histórico-culturais. É a partir desse sujeito que se deve pensar e planejar intervenções com o desafio de não cair na ilusão colocada pelas ideias escolanovistas que individualizam o que é construído sócio-historicamente, nem paralisar diante do sentimento de impotência colocada pelas ideias dos críticos reprodutivistas que acreditam que nada se pode fazer, uma vez que tais adolescentes só reproduzem a sociedade de classes (SAVIANI, 1984).

Ao invés de práticas assistencialistas ou punitivistas, teorias críticas acreditam que a emancipação do sujeito deva ser o foco do trabalho da socioeducação. Garantir que o adolescente tenha acesso aos seus direitos são as principais formas de emancipação. Isso significa dizer que a educação como processo de humanização é a base fundante para uma

proposta de socioeducação numa perspectiva histórico-crítica, uma vez que é por meio do processo educativo, na perspectiva da formação humana, que o homem produz sua existência.

Para Saviani (2007), o homem não nasce homem, forma-se homem, ou seja, necessita aprender a existir e isso se dá por meio do processo educativo. Isso significa dizer que “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154). É por meio da apropriação da cultura que acontece o processo de humanização e isso se dá de forma constante:

Se o ser humano é histórico, se a essência do ser humano é a historicidade, o ser humano, para formar-se enquanto sujeito transformador da realidade social da qual ele é parte, precisa relacionar-se com essa realidade pela mediação da apropriação do conhecimento produzido. (OLIVEIRA, 1995, p. 125).

Para Vygotsky (2006), o homem se constitui nas e pelas relações sociais, e a cultura torna-se parte da natureza humana, pois é por sua apropriação que o processo de desenvolvimento humano acontece, que se dá num movimento dialético de transformação da realidade ao mesmo tempo em que ocorre a transformação do indivíduo. Ora, se o desenvolvimento humano se dá pelo processo histórico-social não é algo imutável e acabado, mas sim que está em constante transformação, sendo o processo educativo o que sintetiza um conjunto de elementos produzidos historicamente pelos humanos.

Outro aspecto importante da socioeducação na perspectiva crítica é a ideia de coletividade e a autogestão. Para Makarenko (1986, p. 66) a coletividade organiza “o processo educativo e cada membro dessa coletividade deve sentir a sua dependência em relação a ela”. Para tanto, as atividades propostas aos adolescentes no processo socioeducativo devem ter como objetivo o benefício do coletivo de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, quiçá dos adolescentes da comunidade e/ou município do qual fazem parte.

Portanto, a socioeducação, nessa perspectiva, deve ter como pressuposto que o adolescente é um sujeito histórico-social que vive em uma sociedade capitalista, sendo o ato infracional o “sintoma” da luta de classes. Nessa perspectiva, a socioeducação terá a função de se inserir contraditoriamente a esse contexto histórico-social objetivando a transformação social por meio do desenvolvimento de consciência crítica coletiva desses adolescentes para o enfrentamento das mazelas relacionadas às desigualdades sociais.

Entretanto, a consciência, numa perspectiva materialista dialética, não se desenvolve sem a atividade, uma vez que é só por meio da relação dialética entre ambos que se desenvolve as funções psicológicas superiores característica do humano (LEONTIEV, 1978).

É nesse sentido que esta pesquisa se propõe a problematizar e desenvolver o conceito de socioeducação a partir de teóricos do Materialismo Histórico-Dialético como Vigotski e Leontiev. A hipótese defendida nesta tese é a de que os documentos oficiais não permitem um entendimento da socioeducação em toda sua complexidade, historicidade e contradição, o que torna o conceito frágil epistemologicamente, pois não contempla a materialidade histórica e dialética do socioeducar. Embora Costa (2006) cite autores como Makarenko e Freire, além de mencionar que sua concepção de socioeducação faz referência a esta perspectiva teórico-metodológica, ela não se materializa em seus escritos.

Nesse sentido, estamos propondo um aprofundamento epistemológico sobre a socioeducação que supere qualitativamente o que já se apresenta. A elaboração de tal definição só é possível por meio do movimento dialético de tese, antítese e síntese, portanto, pela superação qualitativa do que hoje se apresenta como pressuposto socioeducativo. Seguimos na análise dos documentos oficiais, a partir de núcleos de significações para que, a partir da crítica a estes documentos e incorporação do que foi produzido, possa construir um conceito que tenha como base epistemológica o materialismo histórico-dialético.

É importante ressaltar que no desenvolvimento desta tese optou-se pela análise dos seguintes documentos: os cinco volumes da coleção de guias de orientações sobre a política de socioeducação publicados pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, por meio da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA), elaborados pelo consultor Professor Antônio Carlos Gomes da Costa, que objetivou contribuir para a formação de operadores e gestores do sistema socioeducativo no Brasil. Além destas cinco publicações, também foram analisados o SINASE publicado pelo CONANDA também em 2006 e o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (PNASE), publicado em 2013.

A utilização destes documentos se justifica, pois as seis primeiras publicações – os guias e o SINASE – subsidiaram teoricamente a lei 12.594 de 2012, que regulamenta a prática socioeducativa no país e, conseqüentemente nortear a prática dos socioeducadores, a última – Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo – é decorrente da lei e objetiva a implementação do sistema socioeducativo no país. Além disso, é também por meio deles que são elaboradas as políticas públicas destinadas aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no país.

É importante ressaltar que a escolha dessa fundamentação teórica no materialismo histórico-dialético foi de extrema importância, pois permitiu desenvolver a investigação,

tendo como pressuposto a complexidade e as contradições dos fenômenos. A intenção foi apreender o processo em vez do produto, promover explicações e não apenas descrições. Para tanto, buscou-se compreender para além da aparência, ou seja, a partir da não fragmentação do objeto de estudo investigou-se o processo de produção de conhecimento do conceito de socioeducação hoje presente nos documentos oficiais.

Em síntese, buscou-se compreender o caráter histórico e social da construção do conceito de socioeducação, analisando a partir das suas contradições e complexidades. Só assim será possível propor um avanço epistemológico na definição do conceito que supere qualitativamente o que se apresenta, objetivo desta tese. Para tanto, só foi possível por meio do movimento dialético de tese, antítese e síntese por superação (proposta de teorização do termo socioeducação com consistência e materialidade histórica-dialética).

Como procedimento de análise dos materiais oficiais já produzidos sobre socioeducação foram utilizados os núcleos de significação. Para os autores, os significados representam as unidades de análise, passíveis de expor as propriedades do todo, em sua gênese e determinação. Podem ser identificados em núcleos, descritos como temas centrais ligados a ações que envolvem em sua construção, determinantes sociais e características subjetivas.

Para identificação dos núcleos e posterior análise foram seguidas as quatro etapas propostas por Aguiar e Ozella (2013), quais sejam: a primeira etapa é a leitura flutuante e organização do material: leitura repetida do material, em busca de palavras e/ou conceitos utilizados de forma recorrente para definir socioeducação que apresentavam cargas emocionais maiores ou ambivalências. Estes são os pré-indicadores que expressam a totalidade condizente com a compreensão do tema proposto pela pesquisa. Isso significa dizer que não se trata de palavras “vazias”, mas de “palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308).

A segunda etapa são as aglutinações dos pré-indicadores: após uma nova leitura do material, os pré-indicadores encontrados são reunidos por semelhança ou contraposição, porém sempre inseridos em seus contextos histórico-sociais contribuindo para uma noção de totalidade dos conteúdos apresentados. O objetivo desta etapa é apreender como os pré-indicadores se articulam constituindo formas de significações da realidade, superando a dimensão empírica em busca da concretude. Inicia-se, portanto, o processo dialético de negação do discurso tal como se apresenta por meio da análise de contradições existentes nos

pré-indicadores. É a partir da dimensão contraditória que se torna possível avançar no processo de síntese, que os autores denominam de núcleos de significação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

A terceira etapa é então a construção e análise dos núcleos de significação: análise dos indicadores por meio da articulação dos conteúdos à procura de semelhanças, diferenças, transformações e contradições que ocorrem no processo de formação dos significados e dos sentidos, possibilitando a análise para além das aparências. É importante ressaltar que esta etapa, necessariamente, tem cunho construtivo e interpretativo, sendo perpassada pelo viés crítico da pesquisadora em relação à realidade. Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), esse momento é predominantemente voltado para síntese, o que significa dizer que se busca, por meio das principais categorias metodológicas, as relações que constituem o processo de construção dos sentidos, síntese de múltiplas determinações (CARDOSO, 2017).

E por fim, a última etapa que é a análise dos núcleos: articulação entre os núcleos de significação a fim de compreender o conceito de socioeducação proposto nos documentos oficiais na totalidade, levando em consideração o contexto social, político e econômico. Esta etapa, portanto, se ocupa da discussão teórica dos conteúdos propriamente ditos, ou seja, a interpretação dos sentidos que são produzidos nas e pelas atividades sociais que, por sua vez, configuram a visão de homem e mundo ao se propor um conceito de socioeducação.

5.4 Problematizando o conceito de socioeducação a partir dos documentos oficiais: análise dos dados

A organização dos dados aconteceu em três etapas: levantamento dos pré-indicadores; aglutinação de pré-indicadores em indicadores por similaridade, complementaridade e contraposição; e articulação dos indicadores para organização dos núcleos de significação. O levantamento dos pré-indicadores foi feito a partir de palavras, frases ou expressões que remetesse ao conceito que se propôs a investigar, como: “socioeducação”; “socioeducativo”; “educação”; “medidas socioeducativas”; “ação socioeducativa”; “socioeducadores”.

Após o levantamento dos pré-indicadores foram elaborados os indicadores por meio da aglutinação dos pré-indicadores de acordo com os critérios propostos por Aguiar e Ozella (2006, 2013), quais sejam: complementaridade, similaridade e contraposição, o que levou a apreender o movimento dialético dos pensamentos relacionados à socioeducação no país.

E por fim, os indicadores foram organizados em núcleos de significações. Nessa etapa foi possível identificar as transformações e contradições do processo de formação dos significados e sentidos do conceito de socioeducação a partir da Doutrina de Proteção Integral e redimensionamento da política pública para adolescentes autores de atos infracionais. A seguir, serão descritos de forma sucinta do que se trata cada documento analisado e, posteriormente, os núcleos de significações referentes ao conceito de socioeducação neles encontrados.

O primeiro volume intitulado “Por uma Política Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas – Conceitos e Princípios Norteadores” (BRASIL, 2006a) aborda, historicamente, o sistema de justiça juvenil no Brasil e problematiza as estratégias de exclusão em que adolescentes autores de atos infracionais são submetidos. O segundo volume, que tem como título “As Bases Éticas da Ação Socioeducativa” (BRASIL, 2006b), apresenta a normativa internacional referente aos direitos da criança e do adolescente e indica princípios éticos-pedagógicos estruturantes dos programas socioeducativos.

O terceiro volume “os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente” (BRASIL, 2006c) discute o modo de funcionamento dos regimes de atendimento socioeducativo em meio aberto e fechado. O quarto volume com o título “Sócio-Educação – Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa” (BRASIL, 2006d) traz o delineamento do que seja a ação socioeducativa propriamente dita com enfoque nas unidades de internação. E o quinto e último volume “Parâmetros para a formação do sócio-educador” (BRASIL, 2006e) reflete e problematiza as competências técnicas e relacionais dos operadores do sistema socioeducativo, desde da área jurídica, passando pelos executores das medidas, até a segurança pública.

Outro documento também analisado nesta pesquisa foi publicado pelo CONANDA em 2006 com o objetivo de desenhar e implementar um Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo com base nos princípios dos direitos humanos. Organizado em nove capítulos, sendo o primeiro o marco situacional, com uma breve análise das realidades sobre o adolescente em conflito com a lei e as medidas socioeducativas no Brasil. No segundo capítulo, a apresentação do conceito e a problematização da integração das políticas públicas. No terceiro, os princípios e marco legal do SINASE. O quarto, a organização do Sistema. No quinto capítulo, a indicação da gestão dos programas. O sexto, os parâmetros da gestão pedagógica no atendimento socioeducativo. No sétimo, a apresentação dos parâmetros arquitetônicos para os programas socioeducativos; o oitavo, da gestão do sistema e

financiamento; e no nono e último capítulo, a indicação de como deve ser feito o monitoramento e avaliação do sistema.

O último documento analisado foi o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo publicado pela Secretaria de Direitos Humanos (BRASIL, 2013). Nele estão contidos: os princípios e as diretrizes do atendimento socioeducativo no país; marco situacional do sistema de Justiça e Segurança; do Atendimento Inicial Integrado; do Atendimento em Meio Fechado; do Atendimento em Meio Aberto; Recursos Humanos; Sistema de Informações. Além disso, indica o modelo de gestão do sistema socioeducativo e os eixos operativos do plano, bem como as metas e os responsáveis por realizá-las.

Os documentos a serem analisados serão indicados e, na sequência, será apresentado o quadro dos núcleos de significações que emergiram da leitura atenta de tais documentos. É importante ressaltar que os quadros com os pré-indicadores e indicadores estão nos anexos da tese para consulta. Para melhor compreensão da leitura dos dados coletados, os trechos mencionados nos quadros, anexos a esta pesquisa, foram referenciados da seguinte forma;

- a) Volume 1 - o guia de orientação “Por uma Política Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas – Conceitos e Princípios Norteadores” (BRASIL, 2006a);
- b) Volume 2 - o guia de orientação “As Bases Éticas da Ação Socioeducativa” (BRASIL, 2006b);
- c) Volume 3 - o guia de orientação “os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente” (BRASIL, 2006c);
- d) Volume 4 - guia de orientação “os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente” (BRASIL, 2006d);
- e) Volume 5 - guia de orientação “Parâmetros para a formação do socioeducador” (BRASIL, 2006e);
- f) SINASE - publicação do CONANDA de 2006 sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (CONANDA, 2006b);
- g) PNASE - Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013).

QUADRO 2 – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÕES

Indicadores	Núcleos de significações
Reafirmação da Doutrina da Proteção Integral	Núcleo 1: Adolescente autor de ato infracional
Afirmação do caráter legalista da Medida Socioeducativa pelo viés da garantia dos direitos	

Medida socioeducativa como possibilidade de superação da condição de marginalização	como sujeito de direitos
Afirmação do caráter pedagógico da Medida Socioeducativa	Núcleo 2: Entre a Sanção e a Educação: caráter dual da medida socioeducativa
Afirmação do caráter sancionatório da Medida Socioeducativa	
Afirmação do caráter dual das medidas socioeducativas - Educação <i>versus</i> Sanção	
O socioeducador no processo socioeducativo: relação positiva, solidária e de aceitação do socioeducando	Núcleo 3: Socioeducação: modelo teórico-metodológico híbrido pautado em diferentes teorias pedagógicas.
Visão de homem e de mundo e de conhecimento do socioeducador	
Estrutura de funcionamento das unidades socioeducativas	
A família no processo socioeducativo	
Presença pedagógica como conceito norteador da prática socioeducativa: pedagogia da presença e pedagogia salesiana	
Educação Social como pressuposto teórico da socioeducação	
Participação dos educandos no processo socioeducativo	
Educação interdimensional como base teórico-metodológica da socioeducação	
Influência da abordagem Humanista no conceito de socioeducação	
Métodos e técnicas da ação socioeducativa: educação para valores, protagonismo juvenil, cultura da trabalhabilidade	
Socioeducação para o enfrentamento da discriminação e o respeito à diversidade	Núcleo 4: Socioeducar para quê? emancipação humana <i>versus</i> adequação à sociedade neoliberal
Socioeducação para o exercício de cidadania e construção de valores	
Socioeducação para o convívio social e desenvolvimento pessoal	
Socioeducação para qualificação profissional e preparação para o mercado de trabalho	

Socioeducação para desenvolvimento de habilidades e competências e para não quebrar normas do convívio social	
Disciplina como elemento da socioeducação	

Fonte: Elaborado pela autora.

Um vez organizados por núcleos de significações, os trechos retirados das publicações serão, a seguir, analisados a partir das categorias teórico-metodológicas do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural, quais sejam: mediação, totalidade, historicidade, contradição, pensamento/linguagem e sentido/significado, tendo como pressuposto o movimento dialético entre tais categorias como também entre os núcleos que se entrelaçam e se articulam constituindo uma síntese do conceito de socioeducação tendo em vista suas múltiplas determinações.

6. Construção de núcleos de significações a partir da análise crítica do conceito de socioeducação “oficial”

6.1 Núcleo 1 - Adolescente autor de ato infracional como sujeito de direitos

A partir da análise dos documentos foi possível identificar a reafirmação da Doutrina da Proteção Integral na política de atenção ao adolescente autor de ato infracional. Embora já prevista no ECA, os guias trazem a importância da criação de um Sistema Socioeducativo que atenda aos requisitos mínimos dos princípios da Doutrina e que respeitem os direitos humanos:

Consideramos bases para a construção de um Sistema de Execução das **Medidas Socioeducativas** um conjunto de **requisitos mínimos** sem os quais um Sistema de Administração da Justiça Juvenil não atende aos **princípios e concepções da Doutrina da Proteção Integral da ONU**. (VOLUME 1, grifo nosso).

[...] unidades de atendimento protetivo ou **socioeducativo**, em estrita obediência à letra e ao espírito dos **instrumentos jurídicos que concretizam e expressam a Doutrina da Proteção Integral da ONU**. (VOLUME 3, grifo nosso)

Conhecer, aceitar e praticar os **princípios de uma deontologia da ação socioeducativa** (Código de Ética Profissional) que tenha por **base os direitos humanos**. (VOLUME 5, grifo nosso).

É importante dizer que esta reafirmação nos documentos que subsidiaram a construção de um Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo no país não é à toa, considerando que um dos grandes desafios da política de socioeducação é concretizar, na prática, a Doutrina da Proteção Integral, a exemplo do que ocorreu em relação ao Sistema de Garantia de Direitos. Foi necessário uma resolução em separado publicada em 2006 para disciplinar e regulamentar o sistema para que, de fato, o ECA pudesse ser reafirmado como uma legislação que garante o direito da criança e do adolescente. Como bem discutido por Marx (2005) em “Crítica à filosofia de direito de Hegel”, o direito deve ser entendido como superestrutura de uma sociedade capitalista com a inclinação a atender a classe dominante, cabendo, então, a classe trabalhadora não se contentar apenas com os chamados “direitos do cidadão”, que em última instância se trata do direito do homem burguês.

Como já discutido nas seções anteriores desta tese, o adolescente autor de ato infracional por ser aquele que transgredir a lei torna-se, no imaginário social, desprovido de direitos. Para parte significativa da sociedade e até mesmo daqueles que atuam diretamente na política de socioeducação: socioeducadores, operadores do direito, da política de educação, de saúde e de segurança pública, estes adolescentes saem do lugar de proteção para o lugar de punição. Aquele que deveria ser protegido pela sua condição peculiar de desenvolvimento

passa a ser temido e, conseqüentemente, deve ser punido. O próprio guia escrito por Costa (BRASIL, 2006a) reproduz a ideia de punição como um método educativo:

Assim como nos âmbitos da família e da escola a punição é usada como recurso educativo, por que não haveria de sê-lo também no âmbito da vida social mais ampla? Com isso, queremos dizer que, de fato, há algo de pena nas medidas socioeducativas, que são, por isso mesmo, aplicadas de maneira vertical e impositiva. Isso não quer dizer, no entanto, que seu conteúdo pedagógico esteja sendo negado. Ao contrário, à medida que o adolescente percebe que não foi vítima de um ato discricionário, mas que teve, mediante a igualdade na relação processual, a condição de defender-se, ele percebe que a resposta da sociedade não é arbitrária. Nesse momento, ele está diante de uma dura, mas eficaz oportunidade de compreender a Justiça como um valor concreto em sua existência. (BRASIL, 2006a, p. 32).

Isso significa dizer que, embora Costa traga uma proposta de mudança de paradigma com relação ao atendimento ao adolescente autor de ato infracional, ainda reproduz o entendimento da socioeducação a partir da lei menorista, da educação para correção da delinquência. Ainda é importante mencionar que Costa não traz nenhuma preocupação em discutir e problematizar o conceito de punição, apenas o reproduz e reafirma como uma possibilidade de prática profissional no âmbito da socioeducação.

Isso abre precedentes para a manutenção de práticas coercitivas que coadunam com o imaginário social de adolescentes inferiores do ponto de vista moral. É nesse sentido que Vigotski (2010) problematiza que o comportamento moral é construído socialmente, sendo o seu conceito concebido a partir dos interesses da classe dominante:

Assim do ponto de vista da psicologia social cabe considerar a moral como certa forma de comportamento social elaborada e estabelecida segundo os interesses da classe dominante, como forma diferente para diversas classes. É por isso que sempre existiram a moral do senhor e a moral dos escravos [...]. (VIGOTSKI, 2010, p. 296).

Isso significa dizer que nas condições postas pela moralidade burguesa "desviam-se para o crime aqueles que não se enquadram nos limites do padrão médio que sentem em si força e não podem aceitar a ordem estabelecida da vida" (VIGOTSKI, 2010, p. 312). Portanto, não é de se estranhar que práticas coercitivas para controle destes adolescentes continuem a vigorar mesmo após 30 anos de promulgação do ECA, uma vez que tem em sua essência a luta de classes. Ainda que tenha sido proposta uma mudança de paradigma no tratamento ao adolescente autor de ato infracional, ao desvelar os discursos fica demonstrado que os sentidos e significados atribuídos à socioeducação ainda carrega a ideia de correção, enquadramento, punição e controle em contradição a um discurso de emancipação, respeito, direitos humanos e proteção a estes adolescentes que devem ser tratados como sujeito de direitos.

Sobre isso Marx (2010a) já argumentava o quanto a concepção de homem universal abstrato, expresso na constituição do homem cidadão da Revolução Burguesa, mascarava a desigualdade real presente numa sociedade de classes (BARROS; SILVA, 2015). Apesar de uma suposta igualdade política, os direitos consagrados têm como objetivo atender os interesses da burguesia, da qual os adolescentes autores de atos infracionais não fazem parte. A igualdade, portanto, é apenas formal e não real, sendo a democracia burguesa. Como bem colocado por Lenin (1980), não existe democracia sem classes, mas sim aquela para atender os interesses de uma determinada classe social. O autor denomina como: “estreita, amputada, falsa, hipócrita, paraíso para os ricos, uma armadilha e um engano para os explorados, para os pobres” (LENIN, 1980, p. 15). Em consonância com esse pensamento, Barros e Silva (2015) afirmam:

A natureza desta democracia burguesa não poderia ser outra, uma vez que o moderno Estado representativo era burguês. Assim, por maiores que fossem os avanços da democracia burguesa, esta estaria sempre limitada a corresponder aos interesses da classe burguesa e limitar ao máximo os direitos da classe proletária, reproduzindo a sua exploração e dominação pela burguesia. (BARROS; SILVA, 2015, p. 332).

Isso fica evidente nas decisões judiciais que criminalizam a pobreza e reafirmam o racismo estrutural, como já abordado nas seções anteriores desta tese, bem como pode ser constatado em vários estudos que já versaram sobre esta temática (BONALUME, 2020; CARDOSO, 2017; GOETHEL, 2016). Entretanto, ao dizer que o caráter pedagógico da sanção estaria relacionado à igualdade na relação processual, Costa (BRASIL, 2006a) desconsidera o racismo estrutural e a criminalização da pobreza que permeiam e, muitas vezes, determinam as decisões judiciais. Portanto, novamente há a afirmação do engodo da igualdade ou neutralidade na aplicação da lei, além da contradição e descolamento do contexto histórico-social no que diz respeito à forma como as medidas socioeducativas são aplicadas no país.

Porém, se por um lado Costa (BRASIL, 2006a) reafirma a importância do cumprimento dos princípios da Doutrina da Proteção Integral, por outro desconsidera a realidade concreta de violação de direitos e de descumprimento da lei, pelos próprios operadores do direito, o que torna o documento distante, no aspecto jurídico, da realidade da prática socioeducativa no país, que segue a lógica da Justiça Capitalista. É nesse sentido que Alves (2002, p. 26) argumenta que: “a ficção jurídica e operacional da igualdade e liberdade abstrata dos cidadãos, oculta a realidade concreta das classes sociais profundamente diferenciadas e, não raro, antagônicas em seus interesses”.

Aqui vale ressaltar que não foi identificado nesses guias nenhuma crítica contundente à prática jurídica com relação aos adolescentes, o que pode supor a ideia ainda muito presente da área do Direito como superior às demais áreas do conhecimento, sendo estas últimas vistas como subservientes ao Poder Judiciário. Entretanto, como já é sabido, estudos como o de Goethel (2016) constatam que os operadores do sistema jurídico, muitas vezes, atuam de maneira contrária aos pressupostos previstos no ECA.

É muito comum os técnicos responsáveis pelas execuções das medidas – psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, sociólogos, entre outros – aceitarem de forma acrítica a determinação judicial, mesmo se nela contém reprodução de preconceitos e violação dos direitos com relação ao adolescente. Alguns autores (JUNQUEIRA, 2006; FERREIRA, 2006; SOUZA, 2019) comprovam em suas pesquisas como as medidas são executadas de forma aleatórias sem nenhum sentido ao adolescente que está cumprindo.

Ainda que já refletido nos parágrafos anteriores que os direitos estão a serviço da burguesia, Thompson (1987) problematiza que a lei serve também para conter a dominação. Isso significa que o campo legal se torna um espaço conflitivo em que se devem travar lutas entre classes antagônicas, que não necessariamente culmina na vitória da classe dominante e que pode resultar no reconhecimento dos direitos dos dominados (BARROS; SILVA, 2015). Em consonância com esse pensamento, Brito (2018, p. 137) acrescenta: “Logo, seria um equívoco afirmar que o direito é exclusivamente um instrumento de dominação social, pois através da cidadania e dos direitos humanos existe um espaço de luta e compensação de danos”.

Hobsbawm (1984) afirma que os direitos implicam ação de reivindicar, exigir aquilo que lhe falta. Nesse sentido, é de extrema importância desmascarar a suposta igualdade no tratamento judicial e das políticas públicas entre todos os adolescentes independentemente da classe e cor. O autor ainda defende que mesmo dentro de uma estrutura política burguesa é possível alargar os direitos humanos e levá-los para além do conteúdo burguês. Nesse sentido, Barros e Silva (2015) argumentam:

[...] afirmar a existência da garantia igualitária dos direitos humanos para todas as classes seria o mesmo que ignorar que ainda estamos em uma sociedade cujo fundamento é a desigualdade. Por outro lado, negar o avanço que os direitos humanos tiveram nos últimos séculos, as conquistas da classe trabalhadora, e como estes foram ao mesmo tempo campo de conflito, espaço de organização e lutas das classes oprimidas, e, fruto dessas conquistas, seria o mesmo que fechar os olhos para aquilo que está à nossa frente. (BARROS; SILVA, 2015, p. 338).

Portanto, para que o adolescente autor de ato infracional tenha, de fato, seus direitos assegurados é necessário compreendê-los nas suas múltiplas determinações. Por este motivo

esta pesquisa defende a importância de vê-los como um sujeito histórico-social, submetidos a processos de marginalização, criminalização e segregação social e racial. Devem olhar, portanto, para os processos sociais que os determinam. Sobre isso, Arroyo (2015a) argumenta que, atualmente, existe uma nova segregação social e racial: crianças e jovens pretos e pobres, em que o extermínio dessa população é “justificável” por serem perigosos e por causarem ameaça à ordem social.

É sabido que esse ideário é decorrente da herança racista que o Brasil sustenta até os dias atuais. Para realizar essa problematização deve ser retomado Achille Mbembe (2018) que discute o “direito de matar” a partir de conceitos como *necropoder* e *necropolítica*. Para o autor, o necropoder é a esfera em que a norma jurídica não alcança, análogo ao direito de guerra em que mato o “inimigo” para me defender. É nesse espaço de dúvida, de paranoia que o necropoder se impõe com a ideia de que o “inimigo” pode atacar a qualquer momento, sendo necessário tomar “medidas preventivas”. A necropolítica pode ser constada por meio dos dados oficiais sobre o assassinato de jovens pobres e negros no país. Segundo o Atlas da Violência de 2019, dos 65.602 homicídios em 2017, 35.783 foram jovens, ou seja, 69,9% e destes, 75,5% foram negros (IPEA; FBSP, 2019)⁶.

Isso significa dizer que o direito e as políticas públicas não devem estar descolados das questões raciais e de desigualdades sociais tão presentes na sociedade contemporânea, mais especificamente na sociedade brasileira. Somente a partir desse entendimento se torna possível refletir sobre o compromisso social dos atores da política de socioeducação em assegurar o acesso aos direitos fundamentais para possibilitar a esses adolescentes o direito à vida e às condições mínimas de sobrevivência, garantindo-lhes integridade física, psíquica e social. Portanto, compreender de que forma o racismo estrutural engendra e nordea ações e posturas no campo social, político e jurídico se torna pressuposto para uma atuação profissional que lute para a garantia dos direitos e emancipação desses adolescentes.

Em continuidade a esta discussão, também foi possível constatar a reafirmação do caráter garantista das medidas socioeducativas tanto por Costa (BRASIL, 2006) em suas publicações como pelo SINASE (CONANDA, 2006b) produzido pelo CONANDA e pelo do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013):

Um primeiro passo para isso é uma **formação legalista básica**: conhecer os dispositivos legais e sua aplicação. Mas é preciso ir além: o educador precisa ser

⁶ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Por se tratar de nomes extensos, utilizaremos as siglas nas próximas citações, no entanto, na lista de referências serão considerados os nomes completos.

formado para, diante do trabalho de controle social do delito, atuar para **garantir os direitos fundamentais do adolescente autor de ato infracional e a segurança do cidadão**. (VOLUME 4, grifo nosso).

Compreender, com clareza, os **objetivos da aplicação das medidas socioeducativas**: (i) o **respeito aos direitos fundamentais do adolescente em conflito com a lei**, (ii) **a segurança dos cidadãos**. (VOLUME 5, grifo nosso).

Assim, **além de garantir acesso aos direitos e às condições dignas de vida, deve-se reconhecê-lo como sujeito pertencente a uma coletividade** que também deve compartilhar tais valores. (SINASE, grifo nosso).

O mais – saúde, alimentação, dignidade, respeito, integridade física, psicológica e moral – são condições para a efetivação da ação educativa. (VOLUME 4, grifo nosso).

[...] as **medidas socioeducativas** devem propiciar ao adolescente o **acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão**. (SINASE, grifo nosso).

A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR, órgão gestor nacional do SINASE, convoca [...] a contribuírem para que o processo de responsabilização do adolescente adquira um caráter educativo, de modo que **as medidas socioeducativas (re)instituíam direitos, interrompam a trajetória infracional e permitam aos adolescentes a inclusão social, educacional, cultural e profissional**. (PNASE, grifo nosso).

Embora não houvesse necessidade desta reafirmação, uma vez que a Doutrina da Proteção Integral tem como ponto de partida o tratamento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, os documentos tiveram cuidado de reforçar e de reafirmar a necessidade prévia de garantia dos direitos fundamentais a estes adolescentes para que assim se possa realizar uma ação educativa efetiva.

Entretanto, a garantia de direitos dos adolescentes é trazida por Costa (BRASIL, 2006d, e) sempre associada à segurança dos demais setores da sociedade, portanto, atrelada a condicionais que, por pressuposto, ferem a ideia de direitos fundamentais inerentes à dignidade humana. Há uma relação estabelecida, nos trechos dos documentos, entre garantir os direitos aos adolescentes e garantir a segurança dos cidadãos. Logo, embora pareça haver contradição entre a afirmação do adolescente como sujeito de direitos e distinção feita entre ele e os demais segmentos da sociedade, os documentos oficiais somente reafirmam a concepção de cidadania liberal. Sem questionar as disparidades ontológicas da sociedade capitalista, baseada na relação *capital versus* trabalho, a concepção de cidadania liberal-democrática tem seu foco na equalização do *status* jurídico-político dos cidadãos, sendo, portanto, mais um fator de legitimação da burguesia para manutenção do seu poder político (BRITO, 2018).

Por isso que Marx (2010a) em sua obra “Sobre a questão judaica” faz uma consistente crítica aos direitos humanos, engendrados pelas declarações burguesas do século XVIII, fazendo, portanto, a distinção entre os direitos do homem burguês, que aconteceu pela emancipação política da burguesia com relação ao sistema feudal, e os direitos do cidadão abstrato, que só se dará pela emancipação humana. Portanto, a emancipação política está no âmbito do exercício de cidadania dentro de um Estado Capitalista, já a emancipação humana só se dará pelo rompimento com essa sociabilidade característica desse modo de produção. É nesse sentido que Tonet (2005) argumenta “que a emancipação humana não é um estado, um ponto de chegada, mas um determinado patamar, uma determinada forma de sociabilidade” (TONET, 2005, p. 476).

Para Brito (2018), o homem burguês torna-se cidadão por meio das Declarações formais e, por conseguinte, tem a sua propriedade e sua segurança individual protegidas pelas garantias jurídicas. Isso significa que a legitimação jurídico-racional foi um dos importantes instrumentos da burguesia aos poderes políticos, uma vez que o homem se torna, juridicamente cidadãos livres e iguais, o servo passa a ter a “liberdade” de vender sua força de trabalho para a minoria detentora dos meios de produção em troca de salário. Por esse motivo, Marx (1984) faz uma importante crítica à emancipação política, ao defender que os trabalhadores, nesse processo, foram expropriados do seu único meio de subsistência que dispunham, sendo, portanto, obrigados a vender sua força de trabalho para que possam subsistir. Sobre isso Boschetti (2017) argumenta:

A relação entre Estado, direitos e política social que estrutura o Estado Social Capitalista pode assegurar uma determinada forma de cidadania, qual seja, a cidadania burguesa. Uma cidadania que, ao conjugar direitos resultantes da luta de classes, possibilitou o alcance da emancipação política e, por vezes, é superestimada como possibilidade de materialização da emancipação humana. Contudo, a cidadania possível e concretizada no âmbito do Estado Social Capitalista, se, por um lado, pode “perturbar” a lei geral da acumulação capitalista, ao tencionar o capital, por outro, contraditoriamente, participa da reprodução ampliada do capital, sendo a este cada vez mais subordinada, sobretudo em tempos de crise. (BOSCHETTI, 2017, p. 3).

Não se deve desconsiderar, no entanto, como já mencionado em seções anteriores, que a emancipação política (cidadania burguesa) é de extrema importância para que se chegue a emancipação humana, porém, a partir da análise dos documentos é perceptível que a ideia de garantia de direito se restringe apenas à cidadania burguesa de forma acrítica, tanto é assim que vem acompanhada com a afirmação da necessidade de garantir a segurança da população, ou seja, garantir a ordem social. Mais que isso, há uma contradição colocada: ao mesmo

tempo que reivindica o direito do adolescente que comete o ato ilícito, não o nomeia como cidadão, deixando a terminologia para os demais segmentos da sociedade.

Nessa perspectiva, o modelo de cidadão produzido é o trabalhador explorado pelo capital, porém que paga seus impostos (BRITO, 2018). Costa (BRASIL, 2006d, e) parece seguir essa concepção de cidadania ao dicotomizar a relação cidadãos X adolescentes autores de atos infracionais. O primeiro deve ser protegido e o segundo “corrigido” do ser comportamento desviante. Como bem colocado por Fontes (2010), o conceito de expropriação proposto por Marx (1984) não deve ser entendido apenas pelo viés meramente econômico, mas também pelo social:

Trata-se da imposição – mais ou menos violenta – de uma lógica da vida social pautada pela supressão de meios de existência ao lado da mercantilização crescente dos elementos necessários à vida, dentre os quais figura centralmente a nova necessidade, sentida objetiva e subjetivamente, de venda da força de trabalho. (FONTES, 2010, p. 88).

E quando se trata de adolescentes autores de atos infracionais, novamente se reproduz a concepção presente na Doutrina da Situação Irregular de punição e controle em vez da ideia da socioeducação como formação humana no sentido da construção de sujeitos ativos no processo de enfrentamento das desigualdades sociais. Portanto, levando em consideração a análise aqui realizada é possível compreender que os documentos trazem a ideia de socioeducar para o exercício da cidadania, a partir de uma concepção liberal, em que colocam os adolescentes em lugares diferentes dos demais. Sem criticar a estrutura desigual do capitalismo, a concepção de cidadania liberal-democrática de Marshall (1977) fundamenta-se na aquisição dos direitos e o cumprimento dos deveres, porém não indica a possibilidade dos cidadãos romperem com o sistema desigual. Sobre isso, Saes (2000) afirma:

Se a análise marshalliana da dinâmica interna do processo de evolução da cidadania é deficiente, é porque Marshall não formula com clareza o papel específico das classes trabalhadoras no processo de formação e evolução da cidadania. E essa deficiência decorre, em parte, do fato de que esse autor superestima, em termos práticos, a iniciativa dos adversários políticos das classes trabalhadoras - classe dominante e burocracia estatal - nesse processo. (SAES, 2000, p. 17).

Nessa perspectiva, os adolescentes continuam sendo olhados pelo viés predominante da periculosidade, da ausência de valores e da inferioridade moral, portanto, passíveis de correção. Entretanto, em contraposição a isso, Vigotski (2010, p. 312) entende que “[...] o crime é frequentemente a prova de certa força, de capacidade para protesto, de uma grande vontade e capacidade para sentir em pensamento, querer muito e obter muito”. E é a partir desta astúcia, agilidade, autenticidade que estes adolescentes devem ser olhados e pensados dentro da política de socioeducação.

É importante ressaltar, no entanto, que não se está defendendo que o adolescente não deva ser responsabilizado pelo ato cometido e muito menos que não haja o ato reprovatório da sociedade sobre sua ação. O que deve ser refletido e problematizado é que tais adolescentes já são nomeados, *a priori*, como não pertencentes ao grupo daqueles que exercem seus direitos, o que mostra que mesmo com todo o esforço na tentativa de mudança de paradigma no tratamento ao adolescente autor de ato infracional ainda é muito presente nas nossas significações sociais a ideia do adolescente perigoso, portanto, inimigo da sociedade.

Em contraposição a isso, Vigotski (2010) argumenta que o ato transgressor deve ser visto antes de tudo como um ato não social, sendo, fundamentalmente necessária a convivência em um meio que suscite novas formas de comunicação e socialização humana. É a partir desse entendimento que o autor defende que “imperfeição moral” é antes de tudo a insuficiência da educação social ou abandono da criança, uma vez que necessita de uma atenção social redobrada e uma interferência educativa efetiva do meio.

Já o SINASE, por sua vez, avança com relação aos documentos escritos por Costa (BRASIL, 2006a, b, c, d, e) ao indicar a importância da garantia dos direitos desses adolescentes a partir do contexto histórico-social, ao afirmar que devem ser reconhecidos dentro de uma coletividade que compartilha valores. Além de reconhecer os valores destes adolescentes e não olhá-los do ponto de vista da inferioridade moral, o trecho do SINASE, ao associar a garantia do direito a partir do contexto social, traz para discussão algo bastante importante que é a equidade de acesso ao direito, ou seja, um adolescente da classe menos favorecida terá muito mais dificuldades de acessar seus direitos que um adolescente de classe média. Assim, é responsabilidade da política pública criar estratégias para de acesso a esses direitos.

O PNASE fala da medida a partir da (re)instituição dos direitos, do rompimento da trajetória infracional e da inclusão dos adolescentes nas políticas setoriais. Parece que há um avanço ainda maior ao afirmar a responsabilização pelo viés educativo e da garantia dos direitos e da inclusão social, educacional, profissional e cultural dos adolescentes autores de atos infracionais.

Portanto, fica demonstrado um crescente avanço ao longo da trajetória da política de socioeducação no sentido de afirmar a primazia da proteção integral a estes adolescentes. Isso significa dizer que ao analisar uma política pública deve-se levar em consideração sua multideterminação e os jogos de interesses políticos, sempre dentro do seu contexto histórico-social. Só daí terá uma visão da totalidade da política pública, no caso do SINASE.

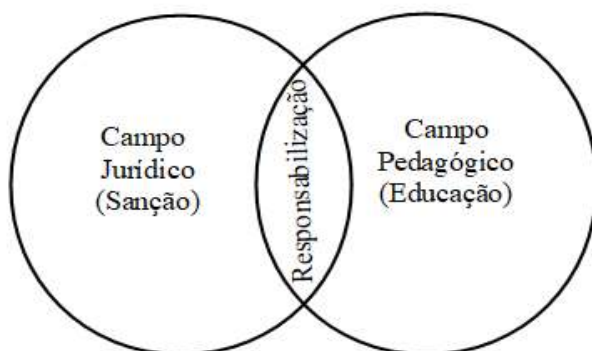
6.2 Núcleo 2 - Entre a Sanção e a Educação: caráter dual da medida socioeducativa

Antes de analisar os trechos dos documentos, faz-se necessário compartilhar o entendimento de Costa (BRASIL, 2006a) sobre o conceito de responsabilização, pois é por meio dele que o autor propõe o encontro entre as duas áreas: jurídica (sanção) e pedagógica (educação). Há uma preocupação, por parte do autor, em interseccionar o campo jurídico com o pedagógico. Isso é feito já em sua primeira publicação “Por uma política Nacional de execução de medidas socioeducativas” por meio do conceito de responsabilização:

O primeiro desafio é localizar um território comum em que pedagogos e juristas possam se encontrar e, a partir da perspectiva de cada um, lançar as bases de um relacionamento construtivo e maduro. Esse território – não tenho nenhuma dúvida – é o da responsabilização do adolescente. (BRASIL, 2006a, p. 30).

Logo, o autor compreende a responsabilização como um campo comum entre a sanção e a educação. Para compreender melhor esta proposição foi elaborado um gráfico no sentido de visualizar sua localização, segundo Costa, no atendimento ao adolescente autor de ato infracional:

Figura 1: Medida Socioeducativa



Fonte: Elaborada pela autora.

Isso significa dizer que, na perspectiva defendida, a responsabilização teria duas dimensões: a jurídica e a pedagógica que se influenciam mutuamente, tendo então algo de educativo no jurídico e, ao mesmo tempo, algo de jurídico no pedagógico. Pode-se arriscar dizer que, por este entendimento, jurídico e pedagógico formariam um par dialético tendo cada uma delas, em seu bojo, as duas dimensões ao mesmo tempo, ou seja, o jurídico teria o pedagógico ao tornar o processo judicial em algo educativo e o pedagógico teria o jurídico, já

que é por meio da garantia dos direitos que a socioeducação se torna possível. Nesse sentido, a dimensão jurídica da responsabilização se daria por meio do processo judicial com todas as garantias processuais básicas asseguradas. Já a pedagógica se daria por meio da conscientização do adolescente sobre si mesmo e sobre suas atitudes com relação à sociedade como um todo durante as etapas do processo judicial, desde a apuração até a execução das medidas (BRASIL, 2006a).

Sob esse ponto de vista, Costa afirma que as garantias processuais, por si só, têm uma irrecusável natureza pedagógica, pois ao ter que responder judicialmente e ter de se defender o adolescente já está se educando, mais que pelas palavras, pelos acontecimentos. Para tanto, defende o rigoroso cumprimento dos dispositivos legais para que esta dimensão educativa do processo judicial aconteça:

Essas práticas e vivências devem expressar – antes e acima de qualquer outra coisa – o rigoroso cumprimento dos dispositivos legais, em termos de prazos, ritos e etapas. A lei deve nitidamente pairar acima de todos os envolvidos no processo, inclusive do magistrado. Estando isso claro, o adolescente terá a sensação de que não está submisso a uma engrenagem opaca e arbitrária, mas à severidade da justa reação da sociedade a um fato delituoso. Uma experiência dessa natureza é marcante na vida de qualquer um e, se bem conduzida, pode ser verdadeiramente educativa. (BRASIL, 2006a, p. 34).

Entretanto, se por um lado a proposta feita por Costa se mostra bastante pertinente e interessante do ponto de vista teórico, já que parece propor uma relação dialética entre as dimensões jurídica e pedagógica em que se influenciam mutuamente de maneira a se transformarem, por outro lado desconsidera o contexto histórico-cultural no qual o adolescente está inserido e aos preconceitos e estigmas nos quais está submetido ao considerar que a justiça assegurará o direito em todas etapas processuais de forma que obtenha o acesso ao direito efetivo. Também desconsidera que a prática jurídica, sobremaneira, está pautada nos princípios do direito positivista, portanto, burocrático e sancionatório, além de um domínio da oratória específica desse campo, pouco acessível principalmente a jovens e famílias mais pobres.

Amparado em uma visão idealista, que desconsidera os sujeitos concretos, Costa subestima a resistência da classe dominante e da burocracia estatal a ampliação dos direitos a classe trabalhadora. Nesse sentido, Saes (2000) argumenta que a postura da classe dominante sempre tenderá estagnacionista, chegando, inclusive, a ser regressiva. Para o autor, desde o início do processo de instauração do cidadão livre e igual, as classes dominantes têm visualizado o perigo da criação de direitos que agem em favor da maioria social e, assim,

criado estratégias por meio da burocracia estatal de estagnar ou até mesmo regredir os direitos da classe trabalhadora.

É nesse ponto que seu argumento se torna frágil, tendo em vista as complexidades e as contradições das práticas jurídicas, já que, muitas vezes, as oitivas e audiências de instruções são mais uma das várias experiências de violação de seus direitos que esses adolescentes vivem, seja pela forma como são tratados, seja pela negligência no acesso a uma defesa de qualidade, como veremos na sequência.

Bonalume (2020) em sua pesquisa evidencia vestígios estigmatizantes, culpabilizadores e criminalizatórios presentes em todas as fases dos processos de apuração do ato infracional: a fase policial, ministerial e judicial. A fase ministerial que, segundo Bonalume (2020, p. 271), deveria ser “um dos pilares do processo de garantia de direitos de adolescentes/jovens, à medida que as demandas que emergem nas narrativas desses sujeitos e de seus respectivos familiares[...]” reproduz os estigmas e a culpabilização do indivíduo, reconhecendo-o como ameaça à ordem social e atribuindo-lhe uma identidade infratora. O Judiciário, conforme já constatado por Bonalume (2020) em sua pesquisa, assume um papel disciplinador no sentido dado ao termo por Foucault (2014), ou seja, da docilidade dos corpos, ora transvestido do seu caráter correcional, ora a partir de um discurso “protetivo”. Outra pesquisa que também evidencia essas violações praticadas pelo Poder Judiciário é de Goethel (2016).

Para Baratta (2019), a lógica, dentro do campo jurídico, da culpabilização e da individualização de algo que é construído sócio-historicamente é característica da criminologia positivista, que coaduna com os princípios neoliberais, uma vez que não se faz nenhum questionamento à legitimidade do sistema penal e isenta o Estado da sua responsabilidade sobre o agravamento das desigualdades sociais que ele mesmo também produz por meio da reprodução do Capital.

Já com relação ao acesso a uma defesa de qualidade, só para citar um exemplo de como isso acontece, é comum adolescentes de classe social menos favorecidas não terem acesso ao seu defensor antes da audiência para que possa contar sua versão sobre o acontecimento que gerou o processo judicial. Assim, muitos deles só o encontra no dia e poucos minutos antes do início da audiência, o que significa dizer que o defensor faz sua defesa a partir de registro do Boletim de Ocorrência e da Oitiva Informal, não tendo acesso ao discurso do adolescente, a não ser pelos discursos de outros atores presentes no processo judicial (Segurança Pública, Ministério Público, equipe técnica do Judiciário).

E em casos de remissão com aplicação de medida, conforme apontado por Goethel (2016) em sua pesquisa, não há a obrigatoriedade do defensor, uma vez que a decisão judicial é tomada a partir da oitiva informal do promotor. Isso significa dizer que, na prática, o adolescente recebe uma medida socioeducativa sem a presença de um defensor público.

Logo, o argumento defendido nesta pesquisa é que este ponto de encontro entre jurídico e pedagógico defendido por Costa só acontecerá quando, de fato, a justiça no seu valor concreto for efetivada e os direitos desses adolescentes forem assegurados. Porém é sabido que o grande desafio da política de socioeducação está justamente em desconstruir a ideia difundida na sociedade de que adolescente autor de ato infracional é desprovido do direito de ter direito, a partir do momento que comete uma infração.

Embora os documentos oficiais tragam que as medidas socioeducativas são predominantemente de caráter pedagógico, ao analisá-los foi possível evidenciar que se afirma muito mais o caráter sancionatório que o pedagógico. Isso corrobora com o argumento de Paes (2008, p. 83) que “a ausência do aspecto efetivamente pedagógico pode ser reconhecida na literatura sobre socioeducação, na formação dos socioeducadores e, principalmente, na valorização da segurança em relação à socioeducação”

Tanto é assim que quando os termos “sancionatório” e “pedagógico” são citados, nos documentos oficiais, de forma separadas a dimensão jurídica-sancionatória aparece em dez citações referindo-se a medida como “sanção”, “medida coercitiva”, “pena socioeducativa”, “resposta formal a um delito”, “severidade” em contrapartida à natureza pedagógica, que é citada apenas três vezes. Nela, por sua vez, estão presentes as ideias de “emancipação” e “desenvolvimento pessoal e social”.

Sobre isso é importante dizer que o conceito de emancipação é apenas citado sem aprofundamento do que seja educar para emancipar. No entanto, em seu livro “Pedagogia da Presença”, Costa (2001b) explicita o que entende por emancipação. Para o autor, a emancipação é a aquisição, por parte do educando, por meio de uma abordagem autocompreensiva, de aspectos positivos relacionados à sua personalidade, como autoconfiança e autoestima, necessários para superação das suas dificuldades. É perceptível que este conceito de emancipação nada tem a ver com conceito numa perspectiva marxista. O autor se aproxima de uma abordagem humanista, como será também explicitado nas análises dos núcleos posteriores.

Já quando as duas dimensões - sanção e educação - são citadas na mesma frase constata-se que o foco do caráter pedagógico está no desenvolvimento pessoal e social do

adolescente, como já citado no parágrafo anterior, bem como na educação para convívio social, que serão melhor problematizados no núcleo seguinte. Em contrapartida, o caráter sancionatório é apresentado a partir de dois aspectos: a punição como um recurso educativo e a necessidade de garantir a proteção a população contra o delito juvenil:

Qual a **natureza dessa medida socioeducativa**? Ela deve responder a duas ordens de exigência, ou seja, ela deve ser uma **reação punitiva da sociedade ao delito** cometido pelo adolescente e, ao mesmo tempo, deve **contribuir para o seu desenvolvimento como pessoa e como cidadão**. (VOLUME 1, grifo nosso).

Assim como nos âmbitos da família e da escola a **punição é usada como recurso educativo**, por que não haveria de sê-lo também no âmbito da vida social mais ampla? Com isso, queremos dizer que, de fato, há **algo de pena nas medidas socioeducativas**, que são, por isso mesmo, aplicadas de maneira vertical e impositiva. (VOLUME 1, grifo nosso).

[...] uma **medida socioeducativa**, ao compreendê-la como parte fundamental de uma política que – embora tenha como **núcleo o desenvolvimento pessoal e social do adolescente** – está inserida no contexto maior do **controle social do delito juvenil**. (VOLUME 1, grifo nosso).

[...] **ação socioeducativa** capaz de contribuir para o **desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes e para a segurança dos cidadãos em relação ao delito juvenil**. (VOLUME 5, grifo nosso).

[...] assegurar aos educandos oportunidades reais de **educação para o convívio social e elevar os níveis de segurança da população**. (VOLUME 2, grifo nosso).

Como já discutido no núcleo anterior, Costa afirma a punição como um recurso educativo e ainda coloca a medida socioeducativa como uma resposta punitiva da sociedade com relação ao adolescente. Há uma afirmação, assim, da dimensão sancionatória da medida pelo viés da punição, em que o foco é que a origem da transgressão está no indivíduo, não o reconhecendo como um ser determinado histórico-socialmente, formado nas e pelas relações sociais, repletas de historicidade e contradição. Como bem colocado por Paes (2011, p. 195): “Quando se entende que as práticas infracionais se originaram no indivíduo, os profissionais fundamentam o desenvolvimento de uma prática punitiva e carcerária, pois, se o adolescente é ‘naturalmente mau’, necessita ser punido e não educado”.

Sobre isso, Bonalume (2020) afirma que a punição e o encarceramento têm uma intencionalidade no Estado Moderno, pois surgem como alternativas para a resposta à criminalidade em detrimento das garantias dos direitos fundamentais. Daí o caráter contraditório, pois “o mesmo Estado que pune, cumprindo as formalidades legais e processuais, demonstra incapacidade em prevenir e proteger violações dos direitos das crianças e dos adolescentes” (GARCIA; PEREIRA, 2014, p. 143).

Nas demais citações o foco se mantém no indivíduo e não na gênese histórico-social da transgressão e a narrativa se volta para a proteção dos demais cidadãos contra o delito juvenil. Novamente a reafirmação do exercício da cidadania liberal-burguesa, do direito à segurança e à repressão a qualquer um que se oponha ao direito à propriedade privada. A lógica da segurança ou até mesmo a defesa da propriedade privada é colocada sem problematizá-la, pois diferente de apontar a contradição da sociedade capitalista que prioriza a defesa da propriedade privada, Costa a reafirma sem crítica ou reflexão. É importante mencionar que a questão deve ser discutida, uma vez que historicamente se mantém e pode ser observado no último levantamento anual do SINASE (BRASIL, 2018) que a maioria dos atos infracionais cometidos está relacionada a furto/roubo (24,6 %), sendo um número muito pequeno relacionado a atentado contra a vida (0,75%), o que significa dizer que os atos infracionais atentam mais contra a propriedade privada que à vida.

Por isso, deve ser reafirmado o argumento que não há como a sanção ter um caráter educativo tendo em vista a arbitrariedade do Poder Judiciário brasileiro que, muitas vezes, se posiciona de forma preconceituosa, carregando em suas decisões o racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) e a criminalização da pobreza. A defesa, entretanto, não é de que não haja a responsabilização na dimensão jurídica, mas que ela seja analisada levando em consideração a totalidade e contradição das práticas no campo jurídico brasileiro sem ser descolada do seu contexto histórico-social, pois a partir do momento que o olhar se torna linear e não histórico-dialético há uma tendência em culpabilizar os adolescentes, bem como os socioeducadores por uma prática tida, muitas vezes, como ineficaz do ponto de vista educativo. Dando, assim, abertura para argumentos amplamente difundidos nas grandes mídias de que deve predominar o caráter sancionatório das medidas.

Para Scheinvar (2013), o punir tem sido o conforto encontrado pela sociedade contemporânea. Diferentes formas disciplinares vão sendo construídas como tentativas de controle dos sujeitos. Segundo a autora, a lógica da punição tem como pressuposto a garantia dos castigos e não os direitos. Sobre isso é importante destacar que recentemente foi apresentado por deputados no Partido Social Liberal (PSL) para câmara um Projeto de Lei 661/21 (BRASIL, 2021) que altera o ECA para aumentar o período máximo de internação para seis anos, além de aumentar de 45 dias para 360 dias o prazo da internação provisória e ainda elevar de 21 anos para 24 anos a idade para o cumprimento das medidas. Por fim, ainda altera o Código Penal para que o ato infracional praticado por adolescente seja considerado para fins de reincidência.

Uma vez discutida a dimensão jurídica da responsabilização, a outra dimensão da proposta por Costa é a pedagógica que se dá pelo processo de conscientização. Nessa perspectiva, uma das funções da medida socioeducativa seria a de criar condições, por meio da presença dos educadores, para que o adolescente se sinta responsável pelo seu passado, presente e futuro:

O caminho mais correto, a nosso ver, consiste em criar condições – por intermédio da presença de educadores em seu entorno, dispostos a manter com ele uma relação de abertura, reciprocidade e compromisso – para que ele, sentindo-se compreendido e aceito, tome consciência da natureza e da extensão de seus próprios atos. (BRASIL, 2006a, p. 36).

Ao falar da dimensão pedagógica da responsabilização, Costa ressalta a importância da relação educador-educando, que será melhor explanada na análise do próximo núcleo. Portanto, o enfoque dado neste núcleo foi com relação ao processo de conscientização que, segundo o autor, é ponto fundamental para dimensão pedagógica da responsabilização. Costa defende que é por meio da consciência responsabilizadora que a ação socioeducativa se consuma:

Desse confronto com a própria realidade, da avaliação dos seus atos e das suas consequências sobre o meio social e, sobretudo, sobre suas vítimas, é que nasce a consciência responsabilizadora, sem a qual a especificidade da ação socioeducativa não se consuma. (BRASIL, 2006a, p. 36).

Entretanto, fica demonstrado que o autor não explicita a partir de que base filosófica utiliza o termo consciência, o que faz com que a dimensão pedagógica da responsabilização se apresente de forma frágil e vaga, ou ainda, moralista. Em outros momentos de suas publicações, Costa tenta retomar a ideia de como esse processo de conscientização seria formado, mas novamente o apresenta sem consistência teórica:

[...] que o pano de fundo de todas as atividades desenvolvidas seja um processo de educação para valores que, pela significação e ressignificação do significado e do sentido da vida, o leve a defrontar-se, nos planos de sua sensibilidade e de sua consciência, com a natureza, as implicações e a gravidade do ato infracional pelo qual ele foi considerado responsável. (BRASIL, 2006c, p. 69).

É importante ressaltar que ainda que anuncie em suas obras que tem como embasamento teórico os pedagogos Makarenko e Paulo Freire, ao que se percebe nas publicações é um emaranhado de conceitos que demandam um trabalho teórico cuidadoso e extenso para serem explicados e problematizados, uma vez que apresentados de forma aleatória, sem profundidade e criticidade, sendo essa a hipótese principal desta tese, que será melhor trabalhada nas próximas seções a partir de um olhar cuidado e crítico das principais teorias presentes na conceituação de socioeducação oficial.

Entretanto, vale dizer que, o SINASE, por sua vez, avança um pouco mais na delimitação do conceito de consciência ao defender que o processo de conscientização se dá por meio da ação-reflexão e que tem por objetivo o olhar crítico para realidade:

É fundamental que o adolescente ultrapasse a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegar à esfera crítica da realidade, assumindo conscientemente seu papel de sujeito. Contudo, esse processo de conscientização acontece no ato de ação-reflexão. Portanto, 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. (BRASIL, 2006, p. 47).

Observa-se que o texto faz menção ao movimento dialético entre consciência e atividade ao falar de uma ação reflexiva e da participação coletiva dos adolescentes na construção do atendimento socioeducativo, além de apontar para o desvelamento da realidade para além da aparência. Porém, tais conceitos não são aprofundados no sentido de instrumentalizar teoricamente os socioeducadores para uma prática emancipatória.

Assim, com o objetivo de aprofundar teoricamente o conceito de socioeducação, por meio do movimento dialético de tese-antítese-síntese, no próximo núcleo apresentamos uma análise mais detalhada das diferentes abordagens teóricas utilizadas por Costa para propor o conceito de socioeducação.

6.3 Núcleo 3 - Socioeducação: modelo teórico-metodológico híbrido pautado em diferentes teorias pedagógicas

Salientamos que este núcleo e o próximo são os mais importantes desta tese, tendo em vista o objetivo proposto de aprofundamento do conceito de socioeducação a partir do materialismo histórico-dialético e a hipótese defendida de que os documentos oficiais não permitem um entendimento da socioeducação em toda sua complexidade, historicidade e contradição em razão da diversidade de teorias apresentadas aleatoriamente, tornando o conceito vago e sem consistência teórica, o que, por sua vez, traz consequências desastrosas para aqueles que atuam e são foco das ações nessa área. Como já apontado por Paes (2008):

A inexistência de uma formulação teórica na área da educação sobre a atividade socioeducativa reflete interesses difusos que emanam do todo social, que são determinantes na prática socioeducativa desenvolvidas pelas instituições de atendimento. A ausência desse fundamento teórico sobre a socioeducação representa uma barreira para o pleno desenvolvimento da atividade, refletindo diretamente na opção de muitos socioeducadores em não exercer o papel de educador, preferindo ser o segurança que apenas policia os adolescentes e mantém com estes apenas o mínimo de contato humano e educativo. Sem um fundamento teórico e metodológico consistente, os socioeducadores terão muita dificuldade em exercer

sua função educativa e serão levados a escolherem práticas meramente coercitivas e sancionatórias. (PAES, 2008, p. 84).

Sem uma base teórica consistente, a socioeducação é apropriada por interesses ideológicos e os profissionais da área tendem a retornar às antigas práticas repressivo-assistencialistas. Nesse sentido, esse núcleo tem como finalidade principal a identificação e análise crítica das bases teóricas da socioeducação presentes nos documentos oficiais. Optou-se por iniciar a discussão a partir da problematização da utilização do conceito da educação social de Makarenko na concepção de socioeducação, seguindo com a discussão sobre as diferentes teorias pedagógicas apresentadas por Costa e a importância dada pelo autor ao papel do socioeducador.

É importante ressaltar que Costa empresta o conceito de socioeducação da obra “Poema Pedagógico” de Makarenko (1989/2012). Para o pedagogo ucraniano, os termos educação social, socioeducação, educação socialista e educação para o socialismo possuem todos a mesma conotação, sendo designados para nomear o modelo oficial de pedagogia da União Soviética pós-revolução bolchevique: “A pedagogia soviética procura educar no indivíduo a manifestação livre das forças e inclinações criativas, a iniciativa, mas de maneira alguma a categoria burguesa do dever” (MAKARENKO, 2012, p. 633).

Nesse sentido, a educação social ou socioeducação numa perspectiva marxista tem como foco os segmentos minoritários que não possuem ou possuem pouca participação social, ou seja, a população da classe menos favorecida. E tem como finalidade a superação das desigualdades sociais por meio da construção de autonomia e participação social como prática emancipatória.

Para Makarenko (1957), a ação pedagógica é dialética e não deve ser isolada e sim articulada com um conjunto de meios harmoniosamente organizados, daí então a importância dos conceitos de coletividade e autogestão presentes na sua obra. Isso significa dizer que não deve haver oposição entre indivíduo e sociedade, ao contrário, um determina o outro mutuamente. Nessa perspectiva, o coletivo dos adolescentes “infratores” com seus hábitos e costumes culturais se relaciona dialeticamente com a cultura tida como universal. É a partir deste olhar que Makarenko propõe uma pedagogia baseada num “[...] espaço de coletividade tendo, na práxis da afetividade e disciplina, pilares da convivência e educação coletiva” (PINEL; RESIS, 2017, p. 319).

Outro autor que Costa também faz menção ao falar sobre educação social é o pedagogo brasileiro Paulo Freire, que também defende uma educação para autonomia e

emancipação dos sujeitos. Nessa teoria, a educação social tem como pressuposto a perspectiva dialógica e emancipatória, um diálogo, portanto, problematizador e não impositivo e que se dá por meio da relação com o outro (FREIRE, 2005). Assim, a prática educativa deve ser alicerçada por valores “de justiça, igualdade, fraternidade, emancipação social, sustentada pelos princípios de uma sociedade democrática na perspectiva da integração e inclusão social” (PEREIRA; BARONE, 2015, p. 30), muito próximo do que Makarenko também defendia.

Entretanto, é importante apontar que a educação social vista e pensada desta forma esbarra na estrutura de classes do modo de produção capitalista (SANTOS, 2020). É a partir desta contradição que os trechos das publicações de Costa serão problematizados. A seguir, algumas citações em que o autor faz referência a educação social:

[...] uma **terceira vertente de ação educativa: a Educação Social**, cujo propósito é **preparar pessoas (crianças, adolescentes e adultos) para o convívio social pleno**, buscando colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, seja como vítima ou como autores dessas práticas, além de se autopromoverem nos planos pessoal, social, produtivo e cultural. (VOLUME 5, grifo nosso).

[...] uma **Educação Social de caráter socioeducativo**, destinada à **preparação de adolescentes e jovens para o convívio social, para atuar como pessoas, cidadãos e futuros profissionais**, para que não reincidam na prática de atos infracionais, [...] garantindo, **ao mesmo tempo, o respeito aos seus direitos fundamentais e à segurança dos demais cidadãos**. (VOLUME 5, grifo nosso).

É perceptível que, se por um lado Costa faz menção a educação social na perspectiva crítica ao dizer que o propósito da ação educativa é formação para convívio social no sentido de superar as mazelas decorrentes das desigualdades sociais, por outro descreve claramente a educação social revestida de valores ligados à ética liberal burguesa ao afirmar que é destinada à preparação dos adolescentes para convívio social para atuarem como cidadãos e profissionais e que não reincidam a prática infracional. Nota-se que o foco evidenciado neste último é a manutenção da ordem social, que tem como objetivo final a proteção dos demais segmentos da sociedade, o que o aproxima muito da pedagogia liberal.

Como bem apontado por Luckesi (1994), a pedagogia liberal é sustentada pela ideia da preparação dos indivíduos para desempenho de papéis sociais com o foco em suas aptidões individuais. Assim, devem aprender a se adaptar aos valores vigentes na sociedade de classes. Essa lógica é muito clara no segundo trecho e irá se repetir em vários outros momentos publicações de Costa ao propor uma socioeducação que tem como principal objetivo a manutenção da ordem social e não a formação humana no sentido de construção de valores emancipatórios para o enfrentamento das desigualdades sociais em um busca de uma sociedade mais justa.

Por esse motivo, Raniere (2014) argumenta que o viés predominantemente correccional presente na conceituação sobre socioeducação está longe da concepção de homem socialista, uma vez que se apoia nos princípios neoliberais de mercado, empreendedorismo, protagonismo juvenil, criação e conclusão de metas. Há, portanto, uma adaptação do conceito de educação social à lógica neoliberal. Para o autor, “apesar da incontestável influência de Makarenko sobre o pensamento de Antônio Carlos torna-se evidente que o pedagogo brasileiro praticava, em última instância, uma pedagogia liberal” (RANIERE, 2014, p. 103).

Entretanto, isso não significa dizer que não existam práticas socioeducativas numa perspectiva crítica. Como já apontado por Zanella (2011), os atendimentos socioeducativos no Brasil sofrem influências de diversas teorias pedagógicas, nas quais a autora dividiu em duas grandes categorias: pedagogias liberais, que abarca as tendências tradicional, escola nova e tecnicista, e as pedagogias progressistas, que inclui os crítico-reprodutivistas e as críticas.

Isto posto, é possível compreender que, embora os documentos tragam a educação social como subsídio para elaboração do conceito de socioeducação, existe um núcleo de significação contraditório que o aproxima muito mais das pedagogias liberais que das progressistas, ou seja, sua proposta reproduz as pedagogias escolanovistas. Essa afirmação se tornará mais consistente nos próximos parágrafos em que serão explanadas as teorias pedagógicas que, de fato, subsidiaram a construção da prática socioeducativa no país.

Apesar de Costa afirmar no livro “Aventura pedagógica” sua inspiração em Makarenko, dedicando inclusive o livro a ele, cita apenas uma vez o pedagogo ucraniano nas publicações que subsidiaram a elaboração do SINASE:

“O exemplo, segundo Makarenko, não é a melhor maneira de um ser humano exercer uma influência construtiva e duradoura sobre outro ser humano. É a única”. Os valores, portanto, não podem ser repassados como conteúdos intelectuais (enteléquias), mas devem ser praticados e vivenciados no dia a dia. (BRASIL, 2006e, p. 46).

Mesmo esta citação aparece deslocada, sem nenhuma referência à teoria pedagógica soviética, apenas como afirmação sobre a importância do exemplo para construção de valores. Não faz menção ao ponto fundamental de qualquer teoria que se baseia no materialismo histórico-dialético, que é a concepção de homem histórico-social que se forma a partir da relação dialética que estabelece com a realidade concreta. Parece que a inspiração de Costa aconteceu apenas do ponto de vista prático ao se identificar como desafio de educar os adolescentes “infratores”, já que ambos trabalharam por um período significativo com este público. Makarenko trabalhou como diretor das Colônias Gorki e na Comuna Dzerjinsk, nos

primórdios da Revolução Russa, e Antonio Carlos Gomes da Costa como diretor da Escola Barão de Camargo, uma unidade da Febem/MG nas décadas de 1980.

Como já apontado, Costa também diz se inspirar em Paulo Freire, que é citado algumas vezes em suas publicações, porém de forma bastante superficial:

O que é ser sujeito, em termos pedagógicos? Para responder a essa pergunta, temos que pensar nas duas grandes maneiras de encarar o educando [...] O primeiro é uma concepção do educando como um receptáculo, no qual o educador deve introduzir conhecimentos, habilidades, hábitos, valores e atitudes. Trata-se do que Paulo Freire chamou de educação bancária. (BRASIL, 2006a, p. 31).

Sendo assim, só nos restam duas opções: (i) reclamar, queixar-nos, esmorecer, lamentar-nos, cruzando os braços e declarando nossa desesperança de continuar sonhando com uma sociedade capaz de incluir, também, os que são considerados os “piores”; ou, então, (ii) criar, transformar, inovar, juntando-nos à turma do “pega e faz” e, como nos ensinou Paulo Freire, fazendo o possível de hoje para fazer, amanhã, o impossível de hoje. É preciso alargar os limites do possível. (BRASIL, 2006b, p. 48).

Na primeira citação, Costa utiliza Paulo Freire para fazer a crítica à concepção de homem passivo, mero receptáculo, porém o utiliza apenas para sustentar a crítica a esta concepção, pois embora defenda uma concepção de homem ativo, não apresenta a concepção de homem freiriano, mas de um sujeito que é fonte por si de iniciativa, compromisso e liberdade que, na verdade, se baseia na Pedagogia Humanista.

Já a segunda citação parece ter sido mencionada de forma equivocada, pois Paulo Freire é utilizado no sentido de argumentar que os trabalhadores da política de socioeducação não devem se queixar de suas condições precárias, devem ser “criativos” e trabalharem a partir do que tem. É, no mínimo, preocupante mencionar um teórico defensor, antes de tudo, dos direitos, para justificar a falta de condições favoráveis de trabalho, como se a capacidade de transformar, inovar e criar fosse intrínseca ao ser humano e não dependesse das condições sociais. Arrisca-se dizer que há uma cooptação dos pressupostos teóricos freirianos pelo ideário neoliberal de culpabilização individual do trabalhador para o viés adaptacionista humanista. Essa interpretação enviesada pode ser melhor demonstrada pela citação a seguir:

O que se vê e ouve, [...] resume-se num mar de queixas e reclamações, por parte dos que atuam com os educandos, acerca de suas condições de trabalho. De fato, deparamo-nos com equipes de trabalho sem o perfil (pessoal e profissional) desejado; a capacitação introdutória ou no trabalho costuma não existir ou, então, acontece de maneira muito incipiente; a remuneração é baixa; falta reconhecimento social e credibilidade para com o trabalho desenvolvido. (BRASIL, 2006b, p. 46-47).

Verifica-se que Costa chega a mencionar as condições precárias de trabalho, mas não as problematizam no sentido de questionar a desvalorização do profissional que trabalha com um público tão complexo inserido em realidades tão desumanizadoras, bem como o tipo de

formação a que estes profissionais foram submetidos. Ao contrário, atribui as dificuldades do trabalho à falta de “perfil”, “capacidade” e de “querer fazer” dos profissionais, ou seja, coloca no indivíduo algo que deve ser construído coletivamente enquanto categoria profissional. Há, portanto, uma desconsideração total do contexto histórico-social do processo embrionário de luta pela afirmação da figura do educador social no contexto da política de socioeducação. Ao mesmo tempo, como se poderá apreender em outro núcleo, coloca quase que irremediavelmente a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da socioeducação no profissional que a desempenha na prática cotidiana.

Ora, se mesmo depois de passados aproximadamente quinze anos destas publicações, a prática socioeducativa ainda se mantém vaga e muitas vezes contraditória por falta de uma concepção de socioeducação consistente, bem como de deficiência de experiências de formações e ou capacitações de qualidade para que socioeducadores compreendam seu papel e seu compromisso ético-político com a população que atendem, supõe-se que naquela conjuntura os profissionais ainda estavam no momento de construção de uma mudança de paradigma repressivo-assistencialista para a tentativa de uma prática que visasse a proteção integral, ou seja, os profissionais da política de socioeducação ainda estão em processo de construção de sua identidade profissional e isso não pode ser desconsiderado, ao contrário, deve ser reconhecida a luta do educador social como uma categoria profissional dentro da política de socioeducação.

Entretanto, é importante ressaltar que no Brasil parece não existir intencionalidade política para o fortalecimento desta categoria profissional. Movimentos dos trabalhadores e defensores dos direitos da infância e juventude ainda estão na luta pela regulamentação da profissão. A tramitação do Projeto de Lei (PL nº 5.346) acontece desde 2009 e ainda está na Câmara dos Deputados.

É nesse sentido que Pereira e Barone (2015) afirmam a importância do reconhecimento da figura do educador social para que se possa promover debates sobre o saber/fazer profissional para “[...] qualificar as práticas, fortalecer a identidade do educador social como uma nova categoria profissional, trocar experiências, buscar adequadas condições de trabalho, produzir material didático-pedagógico, [...]” (PEREIRA; BARONE, 2015, p. 31) para assim consolidar uma outra educação possível voltada a grupos em situação de vulnerabilidade e risco social.

Em continuidade a análise, Paulo Freire ainda é citado outras duas vezes por Costa na publicação “Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade socioeducativa”

(BRASIL, 2006d), quando apresenta o conceito de presença pedagógica da Pedagogia da Presença. Essa é uma das principais abordagens teóricas presentes em sua proposta de conceituação de socioeducação, ou seja, novamente a Pedagogia Libertadora não é utilizada como embasamento teórico, Paulo Freire apenas é mencionado de maneira aleatória e superficial para defesa sobre alguns dos pressupostos da Pedagogia da Presença que tem sua base epistemológica a fenomenologia-existencial e a Psicologia Humanista de Carl Rogers (1902-1987) como referência.

Assim, o que se evidencia a partir dos documentos analisados é a predominância de três principais teorias pedagógicas: Pedagogia Salesiana, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional, todas são pedagogias liberais, sendo as duas primeiras com base na filosofia humanista e a última na Pedagogia das Competências. Tais pedagogias são citadas e detalhadamente explicadas nas publicações de Costa:

[...] universo relacional da unidade educativa deve ocorrer tendo por base os três eixos da educação salesiana: [...] a dimensão cognitiva no âmbito do discurso das palavras; as práticas e vivências, que trabalham com o educando a dimensão dos valores pelo curso dos acontecimentos, presença educativa. (VOLUME 2, grifo nosso).

Há uma via, um caminho, uma **ferramenta de ação social e educativa preciosa** para se buscar essa finalidade: **a pedagogia da presença.** (VOLUME 4, grifo nosso).

[...] enfoque interdimensional do ser humano no desenvolvimento de uma proposta de ação socioeducativa. Ação socioeducativa, como saber de experiência feito, não se pode limitar a **abordar o educando**, apenas, na dimensão do *logos* (razão); cumpre-lhe abordar o destinatário de seus esforços nas **várias dimensões co-constitutivas do humano: o logos (razão), o pathos (sentimento), o eros (corporeidade) e o mytho (espiritualidade).** (VOLUME 5, grifo nosso).

Para Duarte (2001), tanto as Pedagogias das Competências e as Pedagogias Humanistas fazem parte de uma ampla corrente educacional contemporânea das quais o autor denomina de pedagogias do “aprender a aprender”, que tem como referência ideias pedagógicas que tiveram sua origem no Movimento Escola Nova. Os pensadores desse movimento acreditam, assim como a escola tradicional, na correção das distorções sociais por meio da educação, ainda que com entendimentos diferentes sobre o que é marginalidade e como o adolescente é visto neste contexto. Se por um lado a escola tradicional vê o adolescente autor de ato infracional como um desajustado que deve ser corrigido, por outro, o movimento Escola Nova vê estes adolescentes como aqueles que estão excluídos e que necessitam ser incluídos e reintegrados na sociedade (SAVIANI, 1984), portanto, adaptados a esse modelo de sociedade.

Entretanto, é importante ressaltar que mesmo com suas diferenças os dois movimentos trazem uma concepção individualizante da causa do ato infracional e têm como o objetivo final a adequação do adolescente à sociedade capitalista, a diferença só estava na forma como faziam isso. No modelo tradicional a adequação é feita por meio da punição pelo viés correcional, em contrapartida, a perspectiva da Escola Nova defende que deve propiciar as condições favoráveis para que o indivíduo sozinho crie alternativas para soluções dos seus conflitos, ou seja, aprender a aprender a se comportar de forma que não mais transgrida a lei. É nesse último movimento que as teorias humanistas e das competências se enquadram e, conseqüentemente, as três teorias - Interdimensional, Salesiana e Pedagogia da Presença - que embasam o conceito de socioeducação proposto por Costa.

A primeira teoria citada por Costa é a Pedagogia Salesiana ou Pedagogia do Amor que foi desenvolvida pelo educador italiano Dom Bosco no séc. XIX (1815-1888) e se baseia na perspectiva humanista. Apresenta como pressuposto o Sistema Preventivo de Educação que é fundado em três bases: a razão, a espiritualidade e amorevolezza⁷, que tem como intencionalidade a formação integral da pessoa, sendo “o amor, o cuidado, a bondade, a caridade, identificada operativamente pelo pilar da Amorevolezza é a fonte de todo o Sistema Preventivo. A razão e a religião são os instrumentos utilizados pelo educador para alcançar o seu fim” (LEONE; COSTA, 2015, p. 4). Isso significa dizer que por meio do amor operativo se busca recuperar as relações comunitárias a fim de promover sentimento de pertencimento e autonomia dos educandos.

Nesse sentido, Caliman (2009) defende que a proposta educativa de Dom Bosco é muito mais prática que teórica, por isso o foco é nas vivências educacionais favoráveis para o desenvolvimento do aluno, daí a importância da presença educativa e da relação entre o educador e educando, conforme indicado por Costa nos trechos das suas publicações:

A ação socioeducativa organizar-se-á em torno de três eixos básicos: a docência, as práticas e vivências e a presença educativa. (VOLUME 5, grifo nosso).
 [...] três eixos necessários à **estruturação da comunidade educativa (docência, práticas e vivências e presença educativa).** (VOLUME 2, grifo nosso).

É baseado na educação salesiana que Costa propõe, portanto, que o universo relacional de uma unidade socioeducativa deve ter como base estes três eixos: a docência, que deve trabalhar no educando a dimensão cognitiva; as práticas e as vivências que trabalham com o educando a dimensão dos valores por meio dos acontecimentos, e a presença educativa, que

⁷ O termo indica um cacho de pequenas virtudes relacionais, por exemplo, cordialidade, benevolência, afeto, solicitude, afeição, doçura, paciência. (BRAIDO, 2004, p. 269).

consiste na reciprocidade e no compromisso da relação educador-educando (BRASIL, 2006b). O último eixo - presença educativa - é o que une esta teoria com a segunda teoria apresentada por Costa nas publicações: a Pedagogia da Presença.

A Pedagogia da Presença foi desenvolvida pelo próprio Antônio Carlos Gomes da Costa e está compilada em seu livro com o mesmo nome, sendo sua primeira edição publicada em 1991. Sua teoria tem como pressuposto a relação educador-educando por meio da presença. É por este motivo que o termo “presença educativa” é mencionado diversas vezes em suas publicações. A seguir algumas delas:

A presença educativa é o caminho para mover o adolescente da indiferença e envolvê-lo com o processo socioeducativo. (VOLUME 4, grifo nosso).

[...] dinâmica do processo educativo, se desenvolve a verdadeira presença educativa e se forma uma equipe de trabalho coesa e corresponsável. (VOLUME 4, grifo nosso).

Todos que atuam com adolescentes em situação de dificuldade precisam **buscar novos caminhos que, no plano operacional, permitam-lhes desenvolver aptidões, hábitos, atitudes e habilidades favoráveis à efetivação da presença educativa.** (VOLUME 4, grifo nosso).

Para Costa (2001b), a presença é o conceito central da sua teoria. O autor argumenta que a Pedagogia da Presença é um passo na direção da melhoria da qualidade da relação estabelecida entre educador e educando e tem como base “a influência proativa, construtiva, criativa e solidária favorável ao desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes e dos jovens” (BRASIL, 2006d, p. 62). A importância dada a presença educativa é reafirmada em vários trechos das suas publicações e também retomada no documento do SINASE:

A relação educador-educando tem como fundamento a presença educativa, a capacidade de o educador fazer-se presente na vida do educando. (VOLUME 4, grifo nosso).

Fazer-se presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa. (VOLUME 4, grifo nosso).

“Saber de experiências feito”, **a presença é uma habilidade que se adquire fundamentalmente pelo exercício do trabalho social e educativo.** (VOLUME 4, grifo nosso).

[...] A presença construtiva, solidária, favorável e criativa representa um passo importante para a melhoria da qualidade da relação estabelecida entre educadores e adolescentes. (SINASE, grifo nosso).

Para Costa (2001b), nenhuma lei, métodos ou técnicas, dispositivo político-institucional podem substituir a presença solidária, aberta e construtiva do educador para com o educando. O autor chega a mencionar que a “[...] presença é uma necessidade vital do educando, tanto quanto o ar, a alimentação e a saúde” (BRASIL, 2006d, p. 48). Assim, para Costa, a ação educativa depende, prioritariamente, da relação que o socioeducador estabelece com o adolescente autor de ato infracional.

Isto posto, o autor defende que fazer-se presente de forma construtiva na vida de um adolescente é a primeira e mais importante tarefa do socioeducador e deve ser feita pela dialética proximidade-distanciamento. Na proximidade, o educador se identifica com a problemática do educando de forma empática, calorosa e significativa. No distanciamento, afasta-se no plano da crítica para olhar para seu fazer profissional na totalidade para perceber como suas ações se ligam aos acontecimentos na ação educativa. Isso é afirmado algumas vezes por Costa ao discorrer sobre o papel do socioeducador:

[...] a atuação do socioeducador inclui e ultrapassa a de um simples cidadão, porque ele é, na realidade, um cidadão produtor de cidadania. É um cidadão responsável pela formação de outros cidadãos para o convívio social construtivo. (VOLUME 2, grifo nosso).

É importante que os **educadores se tornem capazes de distinguir as visões de homem, de mundo e de conhecimento que fundamentam as práticas correccionais-repressivas, assistencialistas e permissivas** escondidas por trás de vários modos de relacionamento do mundo adulto com os jovens em conflito com a lei, de forma a diferenciar tais abordagens de uma verdadeira ação socioeducativa. (VOLUME 5, grifo nosso).

O **socioeducador** deve ter um conceito de homem, de mundo e do significado e do **sentido da ação socioeducativa para a construção de um mundo melhor, mais justo, mais humano e mais solidário e, portanto, mais seguro para todos.** (VOLUME 5, grifo nosso).

Embora Costa (2001b) defenda que a presença é adquirida fundamentalmente na prática profissional, sendo sua proposta pedagógica muito mais prática que teórica, acredita que sem uma base conceitual torna-se mais difícil a leitura e a interpretação da prática educativa. Nesse sentido, indica a importância da concepção de homem e de mundo que deve fundamentar a prática profissional. Segundo o autor, sua base teórica está nas ideias defendidas por Pierre Voirin em seu livro “A educação de jovens difíceis” (1972) e no modelo de relação de ajuda proposto por Robert R. Carkhulff que, por sua vez, se baseia em Carl Rogers.

Carl Rogers, psicólogo norte-americano, é um dos principais representantes da abordagem humanista. O autor propõe uma “filosofia de relações humanas centrada na pessoa” e tem como um dos princípios a ideia de potencialidade inerente ao ser humano para autorrealização. Parte do pressuposto de que “a pessoa tem dentro de si vastos recursos para autocompreensão, para modificar seu autoconceito, suas atitudes e seu comportamento autodirigido” (ROGERS, 1977, p. 31). Estes recursos, por sua vez, podem ser mobilizados por meio de condições facilitadoras. Essa ideia foi identificada em alguns trechos dos documentos analisados:

[...] estruturar a unidade educativa de modo que ela, em si mesma, passe uma mensagem construtiva ao educando? **Como criar condições para que o educando**

sinta que é compreendido e aceito, que tem valor para alguém? [...] de modo que ele se sinta diferenciado, individualizado e respeitado. (VOLUME 2, grifo nosso).

[...] as **ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do adolescente, criando condições para** que ele cumpra duas tarefas bem peculiares dessa fase de sua vida: i) **plasmar sua identidade, buscando compreender-se e aceitar-se; ii) construir seu projeto de vida.** (VOLUME 4, grifo nosso).

Compreendendo bem esse aspecto e traduzindo-o para nossa **prática educativa, tornamo-nos capazes de criar espaços para que a concatenação da ação educativa se faça a serviço do educando, não dos que o oprimem.** (VOLUME 2, grifo nosso).

Como colocado em alguns trechos por Costa, a abordagem humanista defende que a ação educativa seja provida das condições psicológicas que facilitem a liberação da força interior que é inerente ao ser humano na direção da autorrealização. Tanto é assim que para o autor “educar é criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda, ele próprio, a construção do seu ser em termos individuais e sociais” (BRASIL, 2006d, p. 45).

Daí a importância do educador como facilitador das mudanças que são intrínsecas ao ser humano. Nessa perspectiva, Costa defende que o educador é um criador de espaços que possibilitam ao educando seu desenvolvimento pessoal. A criação de espaços educativos, por sua vez, não é tarefa exclusiva do educador, já que os adolescentes devem fazer parte deste processo por meio de suas participações. Essa ideia aparece em vários dos trechos analisados:

Na gestão do **trabalho socioeducativo, educador e educando**, na primeira metade da tarefa educativa (planejamento), discutem um Programa de Ação (PA). Este é o **momento de participação de ambos no ato criador das normas que, na segunda metade da tarefa educacional (execução), vão reger a forma de atuar de cada um no esforço de geração dos resultados pactuados.** (VOLUME 5, grifo nosso).

Diretividade no processo socioeducativo: [...] direcionamento das ações, garantindo a participação dos adolescentes e estimulando o diálogo permanente.

Os educadores devem ser os responsáveis pelo direcionamento das ações, abrindo, ao mesmo tempo, espaços claros para a participação dos educandos. (VOLUME 4, grifo nosso).

A participação do jovem deve ser convocada no ato criador de uma ação educativa, em todas as etapas de sua evolução. (VOLUME 4, grifo nosso).

Percebe-se que a participação é afirmada muito mais no âmbito da importância da qualidade da relação estabelecida entre educador-educando no processo educativo que a partir da ideia de reafirmar o adolescente autor de ato infracional como sujeito de direitos. Tanto é assim que Costa se apoia para discutir essa temática no discurso do protagonismo juvenil difundido na década de 1990 nos textos de organizações internacionais, organizações não-governamentais ligadas à Educação. Sobre isso, ainda é importante apontar que o autor se

tornou referência nacional para instituições que trabalham com juventude que preconizam o protagonismo juvenil como forma de participação da juventude na sociedade.

A ideia de participação da vida social, nessa perspectiva, está estritamente atrelada à alusão ao “fazer”, ou seja, é “cada um fazendo sua parte” que o indivíduo consegue romper o isolamento e integrar-se à sociedade, o que para Souza (2006, p. 04) constitui “em última instância, encenação, implicando a anulação da política e funcionando como mecanismo de integração da juventude pobre”. Esta anulação, por sua vez, se dá pela ideia de “fazer coisas” como forma de participação e pela produção do consenso pelo discurso.

A ideia da participação social, portanto, é colocada na perspectiva de ator social, ou seja, aquele que realiza seus objetivos pessoais tendo no entorno outros atores, o que constitui uma coletividade na qual se sente pertencente, da qual faz parte (TOURAINÉ, 1998). Há, portanto, um distanciamento da proposta inicial do conceito de educação social para a autonomia e a participação social para formar cidadãos com consciência crítica e instrumentalizá-los para o enfrentamento das desigualdades sociais e para a luta pela garantia de seus direitos.

O documento do SINASE, por sua vez, não esclarece o que se entende por participação na vida social:

[...] as **medidas socioeducativas** devem propiciar ao adolescente o **acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social**, uma vez que as medidas socioeducativas possuem uma **dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão substancial ético-pedagógica**. (SINASE, grifo nosso).

Até por seu caráter mais técnico e normativo as citações referentes ao SINASE mencionam os termos sem muita explicação. Porém, parece sinalizar para um avanço, ao fazer menção a oportunidades de superação de exclusão, o que demonstra situar o adolescente autor de ato infracional no seu contexto histórico-social, além de colocar como função da medida socioeducativa a superação desta condição de exclusão e marginalização.

Embora Costa não negue o contexto histórico-social da realidade vivida pelos adolescentes de constantes violações de direitos, não entende como determinante no processo socioeducativo. Assim como Rogers que defende que o processo terapêutico depende essencialmente da relação entre cliente e terapeuta, Costa (BRASIL, 2006b) também afirma que a relação entre educador-educando é o ponto chave para o processo socioeducativo, pois ela deve se dar de forma autêntica e genuína por meio da aceitação e confiança:

[...] **cuidados por parte do educador**, nesses contatos iniciais, é extremamente importante para que **o adolescente se sinta verdadeiramente acolhido e aceito**. (VOLUME 2, grifo nosso).

As situações que geram **conflitos na relação educador-educando, na verdade, devem ser abordadas como oportunidades educativas** com vistas à sua superação, dentro de uma ambiência favorável: **um clima de diálogo, franqueza e aceitação**. (VOLUME 2, grifo nosso).

A abertura, a aceitação, a compreensão e a disposição de compartilhar conhecimentos, sentimentos e vivências são fundamentais ao direcionamento da ação educativa para o enfrentamento e a superação das reais necessidades, dilemas e impasses dos educandos, permitindo que cada um se encontre consigo mesmo e com os outros e projete construtivamente o seu futuro. (VOLUME 2, grifo nosso).

Para Costa, a compreensão e a aceitação por parte do socioeducador são pré-requisitos fundamentais e indispensáveis para a mudança do comportamento do adolescente que transgredir a lei. Aceitação, autenticidade, confiança, compreensão, sensibilidade são palavras frequentemente utilizadas por teóricos da Abordagem Humanista e, não por acaso, muito presente nas publicações de Costa, uma vez que nessa perspectiva, há uma preocupação de que o aluno (adolescente) seja responsável por suas próprias escolhas e encontre em si mesmo formas para lidar com seus problemas. Sendo, portanto, bandeiras da abordagem humanista: liberdade, democracia e autonomia (PASQUALINI; EIDT, 2013). É possível identificar alguns desses pressupostos nos trechos analisados:

Entendemos que a educação, percebida como o único processo que transforma o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades, **deve ser franca, diretiva e democrática**. (VOLUME 2, grifo nosso).

Ao invés da não-diretividade e da diretividade autoritária, o **socioeducador** deve optar sempre pela **diretividade democrática, exercendo a autoridade** de forma serena, porém, com o necessário grau de **segurança e firmeza**. (VOLUME 5, grifo nosso).

O processo educativo precisa ter diretividade. A comunidade educativa requer uma diretividade democrática. Os educadores devem ser os responsáveis pelo direcionamento das ações, abrindo, ao mesmo tempo, espaços claros para a participação dos educandos. **Diálogo e compartilhamento** são fundamentais para, no âmbito do educador-coletivo, se processar a **diretividade democrática**; (VOLUME 4, grifo nosso).

Consideramos, portanto, que o ideal é que o educando, num processo de colaboração com o educador, participe mais e melhor da **ação educativa, atuando como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade), sempre que possível, nas etapas da decisão, do planejamento, da execução, da avaliação e da apropriação dos resultados**. (VOLUME 2, grifo nosso).

A socioeducação deve ter como fundamento os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade. (VOLUME 2, grifo nosso).

Embora Costa traga a questão da relação democrática entre educador-educando, um dos princípios da abordagem humanista, também menciona que educador deve ser diretivo em suas ações, o que não coaduna o princípio de não-diretividade desta abordagem pedagógica,

demonstrando uma contradição epistemológica na sua própria teoria. Já com relação à concepção de liberdade, para Costa (2001b), ela está diretamente ligada ao compromisso consigo mesmo e com os outros e a disposição de assumir as responsabilidades, que só se dá por meio das vivências e experiências. Cabe ao educador, nessa perspectiva, proporcionar condições para que essas situações aconteçam, para tanto, o autor defende que a tarefa do educador é fazer que tudo esteja ao alcance do educando para que descubra e trilhe seu próprio caminho.

Novamente o autor traz uma ideia individualizante sobre aspectos que são multideterminados e construídos historicamente. A relação dialética que o indivíduo estabelece com contexto social em nenhum momento é mencionada e problematizada. Outros conceitos importantes como materialidade do modo de produção capitalista e a luta de classes são desconsiderados, colocando no indivíduo a responsabilidade de construir seu próprio caminho, assumindo suas responsabilidades no sentido de ser um bom cidadão e que mantenha com isso a ordem social. Para isso, necessita ser um bom profissional adequado às exigências do Capital. Daí a apresentação, por parte de Costa, da terceira teoria pedagógica: A Educação Interdimensional.

A Educação Interdimensional elaborada por Antonio Carlos Gomes da Costa tem sua origem e base nos quatro pilares da educação - aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer - do Relatório Delors (1996) redigido pela Comissão Internacional sobre Educação para Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com objetivo de traçar orientações sobre a educação mundial. Além desse relatório, Costa também se baseou no ideal antropológico da educação brasileira formulado por Anísio Teixeira e na concepção do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD (COSTA, 2007).

É uma proposta pedagógica que busca articular os meios e os fins da prática educativa com base na visão de homem e de mundo que atenda às exigências do mundo moderno, o que mostra ser uma pedagogia visivelmente liberal que visa o enquadramento e preparação para o mercado de trabalho. Tanto é assim que, Costa define, além dos quatro pilares do Relatório Delors, mais quatro competências básicas que o educando deve ter: relacionais, produtivas e cognitivas. Para cada um delas o autor definiu um conjunto de habilidades que devem ser dominadas pelo educando (COSTA, 2007).

Além disso, Costa (2007) defende que a ação educativa não deve privilegiar apenas a dimensão *logos* (racionalidade), mas também as dimensões: o *eros* (corporeidade), o *pathos*

(sentimentalidade), e o *mytho* (espiritualidade), o que a define como uma educação essencialmente para valores. Essas ideias aparecem em vários trechos de suas publicações analisadas nesta tese, que será melhor explanada no próximo núcleo que trará como um dos enfoques a questão da educação para desenvolvimento de habilidades e competências bastante presente na narrativa de Costa nas publicações sobre a política de socioeducação e que tem em seu bojo a Educação Interdimensional.

6.4 Núcleo 4 - Socioeducar para quê? Emancipação humana *versus* adequação à sociedade neoliberal

Se por um lado é consenso que toda discussão sobre educação deva partir do pressuposto de que se trata de um fenômeno próprio dos seres humanos e, portanto, parte da genericidade humana, por outro se torna imprescindível a discussão em que consiste a formação humana. Nesse sentido, é importante apontar que esta tese parte da concepção de formação humana na perspectiva histórico-ontológica para discussão e problematização dos trechos das publicações analisadas.

Na perspectiva histórico-ontológica a formação humana não tem como ser analisada descolada do caráter histórico-social da genericidade humana. Para Marx (1985), o que faz o indivíduo ser humano é justamente sua atividade vital, ou seja, aquilo que o assegura sua vida em espécie. É por meio do trabalho - a atividade vital humana - que o ser humano “incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais” (SAVIANI; DUARTE, 2010). É importante ressaltar que o que o distingue dos outros animais é que sua atividade é consciente e se objetiva em produtos que terão funções sociais. Logo, o produto do trabalho humano é a realização de um objetivo estabelecido previamente na mente humana e ao mesmo tempo a transformação das atividades humanas em propriedades de objeto. Nas palavras de Marx (1985):

Por isso precisamente é somente na elaboração do mundo objetivo que o homem se afirma realmente como um ser genérico. Essa produção é sua vida genérica ativa. Mediante ela aparece a natureza como sua objetivação da vida genérica do homem, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele. (MARX, 1985, p. 112).

Nessa perspectiva, portanto, não há outra maneira de o homem se formar que não seja pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada na cultura e a objetivação da individualidade por meio desta atividade que tem em seu bojo o conhecimento historicamente acumulado. É dessa maneira que a humanidade se particulariza, criando assim,

um mundo social. Logo, é por meio da relação dialética que estabelece com o meio social, o homem constrói a cultura humana (LIMA; SILVA, 2018).

Entretanto, é sabido que numa sociedade de classes não são todos que têm acesso à apropriação da totalidade da riqueza material e não material produzida pela humanidade (SAVIANI; DUARTE, 2010). O ponto crucial dessa discussão está na afirmação feita por Marx (2002, p. 6) que “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. Isso significa dizer que, privados de acesso à cultura historicamente acumulada, a classe menos favorecida está, nessa perspectiva, privada do seu processo de humanização nas suas máximas potencialidades.

Ao contrário disso, a partir de uma perspectiva humanista, Costa (2001) argumenta em suas publicações que o desenvolvimento pessoal acontece por meio do encontro em si mesmo. O autor defende que uma das necessidades mais prementes e íntimas do ser humano é a necessidade de se encontrar em si mesmo, que por sua vez, depende de duas coisas: oportunidades que tem e das escolhas que faz. Para tanto, o papel do educador é encontrar e desenvolver no educando o que trouxe de bom consigo ao nascer, dando oportunidade de desenvolver esse potencial nato. Essa ideia é recorrente nas publicações em que Costa propõe o conceito de socioeducação. A seguir algumas delas:

Educar é criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda, **ele próprio, a construção do seu ser em termos individuais e sociais.** (VOLUME 4, grifo nosso).

Em síntese, **as ações educativas** devem exercer uma influência edificante na vida do adolescente, **criando condições para que ele cumpra duas tarefas** bem peculiares dessa fase de sua vida: i) **plasmar sua identidade, buscando compreender-se e aceitar-se;** ii) **construir seu projeto de vida**, definindo e trilhando caminhos para **assumir um lugar na sociedade e um papel na dinâmica sociocomunitária** em que está inserido. (VOLUME 4, grifo nosso).

[...] soluções eficientes, eficazes e efetivas para o sistema socioeducativo e asseguram aos adolescentes que infracionaram oportunidade de desenvolvimento e uma autêntica experiência de reconstrução de seu projeto de vida. (SINASE, grifo nosso).

Percebe-se a afirmação da existência de uma “força natural” em que o indivíduo deve (re)encontrar em si, sendo o educador aquele que apenas facilitará o processo de encontro consigo mesmo. Para Costa, o caminho que o adolescente deve percorrer para o seu desenvolvimento pessoal e social fundamenta-se em algumas etapas do crescimento humano que vai desde a primeira etapa, que é sua identidade, até a última, que é plenitude humana. A seguir, a figura com todas as etapas apresentadas por Costa em uma das suas publicações:

Figura 2: O Caminho do Desenvolvimento Pessoal e Social



Fonte: Brasil (2006d).

Constata-se que todas as etapas apresentadas por Costa dizem respeito exclusivamente ao âmbito individual. Assim fica evidente que não há o entendimento de um homem que se desenvolve nas e pelas relações sociais, sendo produto da sua existência a força humana que é essencialmente uma força social, o que significa dizer que não existe indivíduo se não existir sociedade e vice-versa, pois um decorre da relação dialética que se estabelece com o outro. Oposto a esse entendimento, Costa defende que as condições materiais estão separadas das condições existenciais, ou seja, apresenta uma visão de homem dicotomizada em que objetivo-subjetivo estão separados, sendo, inclusive, questões subjetivas, dimensões mais profundas e mais determinantes no modo de agir do indivíduo:

Quando somente tentamos repor ao adolescente em dificuldade os bens materiais e não-materiais de que estava privado - casa, comida, roupa, remédio, ensino formal, profissionalização, esporte, lazer e atividades culturais -, estamos incidindo apenas na superfície do problema, sem alcançar as dimensões mais profundas e mais determinantes de sua atitude básica diante da vida. A intervenção específica do educador, no que se refere aos impasses e dificuldades existenciais do educando, baseia-se numa relação pessoal positiva, que o leve a encontrar o caminho que o retorne a si mesmo e aos outros. (COSTA, 2001b, p. 49).

É notória a visão subjetivista do indivíduo, ainda que considere o contexto social dos adolescentes, chegando a mencionar isso no seu livro “Pedagogia da Presença” (COSTA,

2001b). O autor não avança no sentido da compreensão de que o desenvolvimento humano é essencialmente social e se dará por meio da relação dialética entre atividade e consciência que, por sua vez, acontece pelo processo de apropriação e objetivação da vida genérica humana.

O contexto social do adolescente, entretanto, é apenas considerado para Costa quando discorre sobre o papel do educador como apoio para este adolescente e não como um mediador para o seu desenvolvimento nas suas máximas potencialidades visando sua emancipação:

Diante de jovens seriamente perturbados, um educador, atuando na linha da Pedagogia da Presença, pode ser um apoio de relevância decisiva. Ao aceitar assumir a função educativa em toda extensão, o educador percebe claramente a singularidade do seu lugar e do seu papel na sociedade. Ele visualiza, como poucos, os fatores de origem social que abalam e, às vezes, destroem os fundamentos da vida pessoal da infância e da juventude das camadas mais pobres da população. Mas a luta por democracia e justiça social não deve, de maneira alguma, desviá-lo da necessidade de compreender e aceitar o ser humano, para além das realidades que emergem de sua inserção na sociedade. (COSTA, 2001b, p. 74).

Ao contrário, nota-se que Costa dicotomiza indivíduo e sociedade desconsiderando que um determina o outro mutuamente. Tanto é assim que defende que a luta por democracia e justiça social não está relacionada a compreender o indivíduo e proporcionar-lhe o desenvolvimento. Há o descolamento da realidade concreta do ser humano, como se a ação socioeducativa estivesse ligada a algo que é exclusivamente individual, sendo o adolescente responsável por si só pela resignificação da sua trajetória pessoal, tendo o educador apenas o papel de apoiador e facilitador desse desenvolvimento.

Conclui-se, portanto, que a educação para desenvolvimento pessoal e social proposto por Costa está relacionada a uma concepção essencialmente individualizante de formação humana, o que se distancia, sobremaneira, da formação humana numa perspectiva marxista, que visa a emancipação do adolescente.

Além do termo “educação para o desenvolvimento social e pessoal”, Costa também menciona diversas vezes em suas publicações o educar para ao convívio social que, por sua vez, se ramifica em três perspectivas: a) formar bons profissionais (qualificação profissional); b) preparar o indivíduo para exercício de cidadania e, c) para não quebrar as normas da sociedade, o que significa dizer que a formação para convívio social está diretamente associada à adequação às normas e regras da sociedade para a formação de mão de obra para o Capital; de cidadãos solidários e, ainda em última instância, para proteção da propriedade privada.

A primeira problematização a ser feita é com relação ao que Costa apresenta como exercício de cidadania. Todas as passagens em que há menção da formação para cidadania vêm acompanhadas da ideia de solidariedade, conforme os trechos a seguir:

A socioeducação deve ter como fundamento os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade e, como fim, a **formação plena do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania** e a sua qualificação para o trabalho.

É vital a criação de acontecimentos estruturantes que possibilitem a viabilização do adolescente como pessoa, ajudando-o a desenvolver sua autonomia; **como cidadão, contribuindo para o desenvolvimento da sua solidariedade.** (VOLUME 2, grifo nosso).

O entendimento do cidadão solidário com base na Pedagogia Salesiana, uma das pedagogias em que Costa se apoia para a elaboração do conceito de socioeducação, muito mais próximo de uma concepção religiosa, traz o conceito de cidadania atrelada à solidariedade como “capacidade de atuar como solução e não como problema em questões relativas ao bem comum” (BRASIL, 2006b, p. 66). Embora chegue a mencionar a possível dimensão política da solidariedade, não a explica, o que torna um conceito vago.

É importante ainda apontar que o documento do SINASE continua a reproduzir a ideia de cidadão solidário sem problematizar e apresentar uma explicação do que se entende por este conceito:

[...] **ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo,** com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e **sem reincidir na prática de atos infracionais.** Ele deve desenvolver a **capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem comum,** aprendendo com a experiência acumulada individual e social, **potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva.** (SINASE, grifo nosso).

É perceptível um núcleo contraditório na apresentação do conceito de cidadania, pois ao mesmo tempo em que expõe a ideia do “bem comum”, tanto no trecho de SINASE quanto na explicação de Costa sobre o que seria a solidariedade, que parece sinalizar para a compreensão do ser social que se forma a partir de valores coletivos, por outro lado reafirma a concepção de homem humanista que deve se encontrar em si mesmo. Isso reitera, portanto, uma concepção de cidadania pelo viés dos princípios religiosos e não a partir da luta de classes para garantia dos direitos a todos, sendo, na realidade, um processo necessariamente conflituoso dentro de uma sociedade capitalista, já que a perspectiva da classe dominante é de estagnação e regressão, enquanto a classe trabalhadora tem a perspectiva progressista no que diz respeito ao processo de criação de direitos (SAES, 2000). Nesse sentido, Saes (2000) defende que os direitos não têm que se limitar àqueles essenciais para reprodução do

capitalismo, sendo as lutas das classes populares de extrema importância para alargamento dos direitos políticos e sociais.

Percebe-se, no entanto, que em nenhum momento o exercício de cidadania se associa à ideia do sujeito de direitos e tudo que decorre disto, ou seja, direitos e obrigações pertinentes a este *status*. Ora, se a socioeducação consiste em preparar para o exercício da cidadania, no mínimo, este adolescente deve ter noção de que é um sujeito situado em um local delimitado, em um contexto histórico determinado munido de direitos e deveres, ou seja, pertencente a uma determinada classe social, sendo submetido a diversos processos decorrentes desse lugar que ocupa na sociedade, em que seus direitos serão assegurados a partir de um processo de tensão entre luta de classes. Entretanto, ao contrário, o que se apresenta é uma concepção vaga de cidadania muito próxima de uma lógica de catequização e domesticação do indivíduo para uma determinada organização social.

Também em consonância com as ideias liberais de educação, a segunda perspectiva trazida por Costa sobre educar para convívio social está diretamente correlacionada a não quebrar as regras tipificadas na lei:

[...] o Brasil deve desenvolver a **socioeducação, modalidade de ação educativa destinada a preparar os adolescentes para o convívio social no marco da legalidade e da moralidade socialmente aceitas**, como forma de assegurar sua efetiva e plena socialização. (VOLUME 4, grifo nosso).

[...] deve existir **socioeducação no Brasil**, cujo objetivo é **preparar os jovens para o convívio social sem quebrar as regras de convivência** consideradas como crime ou contravenção no Código Penal de Adultos. (VOLUME 4, grifo nosso).

A **natureza essencial da ação socioeducativa é a preparação do jovem para o convívio social**. [...] atividades dirigidas ao socioeducando devem estar subordinadas a um propósito superior e comum: **desenvolver o seu potencial para ser e conviver**, isto é, **prepará-lo para relacionar-se consigo mesmo e com os outros, sem quebrar as normas de convívio social tipificadas na Lei Penal** como crime ou contravenção. (VOLUME 5, grifo nosso).

[...] **oportunidades educativas que realmente lhe permitam desenvolver seu potencial e o capacitem a relacionar-se consigo próprio e com os outros sem quebrar as normas de convívio social** tipificadas na Lei Penal como crime ou contravenção. (VOLUME 5, grifo nosso).

Fica demonstrada a tentativa de domesticar e tornar os adolescentes autores de atos infracionais sujeitos dóceis que se enquadrem na ordem social vigente. Ainda que com uma proposta de quebra de paradigma, é perceptível, em vários momentos desta análise, núcleos de significações contraditórias que reproduzem o caráter correccional vigente no Código de Menores. Com isso, não se defende que os adolescentes não devam cumprir regras e que a disciplina não seja um dos fundamentos da socioeducação. Tanto é assim que para a pedagogia socialista de Makarenko, a afetividade e a disciplina são os dois pilares para a

convivência coletiva. A problematização que deve ser feita é a forma como a disciplina é trabalhada dentro do contexto da política de socioeducação e qual o seu objetivo.

Ao contrário da proposta de Costa, Paes (2008) traz uma concepção de disciplina baseada na formação humana. Parte do entendimento de que a marginalidade é fruto de uma dificuldade de compreensão da lógica e dos valores do atual modo de produção. Para o autor, existem duas possíveis formas de negação deste sistema: a primeira é por meio da luta social coletiva, e a segunda, por meio de atos ilícitos. Se por um lado a primeira já parte do pressuposto da negação do sistema de uma maneira disciplinada, a segunda demonstra um modo indisciplinado e individualista de negar o sistema, com ausência de respeito às formas coletivas e sociais de relação humana.

Portanto, disciplina, nessa perspectiva, é pressuposto para que o adolescente consiga se apropriar da cultura produzida historicamente para que possa ter acesso a complexidade de pensamento e com isso se organizar coletivamente para transformação da sua realidade. Ora, se o processo de humanização é social, como já argumentado e detalhado nesta tese, aprendizagem de regras e valores também são construídos socialmente e, portanto, dependerá do acesso e da qualidade das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos. Desse ponto de vista a disciplina nada mais é que parte do processo de humanização. É nesse contexto que Paes (2008) defende que a socioeducação exige um maior rigor disciplinar, levando em consideração que a maioria destes adolescentes não teve acesso aos modelos disciplinares saudáveis no decorrer de suas trajetórias pessoais.

Entretanto, é notório que o foco dado à disciplina presente nos documentos oficiais não é de formação humana para que o adolescente possa ter acesso à cultura historicamente acumulada e, com isso, ter um olhar crítico de sua realidade concreta para transformá-la no sentido de enfrentar as desigualdades sociais decorrentes de uma sociedade de classes. Ao contrário, o foco é na manutenção do modelo de sociedade vigente, bem como de seus valores, sendo o objetivo final do modelo disciplinar a correção e enquadramento na sociedade vigente. Tanto é assim que Costa afirma em outros trechos a importância da educação para valores:

[...] que o pano de fundo de todas as atividades desenvolvidas seja um processo de educação para valores que, pela significação e ressignificação do significado e do sentido da vida, o leve a defrontar-se, nos planos de sua sensibilidade e de sua consciência, com a natureza, as implicações e a gravidade do ato infracional pelo qual ele foi considerado responsável. (VOLUME 3, grifo nosso).

A educação deve propiciar o desenvolvimento dessa capacidade ao educando, possibilitando que ele vivencie, identifique e incorpore valores estruturantes em sua formação. (VOLUME 4, grifo nosso).

A **educação para valores** trabalha o jovem como pessoa (O pleno desenvolvimento do educando), contribuindo para o **desenvolvimento de sua autonomia, ou seja, de sua capacidade para decidir segundo suas crenças, valores, pontos de vista e interesses**. (VOLUME 4, grifo nosso).

Na primeira citação os valores estão diretamente associados ao ato de reprovação daquilo que o adolescente não deve fazer, ou seja, novamente o enfoque é no modelo disciplinar que tem como objetivo a repressão e o enquadramento. Já nos outros trechos, Costa não deixa evidente do que se trata essa educação para valores. Assim, como objetivo é de compreender melhor a ideia trazida por Costa, buscou-se, em suas publicações, menção a este tipo de educação. Foi encontrada na publicação “Socioeducação – Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa” (BRASIL, 2006d) a apresentação da educação para valores como parte de um conjunto de técnicas e métodos baseados nos princípios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), definidos a partir da Conferência Mundial sobre Educação, realizada no período de 5 a 9 de março de 1990.

Costa (2006d) organiza esse conjunto de técnicas e métodos em três dimensões: pessoal (Educação para Valores), para cidadania (Protagonismo Juvenil) e para o futuro profissional (Cultura da Trabalhabilidade). Define valores como “[...] tudo o que pesa na hora em que o ser humano tem que tomar uma decisão” (BRASIL, 2006d, p. 55), e sua construção está intrinsecamente relacionada a uma das doze etapas, já elencadas nesta tese, que Costa acredita ter que existir para o crescimento pessoal e social do indivíduo em busca da plenitude humana. A etapa relacionada à construção de valores é uma das últimas a serem trilhadas e se trata da autodeterminação.

É por ter a capacidade de se autodeterminar que o indivíduo assume a direção da sua vida, tomando decisões a partir de suas crenças, valores e interesses. Essa capacidade, por sua vez, é inata, em que cada educando, nessa perspectiva, traz consigo ao nascer um potencial e, nesse sentido, o papel do educador é apenas traduzi-lo em competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas (BRASIL, 2006d). Influenciado pela Pedagogia das Competências, Costa traz como principal função da socioeducação o desenvolvimento no adolescente de competências relacionais e pessoais. A seguir alguns, dos diversos trechos em que o autor defende esse posicionamento:

[...] defendemos que a **socioeducação deva ter como objetivo central a mudança da forma de o educando relacionar-se consigo mesmo e com os outros (aprender a ser e a conviver)**. (VOLUME 5, grifo nosso).

O maior desafio do trabalho socioeducativo é o desenvolvimento nos adolescentes autores de atos infracionais, de novas competências pessoais e relacionais: aprender a ser e a conviver. (VOLUME 2, grifo nosso).

[...] a essência da socioeducação é promover o adolescente pessoal e socialmente; é ajudá-lo a desenvolver suas competências pessoais (aprender a ser) e suas competências relacionais (aprender a conviver). (VOLUME 4, grifo nosso).

A educação é, na verdade, o único processo capaz de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades. (VOLUME 4, grifo nosso).

[...] educar é transformar potencial em competências, capacidades e habilidades. (VOLUME 4, grifo nosso).

Trata-se de usar as atividades esportivas como práticas e vivências capazes de desenvolver no socioeducando as competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas necessárias para o seu bom desempenho nas relações interpessoais, sociais e no mundo do trabalho, pelo cultivo de crenças, valores, atitudes e habilidades relacionadas ao pleno desenvolvimento de sua pessoa. (VOLUME 5, grifo nosso).

Fica evidente nesses trechos a influência dos quatro pilares da educação constantes no Relatório de Delors. Costa chega a argumentar que o imperativo da socioeducação é desenvolver em cada socioeducando os quatro pilares, que são: aprender a ser (competências pessoais); aprender a conviver (competências relacionais); aprender a fazer (competências produtivas) e aprender a conhecer (competências cognitivas).

Tanto é assim que Costa aponta na publicação “As bases éticas da ação socioeducativa” que o maior desafio do trabalho socioeducativo é justamente o desenvolvimento de novas competências pessoais e relacionais, sendo o fracasso da aquisição destas duas principais competências que mais contribui para que os adolescentes cometam atos infracionais. Além disso, avança nessa defesa ao dizer que é por meio do desenvolvimento de competências que o indivíduo se humaniza, aprende a ser e conviver, a fazer escolhas e participar da construção de um projeto de humanidade (BRASIL, 2006b).

É no mínimo uma visão reducionista acreditar que o processo de humanização depende do desenvolvimento de meras competências, sem levar em consideração as multideterminações do ato infracional, bem como o lugar social do adolescente autor de ato infracional dentro de uma sociedade de classes. Mais que isso, entender o processo de humanização a partir desta perspectiva tem como consequência a reprodução e a manutenção das desigualdades e do lugar de marginalização do adolescente autor do ato infracional, pois coloca no adolescente toda a responsabilidade de se tornar um indivíduo ético, escamoteando as desigualdades de acesso à riqueza material e imaterial produzida pela humanidade.

Ao contrário da concepção trazida por Costa em suas publicações da ideia de valores como algo individual e valorativo para o sujeito para tomada de decisões que, por sua vez, está diretamente relacionada ao desenvolvimento de competências relacionais, o documento do SINASE problematiza valores a partir do entendimento da importância da convivência coletiva, bem como a forma de humanização que se dá pelas relações sociais. Daí a

importância de nomear os valores que se pretende com a socioeducação, conforme os trechos a seguir:

Questões da diversidade cultural, da igualdade étnico-racial, de gênero, de orientação sexual deverão compor os fundamentos teórico-metodológicos do projeto pedagógico dos **programas de atendimento socioeducativo**.

No caso dos adolescentes sob medida socioeducativa é necessário, igualmente, que todos esses valores [Liberdade, solidariedade, justiça social, honestidade, paz, responsabilidade e respeito à diversidade cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero e orientação sexual] sejam conhecidos e vivenciados durante o atendimento socioeducativo [...]. (SINASE, grifo nosso).

As ações socioeducativas devem exercer uma influência 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 assumam um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária.** (SINASE, grifo nosso).

Percebe-se que o respeito à diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e orientação sexual é reafirmada em todos os trechos. Arrisca-se a dizer que esse é o único núcleo de significação apreendido na análise dos documentos oficiais em que os princípios da educação para formação humana é afirmada, no sentido do desenvolvimento de valores éticos e coletivos relacionados à convivência social tendo em vista uma sociedade de classes. Uma das únicas vezes que o contexto histórico-social não é desconsiderado.

E por fim, a terceira e última perspectiva do educar para o convívio social a ser problematizada e analisada neste núcleo é a formação de bons profissionais por meio da qualificação profissional. Costa, ao falar sobre a Cultura da Trabalhabilidade, reafirma o desenvolvimento de competências como ponto crucial no processo socioeducativo. Parte das competências produtivas, a trabalhabilidade “é a capacidade de a pessoa ingressar, permanecer e ascender no mundo do trabalho” (BRASIL, 2006d, p. 90) assim, a cultura da trabalhabilidade visa desenvolver nos adolescentes habilidades e competências que lhe permitam atuar no mundo do trabalho. Essas habilidades são elencadas por Costa como “autogestão, heterogestão e cogestão, valorização da educação permanente, espírito empreendedor, criatividade, liderança, flexibilidade, sociabilidade e outras atitudes afins” (BRASIL, 2006e, p. 48).

Como já apontado, influenciado pelas ideias do relatório de Delors e pela Pedagogia das Competências, Costa (2007) elabora a Educação Interdimensional, que é declaradamente uma proposta pedagógica liberal para preparação para o mercado de trabalho. Essas ideias, por sua vez, são constantemente citadas ao fazer referência a essa perspectiva de educar:

Compreender, com clareza, os **objetivos da aplicação das medidas socioeducativas: (iii) a educação dos adolescentes para o convívio social, como pessoas, cidadãos e futuros profissionais.**

Educação Social de caráter socioeducativo, destinada à **preparação de adolescentes e jovens para o convívio social, para atuar como pessoas, cidadãos e futuros profissionais**, para que não reincidam na prática de atos infracionais.

É vital a criação de acontecimentos estruturantes que possibilitem a viabilização do adolescente como pessoa, ajudando-o a desenvolver sua autonomia; como cidadão, contribuindo para o desenvolvimento da sua solidariedade; **como futuro profissional, potencializando o desenvolvimento de suas capacidades, competências e habilidades requeridas pelo mundo do trabalho**. (VOLUME 2, grifo nosso).

Como bem colocado por Saviani (2007), a pedagogia das competências tem como objetivo principal desenvolver nos indivíduos habilidades e comportamentos flexíveis para que se ajustem às condições de uma sociedade baseada no modo de produção capitalista. Essa sociedade tem como pressuposto a reprodução do capital e, por conseguinte, a reprodução das desigualdades sociais das quais a maioria dos adolescentes autores de atos infracionais é vítima. Ou seja, o que deveria ser um compromisso social e coletivo, as garantias básicas de sobrevivência e com ela o trabalho, passa a ser responsabilidade do indivíduo, que fica subjugado pela “mão invisível do mercado”.

Costa defende abertamente a concepção liberal de preparação para o mercado de trabalho nas publicações sobre política de socioeducação. Tanto é assim que, para o autor, o foco da educação profissional ofertada ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa deve estar relacionado à demanda do mercado de trabalho. Mais que isso, defende que ela tem o papel de desenvolver no adolescente habilidades que o mercado requer. Nas palavras do autor:

Além de desenvolver habilidades específicas, o educando deve desenvolver habilidades básicas e de gestão. Ele deve ser preparado para o trabalho e não apenas para um emprego específico. É preciso que ele adquira competências mínimas para ingressar, permanecer e ter sucesso no mundo do trabalho. (BRASIL, 2006d, p. 47).

Longe de tratar o trabalho como categoria ontológica de produção de humanidade, como já apontado nesta tese diversas vezes, Costa coloca o trabalho como sinônimo de emprego na sociedade capitalista que, por sua vez, coaduna com a concepção de trabalho alienado. É notório, portanto, que o foco da socioeducação é o enquadramento e adequação do adolescente e não um processo formativo que os instrumentalize para luta e o enfrentamento das desigualdades sociais em busca de uma sociedade mais justa. Tanto é assim que declara abertamente o tipo de homem que pretende formar:

Trabalhamos pela formação do jovem autônomo, solidário e competente. Autônomo, porque capaz de apoiar-se em seus próprios valores, crenças e princípios para resolver problemas, avaliar e tomar decisões bem-fundamentadas. Solidário, porque capaz de atuar em favor de causas, com uma postura desinteressada, favorável ao bem comum. E competente, porque capaz de viver e conviver numa sociedade moderna, ingressando, permanecendo e ascendendo no mundo do trabalho. Trata-se do jovem competente pessoal, relacional, produtiva e cognitivamente. (BRASIL, 2006d, p. 63).

Para Costa, portanto, cabe ao adolescente, numa sociedade que não há garantias de mais nada, desenvolver habilidades para se tornar “competente” o suficiente para aprender a fazer sozinho, sem a necessidade e respaldos dos direitos sociais e muito menos de filiação a movimentos coletivos. Para isso, Costa dá o nome de “autonomia”, ou seja, um indivíduo “autônomo”, desenvolve-se por si mesmo as habilidades e se torna “competente” para efetuar atividades e se relacionar com outros indivíduos. Entretanto, esta relação é sempre em busca de objetivos individuais, supondo, portanto, que deva ser “solidário” com o outro, pois os interesses não são coletivos (SOUZA, 2006).

Em consonância com esse pensamento, o documento do SINASE também reafirma a concepção de homem autônomo, solidário e futuro profissional:

É vital a criação de acontecimentos estruturantes que possibilitem a viabilização do adolescente como pessoa, ajudando-o a desenvolver sua autonomia; como cidadão, contribuindo para o desenvolvimento da sua solidariedade; como futuro profissional, potencializando o desenvolvimento de suas capacidades, competências e habilidades requeridas pelo mundo do trabalho. (SINASE, grifo nosso).

Distante de uma educação emancipatória, a socioeducação proposta por Costa e reafirmada no documento do SINASE reproduz correntes liberais de educação. Uma socioeducação que visa a emancipação dos indivíduos é aquela que se insere de forma contraditória na sociedade capitalista. É nesse sentido que Duarte (2007) argumenta que, embora o trabalho educativo esteja voltado para reprodução da sociedade de classes, é possível, por meio da efetivação das máximas potencialidades da formação humana, apontar para necessidade da luta contra a inserção, limitada do indivíduo na divisão social do trabalho, o que indica, portanto, a possibilidade de transformação social e emancipação humana. É somente pelo acesso ao processo de humanização na sua totalidade que o sujeito se torna capaz de emancipar-se.

Sobre isso, Tonet (2005) faz uma importante distinção entre educar para cidadania e para liberdade. Como já problematizado nas seções anteriores, o conceito de cidadania é uma categoria historicamente construída a partir da reprodução do capital, assim, deve ser entendida como instrumento para equilibrar as desigualdades sociais e não para erradicá-las. Para o autor, não há como desvincular a matriz econômica (capital) da jurídica-política (exercício de cidadania), uma vez que o cidadão, por natureza, é um homem parcial, por conseguinte, a formação humana transcende ao conceito de cidadania. Não se nega a importância da emancipação política (cidadania) para humanidade, porém, na sua essência, ela reproduz a desigualdade social. Nessa perspectiva, argumenta Tonet (2005):

Queremos, porém, deixar claro que esta concepção da cidadania de modo algum implica sua desqualificação ou menosprezo, mas apenas a apreensão da sua natureza própria, o que implica o conhecimento das suas possibilidades positivas na autoconstrução da humanidade, mas também dos seus limites intrínsecos. Ela poderá ser uma mediação, junto com outras, mas jamais o fim maior da humanidade. (TONET, 2005, p. 475).

O que significa dizer que é uma forma de liberdade limitada e parcial e por mais que seja plena não transpassará o limite da sociabilidade orientada pelo capital. A manutenção do *status quo* será sempre o que prevalecerá em detrimento da liberdade humana. Logo, pode-se concluir por meio da análise desse núcleo que a socioeducação para o convívio social e exercício de cidadania proposta por Costa é deliberadamente uma socioeducação para manutenção da ordem vigente e do lugar social do adolescente autor de ato infracional na categoria do explorado e marginalizado, porém dócil, domesticado e solidário ao explorador. Ao contrário disso, o que se propõe nesta tese é uma socioeducação que tenha como objetivo contribuir, de forma processual, para a formação de indivíduos cada vez mais livres, pensantes, atuantes e conscientes de suas determinações sociais e históricas, ou seja, que vise a emancipação humana. Para tanto, é necessário ter o trabalho como categoria ontológica da genericidade humana, uma vez que este é o ato fundante do ser social, o que na perspectiva vigotskiana se constitui na atividade humana.

Esse caminho, por sua vez, como já apontado, só é possível a partir da práxis, da organização da classe trabalhadora, podendo o adolescente autor de ato infracional ser parte dela. Nesse sentido, como bem apontado por Tonet (2005), os valores que orientam a prática são de extrema importância. A atividade socioeducativa, nessa perspectiva, deve ser orientada para construção de indivíduos efetivamente livres e isso só se dará por meio da luta coletiva. Logo, o que pretende-se aqui, em uma última instância, é propor uma socioeducação revolucionária, que lute pela superação das desigualdades econômico-sociais das quais a maioria dos adolescentes autores de atos infracionais é constituída e que vise uma sociedade com homens genéricos.

6.5 Sentidos e significados apreendidos sobre o conceito oficial de socioeducação

A partir da análise crítica desses núcleos de significações foi possível ascender do abstrato para o concreto pensado no que se entende por socioeducação, ou seja, por meio da análise crítica dos documentos oficiais, foi realizado um processo analítico das unidades que compõem este conceito abstrato de “socioeducação”. Iniciou-se pela compreensão histórica da criminalização da pobreza e a aparente Proteção Integral ao adolescente em cumprimento de

medida, que escamoteia o processo de exclusão e de não cidadania a que estes adolescentes são submetidos. Em seguida, passou-se pelo caráter predominantemente coercitivo das medidas socioeducativas que reitera o entendimento do adolescente autor de ato infracional em um lugar de inferioridade moral e portanto deve ser corrigido.

E encerrou-se com os dois últimos núcleos que se complementam, pois desvelam a fundamentação teórica proposta nos documentos oficiais que têm como objetivo final a domesticação e o controle desses adolescentes a fim de que se enquadre nesse modelo de sociedade. É importante dizer que somente a partir da análise dessas unidades (núcleos) de forma crítica e fundamentada tornou-se possível a proposição do aprofundamento do conceito, resultante das suas múltiplas determinações, que será melhor explanado na próxima seção.

No que se refere ao primeiro núcleo “Adolescente autor de ato infracional como sujeito de direitos” o que predominou, ao desvelar para além do aparente discurso de Proteção Integral ao adolescente autor de ato infracional e de mudança de paradigma na política de socioeducação no país, foi a manutenção de uma proposta de prática socioeducativa com viés correcional e do lugar da periculosidade, da ausência de valores e da inferioridade moral em que estes adolescentes ainda são mantidos por motivos ideológicos e segregatórios, em sua maioria, adolescentes pobres e pretos.

Isso significa dizer que, passados mais de trinta anos de promulgação do ECA, a prática menorista ainda vigora quando se trata de adolescentes autores de atos infracionais. Sobre isso, Bonalume (2020, p. 315) argumenta que “[...]tem-se toda a engrenagem em pleno funcionamento, capaz de atuar com excelência na reprodução da reiteração e na perpetuação da realidade social de adolescentes e jovens vulnerabilizados”. Todavia, uma proposta de socioeducação emancipatória só será possível se tiver como ponto de partida o contexto histórico social do Brasil: um dos países com maior concentração de renda e estruturalmente racista. Desconsiderar o recorte de classe e cor quando se trata de adolescentes autores infracionais é escamotear a realidade da socioeducação brasileira.

O descolamento do contexto histórico-social ao propor um conceito de socioeducação é algo que perdura em todos os conteúdos analisados, também sendo muito evidente no segundo núcleo “Entre a Sanção e a Educação: caráter dual da medida socioeducativa”, no qual a contradição se expressa na discussão sobre o ponto de encontro entre educação e sanção. Se por um lado Costa parece propor uma relação dialética entre o jurídico e o

pedagógico tendo cada um deles, em seu bojo, as duas dimensões ao mesmo tempo, por outro lado desconsidera que este movimento deve ter como base a materialidade histórico-social.

Embora em alguns momentos possa se apresentar a relação dialética entre pedagógico e jurídico, ela parece se aproximar muito mais da lógica hegeliana, de conciliação dos opostos, que uma dialética marxiana, que é síntese dos contraditórios a partir de uma base material e histórica. Tanto é assim que, ao negligenciar a realidade concreta, Costa considera um contexto histórico-social “ideal” para propor o encontro entre essas duas dimensões, já que acredita, *a priori*, que a justiça assegurará as garantias processuais a todos adolescentes igualmente.

É sabido, entretanto, que as complexidades e as contradições das práticas jurídicas são, muitas vezes, atravessadas pelo racismo estrutural e pela criminalização da pobreza. Não só as jurídicas, mas também as práticas socioeducativas que são carregadas pelo viés repressivo-assistencial como já problematizado em vários momentos deste trabalho. Essa é, portanto, a materialidade histórico-social da qual a relação dialética entre jurídico e pedagógico deve partir: uma sociedade de classes que utiliza de estratégias ideológicas e segregatórias para manutenção da ordem social. Sem essa problematização, toda discussão sobre o caráter dual da medida socioeducativa torna-se infrutífera do ponto de vista da Doutrina da Proteção Integral.

A análise do terceiro núcleo “Socioeducação: modelo teórico-metodológico híbrido pautado em diferentes teorias pedagógicas”, por sua vez, trouxe algumas problematizações bastante importantes para o desenvolvimento desta tese, tendo como principal núcleo contraditório: o discurso de uma socioeducação com base crítica X reprodução de teorias pedagógicas liberais.

Como já colocado, Costa afirma que sua inspiração para socioeducação é de Makarenko e de Paulo Freire, porém a analisar o terceiro núcleo foi possível desvelar para além da aparência e evidenciar as contradições e a verdadeira essência de sua proposta de socioeducação: predominância da abordagem humanista que, embora possua alguns pontos de criticidade sobre como a sociedade está organizada, centra no indivíduo algo que é decorrente do modo de produção capitalista. Além da presença forte da influência das pedagogias das competências, no sentido de enquadrar o adolescente nos moldes da sociedade capitalista pelo modo de se comportar e/ou para se tornar um bom profissional flexível ao mercado de trabalho.

Isso significa dizer que sua proposta de socioeducação possui, na essência, uma concepção de mundo e homem individualizante e, com isso, tende a culpabilizar o adolescente pelo seu comportamento transgressor, não entendendo que ele é multideterminado socialmente e consequência de uma sociedade de classes. Com esse mesmo entendimento sobre os documentos oficiais, Santos (2021) afirma:

Explorando esses documentos vemos a forma como se desenvolve a relação adolescente/educando carrega uma definição que deveria ser superada e que representa um retrocesso no pensamento sobre autoria dos adolescentes em conflito com a Lei. É a culpabilização do adolescente no cometimento dos atos [...]. (SANTOS, 2021, p. 116).

É notório, portanto, a responsabilização do indivíduo pelo seu próprio desenvolvimento e, por conseguinte, por suas ações e comportamentos. Essa concepção assume o ideal neoliberal de isenção do Estado de qualquer responsabilidade com essa população, sendo sua intervenção somente a partir da lógica do controle e do enquadramento. Sobre isso, Mészáros (2002, p. 989) faz uma importante problematização em que a raiz da questão não é o controle em si, mas “o tipo de controle, dado que as condições atuais foram produzidas sob o férreo controle do capital que nossos políticos pretendem perpetuar como força reguladora fundamental de nossas vidas”. Em síntese, a proposta de conceituação sobre socioeducação de Costa em nada se assemelha a um conceito que parta da concepção de homem histórico-social que se desenvolve nas e pelas relações sociais.

E por fim, o último núcleo “Socioeducar para quê? Emancipação humana *versus* adequação à sociedade neoliberal”, que corrobora com as análises realizadas no núcleo anterior. Costa torna mais evidente o tipo de homem que se pretende formar a partir da sua proposta de socioeducação: um homem autônomo, competente, solidário e bom profissional. Como bem colocado por Santos (2021), pretende-se formar um adolescente “novo”, desconectado da sua origem histórico-cultural, portanto, ideal e não sujeito com uma materialidade histórica e social. Isso significa desenvolver no adolescente competências capazes de alterar sua condição de “potencialmente perigoso” para “virtuoso” dentro dos ideais do modelo de sociedade burguesa brasileira (BONALUME, 2020).

Com o viés mais pragmático, Costa delimita competências necessárias para o adolescente aprender a ser e a conviver em sociedade de forma solidária, bem como para se tornar um profissional que atenda à demanda do mercado. Essa constatação pode ser observada nos PIAs elaborados, muitas vezes, somente pelos profissionais que executam as medidas socioeducativas sem a participação do adolescente. Neles se estabelecem metas e

projetam a intervenção de maneira que produza um novo adolescente que, na maioria das vezes, em nada corresponde àquele que de fato ali se apresenta para o cumprimento de uma medida judicial.

O discurso de Costa não se sustenta no saber, ao contrário, é dado uma maior importância ao fazer, uma vez que a busca pela teoria se dá apenas nos momentos em que precisa de sustentação para seus discursos, ou seja, o saber científico é apropriado pelo autor de forma pragmática (SOUZA, 2006). Não é à toa, conforme já apontado por Paes (2008), que as publicações de Costa se caracterizam muito mais como um manual com práticas que têm fim em si mesmas, sem a preocupação de remeter uma base teórica, uma vez que o foco está na prática, ainda que aponte a importância de uma teoria, ela não ocupa lugar de destaque na sua proposta.

Costa parece encontrar no pragmatismo uma forma de tentar conciliar um modelo de socioeducação que atenda às demandas de manutenção da ordem social por meio do enquadramento destes adolescentes para o mercado de trabalho e para se comportarem de forma adequada à sociedade burguesa. Se por um lado utiliza-se das abordagens humanistas para trazer um modelo de socioeducação que beira ao idealismo, em que aceitação incondicional do adolescente é algo afirmado de maneira recorrente, por outro, acredita que, por meio do desenvolvimento de competências, conseguirá socioeducar o adolescente de maneira que se adeque ao que é esperado socialmente e que se insira na divisão social de trabalho de forma acrítica. É nesse sentido que Santos (2021) defende que o trabalho contido na proposta de “reinserção social” destes adolescentes é sustentado pela função disciplinadora com viés moralista.

Portanto, o que se apreende dos documentos analisados é que a socioeducação segue o mesmo caminho da educação tradicional brasileira. Distante dos pressupostos da educação social, o modelo de socioeducação proposto por Costa ao invés de se inserir de forma contraditória na sociedade capitalista para encontrar pontos de resistência e luta que vise a transformação social em busca de uma sociedade mais justa, defende declaradamente o enquadramento do adolescente a este modelo de sociedade.

Tanto é que um dos focos principais da socioeducação, nesta perspectiva, é a formação dos adolescentes para se tornarem “bons profissionais”. O trabalho, entretanto, é entendido como mera inserção em uma atividade laborativa, seja qual for, desde que dentro das normas e leis, sendo inclusive a educação muitas vezes deixada de lado com a justificativa de que “não está estudando, mas pelo menos está trabalhando”.

Percebe-se que o foco não está na formação humana, sendo a educação e o trabalho processos imbricados, mas sim na domesticação e no controle destes adolescentes, tendo como objetivo principal, na verdade, a defesa da propriedade privada. É nesse sentido que Malaguti Batista (1998) argumenta que lemas como “ressocializar, reeducar e profissionalizar” encobrem os verdadeiros objetivos que é manter sob controle uma parcela muito bem delimitada da sociedade:

Conforme vimos anteriormente, o conceito “Socioeducação” embora tenha sido evocado a partir da noção de educação social, foi preenchido por aquilo que Malaguti Batista (2008) caracterizou como ilusões “re”: reeducação, ressocialização, reintegração. Desta feita, tendo em vista o caminho teórico que percorremos até aqui, podemos inferir que a função político-social da “Socioeducação” se desdobra em duas (sub) funções, que se complementam: 1) a função mistificadora da (re) educação (e demais ilusões “re”); 2) a função – concreta, mas implícita – de contenção e gestão das vidas matáveis. (SOUZA, 2020, p. 199).

Em consonância com o pensamento defendido nesta tese, Malaguti Batista (2008) reitera a contradição entre o discurso de uma proposta de socioeducação crítica e a verdadeira essência da teoria sobre socioeducação no país em que nada se assemelha a uma socioeducação que tenha como pressuposto a formação humana. Bonalume (2020) também reforça esse argumento de que o Sistema Socioeducativo tem se mostrado contraditório, pois ainda que estruturado sob a base da Doutrina da Proteção Integral, na prática, não tem se mostrado capaz de assegurar um processo socioeducativo que de fato proporcione o desenvolvimento pessoal e social no adolescente autor de ato infracional.

Ainda que o documento SINASE traga alguns avanços como a reafirmação da primazia da Doutrina da Proteção Integral, a importância do processo de conscientização tendo como objetivo o olhar crítico para a realidade, a superação da condição de exclusão e marginalização do adolescente como um dos objetivos da medida socioeducativa e a importância da construção de valores éticos relacionados a convivência coletiva, esses aspectos não são aprofundados e nem problematizados, tendo em vista ser um documento muito mais técnico que teórico.

Portanto, a partir da ascensão do abstrato para concreto pensado do conceito de socioeducação, realizada pela análise crítica dos núcleos de significação, é possível afirmar que embora sinalize para uma aparente mudança de perspectiva da política de socioeducação em alguns aspectos, deixa uma lacuna do ponto de vista teórico, por não aprofundar na discussão do conceito de socioeducação a partir da sua totalidade histórico-social, que é fundamental para a defesa de uma socioeducação para formação humana, sendo esta a tese defendida nesta pesquisa. Por este motivo, pretende-se, nas próximas seções desta tese,

aprofundar no desenho do conceito de socioeducação a partir do movimento de tese, antítese e síntese por superação (proposta de teorização do termo socioeducação com consistência e materialidade histórica-dialética), que supere qualitativamente o apresentado por Costa e reiterado em vários aspectos no documento do SINASE.

Para tanto, terá como base epistemológica, como já exposto em sessões anteriores, o materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, se apoiará em teorias marxistas sobre educação e formação humana. As proposições serão fundamentadas em teóricos como: Vigotski e Leontiev, além de buscar subsídios em outros autores marxistas brasileiros como: Duarte e Saviani para ampliar e aprofundar a discussão que será realizada a seguir.

7. Síntese: Pensando a socioeducação como práxis

Como já exposto nas seções anteriores, a análise crítica realizada nesta tese, a partir das significações presentes no conceito de socioeducação cunhado por Costa e trazido nos documentos oficiais, demonstrou que a socioeducação brasileira ainda tem como objetivo final a defesa da propriedade privada, sendo, portanto, uma atividade alienada. A afirmação de que a atividade socioeducativa, da forma como tem sido proposta nos documentos oficiais, é alienada, parte do princípio de que ela é uma atividade a serviço de outro, tendo como motivo a defesa de interesses particulares de determinada classe social e não o desenvolvimento humano do adolescente que cometeu o ato infracional, ou seja, o produto final é estranho ao próprio adolescente, que não compreende a real função da socioeducação. O mesmo parece acontecer com o socioeducador.

A defesa feita nesta tese, entretanto, é de atividade socioeducativa para emancipação humana, que tenha como motivo o desenvolvimento humano do adolescente na sua totalidade histórica (convívio social) e, conseqüentemente, que leve a compreensão e a transformação da realidade vivida em busca da superação de relações desumanizadas. Essa é a tese defendida nesta pesquisa. É importante notar que é diferente da proposta feita por Costa de uma socioeducação para convívio social e para o exercício de cidadania (emancipação política). Na perspectiva defendida nesta tese, a socioeducação para convívio social deve ser transformadora da realidade, que enfrente as desigualdades sociais e que proponha uma sociedade mais justa e que aponte para a emancipação humana.

Não há ingenuidade aqui por acreditar que o aprofundamento do conceito de socioeducação a partir do materialismo histórico-dialético será o bastante para construção de uma *práxis* socioeducativa, mas acredita-se que é um caminho no sentido de se movimentar em busca de processos menos alienantes e mais humanizantes. É importante dizer ainda que todas as proposições que serão feitas a seguir têm como ponto de partida a experiência vivida dentro da socioeducação, na atenção a adolescentes autores de atos infracionais, ou seja, é uma teorização que parte da realidade concreta, sendo a teoria e a prática articulada. Logo, acredita-se, assim como Vigotski (1996) acreditava, que a psicologia deveria não apenas interpretar o mundo, mas transformá-lo, que a socioeducação deve propor a transformação da realidade dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, ainda que não possa transformar as determinações econômicas e sociais de um país como o Brasil, pode, na sua dimensão formativa e direta com os adolescentes, possibilitar a eles que compreendam essas determinações e se fortaleçam como sujeitos nessa busca de transformação da realidade

concreta. Para tanto, partirá de quatro pressupostos que entendo como fundamentais para se pensar uma *práxis* socioeducativa.

7.1 Pressupostos teóricos de uma socioeducação na perspectiva histórico-cultural

Entende-se que o primeiro pressuposto para se pensar uma *práxis* é a problematização sobre a *visão de homem e mundo* que norteará a atividade socioeducativa. Como já exposto, os manuais de orientações escritos por Costa trazem uma visão de homem individualizante e naturalizante, compreendendo, portanto, que o desenvolvimento pessoal e social acontece de forma natural e no interior do ser humano.

É sabido o quanto essa visão de homem e mundo tem dado subsídios a discursos e narrativas que culpabilizam o adolescente, apartando da análise toda a construção histórica-social do adolescente autor de ato infracional, reduzindo a características pessoais algo que é construído historicamente. O foco, nessa perspectiva, é a de que a transgressão tem origem no indivíduo. É nesse sentido que Paes argumenta:

O inatismo de forma mais radical, mas também o idealismo, denunciados por Vigotski, são fundamentos, muitas vezes inconscientes, para que “o outro” continue compreendendo o adolescente como um ser inferior, “um menor infrator”, acentuando o processo de destrutividade e inibindo o seu desenvolvimento. A compreensão do adolescente em si mesmo e não fruto de relações históricas impede a criação de um vínculo de confiança [...]. (PAES, 2015, p. 260).

O pressuposto para uma *práxis* socioeducativa, ao contrário, deve entender o adolescente autor de ato infracional como síntese de múltiplas determinações, construído nas e pelas relações sociais, bem como a mudança no seu modo de agir e até de pensar intrinsecamente relacionada aos determinantes histórico-sociais. Portanto, é um adolescente situado numa história pessoal, inserido em determinado contexto social que, por sua vez, tem o comportamento transgressor construído a partir das relações sociais. No caso dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Brasil, pode-se dizer que a maioria deles é subjugado desde muito cedo à lógica cruel de exploração e miséria. Além de terem, quase sempre, seus direitos violados desde o nascimento, sendo vítimas de violência doméstica e institucional. Como já apontado nesta tese, vários estudos têm demonstrado que o adolescente autor de ato infracional são simultaneamente autores e vítimas de violência. Também, em sua grande maioria, são pretos e de periferia, marcados pela necropolítica e pela discriminação territorial.

É a partir deste adolescente sócio-historicamente demarcado, no Brasil, majoritariamente, pela posição de gênero, classe e raça que deve ser pensada a socioeducação. Mais que isso, compreender que a violência reproduzida por ele também é síntese de múltiplas determinações. São vários os autores que problematizam a correlação entre pobreza, raça e criminalidade (SALLES; SILVA; FONSECA, 2014; COIMBRA; NASCIMENTO, 2003; ZALUAR; NORONHA; ALBUQUERQUE, 1994; CALIL, 2001; DAYRELL; CARRANO, 2014). É comum a associação do jovem negro e pobre à periculosidade apenas pela cor de pele e por residir em locais que são considerados degradantes moral e socialmente. Por conseguinte, suas famílias são consideradas “desestruturadas” e passíveis então de intervenções de especialistas, que normatizam suas condutas e comportamentos, dizendo o que é certo e o que é errado.

Isso significa dizer que ter como fundamento uma compreensão do adolescente como um ser social e não isolado na sua individualidade é também romper com a ideologia dominante do pobre, negro, periférico e marginal e, conseqüentemente, fazer enfrentamento aos interesses da classe dominante. É desvelar o adolescente para além das aparências, pois é só a partir daí que se torna possível estabelecer um processo socioeducativo que seja transformador e que não apenas reproduza as significações a-históricas já arraigadas na sociedade capitalista que, por sua vez, tem o interesse de mantê-los no lugar de “marginal” e “infrator”.

Ainda é importante apontar que essa forma de compreender o ser humano traduz a adolescência não como uma etapa da vida naturalmente conflituosa, mas como uma idade de transição que implica mudanças qualitativas de necessidades e interesses, sendo elas parte de um processo dinâmico que se estabelece numa relação dialética dentro de um determinado contexto histórico-cultural.

Para Vygotski (2006), a adolescência é um período marcado em razão da vivência do indivíduo e suas mudanças biológicas, pelo movimento de crise e síntese. A crise é entendida pelo autor como um movimento em que o ser humano passa do pensamento *em si* para o pensamento *para si*. Há um desenvolvimento de autoconsciência para autonomia, uma vez que, em virtude do seu desenvolvimento social e biológico, o adolescente é confrontado com a realidade concreta e passa a se apropriar de novos conteúdos que o impulsionam para o desenvolvimento de novas formas de pensar. Logo, a crise é considerada por Vygotski (2006) como um salto qualitativo no desenvolvimento do adolescente, sendo de extrema importância

para as transformações qualitativas nas necessidades, nos interesses e no modo do pensamento.

Assim, para essa perspectiva, a característica principal da adolescência não se trata da confusão de papéis e/ou identidade, mas do desenvolvimento qualitativo das funções psicológicas superiores e a marca pessoal que os atos psíquicos assumem, o que significa dizer que cada indivíduo vivenciará esse período de uma maneira, uma vez que dependerá da forma como se relacionou com o meio histórico-social, como foram desenvolvidos seus interesses, suas necessidades e como foram significadas suas mudanças biológicas em sua história de vida (CARDOSO, 2017).

Quando se diz desenvolvimento qualitativo do pensamento, é importante ressaltar que a incorporação do novo conteúdo não ocorre de forma mecânica ao pensamento do adolescente. Ao contrário, é fruto de um longo e complexo processo de desenvolvimento que acontece por meio da participação ativa e criativa do adolescente nas diversas esferas do meio cultural em que vive. Logo, esse processo se dá sempre numa relação dialética entre consciência e atividade:

El nuevo contenido al plantearle al pensamiento del adolescente toda una serie de tareas, le impulsa a nuevas formas de actividad, nuevas formas de combinación de la funciones elementares, a nuevas modos de pensamiento. Como veremos más adelante es precisamente en la edad de transición cuando el nuevo contenido crea, por si mismo, nuevas formas de conducta [...]. (VYGOTSKI, 2006, p. 64).

O que torna imprescindível a compreensão do adolescente que faz parte de um determinado grupo social e de uma cultura, com a qual mantém uma relação dialética, ou seja, transforma o ambiente ao mesmo tempo em que é transformado por ele. É nesse contexto que Aguiar, Bock e Ozella (2001) argumentam que qualquer reflexão sobre adolescência deve ser orientada pelo seu processo histórico, uma vez que só é possível compreendê-la a partir de sua inserção na totalidade em que ela foi produzida. Nesse sentido, não dá para se pensar numa concepção universal de adolescência, mas sim de diversas adolescências que se constroem socialmente.

O segundo pressuposto para se pensar uma práxis socioeducativa complementa o primeiro no sentido de compreender que o *psiquismo humano é histórico*, logo, a forma de agir (atividade) e pensar (consciência) do adolescente autor de ato infracional é decorrente das formas culturais de que teve acesso e se apropriou ao longo da sua história. Como já mencionado nos parágrafos anteriores, a adolescência é um momento de crise e síntese de novas formas de pensamento, que se dá por meio da atividade prática de cada adolescente

que, por sua vez, dependerá do contexto histórico-social ao qual está inserido. Como se trata de adolescente autor de ato infracional, Paes (2015) sintetiza:

Se o psiquismo do indivíduo é histórico, remontando a ancestralidade da humanidade e o/a adolescente se apropriou dessas formas culturais, a violência não nasceu nele/a, não pode ser naturalizada, mas compreendida como algo que faz parte de um todo social e que o/a adolescente não deve e não pode ser punido pela sua conduta, mas impedido de continuar cometendo atos infracionais, responsabilizando-se pelos seus atos e educado objetivamente. (PAES, 2015, p. 260-261).

Ora, como já mencionado nesta tese, o processo de humanização, segundo Leontiev (1978), se dá por meio da apropriação e objetivação da cultura do gênero humano, sendo, portanto, “o meio social imprescindível para o desenvolvimento da experiência individual e do gênero humano e sem o qual não existiria o psiquismo” (PAES, 2015, p. 256). Para Vigotski (2001), o homem se torna humano pelo processo histórico de apropriação da cultura que está em constante transformação. Conseqüentemente, pode-se afirmar que o adolescente se torna adolescente e autor de ato infracional pelo processo histórico de apropriação da cultura.

Portanto, o processo de apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, ou seja, das funções tipicamente humanas, está intrinsecamente ligada à cultura, uma vez que o pensamento se desenvolve a partir da incorporação da cultura historicamente produzida. Isso significa dizer que o desenvolvimento do psiquismo humano se dá por meio da apropriação da cultura que, por sua vez, é condição para o homem se humanizar. Logo, a formação humana, nessa perspectiva teórica, é um processo, *a priori*, educativo. Isso nos leva ao terceiro pressuposto defendido nesta tese, qual seja: que a *socioeducação deve ser uma atividade fundamentalmente educativa e política*.

O caráter pedagógico da medida socioeducativa deve ser reafirmada constantemente. Entretanto, como já analisado nesta pesquisa, os documentos oficiais enfocam muito mais o caráter sancionatório-coercitivo da medida socioeducativa que o pedagógico. Isso demonstra que, embora a política socioeducativa no Brasil tenha avançado na afirmação da doutrina da proteção integral e na educação de direitos humanos, ainda há um caminho significativo a trilhar para concretização de uma práxis socioeducativa que vise a emancipação humana.

Isso se deve, muitas vezes, à falta de um posicionamento ético-político por parte dos trabalhadores da socioeducação. É necessário que a atividade socioeducativa tenha uma intencionalidade e que os socioeducadores compreendam sua responsabilidade e sua importância com a população que atendem. A socioeducação, portanto, deve ser

compreendida a partir de processos formativos humanizantes que tenham o compromisso ético-político com a transformação social.

O socioeducador, nessa perspectiva, deve compreender o adolescente, bem como o ato infracional a partir de uma sociedade que produz e se mantém nas desigualdades sociais, sendo o papel da socioeducação enfrentar criticamente essas mazelas sociais e não contribuir para sua manutenção. Para tanto, é necessário que o trabalhador assuma uma posição na sua prática profissional a fim de se comprometer como um processo de trabalho de caráter humanizador e não alienador. Sobre isso, Duarte (1999) afirma:

Uma concepção histórico-social da formação do indivíduo [...] ela precisa se posicionar sobre o caráter humanizador ou alienador da formação desses processos. Esse posicionamento, por sua vez, requer as mediações de categorias que sintetizem o que, no atual momento da história humana e nas condições sociais concretas em que se realiza a formação dos indivíduos, se constitui nas possibilidades máximas de vida humana existentes numa sociedade e quais as condições sociais que impedem, ou ao menos cerceiam, a realização dessas possibilidades na vida dos indivíduos. (DUARTE, 1999, p. 60-61).

Isso significa que uma socioeducação que vise a formação humana integral deve-se pautar no caráter humanizador do processo educativo do adolescente autor de ato infracional, ou seja, deve ter como objetivo o desenvolvimento das máximas potencialidades individuais de convívio social a partir do desenvolvimento histórico já alcançado, por meio da apropriação de valores sociais que coadunam com essa concepção de mundo. Portanto, o adolescente autor de ato infracional deve ter acesso à cultura humana em suas máximas potencialidades. Isso, por sua vez, possibilitará compreender de forma efetiva o funcionamento da sociedade e do contexto social no qual está inserido. É somente pelo conhecimento que se pode agir e pensar de forma transformadora. O indivíduo deve, então, se apropriar da lógica funcional dessa realidade social na sua totalidade para então objetivar sua transformação de forma consciente.

Essa transformação da realidade só acontecerá, entretanto, a partir de uma prática educativa que produza no indivíduo carecimentos de socialidade para si, ou seja, uma forma de convivência social consciente, não espontânea, mas intencional, que exige do indivíduo certo grau de abstração da realidade para o seu entendimento nas múltiplas determinações. É nesse sentido que Duarte (1999) defende um processo educativo que tenha o papel mediador da vivência espontânea para uma ação consciente e transformadora da realidade:

A prática pedagógica tem um papel fundamental na formação do indivíduo, qual seja, o de ser mediador entre a vivência em-si, espontânea, da genericidade e a condução consciente da vida pela relação também consciente com processo histórico

de objetivação universal e livre do gênero humano. Em outras palavras, concebo a prática pedagógica como uma prática direcionada para a elevação da consciência do indivíduo ao nível de genericidade para-si, ou seja, para a formação, pelo indivíduo, de uma relação consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de suas objetivações ao nível da universalidade do gênero humano. (DUARTE, 1999, p. 119).

Isso significa que uma práxis socioeducativa deve proporcionar ao adolescente a consciência da origem e do desenvolvimento social das relações de poder e de violência numa sociedade de classes. Só assim o adolescente terá humanidade e liberdade de conduzir a própria vida e atuará de forma consciente na sua realidade social, saindo do isolamento da sua particularidade para centrar-se nas relações do gênero humano. Entretanto, é sabido quão desafiador e difícil é o que está se propondo nesta tese, considerando-se que numa sociedade capitalista são impulsionadas ações e práticas para o sentido contrário, que é a alienação. Por isso, Paes (2020) argumenta que é necessário um processo contínuo de crítica às formas de alienação existentes.

Com duas grandes frentes de trabalho, a medida socioeducativa tem como objetivo o processo educativo, já exposto anteriormente, para convívio social e o rompimento com ciclo no meio infracional, mas também a proteção social ao adolescente autor de ato infracional por meio da inclusão nas políticas setoriais a fim de assegurar o direito à educação, à saúde, à cultura, ao esporte e lazer, na perspectiva do conhecimento e da materialidade desses direitos. Assim, o socioeducador, além de ser um dos principais mediadores para que o adolescente autor de ato infracional tenha acesso à apropriação de formas culturais menos destrutivas e violentas, também é um dos atores responsáveis pela articulação entre as políticas públicas para assegurar os direitos desses adolescentes.

No entanto, o socioeducador sozinho não desvelará o processo de reprodução da alienação, haja vista que, por vezes, ele também está implicado nesse movimento alienado, sendo importante e fundamental o trabalho intersetorial e interinstitucional para concretização de uma política socioeducativa transformadora. Ainda, deve-se problematizar a forma como muitos programas que executam medidas socioeducativas em meio aberto estão organizados. O trabalho socioeducativo, na maioria das vezes, fica centrado apenas na figura do socioeducador, não tendo uma equipe de referência para pensar e desenvolver as ações socioeducativas com os adolescentes, bem como suas famílias. Quase sempre as ações são particularizadas e sem o foco no trabalho coletivo. Logo, todo o sistema socioeducativo tem que ir se modificando dialeticamente na direção de uma práxis socioeducativa.

Esse é, portanto, mais um dos pressupostos defendidos nesta tese para se pensar uma práxis socioeducativa. É necessário compreender que o *socioeducador não é o único mediador no processo socioeducativo*. É comum que trabalhadores que atuam diretamente na execução das medidas socioeducativas se sintam sobrecarregados e impotentes diante da complexidade do trabalho com esse público por não compreender que a política socioeducativa depende da imprescindível articulação entre as políticas e as instituições que compõem o SGD.

Nesse aspecto, a intersetorialidade e a interinstitucionalidade são fundamentais para que a política socioeducativa se realize. Portanto, é necessário que o Poder Judiciário saiba do seu papel e atue dialeticamente na aplicação e apuração dos atos infracionais tendo em vista a Doutrina da Proteção Integral e a defesa dos direitos humanos; que o Poder Legislativo se responsabilize e se articule para assegurar investimentos e financiamentos para política socioeducativa nos âmbitos nacional, estadual e municipal; e que o Poder Executivo se articule com os demais poderes para garantir uma gestão efetiva da política socioeducativa de fato. Não se pode desconsiderar também a importância do próprio adolescente como sujeito ativo no desenvolvimento e avaliação da política socioeducativa.

Mais que isso, o SINASE, como já apontado e problematizado nesta tese, tem como princípio fundamental a incompletude institucional, o que significa dizer que demanda a efetiva participação dos sistemas e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte e lazer, segurança pública, entre outras, para que o princípio da proteção integral ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa seja garantido.

Portanto, a política socioeducativa deve ser entendida e vista a partir dos vários elementos que a constitui, pois somente a partir da compreensão do sistema socioeducativo na sua totalidade e complexidade é possível pensar uma atividade socioeducativa transformadora. Uma vez discutidos os pressupostos teóricos propostos nesta tese para se pensar uma práxis socioeducativa, a seguir serão apresentados e detalhados alguns fundamentos teórico-práticos de uma proposta de socioeducação que contribua para o processo de emancipação humana.

7.2 Fundamentos teórico-práticos de uma práxis socioeducativa

A formação humana, numa perspectiva histórico-ontológica, é analisada “na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426). É a partir desse entendimento que Duarte (2004) defende que a resposta para compreensão de como se forma um ser humano está justamente na diferença entre a ontogênese animal e a ontogênese humana. Por esse motivo, faz-se necessário a compreensão da diferenciação entre as duas ontogêneses para que se possa avançar na discussão do que se entende por formação humana e, posteriormente, por uma socioeducação que tenha como foco a emancipação humana.

Para Marx (1985), o que torna o homem um representante do gênero humano é a sua atividade vital, o trabalho. Por isso a importância desta categoria ontológica para compreensão da formação humana. Como bem apontado por Tonet (2005), o ato fundante do ser social é o trabalho, uma vez que é por meio dele que acontece a mediação entre homem e natureza e a produção de bens necessários para a existência humana.

A especificidade da atividade humana está no seu aspecto consciente que, por sua vez, objetiva em produtos e passam a ter funções definidas socialmente. É, portanto, por meio do trabalho que o homem se apropria do que foi construído pela humanidade de forma historicamente universalizadora e a partir desse processo as necessidades que ora eram apenas para sobrevivência passam também a ser necessidades propriamente sociais (SAVIANI; DUARTE, 2010). E daí decorre mais uma característica da atividade humana: produção de meios para a satisfação dessas necessidades: os instrumentos.

Portanto, para que ocorra a atividade humana, além da produção de instrumentos tem-se também a produção das relações sociais que resulta na existência objetiva humana. Isso é denominado por Marx e depois incorporado por Leontiev (1978) como processo de “objetivação”, ou seja, “aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer “corporificadas” no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social” (DUARTE, 2004, p. 50).

É importante que fique bem esclarecido o que se entende por objetivação do ser humano, uma vez que a humanização se dá por meio da relação dialética entre objetivação do ser humano e da apropriação dos resultados dessa objetivação:

Por isso precisamente é somente na elaboração do mundo objetivo que o homem se afirma realmente como um ser genérico. Essa produção é sua vida genérica ativa. Mediante ela aparece a natureza como sua objetivação da vida genérica do homem, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele. (MARX, 1985, p. 112).

Portanto, como bem apontado por Leontiev (1978), não há outra maneira de o homem se formar que não seja por essa relação dialética entre apropriação da atividade humana objetivada por meio da cultura e a objetivação da individualidade do ser humano por meio de sua atividade. É importante notar que o processo de objetivação nada mais é que a produção e reprodução da cultura humana e, conseqüentemente, da vida em sociedade. É também por meio da apropriação, por sua vez, que são reproduzidas no indivíduo “as aptidões e funções humanas historicamente formadas”, ou seja, as funções psicológicas superiores (LEONTIEV, 1978, p. 169).

Isso significa dizer que o processo de apropriação-objetivação é responsável por mediar o processo histórico do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo, ou seja, “no caso do ser humano a relação entre os indivíduos e a história social é mediatizada pela apropriação dos fenômenos culturais resultantes da prática social objetivadora” (DUARTE, 2004, p. 51). Isso acontece porque as objetivações dos produtos culturais são sempre sínteses da atividade humana, sendo, portanto, história de gerações. Assim, ao se apropriar de um produto cultural, conseqüentemente, o homem está se relacionando com a história social daquele produto. Ora, ao evidenciar que processo de formação humana tem como ponto fundante a atividade que, por sua vez, se produz e reproduz pelo processo de objetivação-apropriação daquilo que foi produzido sócio-historicamente, torna-se imprescindível compreender a estrutura da atividade humana e qual a relação que se estabelece com a consciência.

Essa questão foi aprofundada por Leontiev (1978) em seu livro “Desenvolvimento do psiquismo”. Para o autor, no ser humano há uma estrutura mais complexa de atividade e de psiquismo. Para tanto, parte da diferenciação entre atividade e ação para que se possa compreender melhor essa estrutura. Segundo Leontiev (1978), uma atividade pode ser composta por várias ações que, por sua vez, podem ser realizadas por diferentes pessoas, assim, a ação individual somente terá sentido se estiver vinculada ao motivo principal da atividade social. Isso significa dizer que a ação é um processo em que não há relação direta entre o motivo da atividade e o conteúdo da ação propriamente dita, ou seja, a ação somente existe como parte de um processo maior que é a atividade. Essa relação mediatizada, por sua

vez, entre a ação e o motivo da atividade somente acontece porque é traduzida na consciência dos indivíduos, ou seja, o desenvolvimento do psiquismo humano se dá por meio da relação dialética entre atividade e consciência.

Aprofundando um pouco mais na estrutura complexa da atividade humana, Leontiev (1978) denominou como “significado da ação” o seu conteúdo propriamente dito, ou seja, aquilo que o indivíduo faz. Mas além do significado, para o autor, na consciência humana também se produz o sentido da ação. Nas palavras de Leontiev (1978):

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal qual como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente dito psicológico, o fato da minha vida, é que me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim. (LEONTIEV, 1978, p. 96).

Ora, se o sentido se dá por meio da ligação entre o significado da ação (seu conteúdo) e o motivo dessa ação que, por sua vez, está ligado à atividade como um todo, somente pelas relações sociais que se podem produzir a unidade entre sentido e significado na mente do sujeito e, conseqüentemente, uma atividade produtora de sentido ligada às suas ações por meio dos significados atribuídos a cada uma delas, sem estar desvinculada ao motivo principal desta atividade. Entretanto, quando se tem a dissociação entre significado e sentido da ação, a atividade se torna alienada e cada ação se encerra na sua finalidade desconexa da atividade como um todo. Segundo Leontiev (1978), essa dissociação é uma produção histórica que decorre da divisão social do trabalho, “quando a atividade perde o caráter de unidade e é decomposta em ações desconectadas na consciência de que as realiza” (PAES, 2020, p. 131).

Para melhor compreensão do que foi exposto será dado o exemplo da própria atividade socioeducativa na perspectiva aqui defendida. O motivo dessa atividade é contribuir para a formação humana e o desenvolvimento ético desses adolescentes em busca da emancipação humana e, conseqüentemente, o rompimento com ciclo no meio infracional. Ora, se já foi dito que a formação humana só acontece por meio da apropriação-objetivação daquilo que foi produzido historicamente nas suas máximas potencialidades, o motivo principal da atividade socioeducativa é, portanto, proporcionar ao adolescente o conhecimento historicamente acumulado nas suas máximas potencialidades, a fim de que desenvolva valores éticos e assim tenha liberdade de escolha e possibilidade de transformação da realidade vivida. Sobre o desenvolvimento do processo de valoração, cabe dizer que será melhor desenvolvido no próximo subitem.

Essa atividade socioeducativa, por sua vez, é composta por várias ações que possuem finalidades em si, mas que devem estar vinculadas ao motivo da atividade. Dentre elas, por exemplo, estão ações que assegurem os direitos individuais desses adolescentes dentro de uma lógica de reprodução do capital: direito à documentação, à educação, à saúde, ao esporte, ao lazer, à profissionalização e ao emprego, à convivência familiar e comunitária, para que o adolescente tenha condições concretas de transformação da realidade. Entretanto, se as ações forem executadas desvinculadas do motivo da atividade, corre-se o risco de se tornarem ações com finalidades apenas em si mesmas e, portanto, alienadas. Porém, se vinculadas à atividade social tais ações podem e devem proporcionar aos adolescentes condições concretas necessárias para organização de lutas coletivas por alargamento de direitos sociais, por exemplo.

Por isso, de forma concomitante às ações de proteção e acesso aos direitos já adquiridos no âmbito jurídico-político, devem existir as ações socioeducativas com os adolescentes. O objetivo dessas ações socioeducativas é a apropriação da cultura produzida pela humanidade para que fomente neles valores éticos e consciência crítica do país, do seu lugar e papel social numa sociedade de classes. Assim, possam agir de forma transformadora na sua realidade social, uma vez que a formação humana é a síntese do conjunto de elementos produzidos ao longo da humanidade, sendo, portanto, de extrema importância o conhecimento, da melhor forma possível, de como a sociedade está configurada.

Como já discutido, o desenvolvimento humano é histórico-social e, sua naturalização e negação de seus determinantes sociais é estratégia para justificar e perpetuar o capital e as formas de dominação da classe dominante (PAES, 2020). Corroborando com o pensamento de Paes, Sartini (2021), amparado em Vigotski, afirma que o desconhecimento daquilo que nos determina faz com que nos tornemos menos livres para escolhas para agir ou não de forma ética.

Assim, a única forma possível do rompimento do adolescente com o meio infracional é por meio de processos educativos emancipatórios, que visam a liberdade e a autonomia e não o controle e a repressão. Dessa maneira, torna-se de extrema importância reafirmar que a formação humana, na perspectiva defendida nesta tese, acontece a partir da apropriação dos produtos historicamente produzidos e da objetivação humana no interior dessa história. É nesse sentido que Tonet (2006, p. 12) argumenta que “[...] o processo de o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico”.

Isso significa dizer que a formação humana é sempre um processo educativo, seja ele indireto ou direto. Logo, socioeducar o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa é, em última instância, propiciar formação humana a ele a partir de apropriação de formas culturais não violentas e não destrutivas, e valores que condizem com uma concepção de mundo mais justa e menos desigual. Nesse sentido, a ação socioeducativa deve ser entendida como formação humana, uma vez que é por meio da objetivação-apropriação daquilo que foi produzido historicamente que o homem se constitui como ser humano, sendo, portanto, definido por sua práxis, síntese da subjetividade e objetividade, espírito e matéria, interioridade e exterioridade.

Porém, é sabido que outra forma de alienação também produzida pelo capital é a criação de obstáculos à apropriação da cultura historicamente acumulada, ou seja, a apropriação privada da cultura produzida coletivamente, a qual todos os seres humanos deveriam ter acesso (DUARTE, 2004). Sobre isso, Paes (2020, p. 89) reforça: “não se apropriar da cultura e não agir intencionalmente no sentido de transformá-la resulta de um processo de dominação que impede que a maioria dos indivíduos seja criadora do gênero humano e de si mesma no desenvolvimento da história, relegando essa função apenas aos grupos dominantes”. Cabe, portanto, à ação socioeducativa permitir aos indivíduos o acesso ao conhecimento, habilidade e valores historicamente acumulados e necessários para se tornarem membros do gênero humano, considerando que foi negada, para a maioria desses adolescentes, ao longo da sua trajetória pessoal, condições concretas para se humanizar.

Entendendo, portanto, a importância da apropriação da moral, da consolidação dos valores para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, a transformação da realidade em busca de uma nova construção de sociabilidade que tenha como princípio emancipação humana, será abordado no próximo tópico como se dá o processo de valoração ao longo do desenvolvimento humano a partir de Vigotski e seus sucessores.

7.2.1 O desenvolvimento moral e sua constituição histórico-social

Falar sobre socioeducação implica, necessariamente, se debruçar sobre a ontogênese do desenvolvimento moral. Para Vygotski (2012a), o comportamento moral é constituído histórico-socialmente, pois é pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o domínio dos signos que se torna possível o domínio da conduta. Isso significa dizer que “o domínio de seu próprio comportamento é um processo mediado e é somente por meio desse

processo de utilização de signos que se torna possível ao ser humano subordinar suas funções primitivas e com isso sujeitar seus aspectos naturais aos elementos culturais” (SARTINI, 2021, p. 58).

Por conseguinte, toda função psicológica superior passa de uma fase mais primitiva - caracterizada por elementos mais biológicos, naturais e elementares - as formas de comportamentos mais complexas desenvolvidas nas e pelas relações sociais. É nesse sentido que Vigotski defende a existência de uma unidade entre funções psicológicas elementares e superiores, em que a última é constituída de estruturas mais primitivas que, por sua vez, geram neoformações psíquicas mais complexas, de forma que domine as formas mais naturais de comportamentos (SARTINI, 2021).

Nesse sentido, Vygotski (2012a) argumenta que toda função psicológica superior passa por uma etapa do desenvolvimento externa, uma vez que a princípio ela é social, bem como sua interiorização se dá por meio do processo de apropriação da cultura. Para o psicólogo bielorusso, é nas relações sociais que se encontram as objetivações humanas que, posteriormente, serão internalizadas pela criança. Logo, “as funções psicológicas superiores possuem uma categoria interpsíquica, ou seja, uma etapa externa do desenvolvimento, e uma intrapsíquica, interna e individualizada” (SARTINI, 2021, p. 61).

A moral, no entanto, por aparentar ser um conjunto pronto e acabado de princípios e valores que de alguma maneira norteiam os comportamentos das pessoas na sociedade, não deixa evidente seu processo de constituição histórico-social. Nesse contexto, a teoria de Vigotski ganha um lugar de extrema importância, pois demonstra que o processo de apropriação das normas morais não é um algo natural e espontâneo, ao contrário, é desenvolvido de forma gradual e longa, a começar nos primeiros anos e se desenvolvendo ao longo da vida, dependendo das condições concretas oferecidas para cada indivíduo. Ela percorre o caminho de desenvolvimento do interpsíquico para o intrapsíquico. Portanto, não é algo que surge no âmbito individual, mas sim social, sendo, posteriormente interiorizada.

O desenvolvimento da moral, assim, tem sua gênese externa e a porta de entrada para vida interna do sujeito está no que Vigotski chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Para o autor, “a esfera dos processos não amadurecidos, mas em via de maturação, configuram a zona de desenvolvimento próximo da criança.” (VYGOTSKI, 2012b, p. 269). O que significa dizer que tal zona possibilita alavancar o desenvolvimento da criança para além daquilo que já é capaz de realizar sozinha. Trata-se, portanto, de adiantar por meio da colaboração funções e processos de desenvolvimento do sujeito.

A partir desse entendimento, torna-se evidente a compreensão que o desenvolvimento moral se dá do externo para o interno, em que as relações sociais são fundamentais para sua constituição, sendo o papel do socioeducador, na perspectiva da socioeducação, de extrema importância no processo de mediação para apropriação de formas culturais saudáveis. Essa ideia, no entanto, será melhor problematizada tomando como base o processo de desenvolvimento moral dos adolescentes autores de ato infracional que será elucidado a partir da periodização do desenvolvimento humano numa perspectiva histórico-cultural.

Ao estudar o desenvolvimento humano, Vigotski se atentou para momentos que produziam no sujeito novas fases no desenvolvimento. Para tanto, estudou as neoformações psíquicas que surgiam nos sujeitos e que reestruturavam suas funções psicológicas, o que ele denominou de períodos críticos (TULESKI; EIDT, 2017). Amparado na ideia de periodização do desenvolvimento, Mesquita (2018) defende que o processo de valoração e o desenvolvimento ético são as principais mudanças ocorridas na estrutura geral da consciência da criança ao longo de sua história, que se dão a partir desses períodos críticos.

Entretanto, é importante ressaltar que o conceito de crise para Vigotski (2012b), diferentemente de outros autores, se trata de momentos de salto qualitativo no desenvolvimento visto a partir do surgimento de algo novo e mais desenvolvido e não pelo viés negativo. Nesse contexto, o autor indica alguns períodos de crise para melhor compreensão do desenvolvimento humano, a saber: crise pós-natal (dois meses a um ano), crise de um ano (1 a 3 anos), crise dos três anos (3 a 7 anos), crise dos sete anos (8 a 12 anos), crise dos treze anos (14 a 18 anos) e crise dos dezessete anos. Porém, vale dizer que essas classificações etárias não são rígidas, sendo elas multideterminadas e definidas a partir da relação entre as neoformações, contexto social que a pessoa está inserida e a reestruturação da situação social decorrentes das novas formações psíquicas (TULESKI; EIDT, 2017).

Uma vez indicado os períodos críticos, será dado enfoque em três deles, que parece serem os mais importantes para o estudo do desenvolvimento moral a que propõe essa seção da tese: crise dos três anos, crise dos sete anos e principalmente a crise dos treze anos (idade em que se encontra a maioria dos adolescentes autores de atos infracionais). A primeira moral da criança, para Vigotski (2008), surge no período entre três e seis anos em que as brincadeiras passam a ter regra. Nas palavras do autor: “na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral.” (VIGOTSKI, 2008, p. 33). A brincadeira, atividade principal desse período do desenvolvimento, potencializa processos psíquicos que, posteriormente, permitirão ao ser

humano avaliar, dominar e refletir sobre sua própria atitude.

Nesse período, no entanto, a apropriação do conhecimento e das normas e valores é pela dimensão emotiva, sendo ligado muito as suas próprias experiências emocionais positivas ou negativas. Ainda que só consiga valorar a partir de si mesmas, já estão sensíveis à realidade social (MESQUITA, 2018) . É nesse sentido que Sartini (2021, p. 94) afirma que “a brincadeira abre caminho para o desenvolvimento da autoconsciência e conseqüentemente para a apropriação da moral”, uma vez que seu conteúdo sintetiza atitudes, valores, regras de comportamento e conhecimento que mediam as relações das crianças com seus pares e adultos:

Ao brincar representando algum papel social a criança se apropria dos elementos sociais daquilo que pretende reproduzir. Reproduz os valores, princípios e normas existentes na sociedade, retoma através da brincadeira a gênese dos princípios morais ao brincar que realiza algum trabalho ou que representa algum outro papel na sociedade. A rigor, as normas morais ainda não foram apropriadas nesse momento, não são ainda, como expõe Vázquez (2017), princípios e valores com os quais as crianças têm uma enorme identificação. Ao olharmos para a experiência que a brincadeira de papéis sociais proporciona, podemos encontrar mais um momento do processo de desenvolvimento moral, do intersíquico para o intrapsíquico. (SARTINI, 2021, p. 92).

Para Vigotski (2008), é ao brincar que a criança tem contato com elementos importantes para o desenvolvimento moral, mas ainda não os domina, o que significa dizer que ainda não se apropriou de tais valores, tornando-os seus. Isso ocorre apenas a partir do desenvolvimento da autoconsciência. Ainda a brincadeira cria a ZDP, uma vez que a criança representa quase sempre uma fase de desenvolvimento que ainda não alcançou, colocando-a em um nível de desenvolvimento superior.

Ora, levando em consideração que a esmagadora maioria dos adolescentes autores de atos infracionais teve, de alguma maneira, suas infâncias destruídas, sem a possibilidade de vivenciar brincadeiras ao longo de suas histórias, seja por serem inseridos no trabalho informal de forma precária, ou por não possuírem condições concretas para tais vivências, é possível afirmar que muitos deles não tiveram acesso à apropriação dos processos de valoração que, posteriormente, se tornam valores morais.

Assim, a defesa de recursos lúdicos para trabalho com adolescentes autores de atos infracionais se mostra totalmente pertinente a partir dessa perspectiva, pois, é por meio de vivências lúdicas intencionais que tais adolescentes poderão alargar sua ZDP e apropriar-se de regras e processos de valoração que possivelmente não tiveram acesso ao longo da sua trajetória pessoal. Porém, tal proposta conflita com a ideia neoliberal de que tais adolescentes necessitam de socioeducação para se tornarem bons cidadãos e profissionais para o mercado

de trabalho, sendo as propostas de atividades de lazer quase sempre questionadas ou até mesmo rechaçadas pelos gestores da política de socioeducação. A defesa de atividades voltadas estritamente para enquadramento dos adolescentes para o mercado de trabalho em detrimento a atividades lúdicas que favoreçam o desenvolvimento criativo pode ser entendido, considerando que a socioeducação no Brasil ainda tem caráter predominantemente correccional e repressor.

Seria leviano e irresponsável não levar em consideração a configuração da sociedade e como estão colocadas as demandas do mercado de trabalho. Entretanto, o que se observa, ao aprofundar nos estudos sobre o desenvolvimento humano, é que muitos desses adolescentes necessitam, antes de qualquer escolha, de ter acesso à cultura humana e, conseqüentemente, à possibilidade de humanização, pois, para Vigotski (2010), somente pelo desenvolvimento moral tem-se a possibilidade de poder escolher agir de uma determinada maneira e não de outra e esse desenvolvimento se dá pela apropriação da cultura produzida pela humanidade.

Outro período também marcado por neoformações psicológicas fundamentais para o desenvolvimento moral, descrito por Vigotski (2012a, b), é entre sete e doze anos, em que a criança começa a se apropriar do conhecimento produzido pela humanidade, o que representa um grande salto qualitativo na relação com os demais pares ou adultos. Por meio da atividade do estudo e dos processos educativos, a criança passa a ter cada vez mais controle de seu comportamento. Começa, então, a haver a diferenciação entre sua vida externa e interna e a criança passa a ter autonomia sobre seus desejos e vontades (SARTINI, 2021). Para Vigotski, uma das principais novas formações deste período é a capacidade da criança compreender suas vivências não apenas como algo externo, mas tornando-as uma unidade afetivo-cognitiva, ou seja, começa a qualificar suas vivências e diferenciá-las do seu pensamento, o que posteriormente comporá um aspecto de extrema importância na apropriação moral:

Iremos ver, mais adiante, que tal estrutura que permite a consciência de si compõe um aspecto importante da apropriação da moral, visto que, através da formação de uma unidade afetivo-cognitiva nas vivências e da capacidade de avaliar suas próprias vivências possibilitam a valorização destas, Vigotski afirma que é justamente nesse período que surge a valoração, “a criança julga seus êxitos, sua própria posição”. (SARTINI, 2021, p. 71).

Portanto, a presença da educação escolar neste período é fundamental para que a criança tenha contato com seus pares e que adquiram conhecimento historicamente produzido pela humanidade e assim tenham possibilidade de transformações em suas estruturas psicológicas a fim de que seja capaz de avaliar e valorar suas próprias atitudes. Novamente,

depara-se com uma realidade distinta da grande maioria dos adolescentes autores de atos infracionais que possui uma trajetória escolar marcada por fracasso escolar, conforme constatado por diversas pesquisas na área, uma delas realizada por essa mesma pesquisadora em sua dissertação de mestrado (CARDOSO, 2017).

Evadidos da escola desde muito cedo, essas crianças tiveram negado seu direito de desenvolvimento humano, porém, ao chegar na adolescência e infracionarem são culpabilizados e punidos por suas ações, tendo justificativas, na maioria das vezes, individualizantes, desconsiderando que o ato infracional e o agir ético-moral é construído socialmente como vem sendo comprovado a partir das reflexões aqui realizadas. É nesse sentido que Vigotski (2010) afirma que a “anormalidade moral” na verdade é insuficiência na educação social. A importância do surgimento do componente intelectual nas vivências é de fundamental importância para o desenvolvimento moral. Como bem apontado por Vázquez (2017), embora a moral tenha sua origem no social, ela necessita de um componente interno, pois compõe aquilo que as pessoas consideram como princípios individuais.

O último período em que a concepção de moral se torna consciente e desenvolvida em seu maior nível é no período crítico dos treze anos. Ainda que no período dos sete anos inaugura-se o caminho para o desenvolvimento da consciência, é na adolescência que há o desenvolvimento da autoconsciência, momento em que o indivíduo passa a avaliar e pensar sobre sua vida interna (DOS ANJOS; DUARTE, 2016). Entretanto, torna-se de extrema importância ressaltar que numa sociedade capitalista o desenvolvimento desse período, como dos demais citados anteriormente, ocorrerá de forma desigual e dependerá da classe social, do gênero, da raça e do contexto sócio-histórico no qual os sujeitos se inserem. Isso significa dizer que existem diferentes adolescências, sendo elas construções sociais e suas expressões e existências dependerão da sociedade e do período histórico. As diferentes formas de viver a adolescência, portanto, acarretarão em diferentes concepções de mundo e apropriações dos aspectos morais existentes na sociedade. Como bem colocado por Sartini (2021):

É importante destacar que o desenvolvimento da criança e do adolescente está configurado pelas condições concretas às quais eles têm acesso e se constituem de maneira desigual em nossa sociedade. Assim, apesar desse processo possuir linhas gerais de desenvolvimento, tais avanços podem ou não se concretizar a depender das relações sociais existentes e das possibilidades concretas que lhes forem oferecidas. (SARTINI, 2021, p. 73).

Esta citação se torna ainda mais imprescindível quando se trata de adolescentes autores de atos infracionais. Como já discorrido de forma detalhada nas outras seções, são sujeitos, em sua maioria, com trajetórias marcadas por recorrentes violações, em que o acesso

a condições concretas de desenvolvimento humano é negado e, conseqüentemente, de desenvolvimento moral, que é o foco desta seção. É a partir desse desenvolvimento real deficitário que os socioeducadores devem atuar, uma vez que é no período da adolescência que há um salto qualitativo no desenvolvimento no sentido da autoconsciência, fator muito importante para o desenvolvimento moral. Além disso, é na atividade social, como membro de determinada classe social, que o adolescente desenvolve sua concepção de mundo singular (LEAL, 2016). Isso significa dizer que o desenvolvimento moral é determinado pelas condições concretas nas quais os adolescentes estão inseridos e se dá pela unidade dialética atividade-consciência

A apreensão de conceitos científicos, por sua vez, é um dos aspectos fundamentais para que se desenvolva uma concepção de mundo própria e análise crítica da sua realidade social (DOS ANJOS; DUARTE, 2017). Por meio da formação dos conceitos, que se dá pela apropriação do conhecimento de forma sistematizada, o adolescente consegue reorganizar seu pensamento e sua vida intelectual. Passa, portanto, a ter uma nova forma de pensar:

Esse é o novo que se adquire na adolescência, é uma formação qualitativamente nova, uma nova forma de atividade intelectual, um novo modo de conduta, um novo mecanismo intelectual que permite a renovação e reestruturação de todo o conteúdo do pensamento. Tudo o que antes era exterior, como convicções, interesses, concepção do mundo, normas éticas, regras de conduta, inclinação, ideais, alguns esquemas de pensamento, passa a ser interior, pois o adolescente se coloca a tarefa de dominar um conteúdo novo, surgem estímulos novos que impulsionam o desenvolvimento e os mecanismos do pensamento. (LEAL, 2016, p. 92).

Conclui-se que o período da adolescência é então o campo fértil para apropriação da moral e a consolidação dos valores e princípios, marcado pela intelectualização e domínio das emoções e afetos (LEAL, 2016). Não obstante, como é sabido, a autoconsciência não surge de forma espontânea, ao contrário, ela percorre um caminho de desenvolvimento que é histórico-social, que vai do externo para o interno e depende das mediações das relações sociais e da apropriação da cultura já produzida. Como bem colocado por Vygostki (2012a, p. 245): “a autoconsciência é a consciência social transladada ao interior”.

Dito isso, é importante ressaltar que o período de aplicação das medidas socioeducativas previstas por lei são justamente o momento de maior salto qualitativo no desenvolvimento moral do indivíduo. Nesse sentido, a socioeducação e o socioeducador são de extrema importância como mediadores e promotores de reflexão e problematização com os adolescentes sobre os valores presentes na sociedade a fim de pensar sobre a possibilidade de mudanças de sociabilidade dentro de uma sociedade capitalista, dentro dos seus limites de

abrangência, pois apostar em mudanças de sociabilidade a partir do modo de produção capitalista requer olhar para as contradições e limites dessa prática. Para tanto, faz-se necessário sempre explicitar a sociabilidade existente nesse modo de produção e suas contradições para que possa criar pontos de resistência e brechas de transformações de realidades em busca de uma nova sociabilidade.

Porém, como já colocado, atividade e consciência formam uma unidade dialética, assim é necessário que atores da política de socioeducação exerçam tais valores que pretendem que os adolescentes desenvolvam. Isso é de grande dificuldade quando se trata de política de socioeducação, uma vez que o discurso oficial difundido é de que as medidas socioeducativas têm caráter predominantemente pedagógico, cujo objetivo primário é a educação para o convívio social e o exercício de cidadania. Entretanto, na prática, os adultos executores e atores dessa política tendem a ter um papel muito mais repressor e punitivo para com esse adolescente que transgrediu a lei que de socioeducativo. Isso traz uma reflexão importante que deve ser colocada em pauta: quais os valores que estão sendo transmitidos quando se tem um prática repressora e punitivista?

Ao que parece, a socioeducação tem caminhado para o lugar que se busca evitar, que é o discurso de uma prática transformadora, porém com práticas e valores opostos àqueles que se deseja que o adolescente autor de ato infracional tenha. Isso não significa que não existe possibilidade de luta e resistência no campo da socioeducação. Por esse motivo, essa tese tem como objetivo principal abrir brechas para uma prática que vise indicar, subverter e construir novos caminhos e, conseqüentemente, novos valores que façam a crítica ao capital e às posturas morais burguesas.

A formação dos valores morais, no entanto, não acontece de forma única e isolada, necessita de ação coletiva, como bem apontado por Delari Junior (2013, p. 47): “na visão de Vigotski, os potenciais humanos só se atualizam e ampliam na ação coletiva, em aliança com a alteridade”. A atividade, por sua vez, se constitui uma unidade afetivo-cognitiva:

[...] entender a dialética entre os processos cognitivos e afetivos – como opostos interiores um ao outro, e não como processos dicotômicos – é requisito metodológico para a compreensão da atividade humana como unidade afetivo-cognitiva, e, conseqüentemente, o primeiro passo para o estudo materialista histórico-dialético das emoções e sentimentos. A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como “conteúdos puros”, isentos um do outro. (MARTINS, 2011, p. 193).

Dito isso, conclui-se ser de extrema importância compreender a dimensão do coletivo

e da unidade afetivo-cognitiva na construção dos valores morais para pensar uma práxis socioeducativa emancipadora. Deste modo, a seguir, serão realizadas as reflexões sobre tais dimensões e suas implicações no desenvolvimento humano e, conseqüentemente, na formação de valores no psiquismo do indivíduo ao longo da sua história.

7.2.2 Dimensões afetivo-cognitiva e coletiva do desenvolvimento moral

Como já discutido nesta tese, os valores morais são constituídos historicamente e adquirem função de parâmetro de escolha. Nesse sentido, Mesquita (2018) defende que os valores morais só existem como unidade integrativa, possuindo tantos aspectos cognitivos como afetivos que, por sua vez, se dá pela atividade humana, em que o coletivo tem um papel fundamental. É por esse motivo que se dedicou uma parte da seção desta tese para discussões pertinentes aos aspectos emotivos bem como da importância do coletivismo para desenvolvimento humano e moral.

É importante dizer, a priori, que na teoria histórico-cultural não há consenso sobre os conceitos e definições de emoção, de sentimento e de afeto. Isso é expresso na citação de Lígia Márcia Martins, grande estudiosa da teoria vigotskiana:

Devemos registrar, de partida, que não encontramos nos autores que ancoram essa pesquisa um consenso em relação ao uso que fazem dos termos afeto, emoção e sentimento, muitas vezes, adotados sem grandes distinções entre si. Inferimos inclusive que, particularmente, Vigotski, Leontiev e Luria não se detiveram sobre tais distinções. (MARTINS, 2011, p. 204).

Porém, no que concerne a este trabalho, esse debate não tem relevância, uma vez que o foco está na relação entre o desenvolvimento dos sentimentos e a valoração social e as implicações nos comportamentos e inclinações afetivas que os adolescentes autores de atos infracionais constroem ao longo de suas histórias. Nesse sentido, os termos emoções, afetos e sentimentos são utilizados sem a preocupação de distingui-los do ponto de vista conceitual.

Se por um lado o desenvolvimento cognitivo é amplamente estudado na perspectiva histórico-cultural, o estudo sobre as emoções ainda é insuficiente, como apontado por alguns autores (ZAPOROZHETS, 2002; MESQUITA, 2018; TOASSA, 2009). Porém, como já dito, para que se compreenda a formação dos valores, é necessário que se compreenda a teoria das emoções proposta por Vigotski, conforme indicado por Zaporozhets (2002) em seus estudos:

Estávamos interessados também na conexão entre o desenvolvimento de processos emocionais e como uma criança domina certos valores sociais e exigências, a forma como adquire normas morais e regras de comportamento. Colocamos ênfase especial no estabelecimento do papel regulador das emoções em vários estágios do desenvolvimento infantil. (ZAPOROZHETS, 2002, p. 49).

Em consonância com as ideias de Leontiev (1985) e Bozhovitch (1985), Zaporozhets (2002) também afirma que as emoções estão intimamente ligadas às necessidades e motivos da atividade do indivíduo. Ainda dá um passo à frente nessa discussão ao compreender que o desenvolvimento moral está ligado às emoções, necessidades e motivos. A partir desse mesmo entendimento, essa tese se sustentará para afirmar a unidade afetivo-cognitiva como um dos fundamentos teórico-metodológicos de práxis socioeducativa.

Para Vygotski (1996a), as emoções se desenvolvem culturalmente sendo também uma função psíquica de caráter social. É importante ressaltar que nas primeiras aproximações com o conceito, o psicólogo bielorusso a colocava no campo dos instintos. Entretanto, mais tarde rechaçou a ideia de que as emoções são resquícios da atividade animal e passou a defender e a estudar sua dimensão cultural, entendendo que ela se desenvolve como todos os outros aspectos da vida psíquica (MESQUITA, 2018).

Ainda que em seu texto “Teoria das emoções” de 1933, Vygotski faça a declaração que as emoções estão ligadas aos instintos e conexões cerebrais primitivas, ele complementa sua teoria e traz a ideia de que o afeto é o início, mas também o fim do desenvolvimento psíquico do humano. O que significa dizer que ele inicia a partir da base biológica e culturaliza ao longo da história do indivíduo:

Cabe decir que el afecto inicia el proceso del desarrollo psíquico del niño, la formación de su personalidad y cierra este proceso, culminando así todo el desarrollo de la personalidad. No es casual, por tanto, que las funciones afectivas estén en relación directa tanto con los centros subcorticales más antiguos, que son los primeros en desarrollar y se encuentran en la base del cerebro, como con las formaciones cerebrales más nuevas y específicamente humanas (lóbulos frontales) que son los últimos en configurarse. En este hecho halla la expresión anatómica aquella circunstancia que el afecto es el alfa y el omega, el primero y el último eslabón, el prólogo y el epílogo de todo el desarrollo psíquico. (VYGOTSKI, 1996a, p. 299).

A dimensão biológica citada por Vygotski (1996a) é justamente o próprio surgimento do humano como ser social, pois a natureza orgânica é condição para o desenvolvimento das capacidades superiores, como os sentimentos. Porém, embora o aparato biológico seja a base para a formação do ser social, as determinações destes fenômenos devem ser compreendidas na práxis social (BATISTA, 2019). Os sentimentos, nessa perspectiva, são histórico-social e se constituem a partir da internalização de determinados significados sociais e posição que o indivíduo ocupa no sistema de produção e reprodução do capital.

Nesse sentido, Vygotski (1996a) afirma que os afetos e os instintos iniciam juntos e se diferenciam ao longo do desenvolvimento psíquico, à medida que as emoções são culturalizadas: “enquanto as emoções diferenciam-se e ganham em complexidade, com a maior participação do córtex, os instintos, como comportamentos da espécie preparados para situação prototípica, regridem. Os impulsos, sofisticando-se, tendem a ser enquadrados na vida emocional” (TOASSA, 2009, p. 158).

Segundo Mesquita (2018), o problema, ao se tratar da dimensão das emoções, não está em reconhecer que seu caráter inicial é natural, mas sim encerrar nesta constatação. Para o autor, a importância do estudo das emoções está na compreensão de como elas se desenvolvem culturalmente. E nisso Espinosa traz grande contribuição para teoria de Vigotski:

La teoría fundamental de Spinoza (1911) es la siguiente. El era un determinista y, a diferencia de los estoicos, afirmaba que el hombre tiene poder sobre los afectos, que la razón puede alterar el orden y las conexiones de las emociones y hacer que concuerden con el orden y las conexiones dados en la razón. Spinoza manifestaba una actitud genética correcta. En el proceso del desarrollo ontogenético, las emociones humanas entran en conexión con las normas generales relativas tanto a la autoconciencia de la personalidad como a la conciencia de la realidad. Mi desprecio a otra persona entra en conexión con la valoración de esa persona, con la comprensión de ella. Y en esa complicada síntesis es donde transcurre nuestra vida. El desarrollo histórico de los afectos o las emociones consiste fundamentalmente en que se alteran las conexiones iniciales en que se han producido y surgen un nuevo orden y nuevas conexiones. (VYGOTSKI, 1997, p. 87).

Ao superar a visão dualista em relação mente/corpo, Espinosa propõe a compreensão dos afetos a partir da sua conexão com o pensamento, reconhecendo a unidade afetivo-cognitiva (BATISTA, 2019). Ora, se os sentimentos se articulam de forma intrínseca com os conceitos que compõem a consciência e esta, por sua vez, se forma a partir da apropriação-objetivação da cultura dentro da atividade humana, o caráter cultural das emoções é indiscutível. A cultura é a responsável pela complexificação das emoções, uma vez que transforma sua estrutura e seu conteúdo, posto que seu desenvolvimento se dá por meio da verbalização e intelectualização, ou seja, pela sua conexão interfuncional com o pensamento mediado pelo significado (MESQUITA, 2018). Nesse sentido, Vygotski (1997, p. 87) afirma que “el hecho de nombrar los sentimientos hace que éstos varíen, ya que guardan cierta relación con el pensamiento”.

Uma ressalva importante sobre as emoções é que, diferentemente das outras funções psíquicas formadas socialmente, ela não adquire caráter voluntário, porém isso não impossibilita de se conhecer suas formas de transformações e alterar o curso do seu desenvolvimento. Daí a importância dos processos socioeducativos, levando em consideração

a unidade afetivo-cognitiva na apropriação de valores morais. Para isso, faz-se necessário compreender a construção cultural de determinados sentimentos expressos por estes adolescentes relacionados a vivências de violência e crime. Isso significa considerar que, dependendo do contexto social, histórico, ideológico e moral, os sentimentos experienciados por meio da atividade ilícita podem ser reprováveis ou desejáveis. Logo, ao analisar os sentimentos expressos por estes adolescentes nunca se pode perder de vista suas relações com os significados produzidos histórico-culturais sobre ato infracional e ser, quase sempre, preto, pobre e de periferia numa sociedade de classes.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a unidade afetiva-cognitiva no processo de valoração é condicionada por determinações de classe, gênero, etnia, orientação sexual, etc. Isso porque esta unidade ocupa um importante lugar no processo de desenvolvimento da consciência, uma vez que os significados e valores sociais são interiorizados e tornam-se importantes mediadores da relação do indivíduo com o mundo, pois funcionam como instrumento de reestruturação do sistema psíquico e da formação da consciência, além de engendrar a dimensão afetiva da atividade (BATISTA, 2019). Tem-se, nesse ponto, uma das conexões de interesse dessa tese: desenvolvimento afetivo-cognitivo e processo de valoração que, por sua vez, está imbricado com a dinâmica e a estrutura da atividade humana. Esse ponto de conexão também foi discutido por Batista (2019):

As vivências, que dão sentido pessoal ao experienciado, são construídas na atividade prática do sujeito, os objetos e fenômenos da realidade o afetam e o põem em movimento de acordo com suas necessidades, valorações e exigências sociais. As condições sociais da vida do sujeito são elementos que mudam sua atitude para com o mundo. (BATISTA, 2019, p. 32).

É importante dizer que essa relação de desenvolvimento dos sentimentos e processo de valoração influencia diretamente nos comportamentos e nas tendências afetivas que os indivíduos constroem ao longo de suas histórias. Quando diz respeito a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, a citação anterior se torna mais evidente, pois ele é aquele que transgrediu a lei e que, portanto, merece ser punido e culpado por todas as mazelas sociais. Somado a isso, na maioria das vezes, a necessidade de subsistência, sem condições concretas de apropriação da cultura acumulada pela humanidade, faz com que esses adolescentes assumam o comportamento transgressor e assim atendam a exigência da sociedade: ser marginal e criminoso.

Essa conexão entre unidade afetivo-cognitiva e desenvolvimento moral também faz compreender a relevância do caráter intransferível da experiência afetiva no processo socioeducativo com estes adolescentes. Como bem apontado por Mesquita (2018, p. 91): “o

afetivo é íntimo, pode ser comunicado pela descrição verbal, mas sua experiência é intransferível”. A experiência como socioeducadora me fez perceber que escutar o adolescente em sua vivência na tentativa de compreender os sentimentos advindos de ser um adolescente autor de ato infracional foi sempre a via de acesso para o início do trabalho socioeducativo. Por mais que, intelectualmente, pudesse compreender a construção histórico-social do ato infracional e de que forma esses adolescentes foram afetados psiquicamente por causa de sua classe, gênero, etnia numa sociedade de classes, o “lugar de fala”, a experiência afetiva são deles e não do socioeducador. Porém, lamentavelmente, quase sempre são calados pela sociedade que, muitas vezes, não suporta escutar sua vivência de violências e violações.

Os processos de escuta e de devolver o lugar de fala para o adolescente, nesse sentido, servem não como instrumento para culpabilizar ainda mais ou julgá-lo pelo ato cometido, mas para compreender onde se dá a unidade afetivo-cognitiva desse adolescente quando se trata da vivência no meio infracional, bem como seu desenvolvimento real no que diz respeito às normas e valores da sociedade. Somente assim é possível intervir na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) deste adolescente, no sentido de mediar o conhecimento da realidade vivida e o conhecimento historicamente acumulado, a fim de que ele possa pensar sua vivência no meio infracional a partir de uma totalidade contraditória de uma sociedade de classes e os processos de exploração e opressão que também está submetido ao se inserir na prática ilícita. Dá-se, então, a possibilidade de ressignificação do ato infracional e o estabelecimento de uma nova unidade afetivo-cognitiva para sua vivência no crime e seus valores morais.

Portanto, uma socioeducação que pretende ser emancipadora deve contribuir para que o adolescente autor de ato infracional tenha acesso a apropriação de cultura produzida pela humanidade de forma que interiorize o significado de ser um adolescente marginalizado pela sociedade, por sua classe social e etnia. Isso, por sua vez, incidirá no desenvolvimento dos sentimentos e da formação de seus valores. Terá, então, a consciência das multideterminações do agir de forma transgressora e terá a possibilidade de transformá-lo a partir do sentido pessoal dado a sua vivência.

Como já discutido, a dimensão afetiva do psiquismo humano se desenvolve dialeticamente com a dimensão cognitiva e orienta a atividade humana, dando a ela significados cada vez mais estáveis. Ou seja, o campo afetivo é constituído não somente de marcas deixadas pela relação sujeito-objeto, mas também de complexos sistemas conceituais

e valorativos que estão em constante articulação com a unidade afetivo-cognitiva. Para Mesquita (2018), as emoções e o campo da afetividade são fontes de sentido para a vida, uma vez que possuem a capacidade de nos movimentar e agir, seja buscando ou fugindo de algo, direcionando-nos ou afastando-nos de determinados objetos.

Por conseguinte, o pensamento participa de forma ativa na formação dos sentimentos. Para Mesquita (2018, p. 84): “o pensamento ocupa a posição de coprotagonista das emoções”, já que os últimos possuem vínculos intrínsecos com os significados, podendo se modificar conforme o conhecimento que adquire da realidade. Isso significa que os sentimentos se instituem e se alteram em razão do meio ideológico e psicológico a partir da aprendizagem que resulta da formação de conceitos (MARTINS, 2011).

Para Vygotsky (2006), o pensamento conceitual é a forma mais adequada para se conhecer a realidade, uma vez que possui um vínculo interno com os objetos, que se dá por meio dos nexos e das relações estabelecidas com o objeto dado e a realidade. Essas representações da realidade, por sua vez, acontecem por meio dos signos e palavras determinados histórico-socialmente. Os conceitos “são, portanto, ferramentas do pensamento, pois permitem que o sujeito opere mentalmente com aquilo que não está imediatamente presente” (ASBAHR, 2011, p. 70).

Nesse sentido, é possível avançar um pouco mais no entendimento do processo de valoração que ocorre ao longo do desenvolvimento que se inicia na infância e chega em sua forma mais consistente no período da adolescência, em que está em formação a concepção de mundo e a formação da autoconsciência. Para Vygotski (1996b), o processo de formação da valoração está intimamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento conceitual, pois é por meio das neoformações psíquicas decorrentes desse tipo de pensamento que a formação de visão moral do mundo se desenvolve:

L. S. Vigotski, de acuerdo con su concepción psicológica general veía la causa del salto cualitativo en la conciencia moral del joven, en el desarrollo del pensamiento conceptual, bastante perfeccionado ya en esta etapa. El curso de sus razonamientos consistía en lo siguiente: la formación del pensamiento conceptual hace accesible para el adolescente joven la asimilación del nuevo contenido, en particular la asimilación de la conciencia social, de la ideología y la cultura de clase. (BOZHOVICH, 1985, p. 327-328).

Logo, Vygotski parte do pressuposto que o desenvolvimento moral depende do pensamento, que por sua vez, mantém uma unidade com a dimensão afetiva. Para Bozhovich (1985), a necessidade afetiva de encontrar um lugar para si na sociedade serve como base para o desenvolvimento moral. É sobre essa base, então, que os adolescentes assimilam as exigências morais e a valoração do coletivo, bem como sua autoavaliação e as exigências de

si mesmo. No caso dos adolescentes autores de atos infracionais é perceptível a necessidade de encontrar um lugar na sociedade, mesmo que seja de “marginal”. Os valores, por sua vez, são aqueles presentes no cotidiano da periferia: desrespeito, violência, consumismo, egoísmo, crueldade, entre outros. É tendo como base essa valoração desenvolvida a partir da realidade concreta que se deve iniciar o trabalho socioeducativo no sentido de dá-los acesso a outras apropriações de cultura e valores.

É importante ressaltar que a exigência da sociedade para esses adolescentes é de que eles sobrevivam sem condições mínimas para isso. É a partir dessa realidade que tentam encontrar um lugar no mundo. Sobre isso é importante dizer que o posicionamento desta tese está em consonância com o que Mesquita (2018) defende:

[...] a educação moral não é necessariamente uma ferramenta de imposição de valores e doutrinação política, ela pode ter um sentido emancipatório. A questão está no seu conteúdo valorativo e político, à seu papel na estrutura e funcionamento da sociedade, e não ao fato de se ela deve existir ou não. Diferenciar uma moral repressiva de uma libertadora é a primeira tarefa para que possamos organizar qualquer tipo de educação moral. Nem toda regra é repressiva, nem toda restrição é um mal, nem toda norma fere a autonomia; do mesmo modo que nem toda permissão é libertadora, nem toda espontaneidade é construtiva, etc. O que importa é definirmos o conteúdo moral, seus valores centrais em sua função política e daí pensar numa organização pedagógica que não fira seus fins. (MESQUITA, 2018, p. 150).

Por não se atentar para essa temática e por não declarar abertamente os valores centrais de visão de mundo e homem que a socioeducação pretende sustentar é que se abre brecha e deixa lacuna para práticas repressoras, punitivistas, de subordinação e embotamento afetivo e criativo. Por esse motivo, defende-se aqui uma socioeducação que tenha como objetivo o desenvolvimento moral libertário, de caráter emancipatório e que, conforme bem apresentado por Mesquita (2018, p. 150), indique “princípios orientadores da construção de relações sociais mais justas, que ajuda a diferenciar o certo do errado, ou melhor, que valora o certo e o errado de um ponto de vista social e historicamente libertário”.

Isso é necessário levando em consideração que se tem uma prática histórica de não explicitar os valores e muito menos sustentá-lo em suas ações. Sobre isso, Vigotski (2010, p. 297) já afirmava que “a moral burguesa era forçada a praticar a hipocrisia porque ensinava uma coisa e fazia outra”. No campo da socioeducação essa discrepância entre o discurso e a prática é muito presente, tornando-se uma prática incoerente com o que se propõe, como já refletido e problematizado nesta tese de forma detalhada. Por isso, Mesquita (2018) argumenta que é impossível discutir moral a partir do seu processo histórico sem apresentar um posicionamento sobre a forma como a sociedade está configurada, a fim de construir

coletivamente novos valores condizentes com uma sociabilidade que busque a emancipação humana.

E para Vigotski (2010), o desenvolvimento de novos valores condizentes a uma sociedade mais justa somente é possível a partir de uma organização coletiva. Nas palavras de Delari Junior (2013, p. 58): “Assim, Vigotski deixa no horizonte a possibilidade da organização coletiva de nossa conduta moral”. Conforme defendido por Mesquita (2018), somente uma sociabilidade coletivista é capaz de equilibrar a competitividade individualista da sociedade capitalista e ao mesmo tempo construir novas relações de alteridade e vínculos afetivos entre os indivíduos:

O coletivismo recoloca os objetivos sociais (que deixam de estar ligados a uma satisfação abstratamente plena do ‘eu’), os laços de dependência mútua e, assim, todo o sistema de valoração. Ele valora como desejáveis e decisivos a igualdade de direitos e deveres, a horizontalidade das relações e a maior relevância do ‘nós’ em relação ao ‘eu’. Quando as pessoas precisam estar juntas para alcançar objetivos coletivos, as importâncias mudam de lugar. Essa parece ser a melhor via para a educação moral na escola da classe trabalhadora. (MESQUITA, 2018, p. 155).

Pistrak (2011) foi um dos teóricos soviéticos que apontou para a importância do coletivismo no desenvolvimento de uma sociabilidade diferente da vigente. Para o autor, o coletivismo recoloca os valores em função do bem-estar e das condições de vida da maioria da população a partir de uma consciência de interesse comum, não sendo, portanto, um mero agrupamento (MESQUITA, 2018). Para Pistrak, o coletivismo é capaz de atender às necessidades do indivíduo por meio da superação entre o individual e o coletivo. Para isso, deve instaurar em seus membros novos interesses que atendam ao coletivo em detrimento do individual. Isso requer ampliar, formular e organizar os interesses dos adolescentes para transformá-los em interesses sociais.

Essa unidade indivíduo-coletivo ainda é algo que causa estranhamento, até mesmo pela consolidação, imposta pelo modo de produção capitalista, de uma sociedade individualista, e sua concretização se dará apenas pela prática concreta. Segundo Mesquita (2018), é por meio das mudanças de vínculos entre os indivíduos que se torna possível a criação do coletivo que, por sua vez, criará a auto-organização. Portanto, é um processo construtivo de autonomia, que se conquista e alcança por meio da práxis. A autonomia, nessa perspectiva, responde a necessidades sociais e historicamente determinadas e não às demandas psicológicas individuais.

Desse ponto de vista, a formação de coletivo é algo que exige muito esforço e superação de desafios. Centralizar a comunicação, a avaliação e os encaminhamentos no coletivo requer mediação de um socioeducador que consiga ponderar o momento de intervir e

o momento de sair de cena para que o coletivo consiga resolver por si mesmos suas dificuldades. Para Pistrak (2011), só dessa maneira que seus os membros compreenderão as responsabilidades e a liberdade da autonomia.

Outro autor que também discutiu bastante a questão da coletividade foi Makarenko. A partir de sua prática com adolescentes delinquentes na Colônia de Gorki, o pedagogo ucraniano acreditava que a educação se realiza nas e pelas relações sociais a partir da formação do sentimento de pertencimento e construção de moral e ética para o bem comum. Nesse sentido, defendia que a única via possível para construção de um “novo homem” era por meio do coletivo.

Segundo Petrovsky (1997), para Makarenko, o princípio da coletividade deve manter coerência entre teoria e prática, que deve ser baseada nas normas de fidelidade e respeito entre os membros, vivendo a democracia em suas últimas consequências. Novamente, tal afirmação me faz lembrar da prática como socioeducadora. Os momentos em que mais se experimentava sentimento de pertencimento e campo fértil para construções de valores morais eram os momentos coletivos de passeios e visitas educativas em espaços culturais. Desde a escolha destes passeios, que era realizada de forma coletiva, até o seu momento de realização.

No caminho para os passeios eram entregues kits com bolacha recheada, refrigerante, chocolate, salgadinho, entre outras coisas. Por serem feitos de formas sortidas não se escolhia os recheios das bolachas. Entretanto, era interessante notar que, após a entrega de forma indiscriminada desses kits, os adolescentes identificavam o sabor das bolachas recheadas, por exemplo, e negociavam entre eles para que todos fossem contemplados com aquilo que gostavam. Além disso, quando sobravam alguns kits, pela ausência de algum adolescente no passeio, eles conseguiam se organizar para que todos pudessem ficar com alguma coisa que gostavam, chegando até mesmo dividir parte do mesmo lanche.

O exemplo simples relatado demonstra o quanto a vivência da democracia na prática é transformadora para desenvolvimento moral desses adolescentes. Como bem apontado por Petrovsky (1997), quanto maior os vínculos coletivos e maior participação nas diferentes formas de atividades úteis da sociedade, maior será a apropriação de valores socialmente significados. É por esse motivo que Makarenko defende que é vivendo a democracia de fato que se constrói princípios éticos essenciais. Esse é, portanto, o alicerce do desenvolvimento moral: ser coerente com a igualdade que se prega (MESQUITA, 2018). Pois, como afirmado por Tonet (2006, p. 21): “Isto porque, como dizia Marx, as ideias apenas transformam a

mente, o que certamente é muito importante. Mas, para que transformem a realidade, é necessário que elas se tornem força material e isso se dá através da ação prática”.

Isto posto, abre-se caminho para se pensar a práxis socioeducativa libertária e emancipadora que lute contra o individualismo, o preconceito, o desrespeito à dignidade, à exploração, à opressão e à violência, a partir do estabelecimento de uma unidade afetivo-cognitiva na formação de sentimentos colaborativos e emancipadores, bem como da organização coletiva para avaliação dos atos dos seus membros, no sentido de transmitir a noção de inadmissibilidade de algumas atitudes em detrimento de outras e construindo coletivamente novos valores.

7.3 Práxis socioeducativa: liberdade e emancipação humana

Partindo do pressuposto que a gênese da moral está nas relações sociais, fruto da atividade humana, pois é por meio dela que há a apropriação das relações morais já existentes bem como das novas, uma socioeducação que de fato busque a transformação da conduta do adolescente autor de ato infracional deve ter como objetivo a formação humana e a conquista da liberdade de escolha a partir dos princípios éticos, tais como os identificados por Delari Júnior (2013) nas obras de Vigotski: superação, cooperação e emancipação.

Tendo em vista que o processo de humanização é histórico e dialético, a superação é algo constante e acontece por meio da prática social, uma vez que o seu desenvolvimento, dentro de uma sociedade capitalista, é um processo contraditório e conflituoso orientado pela luta de classes (DUARTE, 2004). Nesse sentido, Delari Junior (2013) argumenta que o conceito de superação refere-se à potencialidade do indivíduo em superar seus próprios limites a partir da sua realidade concreta. Já o conceito de cooperação está intrinsecamente ligado ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e a importância da colaboração entre os pares e do adulto para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Isso significa que a superação dos limites deve ocorrer por meio da cooperação e não pela destruição do outro:

[...] a necessidade de atuar junto a alguém para avançarmos não se restringe a aprendermos a andar, falar, cuidar de nossa higiene, ler, escrever, contar. Por toda vida a superação de nossos limites exigirá alguém mais experiente, que provenha mediações necessárias e a quem dirijamos solicitações: para aprender outra língua, exercer uma profissão ou dominar alguma arte. Tal necessidade de cooperar não se limita a instruir-mo-nos com alguém bem mais experiente, mas também com pares, amigos, familiares. Aprendemos também com crianças, pessoas mais novas, menos experientes, com suas perguntas, tentando lhes ensinar – momento talvez em que mais devamos nos superar. Se, para nos tornarmos nós, necessitamos do outro, cabe

eticamente lembrar que para irmos além, o outro é aliado essencial. (DELARI JUNIOR, 2013, p. 50).

E ainda tem-se o último princípio que é a emancipação humana, amplamente discutido nesta tese. Isso só evidencia a preocupação do autor com a formação de uma nova sociabilidade e um novo homem com princípios socialistas em detrimento ao modo vigente que restringe o desenvolvimento nas suas máximas potencialidades, desagrega os indivíduos impondo a ideia ilusória do individualismo e, por fim, escraviza. Nota-se, portanto, que os três princípios estão totalmente imbricados e demonstram o caminho para a superação coletiva por meio da cooperação do tipo de sociabilidade vigente pela via da emancipação humana.

A emancipação humana, por sua vez, coloca em evidência o conceito de liberdade, pois, como afirmado por Tonet (2005, p. 476), nesse tipo de sociabilidade que tem princípios emancipatórios, tem caráter integral e “[..] não é apenas uma parte dos homens que é livre, nem a totalidade dos homens que é livre apenas em parte, mas porque todos os homens estão situados no interior do patamar humano mais livre possível”. Porém, é importante ressaltar que a liberdade não deve ser entendida como absoluta, perfeita e acabada, até porque seria contraditória a concepção de homem como um ser social em constante transformação e desenvolvimento. Por isso, Duarte (2004) afirma que uma das formas de compreensão do conceito de liberdade em Marx é de que o gênero humano constrói sua liberdade a partir das relações sociais, resultante de decisões conscientes e coletivas, diferenciando-se dos processos naturais e superando os processos sociais alienados.

Logo, na perspectiva materialista “tornar-se livre é, portanto, assimilar um significado diferenciando-se dele – é tornar-se indivíduo humano que recria a realidade na consciência, constituindo um ativo conhecimento das determinações da conduta e, nesse processo de conhecimento, modifica a realidade objetiva (natural e/ou social)” (TOASSA, 2004, p. 5). Sobre isso, Engels (1976) afirma:

A liberdade não reside, pois, numa sonhada independência em relação às leis naturais, mas na consciência dessas leis e na correspondente possibilidade de projetá-las racionalmente para determinados fins. [...] O livre arbítrio não é, portanto, de acordo com o que acabamos de dizer, senão a capacidade de decisão com conhecimento de causa. Assim, pois, quanto mais livre for o juízo de uma pessoa com relação a um determinado problema, tanto mais nítido será o caráter de necessidade determinado pelo conteúdo desse juízo; ao contrário, a falta de segurança que, baseada na ignorância, parece escolher, livremente, entre um mundo de possibilidades distintas e contraditórias, está demonstrando, desse modo, justamente a sua falta de liberdade, está assim demonstrando que se acha dominada pelo objeto que pretende dominar. A liberdade, pois, é o domínio de nós próprios e da natureza exterior, baseado na consciência das necessidades naturais; como tal é, forçosamente, um produto da evolução histórica. [...] cada passo dado no caminho da cultura é um passo no caminho da liberdade. (ENGELS, 1976, p. 95-96).

A liberdade, sob esse ponto de vista, implica ter acesso aos bens materiais e não-materiais necessários para a emancipação humana. Essa livre escolha, portanto, só acontece a partir do conhecimento da realidade vivida, ou seja, pelo desenvolvimento cultural do ser humano, que se dá pela utilização dos signos. Segundo Sartini (2021, p. 88): “[...] é através dessa mediação por meio dos signos que Vigotski aponta que ocorre a livre escolha; por meio dessa mediação é possível ao ser humano pensar suas ações, avaliá-las e escolher qual caminho percorrer”. Isso significa reafirmar o que já foi dito de diferentes maneiras nesta tese. É somente pela apropriação da cultura que é possível a transformação das ações do adolescente que comete o ato infracional, e não pela punição e coerção.

Socioeducar, nessa perspectiva, é tornar o indivíduo livre para suas escolhas de forma consciente. Para isso, ele necessita ter consciência do seu lugar na sociedade, das consequências de ser de determinada classe, gênero, etnia e orientação sexual, ou seja, ter convicções morais conscientes. E essa formação de consciência moral só se dá dentro de uma prática social, pela unidade afetivo-cognitiva, por se sentir pertencente a um espaço coletivo e ativo para experienciar novas formas de existir que não seja pelo viés da violência e do crime. Ao se reconhecer como ser ativo no mundo, e não apenas reduzido a uma trajetória no meio infracional, o adolescente começa agir em função de novas convicções morais e, segundo Bozhovich (1985, p. 331), isso tem um caráter “extraordinariamente afetivo”.

É importante ressaltar que os valores morais, uma vez apropriados pelo indivíduo, tornam-se um elemento da consciência e se convertem em elementos importantes na mediação das escolhas feitas ao longo da vida (MESQUITA, 2018). Nesse aspecto, uma socioeducação emancipadora deve proporcionar o acesso daquilo que já foi produzido pela humanidade para que o adolescente possa, de fato, ter possibilidade de escolha de agir. Isso só será possível por meio da formação de uma concepção crítica da sociedade.

Para Vygotski (1995), um dos principais componentes para realização de uma escolha é o conflito entre os motivos já existentes em cada um de nós ao escolher entre “x” ou “y”, sendo os valores um dos aspectos que compõem esse conflito interno, os quais determinam os motivos para tais escolhas, chamado pelo psicólogo bielorusso de processos eletivos (SARTINI, 2021). Considerando que o desenvolvimento moral, assim como outras funções psicológicas superiores, é voluntário, precisa, necessariamente, partir de uma escolha que não passe por um processo de punição ou coerção, uma vez que, para Vigotski (2010), o ato moral tem como pressuposto a liberdade. Assim, a moral deve ser definida como:

[...] sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal. (VÁZQUEZ, 2017, p. 87).

A partir do entendimento dos valores, numa perspectiva dialética, como qualidades historicamente construídas que medeiam as escolhas do sujeito e que existem como uma síntese afetivo-cognitiva, é possível afirmar que tanto o desenvolvimento do pensamento como do afeto cumprem papel determinante no desenvolvimento dos valores. É nesse sentido que Zaporozhets (2002) afirma que a formação de valores está intimamente ligada a emoções, como já discorrido nesta tese, que, por sua vez, estão relacionados com os motivos a partir do sentido pessoal que cada indivíduo atribui às atividades.

O sentido pessoal, nessa perspectiva, é a “capacidade de criação e autoprodução nos seus modos e condições de existência” (NAMURA, 2004, p. 91). Isso significa que tem um caráter instável, fluido, dinâmico e complexo. Já o significado é um ponto imóvel e permanece estável mesmo diante das mudanças de sentido das palavras em diferentes contextos histórico-sociais. Nesse sentido, Asbahr (2011) afirma que o sentido enriquece a palavra por meio do seu contexto, sendo, portanto, “ a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” (ASBAHR, 2011, p. 85). Assim, para a autora, a forma como o indivíduo se apropria de determinadas significações construídas sócio-historicamente dependerá do sentido pessoal que elas têm para o sujeito.

Isso leva a relação estabelecida por Leontiev (1978) entre sentido pessoal, motivo e atividade. Para o psicólogo soviético, o sentido se dá pela relação entre o motivo da ação e aquilo para qual a ação se orienta (fim da ação), ou seja, para se identificar o sentido pessoal é necessário identificar o motivo que levou a realizar tal ação. Eis um exemplo dado por Leontiev de como essa relação acontece:

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objectivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a acção que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a actividade realizada na acção da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido de sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente. (LEONTIEV, 1978, p. 97).

Nessa citação, Leontiev avança um pouco mais no entendimento da relação entre motivo e atividade e distingue motivos geradores de sentido e motivos estímulo (ou compreensíveis). Segundo Asbahr (2011), nos primeiros há uma relação consciente entre o

motivo da atividade e os fins das ações. Já os motivos estímulos (ou compreensíveis) não geram sentido, são impulsionadores - positivos ou negativos - e externos à atividade do sujeito. A partir desse entendimento, pode-se dizer que o desafio da socioeducação está, justamente, em desenvolver uma práxis socioeducativa geradora de motivos eficazes com sentido pessoal para esses adolescentes a fim de alavancar seu desenvolvimento moral emancipador.

Levando em consideração a ligação afetiva com a criação de novos motivos e valores, é possível afirmar que inicialmente os motivos da atividade socioeducativa serão externos ao adolescente. Até por se tratar de uma imposição, a medida socioeducativa inicialmente é vista, pela maioria deles, como uma obrigação. Nesse sentido, muitos apresentam resistência em cumpri-la - quando executada em meio aberto - e outros o fazem contrariados para não sofrerem outras sanções. O processo de transformação de motivos externos (estímulo) para interno (geradores de sentido) acontece, portanto, de forma gradual, e alguns adolescentes levam mais tempo que outros.

Os motivos externos para o cumprimento da medida socioeducativa se transformam em motivos internos no momento que a ação do adolescente passa a alcançar resultados socialmente significativos ao tentar satisfazer as necessidades das pessoas ao seu redor. O adolescente, assim, passará a agir de forma livre e sem esperar encorajamento e orientação. Mais uma vez a reflexão me remete à prática como socioeducadora. Lembro-me de um dos muitos adolescentes que chegou para cumprimento da medida socioeducativa evadido da escola e com muita resistência em retornar aos estudos.

Como uma das ações de uma práxis socioeducativa emancipadora foi realizada a articulação com a Secretaria Municipal de Educação a fim de compreender a trajetória escolar do tal adolescente para que pudesse ter mais subsídios para sensibilizá-lo para o retorno aos estudos. Por meio dessa ação, com o objetivo de garantir o direito à educação, foi possível compreender que se tratava de um adolescente que não possuía dificuldades de aprendizagem, mas no âmbito escolar já havia tido vários conflitos relacionais entre pares e professores.

Por meio da criação de vínculo afetivo e pela demonstração de suas potencialidades durante o processo socioeducativo, o adolescente se convenceu a retornar à escola, porém motivado por me agradar, já que em suas palavras eu era a “única” pessoa com quem ele conseguia “trocar” ideia. Assim, o retorno à escola estava motivado pelo meu pedido. No início desse processo, semanalmente, era necessário argumentar e reforçar ao adolescente a importância da escola e da apropriação do conhecimento e, depois de aproximadamente três

meses de frequência escolar, o adolescente chega muito feliz porque tinha tirado a nota máxima em inglês e já estava conseguindo traduzir músicas sozinho.

Nota-se que o que inicialmente era uma ação que tinha como motivo externo (agradar a socioeducadora), no entanto, após os resultados socialmente significativos terem sido alcançados (traduzir músicas sozinho), o motivo da ação passa ser interno e com valor social (apropriação do conhecimento de uma língua estrangeira). Mais que isso, ainda funciona como mediador entre a escolha e a ação, baseados na unidade afetivo-cognitiva. Houve, portanto, a criação de novos motivos e a internalização de novas necessidades relacionadas ao estudo.

Esse é apenas um exemplo de como a prática do socioeducador deve ser intencional no sentido de propor ações que estabeleçam uma unidade afetivo-cognitiva com que faça o adolescente se movimentar para outras ações que não o ato infracional. A práxis socioeducativa, nesse sentido, deve ser planejada e organizada, tendo como finalidade o processo de humanização do adolescente a fim de que transforme a realidade vivida. Gradualmente, os motivos estímulos da práxis socioeducativa vão se transformando em motivos sociais com valores coletivos e daí surgem novos motivos e novos sentidos para as atividades desenvolvidas por estes adolescentes.

Em consonância com as discussões trazidas por Asbahr (2011), um dos desafios que esta tese convoca a pensar é: quais os motivos sociais de uma práxis socioeducativa? De que forma eles sustentam a relação com os motivos humano-genéricos? Por isso, esta pesquisa tem como objetivo principal a defesa uma práxis emancipatória que busque pela construção de uma sociabilidade com valores sociais coletivos, de respeito e liberdade, de acesso a todos à cultura historicamente acumulada, livre de opressão e marginalização de determinados grupos sociais pela classe, gênero e etnia.

Não há ingenuidade de achar que a concretização da socioeducação aqui proposta seja algo fácil, uma vez que busca lutar contra uma sociabilidade vigente. Entretanto, é possível contribuir com uma socioeducação comprometida com a luta pela construção de uma nova sociabilidade que tenha como objetivo a emancipação humana. Nesse sentido, Tonet (2006) argumenta que não é uma luta simples, uma vez que são duas perspectivas totalmente diferentes, sendo as ideias da classe burguesa já dominantes. Entretanto, em consonância com o autor, a compreensão é de que “a luta pela construção de uma sociedade plenamente emancipada se desenvolve em condições extremamente adversas. Contudo, as alternativas existem já que o capital não pode exercer um domínio absoluto, sob pena de se autodestruir”

(TONET, 2006, p. 19). Isso significa que a socioeducação defendida nesta tese é contra-hegemônica, uma vez que se opõe aos ideais liberais socioeducativos e propõe a superação pela crítica do modelo presente nos documentos oficiais da política socioeducativa.

8. Considerações Finais

O objetivo principal desta pesquisa foi realizar uma análise crítica sobre o conceito de socioeducação, na perspectiva da execução das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e superar dialeticamente esse conceito a partir de um fundamento materialista histórico-dialético. Dessa maneira, foi realizado, ao longo deste trabalho, um resgate histórico-conceitual sobre a sua fundamentação teórico-metodológica, além das discussões sobre criminalização da pobreza, políticas públicas voltadas para o adolescente autor de ato infracional, bem como a utilização do conceito de socioeducação dentro da política de atenção ao adolescente autor de ato infracional.

É importante dizer que as seções iniciais desta tese foram de extrema importância, considerando que para se propor um aprofundamento sobre conceito de socioeducação, bem como transformações na prática socioeducativa, é necessário saber qual o objetivo a se atingir. Para isso, deve-se ter um conhecimento sólido e racionalmente sustentado da realidade social concreta desses adolescentes e da construção histórico-social do adolescente autor de ato infracional e das políticas públicas voltadas a este público.

Com subsídios para realizar uma análise a partir do concreto pensado, investigou-se de forma detalhada como a socioeducação é entendida nos documentos oficiais. O conceito abstrato foi dividido por unidades de análises a partir da construção de quatro principais núcleos de significação, nos quais foi possível constatar que, embora exista um discurso aparente de proteção integral ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, a predominância é de uma prática com viés correcional e punitivista. A partir da argumentação do caráter dual - educação e sanção - presente em todos os documentos oficiais, a dimensão pedagógica do processo de apuração até a execução das medidas socioeducativas é apresentada como algo já colocado. Sem levar em consideração as contradições presentes numa sociedade de classes, o caráter pedagógico da medida do processo judicial fica apenas na teoria, uma vez que a prevalência é da sanção em detrimento à educação.

Apesar de importantes achados nos demais núcleos de significação construídos para análise dos dados, o principal núcleo de análise e problematização desta tese foi a diversidade de teorias pedagógicas que subsidiam a proposta de socioeducação vigente no país e a reprodução destas teorias pedagógicas liberais nos documentos analisados. Seguindo a lógica capitalista, em nada se assemelha com a concepção de homem histórico-social que se desenvolve nas e pelas relações, uma vez que defende um sujeito que é fonte por si de

iniciativa, compromisso e liberdade. A predominância do pensamento é de uma abordagem humanista e da pedagogia das competências.

Dessa maneira, amparado nas pedagogias liberais, Antonio Carlos Gomes da Costa defende uma socioeducação para desenvolvimento pessoal e exercício da cidadania. O primeiro é entendido a partir da ideia do encontro em si mesmo, e o segundo relacionado à ideia de solidariedade a partir de um viés religioso. Mais que isso, Costa destaca a ideia de ser humano que sua proposta de socioeducação pretende formar: autônomo, competente, solidário e bom profissional. Para isso, delimita competências necessárias a fim de que o adolescente aprenda a ser e conviver em sociedade de forma solidária e se torne um profissional que atenda a demanda do mercado.

Portanto, a hipótese desta tese, confirmada pela constatação dos dados analisados, é de que os documentos oficiais não permitem um entendimento da socioeducação em toda sua complexidade, historicidade e contradição. Isso torna o conceito frágil epistemologicamente, uma vez que não contempla a materialidade histórica e dialética do socioeducar, o que, por sua vez, traz consequências para os profissionais que atuam na área, pois sem uma base teórico-metodológica reproduzem ações coercitivas e/ou assistencialistas historicamente praticadas por aqueles que atuam na política de atenção ao adolescente autor de ato infracional.

Assim, a partir das críticas feitas pela análise dos documentos oficiais e da comprovação da hipótese inicial que motivou a realização desta pesquisa, foi possível aprofundar no conceito de socioeducação. Pelo movimento de síntese por superação foram propostas as primeiras contribuições para a teorização do conceito de socioeducação com consistência e materialidade histórico-dialética que supere qualitativamente o apresentado por Costa. Sobre isso é importante reforçar que, em nenhum momento, se desconsidera a importância das contribuições do pedagogo para a política socioeducativa do país. Além de considerar que o contexto histórico-social que Costa propôs este conceito era de mudança de paradigma da Doutrina da Situação Irregular para Doutrina da Proteção Integral, com o foco maior na regulamentação e na organização dos programas socioeducativos que até então ficavam à deriva de direcionamentos diversos de seus gestores com a presença constante de violações de direitos contra estes adolescentes.

Porém, levando em consideração que a formação humana, como bem apontado em vários momentos desta pesquisa, é uma constante apropriação-objetivação de conhecimento historicamente pelo movimento de tese-antítese-síntese, essa tese se propõe a ser mais um

desses processos formativos de desenvolvimento humano. Assim, a partir do materialismo histórico-dialético e da perspectiva histórico-cultural indicou-se quatro principais pressupostos teóricos entendidos como de extrema importância para se desenvolver uma práxis socioeducativa.

O primeiro é a *concepção de homem como um ser social* constituído nas e pelas relações sociais. Isso significa compreender o adolescente autor de ato infracional como síntese de múltiplas determinações, sendo, portanto, a reprodução da violência histórica e social, o que fará o socioeducador ter uma prática que não seja alienada e reprodutora das violências institucionais já sofridas por estes adolescentes ao longo de suas trajetórias. O segundo pressuposto é a *compreensão que o psiquismo humano é histórico*. Isso significa dizer que a forma de agir (atividade) e pensar (consciência) do adolescente autor de ato infracional resulta do processo de apropriação-objetivação das formas culturais das quais teve acesso ao longo da sua trajetória pessoal, que tem a ver com a sua posição de classe, gênero e etnia. Entender o psiquismo a partir dessa perspectiva é também compreender que o processo de humanização se dá pela apropriação da cultura em suas máximas potencialidades, sendo, portanto, a formação humana um processo educativo e o trabalho socioeducativo parte desta formação. Isso, portanto, leva a reflexão do terceiro pressuposto: a *socioeducação deve ser uma atividade fundamentalmente educativa e política*.

Compreender a socioeducação a partir dos processos formativos humanizadores que tenham compromisso ético-político com a construção de uma nova sociabilidade pela via da emancipação humana é imprescindível para uma prática emancipadora, pois é somente por meio da apropriação do conhecimento que o adolescente terá possibilidade de se conscientizar da origem e do desenvolvimento social das relações de poder, de violência, opressão e exploração numa sociedade de classes e assim agir para transformar a sua realidade. E, por fim, o último pressuposto: o *socioeducador não é o único mediador no processo socioeducativo*. Uma práxis não se faz sozinho, o socioeducador não desvelará toda a produção e reprodução da alienação da política socioeducativa, pois somente com o trabalho em rede é que será possível realizá-la. Assim, é necessário que exista a intersetorialidade e a interinstitucionalidade quando se trata de um trabalho tão desafiador e complexo que é a política de atenção ao adolescente autor de ato infracional.

Uma vez expostos os pressupostos teóricos, esta pesquisa ainda caminhou para problematização de alguns conceitos fundamentais para se pensar uma socioeducação que contribua para o processo de emancipação humana. Para isso, discutiu-se a formação humana

a partir da concepção do homem genérico-universal e a relação dialética que se estabelece entre atividade e consciência na formação do psiquismo humano. Com isso foi possível discutir a possibilidade de uma atividade socioeducativa que não seja alienada, pois lamentavelmente, a prática socioeducativa, muitas vezes, fica apenas no âmbito de assegurar a proteção e os direitos a esses adolescentes - que é de extrema importância também - porém negligenciam o papel do processo educativo da medida socioeducativa.

Outro fundamento de extrema importância abordado nesta tese é o desenvolvimento moral dos adolescentes autores de atos infracionais. Fundamentada na perspectiva histórico-cultural, argumentou-se que o desenvolvimento moral trata-se de uma função psicológica superior, sendo, portanto, de caráter cultural. Isso leva, conseqüentemente, à compreensão de que a formação de valores se dá pelas e nas relações sociais, por meio da apropriação da cultura. Seu desenvolvimento, portanto, se dá do intrapsíquico para o interpssíquico, ou seja, sua gênese é externa e seu processo de interiorização acontece por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal. Nota-se que essa noção de desenvolvimento moral descarta a ideia de “índole boa” ou “índole má” do adolescente, além de demonstrar que o processo de valoração é antes de tudo social e não advindo de características individuais. Isso abre possibilidade para o trabalho socioeducativo como potencialidade transformadora, uma vez que os processos educativos e as relações sociais, nesse contexto, são de extrema importância para a formação dos valores morais.

Mais que isso, o desenvolvimento moral possui duas dimensões muito importantes, que são: afetivo-cognitiva e coletiva. Diante das suas importâncias para a proposta de uma socioeducação que tenha como objetivo valores coletivos em consonância com a formação do homem genérico-universal, refletiu-se de que forma a unidade afetivo-cognitiva influencia na formação da autoconsciência do adolescente e na construção de suas concepções de mundo, que se dá pelo conhecimento das contradições existentes na sociedade capitalista. O coletivismo também foi discutido como aspecto fundamental para formação de valores condizentes com uma sociedade mais justa, sendo a unidade indivíduo-coletivo vista, nessa perspectiva, como ponto central para desenvolvimento de valores coletivos, além de ser o espaço em que se pode vivenciar e exercer a democracia de fato.

Ainda sobre a importância da formação de valores, discutiu-se a necessidade de uma socioeducação que declare de forma aberta os valores centrais da visão de homem e mundo que se pretende sustentar para que se possa caminhar para um desenvolvimento moral libertário e emancipador. E por fim, refletiu-se sobre uma práxis socioeducativa libertária e

emancipadora, a partir dos conceitos de liberdade e emancipação humana, uma vez que falar sobre o último, implica necessariamente falar sobre o primeiro. A liberdade foi discutida a partir do entendimento que só há livre escolha por meio do conhecimento da realidade vivida. Assim, uma socioeducação libertária só é possível pela apropriação da cultura, como amplamente discutido nesta tese.

Portanto, é possível concluir, diante do que foi exposto, que por se tratar de uma proposta de socioeducação contra hegemônica, sua concretização somente será possível pela organização de uma luta coletiva dos agentes executores da política, bem como dos adolescentes que sofrem controle, repressão e processos de marginalização. Caso contrário, as práticas socioeducativas, em sua maioria, continuarão reproduzindo as ideias liberais e serão somente ações com finalidades em si, ora de repressão, ora de assistencialismo, chegando no máximo a emancipação política, mas com carência de sentido para esses adolescentes.

Dessa forma, a práxis socioeducativa, que tem como propósito fundamental a humanização, deve ser uma atividade mediadora importante para que o adolescente autor de ato infracional possa enfrentar as desigualdades sociais e lutar pela transformação dessa sociedade de classes. Para isso, deve estar inserida de forma contraditória nesta organização social, demonstrando as contradições do modo de produção capitalista e propondo transformação social. Consequentemente, contribuirá para a formação de indivíduos com valores éticos comprometidos com a construção de uma sociabilidade em que a formação humana plena seja possível e isso só se dará por meio da emancipação humana.

É importante apontar que se tem consciência que as aproximações entre a teoria histórico-cultural e a socioeducação ainda são bastantes incipientes, porém foi iniciada no sentido de convocar outros pesquisadores a pensarem e desenvolverem uma práxis socioeducativa que de fato tenha como objetivo final a luta para a construção de uma sociabilidade pela via da emancipação humana, bem como avancarem em princípios orientadores da ação socioeducativa emancipadora, já anunciados nesta pesquisa, porém não aprofundados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S.; BORDINI, E. B. T.; LIMA, R. S. O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 4, out./dez.1999.

Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000400007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2019.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. Orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 163-178.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-246, 2006.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/OtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?lang=pt>.

Acesso em: 20 maio 2019.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. B.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em:

www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf. Acesso em: 10 jan. 2016.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, A. C. Função Ideológica do Direito. *In*: Diretório Acadêmico João Mendes Júnior (Org.). **Fronteiras do Direito Contemporâneo**. São Paulo: Faculdade de Direito da Universidade Mackenzie, 2002.

ANDRADE, L. O. M. **A saúde e o dilema da intersectorialidade**. 2004. 364f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2004. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000376076&fd=y> Acesso em: 02 mar. 2017.

ANDRETTA, I. **A entrevista motivacional em adolescentes infratores**. 2005. 78 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2005.

ARANTES, E. M. de M. Sobre as propostas de redução da maioria penal. *In*: DUARTE, Y. M. (org.). **Redução da Idade Penal: Socioeducação não faz com prisão**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013. p. 9-14.

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 787-807, out. 2007.

ARROYO, M. G. O direito à Educação e a Nova Segregação Social e Racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, [s.l.], v. 31, n. 3, p.15-47, set. 2015a.

ARROYO, M. G. O humano é viável? é educável. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 25, p. 21-40, 2015b.

ARROYO, M. G.; SILVA, M. **Corpo-Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ASBAHR, F. S. F. **“Por que aprender isso, professora?”** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASSIS, S. G. **Traçando caminhos em uma sociedade violenta: a vida dos jovens infratores e de seus irmãos não infratores**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1999.

AZEVEDO, A. J. Caracterização Jurídica da Dignidade da Pessoa Humana. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 97, p. 107-125, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67536>. Acesso em: 16 maio 2020.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo: Iglu, 2001.

BALDI, L. A. P. A categoria ideologia em Marx e a questão da falsa consciência. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 631-640, set./dez. 2019. ISSN 1982-0259.

BARATTA, A. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2019.

BARROS, E. C. R.; SILVA, R. M. S. Emancipação humana, direitos humanos e política social: dilemas e consensos na agenda marxista e no Serviço Social. **SER Social**, Brasília, v. 17, n. 37, p. 326-347, jul.-dez./2015.

BATISTA, J. B. **O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, 2019.

- BATISTA, V. M. **Difíceis ganhos fáceis: Drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.
- BAZON, M. R.; SILVA, J. L. da.; FERRARI, R. M. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 175-199, 2013.
- BISONOTO, C. *et al.* Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, out./dez. 2015.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONALUME, B. C. **Atos infracionais reiterados: trajetórias de vidas e fragmentos da (des)proteção social e do controle sociopenal**. 2021. 496f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2020.
- BORBA, P. L. O. *et al.* Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 937-963, out./dez. 2015.
- BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. *In*: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília, CFESS/ABEPSS, p. 575-593, 2009.
- BOSCHETTI, I. Supressão de direitos no capitalismo: uma forma contemporânea de expropriação? *In*: **Anais do colóquio internacional Marx e o marxismo 2017: de O capital à revolução de outubro (1867-1917)**. Niterói: NIEP-Marx, 2017. p. 1-19.
- BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. Editorial Pueblo y educación: La Habana, 1985.
- BRAIDO, P. **Prevenir, não reprimir: o sistema educativo de Dom Bosco**. São Paulo: Salesiana, 2004.
- BRANDT, V. C. **Universos que se cruzam: a violência doméstica na história de vida de adolescentes em conflito com a lei**. 2014. Monografia (Especialização em Infância e Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes). Campinas: UNISAL, 2014.
- BRANDT, V. C. **O impacto das políticas sociais na trajetória de vida de adolescentes em conflito com a lei**. 2018. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Brasília, DF, 1964.

- BRASIL. **Lei nº 6697, de 10 de outubro de 1979.** Institui o Código de Menores. Brasília, DF, 1979.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. **Portaria Interministerial nº 1426, de 14 de julho de 2004.** Aprova as diretrizes para a implantação e implementação da atenção à saúde dos adolescentes em conflito com a lei, em regime de internação e internação provisória, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros para a Formação do Socioeducador.** Brasília, SEDH, 2006.
- BRASIL. **Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas: conceitos e princípios norteadores.** Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a. 64p.
- BRASIL. **As bases éticas da ação socioeducativa referenciais normativas e princípios norteadores.** Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b. 78p.
- BRASIL. **Os regimes de atendimento no estatuto da criança e do adolescente: perspectivas e desafios.** Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006c. 84p.
- BRASIL. **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa.** Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006d. 156p.
- BRASIL. **Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate.** Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006e. 104p.
- BRASIL. **Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm. Acesso em: 10 de jan. 2016.
- BRASIL. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE.** Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

BRASIL. **Atendimento Socioeducativo e Intersetorialidade**. Brasília: Escola Nacional de Socioeducação, 2014a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. **Tipificação nacional de serviços socioassistenciais**. Reimpressão 2014. Brasília, DF, 2014b.

BRASIL. **Portaria nº 1.082, de 23 de maio de 2014**. Redefine as diretrizes da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória (PNAISARI), incluindo-se o cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto e fechado; e estabelece novos critérios e fluxos para adesão e operacionalização da atenção integral à saúde de adolescentes em situação de privação de liberdade, em unidades de internação, de internação provisória e de semiliberdade. Brasília, DF, 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº3 de 13 de maio de 2016**. Define diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativa. Brasil, DF, 2016a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Caderno de Orientações Técnicas: Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto**. Brasília, DF, 2016b.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Levantamento Anual Sinase 2017**. Brasília: 2018a.

BRASIL. **Relatório da pesquisa nacional das medidas socioeducativas em meio aberto no sistema único de assistência social**. Brasília: MDS, 2018b.

BRASIL. **Projeto de Lei 661 de 2021**. Altera a redação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), para dobrar o prazo de internação de adolescentes que cometam atos infracionais, assim como altera a redação do Código Penal (Decreto-Lei nº 2.848/1940), para que o ato infracional praticado por adolescente seja considerado para fins de reincidência, Brasília, DF, 2021.

BRITO, L. M. T. **Jovens em conflito com a lei**. Rio de Janeiro. EDUERJ, 2000.

BRITO, R. D. S de. A crítica de Marx ao conceito de cidadania. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, Porto Alegre, Volume Especial, n. 39, p. 129-140, dez. 2018.

BRUM, L. S. P. **A percepção do adolescente/jovem em conflito com a lei acerca da medida socioeducativa de internação: apresentação dos impactos da privação da liberdade sob a ótica dos jovens que passaram pelo Centro Socioeducativo de Juiz de Fora**. 2012. 227 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

CALIL, M. I. **A Constituição da Subjetividade em Menino de Rua: Análise de um Caso na Cidade de Santos.** 2001. 163f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CALIMAN, G. O Humanismo pedagógico de Dom Bosco nas Instituições Universitárias Salesianas. **Revista Diálogos**, Brasília, n. 12, 2009, p. 9-17.

CARDOSO, P. C. **A construção de identidade de adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias escolares.** 2017. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

CARVALHO, F. A. **Adolescente em Liberdade Assistida: algumas histórias.** Jundiaí: Paco, 2010.

CARVALHO, F. X. **Análise da configuração de políticas públicas para a juventude a partir de 1990: evidenciando concepções e estratégias neoliberais.** 2009. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

CASSAB, C. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Lócus: Revista de história**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 145-159, 2011.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão social. *In*: CASTEL, R.; WANDERLEY, L., BELFIORE-WANDERLEY, M. **Desigualdade e a Questão Social.** 2. ed. São Paulo: Educ, 2004. p. 17-50.

CASTEL, R. **A insegurança social: o que é ser protegido?** Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTRO, A. L. S.; GUARESCHI, P. A. Adolescentes autores de atos infracionais: processo de exclusão e formas de subjetivação. **Revista Psicologia Política**, v. 7, n. 13, p. 1-15, 2007. Disponível em:

<https://pedrinhoguareschi.com.br/site/wp-content/uploads/2019/01/Revista-Psicologia-Pol%C3%AADtica-Vol.-7-N%C2%B0-13-2007.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. Jovens pobres: o mito da periculosidade. *In*: FRAGA, P. C. P.; IULIANELLI, J. A. S. (org.). **Jovens em tempo real.** Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. p.19-37.

COLOMBO, M. **A construção do delinquente juvenil: um estudo sobre o adolescente infrator na cidade de Marília.** 2001. 170f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2001. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1437/1/tese.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA E ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei.** Brasília, DF, 2006.

CONSELHO NACIONAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.** Brasília: Conanda, 2006.

CONSELHO NACIONAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Resolução CONANDA nº 113 de 19 de abril de 2006.** Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 2006a.

CONSELHO NACIONAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.** Brasília: Conanda, 2006b.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Programa Justiça ao Jovem.** Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação. Brasília, DF, 2012.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Caderno de Debates:** Visitas institucionais à Fundação Casa São Paulo. São Paulo: CRP, 2005.

CONTINI, M. L. J.; MOTTI, A. J. A. Políticas públicas e medidas socioeducativas. *In:* PAES, P. C. D.; AMORIM, M. F. (org.). **Formação Continuada de Socioeducadores.** Campo Grande: Programa Escola de Conselhos, 2008, p. 13-34.

CORSEUIL, C. H; FRANÇA, M; POLOPONSKY, K. Trabalho Informal entre jovens brasileiros: considerações sobre a evolução no período 2001-2013. *In:* SILVA, E. R. A. da; BOTELHO, R. U. (org.). **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas.** Brasília: Ipea, 2016. p. 177-196.

COSSETIN, M. **Socioeducação no Estado do Paraná:** os sentidos de um enunciado necessário. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

COSTA, A. C. G. **Aventura pedagógica:** caminhos e descaminhos de uma ação sócio-educativa. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001a.

COSTA, A. C. G. **Pedagogia da presença:** da solidão ao encontro. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001b.

COSTA, A. C. G. Educação não-formal na pedagogia social. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006. São Paulo. **Anais [...].** São Paulo: USP, 2006.

COSTA, A. C. G. Você é mestre quando aprende. [Entrevista cedida a] Ana Lagôa; Juliana Cirne. **Revista pontocom.** [S.l.], n. 2, outubro/2007. Disponível em: <http://revistapontocom.org.br/2007/10> . Acesso em: 15 mar. 2021.

- COSTA, A. M.; PONTES, A. C. R.; ROCHA, D. G. Intersetorialidade na produção e promoção da saúde. *In*: CASTRO, A.; MALO, M. (Orgs.). **SUS: ressignificando a promoção da saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CUSTÓDIO, A. V.; VERONESE, J. R. P. **Crianças esquecidas**: o trabalho infantil doméstico no Brasil. Curitiba: Multidéia, 2009.
- DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.101-134.
- DELARI JUNIOR, A. Princípios éticos em Vigotski: Perspectivas para a psicologia e a educação. **Nuances**: estudos sobre Educação. v. 24, n. 1. p. 45-63, 2013. doi: doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2153
- DELL'AGLIO, D. D.; SANTOS, S. S.; BORGES, J. L. Infração juvenil feminina: uma trajetória de abandonos. **Interação em Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 191-198, 2004.
- DELL'AGLIO, D. D. *et al.* Eventos estressores no desenvolvimento de meninas adolescentes cumprindo medidas socioeducativas. **Paidéia**, v. 15, n. 30, p. 119-129, 2005.
- DEVES, R. J. **A política pública de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei no estado do Paraná**: legislações e as concepções dos gestores dos Centros de Socioeducação. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestão de Políticas Públicas, Universidade do Vale do Itajaí: Itajaí, 2010.
- DIGIÁCOMO, M. J.; DIAGIÁCOMO, I. A. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná/Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2010.
- DIOGENES, G. M. S. A cidade e a casa: exclusão e violência na infância. **Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a criança**. Fortaleza: UFC, 1994, p. 133-149.
- DOS ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 195-219. ISBN: 978-85-7496-370-9.
- DUARTE, N. **A individualidade para si**: uma contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul./2000. p. 79-115.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./out./nov./dez. 2001. p. 35-151.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

ENGELS, F. **Anti-Dühring**: filosofia, economia política, socialismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FALEIROS, V. P. **A política social do estado capitalista**: as funções da previdência e assistências sociais. São Paulo: Cortez, 1980.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. *In*: RIZZINI, I; PILOTTI, F. (org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-96.

FERREIRA, L. A. M. Execução das medidas em meio aberto: prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida. *In*: ILANUD; AMBP. SEDH; UNFPA (org.). **Justiça adolescente e ato infracional**: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006. p. 397-462.

FONSECA, D. C. **Os profissionais da estratégia saúde da família (ESF) e a construção de sentidos sobre adolescência**. 2008. 317f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FONTES, V. **O Brasil e o Capital Imperialismo**. Teoria e História. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCISCO, J. C.; MARTINS, M. F. Perspectivas da Educação Não Escolar no Trato com Jovens Infratores. **Educação & Realidade**, [S.l.], v. 42, n. 1, p. 283-297, mar./ 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623654637>. Acesso em: 18 de abr. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasil, v. 21, p. 211-259, 2000. Semestral. Disponível em: <http://desafios2.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>. Acesso em: 11 mar. 2020.

FUCHS, A. M. S. L. **Entre o direito real e o direito legal: o desafio à efetivação da cidadania do adolescente autor de ato infracional (A experiência da medida socioeducativa de semiliberdade)**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**, v. 18, n. 1, p. 10-32, 2012.

GALLO, A. E. **Adolescentes em conflito com a lei: perfil e intervenção**. 2006. 282f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco na conduta infracional. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 7, n. 1, p. 81-95, 2005.

GANDINI JÚNIOR, A. **O adolescente infrator e os desafios da política de atendimento à infância e à adolescência institucionalizada**. 2015. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

GARCIA, J.; PEREIRA, P. Somos todos infratores. **Revista o social em questão**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 31, p. 137-162, 2014.

GOETHEL, E. S. Q. **A Ação dos atores jurídico-sociais em processos judiciais de estudantes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.

GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Revista C S Col**, v. 10, n. 2, p. 357-363, 2005.

GONTIJO, D. T. **Adolescentes com experiência de vida nas ruas: compreendendo os significados da maternidade e paternidade em um contexto de vulnerabilidade/desfiliação**. 2007. 394f. Tese (Doutorado) - Programa Multiinstitucional, Convênio Rede Centro-Oeste, Goiânia, 2007.

GRAMKOW, G. **Os sentidos subjetivos de um jovem com história de transgressão social-legal na contemporaneidade**. 2007. 215f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

- GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *In*: MAURÍCIO, L. V. (org.). **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, abr./2009. p. 65-81.
- GUARÁ, I. M. F. R. **O estado do conhecimento sobre a intervenção socioeducativa em programas para adolescentes envolvidos em delitos**. Projeto de pesquisa. São Paulo: Uniban, 2010.
- HASSE, M. **Biblioterapia como texto**: análise interpretativa do processo biblioterapêutico. 2004. 154f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Linguagens) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2004.
- HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1991.
- HOBSBAWM, E. J. **Mundos do trabalho**: novos estudos sobre história operária. São Paulo: Paz e Terra, 1984.
- HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov./2001. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em: 12 de out. 2016.
- IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. **Rev. Temporalis**, Brasília, v. 2, n. 3, p. 9-32, 2001.
- IAMAMOTO, M. V. **Renovação e conservadorismo no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- IAMAMOTO, M. V. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital de fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA E FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **CDD-300**: Atlas da Violência 2019. Brasília: Governo Federal, 2019.
- JUNQUEIRA, L. A. P. Gestão Intersetorial das Políticas Sociais e o Terceiro Setor. **Rev. Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 25-26, 2004.
- JUNQUEIRA, M. R. **Adolescentes Privados de Liberdade**: Mapeando Trajetórias de Conflito com a Lei. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Direito da Criança e do Adolescente) - Fundação Escola Superior do Ministério Público do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2006.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LEAL, Z. F. R. G. A Adolescência segundo a Psicologia Histórico-Cultural: a concepção de Vygotsky. *In: Múltipla*. V. 41, 2016, p. 77-99. ISSN: 1414-6304

LENIN, V. I. A revolução proletária e o renegado Kautsky. *In: Obras escolhidas*. Tomo III. São Paulo: Alfa Ômega, 1980.

LEONE, A. C. S.; COSTA, A. B. A pedagogia salesiana (ou, alternativamente humanista) e a contraposição à burocratização da educação. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL SALESIANO DE EDUCAÇÃO: DIREITOS HUMANOS E AÇÃO DOCENTE*, 2., 2015, Lorena, **Anais [...]**. Lorena: UNISAL, 2015. p. 1-6.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBERATI, W. D. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 4. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1999.

LIMA, D. S. **Proposta curricular para as unidades de internação provisória: avaliação de uma política de educação**. 2007. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, 2007.

LIMA, F. S.; VERONESE, J. R. P. **Os direitos da criança e do adolescente: a necessária efetivação dos direitos fundamentais**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

LIMA, F. B. G.; SILVA, K. A. C. P. C. Emancipação humana e educação: perspectivas para a formação escolar. **Rev. Educ. Perspec**, Viçosa, v. 9, n. 1, p. 6-29, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6877>. Acesso em: 15 mar. 2021.

LORDELO, L. R.; BASTOS, A. C. S.; ALCÂNTARA, M. A R. Vivendo em contexto de violência: o caso de um adolescente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 31-40, jul./dez. 2002.

LÖWY, M. **A teoria da revolução no jovem Marx**. Tradução Anderson Gonçalves. Petrópolis: Vozes, 2002.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAIA, C. M. M; BARROS, M. N. S. Ato infracional: forma de inserção no mundo e/ou ausência de vínculos? *In: PAES, P. C. D.; AMORIM, S. M. F. de (org.). Adolescentes em*

conflito com a lei: fundamentos e práticas da socioeducação. Fundamentos e práticas da socioeducação. Campo Grande: Editora UFMS, 2010. p. 53-64.

MAKARENKO, A. **Obras**, v. 1-7. Moscou: Editorial Progresso, 1957.

MAKARENKO, A. **Problemas da educação escolar**. URSS: Edições Progresso, 1986.

MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico**. Tradução de Tatiana Belinky. 34. d. São Paulo: [s.n.], 2012.

MALAGUTI BATISTA, V. **Díficeis Ganhos Fáceis:** drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Instituto Carioca de Criminologia: Freitas Bastos, 1998.

MALAGUTI BATISTA, V. “Adeus às ilusões ‘re’”. *In:* COIMBRA, C. M. B. *et. al.* **Pivetes:** encontros entre a Psicologia e o Judiciário. Curitiba: Juruá Ed., 2008. p. 195-199.

MARCUSE, H. **Razão e revolução:** Hegel e o advento da teoria social. Tradução de Marília Barroso. Rio de Janeiro: Editora Saga, 1969.

MARKUS, G. **Marxism and anthropology**. Assen: Van Gorcum, 1978.

MARQUES, A. A. **A mentoria na educação de crianças e adolescentes carentes:** estudo de caso de um projeto de reforço escolar em uma comunidade do Recife/PE. 2006. 148f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MARQUES, S. M. M. *et al.* A política de atendimento socioeducativo: diretivas do ECA e do SINASE. *In:* JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICA PÚBLICAS, 2013, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2013, p. 1-14.

MARQUES, S. M. M. *et al.* Desafios para implementação do Sinase e Garantia de Direitos humanos dos adolescentes em conflito com a lei. *In:* JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICA PÚBLICAS, VI, 2013, São Luís, Maranhão.

MARSHALL, T. H. A. **Cidadania, classe social e status**. Tradução Merton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MARTINS, J. S. Reflexão crítica sobre o tema da “exclusão social”. *In:* MARTINS, J. S. **A sociedade vista do abismo:** novos estudos sobre exclusão, pobreza, classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 25-47.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de livre docência. Unesp-Bauru, 2011.

- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Coleção “Os pensadores”.
- MARX, K. Assim Chamada Acumulação Primitiva. *In*: **O Capital** - Volume 1, Livro Primeiro, Tomo 2, Capítulo XXIV. São Paulo: Ed. Victor Civita, 1984. Coleção Os Economistas.
- MARX, K. **Manuscritos**: economía y filosofía. Madrid: Alianza Editorial, 1985.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988.
- MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. [S.l.], 2002. *E-Book*. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010a.
- MARX, K. Trabalho estranhado e propriedade privada. *In*: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010b. p. 79-90.
- MARX, K. Livro I: o processo de produção do capital. *In*: MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1, 2018.
- MELO JR, S. A. **Infância e cidadania**. São Paulo: SCRINIUM. 1998.
- MENDES, E. V. **Uma agenda para a saúde**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MESQUITA, A. M. **A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação**: apontamentos para a atividade pedagógica. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual “Júlio Mesquita Filho”, Marília, 2018.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MIGUEL, R. As reflexões de Robert Castel sobre os conceitos de “risco” e “vulnerabilidade social”. *In*: Jornada Internacional Políticas Públicas, 7., 2015, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2015, p. 1-11.
- MISSE, M. Notas sobre a sujeição criminal de crianças e adolescentes. *In*: SENTO-SÉ, J. T.; PAIVA, V. (org.). **Juventude em conflito com a lei**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 190-200.
- MONNERAT, G. L.; SOUZA, R. G. Política social e intersetorialidade: consensos teóricos e desafios práticos. **SER Social**, Brasília, v. 12, n. 26, p. 200-220, jan./jun. 2009.

MOREIRA, A. **O ECA e a concretização dos direitos de crianças e adolescentes:** há de se ter pressa. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.

MURAD, J.; ARANTES, G. P.; SARAIVA, R. S. **Levantamento estatístico sobre o sistema socioeducativo da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.** Brasília, SPDCA/SEDH-PR, 2004. Mimeografado.

NAMURA, Maria Regina. Por que Vygotsky se centra no sentido: uma breve incursão pela história do sentido na psicologia. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 19, p. 91- 117, 2004.

NASCIMENTO, I. P. **As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes:** um estudo psicossocial. 2002. 380f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

NERI, M. C. **A escalada da Desigualdade:** qual o impacto sobre a distribuição de renda e a pobreza? Rio de Janeiro: [s.n.], 2019.

NOGUEIRA NETO, W. **O Sistema de Justiça e seus desafios político institucionais:** a garantia do pleno desenvolvimento dos adolescentes em conflito com a lei. São Paulo: Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e Juventude, 2008.

OLIVEIRA, B. O conceito de socialização e o desenvolvimento do indivíduo. **Revista Paulista de Psicologia e Educação**, Araraquara, ano 1, v. 1, n. 1, p. 35-62, 1995.

OLIVEIRA, C. S. **Sobrevivendo no inferno.** Porto Alegre: Sulina, 2001.

OLIVEIRA, J. G. **A concepção socioeducativa em questão:** entre o marco legal e limites estruturais à concretização de direitos do adolescente. 2010. 114f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

OLIVEIRA, M. Q. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE:** os múltiplos olhares acerca de sua implementação no Amazonas. 2013. 170f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

PACHECO, R. **Ocupar, resistir, subverter:** igreja e teologia em tempos de violência, racismo e opressão. Rio de Janeiro: Novos Diálogos, 2016.

PACHUKANIS, E. **Teoria Geral do Direito e Marxismo.** São Paulo: Boitempo, 2017.

PAES, P. C. D. **Medida socioeducativa em meio aberto:** a solução legal. Campo Grande: UNICEF, 2000.

PAES, P. C. D. O socioeducador. *In*: PAES, P. C. D.; AMORIM, S.; PEDROSSINA, D. (org.). **Formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande: Programa Escola de Conselhos, 2008, p. 81-97.

PAES, P. C. D. PIA – plano individual de atendimento: fundamentos e prática de execução. *In*: PAES, P. C. D.; ADIMARI, M. F. (org.). **Formação continuada de socioeducadores: liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade**. Campo Grande: Programa Escola de Conselhos, 2011, p. 191-216.

PAES, P. C. D. Educação De Adolescentes Privados De Liberdade: Uma Abordagem Vigotskiana. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 2, p. 253-268, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i2.32818>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. A relação professor-aluno à luz de diferentes abordagens da psicologia. **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados, v. 1, n. 1, p. 25-44, jan./jun. 2013.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. *In*: PRIORE, M. D. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

PASTORINI, A. Quem mexe os fios das políticas sociais? Avanços e limites da categoria “concessão-conquista”. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 18, n. 53, p. 80-101, mar. 1997.

PASTORINI, A. As políticas sociais e o serviço social: instrumento de reversão ou manutenção das desigualdades? *In*: MONTAÑO, C. **A natureza do serviço social: um ensaio sobre sua gênese, a especificidade e sua reprodução**. São Paulo: Cortez, 2006.

PASTORINI, A. **A categoria “questão social” em debate**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAULO NETTO, J. Questão social: elementos para uma concepção crítica. *In*: BRAZ, M. (org.). **Samba, cultura e sociedade: sambistas e trabalhadores entre a questão social e a questão cultural no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 19-30.

PEIXOTO, R. B. Os adolescentes em conflito com a lei: “nova” expressão da questão social. *In*: OLIVEIRA, A. R. G.; PEIXOTO, R. B. (org.). **Integrando olhares e práticas no atendimento socioeducativo: especialização em políticas públicas e socioeducação**. Porto Alegre: PLUS/Simplíssimo, 2020. p. 135-146.

PEMSEIS. **Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e de Semiliberdade do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SDH; FASE 2002. Disponível em: http://www.fase.rs.gov.br/wp/wp-content/uploads/2014/11/PEMSEIS_v111.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

PEREIRA, I.; ZAMORA, M. H. N. R.; ALAPANIAN, S. Política pública socioeducativa ao adolescente em conflito com a lei. *In*: MALACARNE, V.; ALVAREZ-ESTRADA, Adrián;

BASTOS, C. C. B. C.; SCHROEDER, T. M. R. (Org.) **Violência e educação**: em busca de novos olhares. Editora CRV: Curitiba, 2014. p. 99-118.

PEREIRA, I.; BARONE, R. E. M. Formação do socioeducador no contexto da socioeducação e as contribuições da educação. *In*: PAES, P. C. D.; ADIMARI, M. F. (org.). **Socioeducação e intersectorialidade**. Campo Grande: Editora UFMS, 2015.

PEREIRA, P. A. P. Política Social. *In*: FERNANDES, R. M. C.; HELLMANN, A. (org.). **Dicionário crítico**: Política de Assistência Social no Brasil. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2016, p. 204-206. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cegov/files/pub_70.pdf. Acesso em: 12 out. 2016.

PEREIRA, T. S. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei 8.069/90: estudos sócio-jurídicos. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

PETROVSKY, A. V. **Psicología Pedagógica y de las edades**. Editorial Pueblo y Educación: La Habana, 1997.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PINEL, W. R.; RESES, E. S. A pedagogia de Makarenko: aproximações de um modelo socioeducativo na revolução russa. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 3, p. 317-324, dez. 2017.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019**. New York, 2019. 344 p.

RANIERE, E. **A Invenção das Medidas Socioeducativas**. 2014. 196f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico cultural da educação. 17. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 94, p. 155-178, 2006.

RIZZINI, I. **O século perdido**. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, I.; SPOSATI, A.; OLIVEIRA, A. C. **Adolescências, direitos e medidas socioeducativas em meio aberto**. São Paulo: Cortez, 2019.

ROCHA, E. **Mapeamento nacional da situação das unidades de execução da medida socioeducativa de privação de liberdade ao adolescente em conflito com a lei**. Brasília: IPEA/DCA-MJ, 2002.

ROGERS, C.; ROSENBERG, R. L. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU, 1977.

ROMAN, M. D. **Psicologia e Adolescência Encarcerada: embates de uma atuação em meio à barbárie**. São Paulo: Editora Unifesp, 2009.

ROQUETE, L. C. **O direito à educação no contexto de medida socioeducativa de internação**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/ CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4. , 7., 2014. **Anais[...]**. Portugal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2014, p. 1-14.

ROSA, M. D.; VICENTIM, M. C.; BROIDE, J. Direitos Humanos e interfaces psi-jurídicas: uma pauta ético-política para a questão dos adolescentes “perigosos”. In: Conselho Regional de Psicologia da 6ª. Região (org.). **Psicologia, violência e Direitos Humanos**. São Paulo: CRP SP, 2011, p.78-94.

SAES, D. A. M. Cidadania e capitalismo: uma crítica a concepção liberal de cidadania. **Artigos: crítica marxista**, 2000. p. 9-38.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. P.; FONSECA, D. C. Violência e inserção social do jovem de periferia urbana. **Psicologia: teoria e prática**. [on-line], v. 16, n. 3, p. 58-68, 2014.

SANTOS, A. C. A. “Socioeducação”: do ideal da educação social ao purgatório das vidas matáveis. **Revista O Social em Questão**, ano XXIII , n. 46, p. 187-202, jan./abr. 2020.

SANTOS, B. S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 39, p. 105-201, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SANTOS, J. R. O. **Uma problematização dialética do SINASE**. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Assis, 2021.

SARTINI, B. C. **Da ética marxista à psicologia vigotskiana: apontamentos para uma síntese**. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.

Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, set./dez. 2010, p. 422-590.

SCHEINVAR, E. Afinal, qual a preocupação? Com os acusados de infração penal ou com os que se consideram vítimas deles? *In*: Conselho Federal de Psicologia (Org.). **Redução da**

Idade Penal: Socioeducação não se faz com educação Brasília: CFP, 2013. p. 23-26.

SCHIO, S. M. Hannah Arendt e a dignidade humana: uma introdução. **Revista Reflexões**, Fortaleza, v. 8, n. 5, p. 32-44, 2016.

SENKEVICS, A. S; CARVALHO M. P. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 333-351, 2020.

SILVESTRE, E. **O adolescente em conflito com a lei: política socioeducativa de direitos**. 2010. Tese (Doutorado em Sociologia), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2010.

SIMIONI, R. L. Interpretação Jurídica e percepção seletiva: a dimensão organizacional da produção de sentido no direito. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 135-147, 2015. Semestral. Disponível em:

<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/940>. Acesso em: 11 mar. 2020.

SILVA, A. T.; FIGUEIREDO, I. M. Z. Política de socioeducação no Brasil: histórico da sua constituição. *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 11., 2013. **Anais [...]**. Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2013.

SILVA, E. M. **O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e os desafios das unidades de internação do Distrito Federal**. 2015. 185f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, L. F. **Crime, Ostentação e Afetividade: Um estudo psicossocial sobre o adolescente em conflito com a Lei**. 2014. Dissertação (Mestrado Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

SIQUEIRA, L. **Pobreza e Serviço Social: diferentes concepções e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, A. F. **A integração entre o sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE) e o sistema único da assistência social (SUAS) na promoção dos direitos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa**. 2010. 132f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, J. C. **Medidas socioeducativas em meio aberto: a compreensão de jovens autores de ato infracional**. 2019. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2019.

SOUZA, O. M.; DOMINGUES, A. Emancipação política e humana em Marx: alguns apontamentos. **Revista eletrônica arma da crítica**, n. 4, p. 67-81, dez. 2012.

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. 351f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, T. S. M. **Interdisciplinaridade e intersetorialidade na articulação de direitos sociais no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. 2016. 91f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016.

SPINOZA. B. **Ética demostrada según el orden geométrico**. México: Fondo de Cultura Económica, 1958.

TAKEUTI, N. M. Paradoxos sociais e juventude contemporânea. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 3, p. 427-434, set/dez. 2012.

TEIXEIRA, J. D A. **Dos sujeitos e lugares da punição: da passagem do/a jovem perigoso/a para o/a jovem em perigo**. Um estudo das dimensões do dispositivo da gestão dos riscos e de controle social da juventude. 2015. 252f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp, Marília, 2015.

THOMPSON, E. **Senhores e caçadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOASSA, G. Conceito de liberdade em Vigotski. **Psicologia: ciência e profissão**. V. 24, n. 3, p. 2-11, 2004. doi:doi.org/10.1590/S1414-98932004000300002

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 469-484, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.htm>. Acesso em: 10 jan. 2021.

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras do Unioeste**, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2º semestre de 2006.

TOURAINÉ, A. Juventud y democracia en Chile. **Revista Última Década: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas (CIDPA)**. Viña Del Mar, Chile, n. 8, 1998. Disponível em: <http://www.cidpa.cl>. Acesso em: 23 jan. 2018.

TRASSI, M. L. **Adolescência-Violência: desperdício de vidas**. São Paulo: Cortez, 2006.

- TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. (2017). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados. p. 35-61. ISBN: 978-85-7496-370-9.
- VARANDA, W; ADORNO, R. C. F. Descartáveis urbanos: discutindo a complexidade da população de rua e o desafio para políticas de saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 13, n. 1, p. 56-69, jan.-abr./2004.
- VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Tradução de J. Dell'Anna. 37. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. Trabalho original publicado em 1969. ISBN: 978-85-200-1014-3.
- VIEIRA, E. Estado e política social na década de 90. *In*: NOGUEIRA, F. M. G. (org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. *In*: **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança, Trad.). *In*: PRESTES, Z. ; TUNES, E.; PEDERIVA, P.; MUNDIM, J.; OLIVEIRA, E. A. L. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, 2008. Palestra original realizada em 1933.
- VIGOTSKI, L. S. **Pedagogia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VYGOTSKI, L. S. El primer año. *In*: **Obras Escogidas**, Tomo IV. Madrid: Visor, 1996a.
- VYGOTSKI, L. S. Paidología del adolescente: artículos seleccionados. *In*: **Obras Escogidas**, Tomo IV. Madrid, Visor, 1996b.
- VYGOTSKI, L. S. Sobre los sistemas psicológicos. *In*: **Obras Escogidas**, Tomo 1. Madrid, Visor, 1997.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, tomo II. Madri: Visor e MEC, 1993.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, tomo III. Madri: Visor e MEC, 1995.
- VYGOTSKY. **Obras Escogidas IV: Psicología Infantil**. 2. ed. Editorial Pedagógica: Moscú, 2006.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Tradução de L. Kuper. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique (Vol. III, pp. 09-340). Madrid, Espanha: Machado Grupo de Distribución, 2012a. Trabalho originalmente publicado em 1931. ISBN: 978-84-777-4182-4.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. Tradução de L. Kuper. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**: Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil (vol. IV, pp. 251-274). Madrid, Espanha: Machado Grupo de Distribución, 2012b. Trabalho originalmente publicado em 1932. ISBN: 978-84-777-4183-1.

VOIRIN, P. **A educação de jovens difíceis**. Lisboa: Família, 2000. Publicado inicialmente em 1972.

VOLPI, M. **Adolescentes privados de liberdade**: a normativa nacional e internacional e reflexões acerca da responsabilidade penal. São Paulo: Cortez. 1998.

VOLPI, M. **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 2005.

XAVIER, M. E S. P.; DEITOS, R. A. Estado e Política Educacional no Brasil. *In*: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (org.). **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. Cascavel: Edunioeste, 2006. p. 67-71.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência IV**: juventude, violência e cidadania. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça/SEDH, 2004.

ZALUAR, A.; NORONHA, J. C.; ALBUQUERQUE, C. Violência: pobreza ou fraqueza institucional? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 10, n. 1, p. 213-217, 1994.

ZANELLA, M. N. **Bases teóricas da socioeducação**: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2011.

ZAPOROZHETS, A. V. Toward the Question of the Genesis, Function, and Structure of Emotional Processes in the Child. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 40, n. 2, May–June, 2002, p. 45–66.

APÊNDICE A - Quadro de pré-indicadores

Pré- indicadores
Consideramos bases para a construção de um Sistema de Execução das Medidas Socioeducativas um conjunto de requisitos mínimos sem os quais um Sistema de Administração da Justiça Juvenil não atende aos princípios e concepções da Doutrina da Proteção Integral da ONU (Volume 1)
[...] medida socioeducativa é, acima de tudo, uma resposta formal da sociedade a um delito pelo qual o adolescente, após submeter-se ao devido processo, com todas as garantias, foi considerado responsável(Volume 1).
A responsabilização pela quebra da lei penal é, portanto, a única razão pela qual uma medida socioeducativa lhe está sendo imposta (Volume 1).
Se entendermos a medida socioeducativa como uma dessas modalidades, teremos, então, uma pena socioeducativa distinta das penas criminais do Direito Penal de adultos (Volume 1).
Qual a natureza dessa medida socioeducativa ? Ela deve responder a duas ordens de exigência, ou seja, ela deve ser uma reação punitiva da sociedade ao delito cometido pelo adolescente e, ao mesmo tempo, deve contribuir para o seu desenvolvimento como pessoa e como cidadão (Volume 1) .
Assim como nos âmbitos da família e da escola a punição é usada como recurso educativo , por que não haveria de sê-lo também no âmbito da vida social mais ampla? Com isso, queremos dizer que, de fato, há algo de pena nas medidas socioeducativas , que são, por isso mesmo, aplicadas de maneira vertical e impositiva (Volume 1).
Isso não quer dizer, no entanto, que seu conteúdo pedagógico esteja sendo negado. Ao contrário, à medida que o adolescente percebe que não foi vítima de um ato discricionário, mas que teve, mediante a igualdade na relação processual, a condição de defender-se , ele percebe que a resposta da sociedade não é arbitrária . Nesse momento, ele está diante de uma dura, mas eficaz oportunidade de compreender a Justiça como um valor concreto em sua existência (Volume 1).
A consequência da prática do ato infracional (conduta descrita nas leis penais), por meio da medida socioeducativa, constitui a responsabilização do adolescente (Volume 1) .
Ter configurada a responsabilidade , dado o caráter penal especial das medidas socioeducativas , aceitando a existência do Direito Penal Juvenil, é garantir melhor os Direitos Humanos . [...] a responsabilização , como território comum entre a pedagogia e a justiça (Volume 1).
A medida socioeducativa é uma medida imposta, uma medida coercitiva , que decorre de uma decisão judicial (Volume 1).
[...] uma medida socioeducativa , ao compreendê-la como parte fundamental de uma política que – embora tenha como núcleo o desenvolvimento pessoal e social do adolescente – está inserida no contexto maior do controle social do delito juvenil (Volume 1) .
Desse confronto com a própria realidade, da avaliação dos seus atos e das suas consequências sobre o meio social e, sobretudo, sobre suas vítimas, é que nasce a consciência responsabilizadora , sem a qual a especificidade da ação socioeducativa não se consuma (Volume 1).
A consideração da medida socioeducativa como parte da reação da sociedade a um delito constitui, assim, o núcleo da dimensão jurídica – não em sentido formal, mas substantivo – do trabalho do educador (Volume 1).
A responsabilização e o correto atendimento do adolescente autor de ato infracional , com ênfase na execução das medidas socioeducativas , permanece como o maior desafio para a construção do novo direito da infância e da juventude no Brasil (Volume 1).
O maior desafio do trabalho socioeducativo é o desenvolvimento , nos adolescentes autores de atos

infracionais, de novas competências pessoais e relacionais: aprender a ser e a conviver (Volume 2).
Organizar o atendimento socioeducativo de acordo com os princípios destacados é criar um ambiente ético propício à educação e ao desenvolvimento humano de educandos e educadores (Volume 2).
[...] a construção de propostas de ação socioeducativa baseadas no binômio severidade e justiça (Volume 2);
[...] socioeducação capaz de gerar a humanização desses jovens (Volume 2).
[...] a atuação do socioeducador inclui e ultrapassa a de um simples cidadão, porque ele é, na realidade, um cidadão produtor de cidadania. É um cidadão responsável pela formação de outros cidadãos para o convívio social construtivo (Volume 2).
[...] unidades de atendimento protetivo ou socioeducativo , em estrita obediência à letra e ao espírito dos instrumentos jurídicos que concretizam e expressam a Doutrina da Proteção Integral da ONU (Volume 3).
Na aplicação, tanto das medidas protetivas como das medidas socioeducativas, é fundamental começar pela família (Volume 3).
[...] sua dimensão socioeducativa , ele deve-se basear no trinômio que, a nosso ver, objetiva estruturar as concepções filosóficas e ético-políticas de sua aplicação: humanidade, severidade e justiça (Volume 3).
[...] o Brasil deve desenvolver a socioeducação, modalidade de ação educativa destinada a preparar os adolescentes para o convívio social no marco da legalidade e da moralidade socialmente aceitas, como forma de assegurar sua efetiva e plena socialização (Volume 4).
[...] a medida socioeducativa tem conteúdo predominantemente pedagógico, mas sua natureza é sancionatória. Ela é uma medida imposta, uma medida coercitiva quanto ao delito praticado por adolescente, e decorre de uma decisão judicial (Volume 4).
E todos os educadores de uma comunidade socioeducativa devem estar preparados para o enfrentamento dessas duas dimensões do seu trabalho. Um primeiro passo para isso é uma formação legalista básica: conhecer os dispositivos legais e sua aplicação. Mas é preciso ir além: o educador precisa ser formado para, diante do trabalho de controle social do delito, atuar para garantir os direitos fundamentais do adolescente autor de ato infracional e a segurança do cidadão (Volume 4).
A medida socioeducativa é uma sanção que foi aplicada a uma pessoa, a um ser humano em desenvolvimento (Volume 4).
A formação legalista básica dá ao educador uma capacidade maior de trabalho socioeducativo , com discernimento da dimensão jurídica na ação educativa (Volume 4).
Todo atendimento ao adolescente autor de ato infracional – sem perder de vista seu caráter sancionatório e as medidas de segurança e contenção – deve, obrigatoriamente, ter a marca da educação e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente (Volume 4).
Ação socioeducativa: educação para o convívio social e para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente (Volume 4).
A presença educativa é o caminho para mover o adolescente da indiferença e envolvê-lo com o processo socioeducativo (Volume 4).
Educar é criar espaços para que o educando , situado organicamente no mundo, empreenda, ele próprio, a construção do seu ser em termos individuais e sociais (Volume 4).
O educador-coletivo é o motor da comunidade socioeducativa (Volume 4).
[...] conjunto da ação socioeducativa correspondem à estrutura subjetiva do educador-coletivo (Volume 4).
A comunidade educativa requer uma diretividade democrática. Os educadores devem ser os

responsáveis pelo direcionamento das ações, abrindo, ao mesmo tempo, espaços claros para a participação dos educandos (Volume 4).
A família do educando – de cada um deles – deve ser parte ativa no processo socioeducativo (Volume 4).
Em síntese, as ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do adolescente, criando condições para que ele cumpra duas tarefas bem peculiares dessa fase de sua vida: i) plasmar sua identidade, buscando compreender-se e aceitar-se; ii) construir seu projeto de vida , definindo e trilhando caminhos para assumir um lugar na sociedade e um papel na dinâmica sociocomunitária em que está inserido (Volume 4).
[...] deve existir socioeducação no Brasil , cujo objetivo é preparar os jovens para o convívio social sem quebrar as regras de convivência consideradas como crime ou contravenção no Código Penal de Adultos (Volume 4).
Aqui está o segredo de todo o processo educativo . É preciso compartilhar momentos de alegria ou de tristeza que o educando (Volume 4).
[...] a essência da socioeducação é promover o adolescente pessoal e socialmente; é ajudá-lo a desenvolver suas competências pessoais (aprender a ser) e suas competências relacionais (aprender a conviver) (Volume 4).
[...] comunidade socioeducativa , deve apoiar-se no binômio direitos fundamentais e segurança-cidadã (Volume 4)
Um centro socioeducativo assim concebido, estruturado e dirigido está apto a contribuir – mediante a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos jovens sob sua responsabilidade (Volume 4).
No campo da execução das medidas protetivas e socioeducativas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Educação Social adquire enorme relevância (Volume 5).
A Educação Social , no âmbito da execução do ECA, bifurca-se em duas grandes vertentes:(ii) a modalidade voltada, especificamente, para o trabalho social e educativo, que tem como destinatários os adolescentes e jovens em conflito com a lei em razão do cometimento de ato infracional (Volume 5).
A natureza essencial da ação socioeducativa é a preparação do jovem para o convívio social . A escolarização formal, a educação profissional, as atividades artístico-culturais, a abordagem social e psicológica de cada caso, as práticas esportivas, a assistência religiosa e todas as demais atividades dirigidas ao socioeducando devem estar subordinadas a um propósito superior e comum: desenvolver o seu potencial para ser e conviver , isto é, prepará-lo para relacionar-se consigo mesmo e com os outros, sem quebrar as normas de convívio social tipificadas na Lei Penal como crime ou contravenção (Volume 5).
A socioeducação , [...] inscreve-se, perfeitamente, no conceito [...]: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais ” (Volume 3, 4 e 5).
Entender as medidas socioeducativas como resposta da sociedade, com base na lei, ao ato infracional cometido por adolescente (Volume 5).
Compreender, com clareza, os objetivos da aplicação das medidas socioeducativas: (i) o respeito aos direitos fundamentais do adolescente em conflito com a lei , (ii) a segurança dos cidadãos , (iii) a educação dos adolescentes para o convívio social, como pessoas, cidadãos e futuros profissionais (Volume 5).
Conhecer, aceitar e praticar os princípios de uma deontologia da ação socioeducativa (Código de Ética Profissional) que tenha por base os direitos humanos (Volume 5).
Entender a socioeducação como parte co-constitutiva da Educação Nacional, ao lado da Educação

Básica e da Educação Profissional (Volume 4).
A socioeducação deve ter como fundamento os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade e, como fim, a formação plena do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (Volume 5).
[...] subordinando-as, sempre, ao imperativo de desenvolver, em cada socioeducando, os Quatro Pilares da Educação do Relatório Jacques Delors: 1. Aprender a ser (competências pessoais); 2. Aprender a conviver (competências relacionais); 3. Aprender a fazer (competências produtivas); 4. Aprender a conhecer (competências cognitivas); (Volume 5).
O socioeducador deve ter um conceito de homem, de mundo e do significado e do sentido da ação socioeducativa para a construção de um mundo melhor, mais justo, mais humano e mais solidário e, portanto, mais seguro para todos (Volume 5).
É importante que os educadores se tornem capazes de distinguir as visões de homem, de mundo e de conhecimento que fundamentam as práticas correcionais-repressivas, assistencialistas e permissivas escondidas por trás de vários modos de relacionamento do mundo adulto com os jovens em conflito com a lei, de forma a diferenciar tais abordagens de uma verdadeira ação socioeducativa (Volume 4).
A ação socioeducativa organizar-se-á em torno de três eixos básicos: a docência, as práticas e vivências e a presença educativa (Volume 5).
Ao invés da não-diretividade e da diretividade autoritária, o socioeducador deve optar sempre pela diretividade democrática, exercendo a autoridade de forma serena, porém, com o necessário grau de segurança e firmeza (Volume 5).
[...] proposta de ação socioeducativa (projeto pedagógico). As palavras-chaves dessa estratégia devem ser transparência e confiança (Volume 5).
[...] ação socioeducativa capaz de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes e para a segurança dos cidadãos em relação ao delito juvenil (Volume 5).
Na unidade ou serviço socioeducativo deve-se, por isso, trabalhar com o conceito de equipes interprofissionais (Volume 5).
Ação socioeducativa , como saber de experiência feito, não se pode limitar a abordar o educando, apenas, na dimensão do logos (razão); cumpre-lhe abordar o destinatário de seus esforços nas várias dimensões co-constitutivas do humano: o logos (razão), o pathos (sentimento), o eros (corporeidade) e o mytho (espiritualidade) (Volume 5).
[...] enfoque interdimensional do ser humano no desenvolvimento de uma proposta de ação socioeducativa (Volume 5).
Na socioeducação – mais do que na aquisição de conhecimentos – , importa a mudança de atitude básica (fonte de atos) do educando diante da vida. Nesse contexto, portanto, trabalhar os sentimentos, a dimensão da corporeidade e as crenças, valores e convicções profundas é tão importante (talvez até mais) quanto a transmissão de conteúdos intelectuais (enteléquias) ou o desenvolvimento de habilidades que capacitamos educandos para o exercício de uma ocupação, serviço ou profissão no mundo do trabalho, embora essas aquisições, de forma alguma, possam ser desdenhadas ou colocadas em segundo plano (Volume 5).
[...] defendemos que a socioeducação deva ter como objetivo central a mudança da forma de o educando relacionar-se consigo mesmo e com os outros (aprender a ser e a conviver) (Volume 5).
Na gestão do trabalho socioeducativo, educador e educando, na primeira metade da tarefa educativa (planejamento), discutem um Programa de Ação (PA). Este é o momento de participação de ambos no ato criador das normas que, na segunda metade da tarefa educacional (execução), vão reger a forma de atuar de cada um no esforço de geração dos resultados pactuados (Volume 5).
[...] uma terceira vertente de ação educativa: a Educação Social, cujo propósito é preparar pessoas

<p>(crianças, adolescentes e adultos) para o convívio social pleno, buscando colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, seja como vítima ou como autores dessas práticas, além de se autopromoverem nos planos pessoal, social, produtivo e cultural (Volume 5).</p>
<p>Trata-se de usar as atividades esportivas como práticas e vivências capazes de desenvolver no socioeducando as competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas necessárias para o seu bom desempenho nas relações interpessoais, sociais e no mundo do trabalho, pelo cultivo de crenças, valores, atitudes e habilidades relacionadas ao pleno desenvolvimento de sua pessoa (Volume 5).</p>
<p>A educação pela arte [...]. O objetivo deve ser o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade dos socioeducandos, possibilitando-lhes expressar seu mundo interno por meio da objetivação de sua subjetividade (Volume 5).</p>
<p>[...] substituindo as práticas assistencialistas e correccionais repressivas (ainda vigentes) por uma socioeducação pedagogicamente emancipadora e juridicamente garantista (Volume 5);</p>
<p>A educação e a capacitação para o trabalho – todos sabemos disso, quase por intuição – são os pilares básicos de qualquer iniciativa, tanto no sentido de evitar que os adolescentes cheguem a essa situação, como para, uma vez atingido esse patamar de degradação, retomar o caminho do normal desenvolvimento pessoal e social (Volume 1).</p>
<p>Trata-se, como se vê, de uma proposta de educação emancipadora (Volume 1 e 4).</p>
<p>A intervenção específica do educador, no que se refere aos impasses e dificuldades existenciais do educando, baseia-se numa relação pessoal positiva que o leve a encontrar o caminho que o retorne a si mesmo e aos outros (Volume 1 e 4).</p>
<p>A estruturação de programas de ação social e educativa dirigida aos adolescentes em conflito com a lei deve levar em conta essa premissa e, verdadeiramente, criar oportunidades e condições educativas que favoreçam o desenvolvimento pessoal e social do educando (Volume 2).</p>
<p>É vital a criação de acontecimentos estruturantes que possibilitem a viabilização do adolescente como pessoa, ajudando-o a desenvolver sua autonomia; como cidadão, contribuindo para o desenvolvimento da sua solidariedade; como futuro profissional, potencializando o desenvolvimento de suas capacidades, competências e habilidades requeridas pelo mundo do trabalho (Volume 2).</p>
<p>[...] devem ser educadores. Devem ser capazes, pelas suas atitudes, intenções, sentimentos, ações e exemplos, de exercer uma influência verdadeiramente edificante sobre cada educando com o qual agem e interagem ao longo da concatenação da ação educativa [...] (Volume 2).</p>
<p>[...] processo educativo sempre aberto e direcionado para os pontos de vista, sonhos, desejos, expectativas e demandas do adolescente (Volume 2).</p>
<p>[...] estruturar a unidade educativa de modo que ela, em si mesma, passe uma mensagem construtiva ao educando? Como criar condições para que o educando sinta que é compreendido e aceito, que tem valor para alguém? [...] de modo que ele se sinta diferenciado, individualizado e respeitado (Volume 2).</p>
<p>[...] cuidados por parte do educador, nesses contatos iniciais, é extremamente importante para que o adolescente se sinta verdadeiramente acolhido e aceito (Volume 2).</p>
<p>[...] assegurar aos educandos oportunidades reais de educação para o convívio social e elevar os níveis de segurança da população (Volume 2).</p>
<p>[...] a avenida principal do trabalho formativo com adolescentes e jovens deve ser presidida por uma agenda positiva, [...] ocasionando acontecimentos estruturantes, eventos capazes de gerar uma influência edificante, criativa e solidária sobre a vida dos educandos (Volume 2).</p>
<p>[...] eixo da presente proposta de ação educativa com adolescentes e jovens é uma agenda positiva</p>

(Volume 2).
De outro, temos o desafio do educador de exercer a presença educativa na vida do educando (Volume 2).
O educador deve, para exercitar a presença educativa com os educandos, imbuir-se do espírito de servir (Volume 2).
A abertura, a aceitação, a compreensão e a disposição de compartilhar conhecimentos, sentimentos e vivências são fundamentais ao direcionamento da ação educativa para o enfrentamento e a superação das reais necessidades, dilemas e impasses dos educandos, permitindo que cada um se encontre consigo mesmo e com os outros e projete construtivamente o seu futuro (Volume 2).
As situações que geram conflitos na relação educador-educando, na verdade, devem ser abordadas como oportunidades educativas com vistas à sua superação, dentro de uma ambiência favorável: um clima de diálogo, franqueza e aceitação (Volume 2).
Compreendendo bem esse aspecto e traduzindo-o para nossa prática educativa, tornamo-nos capazes de criar espaços para que a concatenação da ação educativa se faça a serviço do educando, não dos que o oprimem (Volume 2).
Entendemos que a educação, percebida como o único processo que transforma o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades, deve ser franca, diretiva e democrática (Volume 2).
Consideramos, portanto, que o ideal é que o educando, num processo de colaboração com o educador, participe mais e melhor da ação educativa, atuando como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade), sempre que possível, nas etapas da decisão, do planejamento, da execução, da avaliação e da apropriação dos resultados (Volume 2).
O aflorar, o desabrochar, o processo de nutrir, desenvolver, concretizar, viabilizar o potencial do educando se dá pela via da ação educativa. É por meio do ato de educar, portanto, que buscamos capacitar os nossos educandos para a vida, o trabalho, a convivência social (Volume 2).
[...] gerar um autêntico processo de educação para a vida (Volume 2).
[...] universo relacional da unidade educativa deve ocorrer tendo por base os três eixos da educação salesiana: [...] a dimensão cognitiva no âmbito do discurso das palavras; as práticas e vivências, que trabalham com o educando a dimensão dos valores pelo curso dos acontecimentos, presença educativa (Volume 2).
[...] uma pluralidade de modalidades educativas ao educando, que lhe possibilite desenvolver sua autonomia (capacidade de decidir segundo suas crenças, valores, pontos de vista e interesses); sua solidariedade (capacidade de atuar como solução e não como problema em questões relativas ao bem comum); sua competência (desenvolvimento de competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas) (Volume 2).
[...] busca promover o educando em três níveis: a) como pessoa: “o pleno desenvolvimento do educando”; b) como cidadão: “seu preparo para o exercício da cidadania”; c) como profissional: “e sua qualificação para o trabalho” (Volume 2).
[...] três eixos necessários à estruturação da comunidade educativa (docência, práticas e vivências e presença educativa) (Volume 2).
[...] numa primeira fase da concatenação do processo educativo, tende a acreditar mais no curso dos acontecimentos do que no discurso das palavras (Volume 2).
Todo processo educativo é político [...] (Volume 2).
Na dimensão da cidadania, podemos afirmar, sem vacilações ou meios termos, que o educador, mais do que ensinar cidadania, está convocado a vivenciá-la, dentro e fora da unidade educativa (Volume 2).
[...] cabe ao educador desenvolver ações educativas numa perspectiva solidária – não apenas pessoal,

<p>mas também e, fundamentalmente, social – com o educando. Essa solidariedade está estritamente vinculada à sua dimensão política e, por conseguinte, à sua dimensão histórica (Volume 2).</p>
<p>[...] que o pano de fundo de todas as atividades desenvolvidas seja um processo de educação para valores que, pela significação e ressignificação do significado e do sentido da vida, o leve a defrontar-se, nos planos de sua sensibilidade e de sua consciência, com a natureza, as implicações e a gravidade do ato infracional pelo qual ele foi considerado responsável (Volume 3).</p>
<p>Ela [a severidade] deve exprimir para o adolescente a reprovação pessoal e social do ambiente educativo onde ele está inserido à sua conduta anterior, à conduta que levou a sociedade, com base na lei, a impor-lhe a submissão a esse regime (Volume 3).</p>
<p>[...] o educador fique atento, tenha discernimento e incorpore no seu dia-a-dia a dimensão jurídica do trabalho educativo (Volume 3).</p>
<p>Criar e preencher os espaços educativos com atividades estruturadas e estruturantes não é tarefa exclusiva e solitária dos educadores. Os adolescentes devem fazer parte desse processo. Numa unidade de internação, todos os adolescentes serão educandos: sujeitos ativos e participantes da sua educação para o convívio social (Volume 4);</p>
<p>A unidade de internação, para empreender a educação para o convívio social, deve estar organizada em dois níveis centrais: a organização das bases materiais do processo educativo e a organização das relações no interior desse processo (Volume 4);</p>
<p>A educação do adolescente autor de ato infracional deve ser estruturada sobre estas bases: utilização criteriosa e plena da base física e material do processo educativo; desenvolvimento contínuo da relação educador-educando; criação conjunta de espaços de participação; coesão da comunidade educativa em torno de objetivos e metas de caráter coletivo (volume 4);</p>
<p>O processo educativo precisa ter diretividade. A comunidade educativa requer uma diretividade democrática. Os educadores devem ser os responsáveis pelo direcionamento das ações, abrindo, ao mesmo tempo, espaços claros para a participação dos educandos. Diálogo e compartilhamento são fundamentais para, no âmbito do educador-coletivo, se processar a diretividade democrática (Volume 4);</p>
<p>A relação educador-educando tem como fundamento a presença educativa, a capacidade de o educador fazer-se presente na vida do educando (Volume 4).</p>
<p>[...] dinâmica do processo educativo, se desenvolve a verdadeira presença educativa e se forma uma equipe de trabalho coesa e corresponsável (Volume 4).</p>
<p>A educação é, na verdade, o único processo capaz de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades. O mais – saúde, alimentação, dignidade, respeito, integridade física, psicológica e moral – são condições para a efetivação da ação educativa (Volume 4).</p>
<p>[...] as ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do adolescente, criando condições para que ele cumpra duas tarefas bem peculiares dessa fase de sua vida: i) plasmar sua identidade, buscando compreender-se e aceitar-se; ii) construir seu projeto de vida (Volume 4)</p>
<p>[...] ferramenta teórico-prático – métodos e técnicas de ação social e educativa – para o trabalho dirigido a adolescentes e jovens, organizado em três dimensões: 1. Sua dimensão como pessoa (Educação para Valores); 2. Sua dimensão como cidadão (Protagonismo Juvenil); 3. Sua dimensão como futuro profissional (Cultura da Trabalhabilidade) (Volume 2).</p>
<p>Há uma via, um caminho, uma ferramenta de ação social e educativa preciosa para se buscar essa finalidade: a pedagogia da presença (Volume 4).</p>
<p>Todo processo social e educativo dirigido a crianças, adolescentes e jovens, “pessoas em condição peculiar de desenvolvimento”, deve ter plena clareza sobre três questões básicas: i) que tipo de homem queremos formar?; ii) que tipo de sociedade para cuja construção queremos contribuir com a</p>

<p>formação desse homem?; iii) para que serve o conhecimento na vida das pessoas? Estamos, portanto, falando de três visões (Volume 4).</p>
<p>[...] correspondem aos métodos e técnicas de ação social e educativa, dentre os quais destacamos: a Cultura da Trabalhabilidade; a Educação para Valores; o Protagonismo Juvenil; a Pedagogia da Presença; a Relação de Ajuda; o Caminho do Desenvolvimento Pessoal e Social; a Resiliência; os Códigos da Modernidade; os Quatro Pilares da Educação (competências pessoal, relacional, produtiva e cognitiva) (Volume 4).</p>
<p>[...] ação educativa se traduz em tudo que o educador faz para favorecer o desenvolvimento pessoal e social do educando (Volume 4).</p>
<p>Aqui está o segredo de todo o processo educativo. É preciso compartilhar momentos de alegria ou de tristeza que o educando está sentindo (Volume 4).</p>
<p>Fazer-se presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa (Volume 4).</p>
<p>“Saber de experiências feito”, a presença é uma habilidade que se adquire fundamentalmente pelo exercício do trabalho social e educativo (Volume 4).</p>
<p>Todos que atuam com adolescentes em situação de dificuldade precisam buscar novos caminhos que, no plano operacional, permitam-lhes desenvolver aptidões, hábitos, atitudes e habilidades favoráveis à efetivação da presença educativa (Volume 4).</p>
<p>A participação do jovem deve ser convocada no ato criador de uma ação educativa, em todas as etapas de sua evolução (Volume 4).</p>
<p>[...] uma proposta inovadora de ação educativa, com a presença solidária, competente e protagônica da nossa juventude (Volume 4).</p>
<p>[...] educar é transformar potencial em competências, capacidades e habilidades (Volume 4).</p>
<p>Relações de cooperação e ajuda mútua com os demais atores da rede de atenção aos adolescentes autores de atos infracionais são vitais para o trabalho educativo e para a segurança (Volume 4).</p>
<p>Afirma-se aqui, mais uma vez, o conteúdo prevalentemente pedagógico das medidas socioeducativas. [...] ter a marca da educação e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente (Volume 4).</p>
<p>A educação deve propiciar o desenvolvimento dessa capacidade ao educando, possibilitando que ele vivencie, identifique e incorpore valores estruturantes em sua formação (Volume 4).</p>
<p>[...] 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 (Volume 4).</p>
<p>A educação para valores trabalha o jovem como pessoa (O pleno desenvolvimento do educando), contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia, ou seja, de sua capacidade para decidir segundo suas crenças, valores, pontos de vista e interesses (Volume 4).</p>
<p>[...] educação para a vida e para o convívio social (Volume 4).</p>
<p>[...] uma terceira vertente de ação educativa: a Educação Social, cujo propósito é preparar pessoas (crianças, adolescentes e adultos) para o convívio social pleno, buscando colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, seja como vítima ou como autores dessas práticas, além de se autopromoverem nos planos pessoal, social, produtivo e cultural (Volume 5).</p>
<p>[...] uma Educação Social de caráter socioeducativo, destinada à preparação de adolescentes e jovens para o convívio social, para atuar como pessoas, cidadãos e futuros profissionais, para que não reincidam na prática de atos infracionais, [...] garantindo, ao mesmo tempo, o respeito aos seus direitos fundamentais e à segurança dos demais cidadãos (Volume 5).</p>

<p>[...] oportunidades educativas que realmente lhe permitam desenvolver seu potencial e o capacitem a relacionar-se consigo próprio e com os outros sem quebrar as normas de convívio social tipificadas na Lei Penal como crime ou contravenção (Volume 5).</p>
<p>Por isso, na educação pelo trabalho, o objetivo não é, apenas, a compreensão da ação socioeducativa, mas compreender (nível cognitivo), aceitar (nível afetivo) e praticar (nível atitudinal) (Volume 5).</p>
<p>[...] o SINASE reafirma a diretriz do Estatuto sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa.</p>
<p>[...] soluções eficientes, eficazes e efetivas para o sistema socioeducativo e asseguram aos adolescentes que infracionaram oportunidade de desenvolvimento e uma autêntica experiência de reconstrução de seu projeto de vida (SINASE).</p>
<p>No caso dos adolescentes sob medida socioeducativa é necessário, igualmente, que todos esses valores [Liberdade, solidariedade, justiça social, honestidade, paz, responsabilidade e respeito à diversidade cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero e orientação sexual] sejam conhecidos e vivenciados durante o atendimento socioeducativo [...]. Assim, além de garantir acesso aos direitos e às condições dignas de vida, deve-se reconhecê-lo como sujeito pertencente a uma coletividade que também deve compartilhar tais valores (SINASE).</p>
<p>[...] o processo socioeducativo não se pode desenvolver em situação de isolamento do convívio social (SINASE).</p>
<p>Medidas socioeducativas são responsabilizadoras, de natureza sancionatória e conteúdo socioeducativo, aplicadas somente a adolescentes sentenciados em razão do cometimento de ato infracional (SINASE).</p>
<p>[...] ação socioeducativa devem estar estruturadas com ênfase na vida social do adolescente (família, escola, trabalho, profissionalização e comunidade) possibilitando, assim, o estabelecimento de relações positivas que é base de sustentação do processo de inclusão social a qual se objetiva (SINASE).</p>
<p>[...] ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais. Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva (SINASE).</p>
<p>[...] as medidas socioeducativas devem propiciar ao adolescente o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social, vez que as medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão substancial ético-pedagógica (SINASE).</p>
<p>As medidas socioeducativas possuem em sua concepção básica uma natureza sancionatória, vez que responsabilizam judicialmente os adolescentes, estabelecendo restrições legais e, sobretudo, uma natureza sócio-pedagógica, haja vista que sua execução está condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania (SINASE).</p>
<p>É fundamental que o adolescente ultrapasse a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegar à esfera crítica da realidade, assumindo conscientemente seu papel de sujeito. Contudo, esse processo de conscientização acontece no ato de ação-reflexão. Portanto, 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).</p>
<p>[...] presente na ação socioeducativa dirigida ao adolescente é aspecto fundamental para a formação de um vínculo. A presença construtiva, solidária, favorável e criativa representa um passo importante para a melhoria da qualidade da relação estabelecida entre educadores e adolescentes (SINASE).</p>

<p>A ação socioeducativa deve respeitar as fases de desenvolvimento integral do adolescente levando em consideração suas potencialidades, sua subjetividade, suas capacidades e suas limitações, garantindo a particularização no seu acompanhamento (SINASE).</p>
<p>Exigência e compreensão, enquanto elementos primordiais de reconhecimento e respeito ao adolescente durante o atendimento socioeducativo (SINASE).</p>
<p>Diretividade no processo socioeducativo: [...] direcionamento das ações, garantindo a participação dos adolescentes e estimulando o diálogo permanente (Volume 4).</p>
<p>A disciplina deve ser considerada como instrumento norteador do sucesso pedagógico, tornando o ambiente socioeducativo um pólo irradiador de cultura e conhecimento e não ser vista apenas como um instrumento de manutenção da ordem institucional. A questão disciplinar requer acordos definidos na relação entre todos no ambiente socioeducativo (normas, regras claras e definidas) (SINASE).</p>
<p>Questões da diversidade cultural, da igualdade étnico-racial, de gênero, de orientação sexual deverão compor os fundamentos teórico-metodológicos do projeto pedagógico dos programas de atendimento socioeducativo (SINASE).</p>
<p>As práticas sociais devem oferecer condições reais, por meio de ações e atividades programáticas à participação ativa e qualitativa da família no processo socioeducativo, possibilitando o fortalecimento dos vínculos e a inclusão dos adolescentes no ambiente familiar e comunitário (SINASE).</p>
<p>[...] as medidas socioeducativas devem estruturar-se em seis dimensões básicas: [1.Espaço físico, infra-estrutura e capacidade; 2.Desenvolvimento pessoal e social do adolescente; 3.Direitos humanos; 4.Acompanhamento técnico; 5.Recursos humanos; 6.Alianças estratégicas] visando à concretização de uma prática pedagógica sustentável e garantista (SINASE).</p>
<p>As ações socioeducativas devem exercer uma influência 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 (SINASE).</p>
<p>Os parâmetros da ação socioeducativa estão organizados pelos seguintes eixos estratégicos: suporte institucional e pedagógico; diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual; cultura, esporte e lazer; saúde; escola; profissionalização/ trabalho/previdência; família e comunidade e segurança (SINASE).</p>
<p>[...] as medidas socioeducativas (re)instituem direitos, interrompam a trajetória infracional e permitam aos adolescentes a inclusão social, educacional, cultural e profissional (PNASE).</p>
<p>[...] socioeducação por meio da construção de novos projetos pactuados com os adolescentes e famílias [...] (PNASE).</p>

Elaborado pela autora.

Pré-indicadores	Indicadores
Consideramos bases para a construção de um Sistema de Execução das Medidas Socioeducativas um conjunto de requisitos mínimos sem os quais um Sistema de Administração da Justiça Juvenil não atende aos princípios e concepções da Doutrina da Proteção Integral da ONU (Volume 1) .	Reafirmação da Doutrina da Proteção Integral
[...] unidades de atendimento protetivo ou socioeducativo , em estrita obediência à letra e ao espírito dos instrumentos jurídicos que concretizam e expressam a Doutrina da Proteção Integral da ONU (Volume 3) .	
Conhecer, aceitar e praticar os princípios de uma deontologia da ação socioeducativa (Código de Ética Profissional) que tenha por base os direitos humanos (Volume 5) .	
[...] medida socioeducativa é, acima de tudo, uma resposta formal da sociedade a um delito pelo qual o adolescente, após submeter-se ao devido processo , com todas as garantias, foi considerado responsável (Volume 1).	Afirmação do caráter sancionatório da Medida Socioeducativa
A responsabilização pela quebra da lei penal é, portanto, a única razão pela qual uma medida socioeducativa lhe está sendo imposta (Volume 1).	
Se entendermos a medida socioeducativa como uma dessas modalidades, teremos, então, uma pena socioeducativa distinta das penas criminais do Direito Penal de adultos (Volume 1).	
Ter configurada a responsabilidade, dado o caráter penal especial das medidas socioeducativas , aceitando a existência do Direito Penal Juvenil, é garantir melhor os Direitos Humanos . [...] (Volume 1).	
A medida socioeducativa é uma medida imposta, uma medida coercitiva , que decorre de uma decisão judicial (Volume 4).	
A consideração da medida socioeducativa como parte da reação da sociedade a um delito constitui, assim, o núcleo da dimensão jurídica – não em sentido formal, mas substantivo – do trabalho do educador (Volume 1).	
a construção de propostas de ação socioeducativa baseadas no binômio severidade e justiça (Volume 2) .	
A medida socioeducativa é uma sanção que foi aplicada a uma pessoa, a um ser humano em desenvolvimento (Volume 4).	
Entender as medidas socioeducativas como resposta da sociedade, com base na lei, ao ato infracional cometido por adolescente (Volume 5).	
Ela [a severidade] deve exprimir para o adolescente a reprovação pessoal e social do ambiente educativo onde ele está inserido à sua conduta anterior, à conduta que levou a sociedade, com base na lei, a impor-lhe a submissão a esse regime (Volume 3) .	
E todos os educadores de uma comunidade socioeducativa devem estar preparados para o enfrentamento dessas duas dimensões do seu trabalho. Um primeiro passo para isso é uma formação legalista básica : conhecer os dispositivos legais e sua aplicação. Mas é preciso ir além: o educador precisa ser formado para, diante do trabalho de controle social do delito, atuar para garantir os direitos fundamentais do adolescente autor de ato	

<p>infracional e a segurança do cidadão (Volume 4).</p>	<p>Afirmção do caráter legalista da Medida Socioeducativa pelo viés da garantia dos direitos</p>
<p>A formação legalista básica dá ao educador uma capacidade maior de trabalho socioeducativo, com discernimento da dimensão jurídica na ação educativa (Volume 4).</p>	
<p>Compreender, com clareza, os objetivos da aplicação das medidas socioeducativas: (i) o respeito aos direitos fundamentais do adolescente em conflito com a lei, (ii) a segurança dos cidadãos. (Volume 5).</p>	
<p>[...] substituindo as práticas assistencialistas e correccionais repressivas (ainda vigentes) por uma socioeducação pedagogicamente emancipadora e juridicamente garantista (Volume 5).</p>	
<p>O mais – saúde, alimentação, dignidade, respeito, integridade física, psicológica e moral – são condições para a efetivação da ação educativa (Volume 4).</p>	
<p>Assim como nos âmbitos da família e da escola a punição é usada como recurso educativo, por que não haveria de sê-lo também no âmbito da vida social mais ampla? Com isso, queremos dizer que, de fato, há algo de penas nas medidas socioeducativas, que são, por isso mesmo, aplicadas de maneira vertical e impositiva (Volume 1).</p>	<p>Medida socioeducativa como possibilidade de superação da condição de marginalização</p>
<p>Assim, além de garantir acesso aos direitos e às condições dignas de vida, deve-se reconhecê-lo como sujeito pertencente a uma coletividade que também deve compartilhar tais valores (SINASE).</p>	
<p>[...] as medidas socioeducativas (re)instituem direitos, interrompam a trajetória infracional e permitam aos adolescentes a inclusão social, educacional, cultural e profissional (PNASE).</p>	
<p>[...] as medidas socioeducativas devem propiciar ao adolescente o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão (SINASE)</p>	<p>Afirmção do caráter dual das medidas socioeducativas -</p>
<p>Qual a natureza dessa medida socioeducativa? Ela deve responder a duas ordens de exigência, ou seja, ela deve ser uma reação punitiva da sociedade ao delito cometido pelo adolescente e, ao mesmo tempo, deve contribuir para o seu desenvolvimento como pessoa e como cidadão (Volume 1).</p>	
<p>Assim como nos âmbitos da família e da escola a punição é usada como recurso educativo, por que não haveria de sê-lo também no âmbito da vida social mais ampla? Com isso, queremos dizer que, de fato, há algo de penas nas medidas socioeducativas, que são, por isso mesmo, aplicadas de maneira vertical e impositiva (Volume 1).</p>	
<p>[...] uma medida socioeducativa, ao compreendê-la como parte fundamental de uma política que – embora tenha como núcleo o desenvolvimento pessoal e social do adolescente – está inserida no contexto maior do controle social do delito juvenil (Volume 1).</p>	
<p>[...] sua dimensão socioeducativa, ele deve-se basear no trinômio que, a nosso ver, objetiva estruturar as concepções filosóficas e ético-políticas de sua aplicação: humanidade, severidade e justiça (Volume 3).</p>	
<p>[...] a medida socioeducativa tem conteúdo predominantemente pedagógico, mas sua natureza é sancionatória. Ela é uma medida imposta, uma medida coercitiva quanto ao delito praticado por adolescente, e decorre de uma decisão judicial (Volume 4).</p>	

<p>[...] ação socioeducativa capaz de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes e para a segurança dos cidadãos em relação ao delito juvenil (Volume 5).</p>	<p>Educação/Sanção</p>
<p>[...] assegurar aos educandos oportunidades reais de educação para o convívio social e elevar os níveis de segurança da população (Volume 2).</p>	
<p>[...] vez que as medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão substancial ético-pedagógica (SINASE)</p>	
<p>As medidas socioeducativas possuem em sua concepção básica uma natureza sancionatória, vez que responsabilizam judicialmente os adolescentes, estabelecendo restrições legais e, sobretudo, uma natureza sócio-pedagógica, haja vista que sua execução está condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania (SINASE).</p>	
<p>Medidas socioeducativas são responsabilizadoras, de natureza sancionatória e conteúdo socioeducativo, aplicadas somente a adolescentes sentenciados em razão do cometimento de ato infracional (SINASE).</p>	
<p>[...] substituindo as práticas assistencialistas e correccionais repressivas (ainda vigentes) por uma socioeducação pedagogicamente emancipadora e juridicamente garantista (Volume 5);</p>	<p>Afirmação do caráter pedagógico da Medida Socioeducativa</p>
<p>Afirma-se aqui, mais uma vez, o conteúdo prevalentemente pedagógico das medidas socioeducativas. [...] ter a marca da educação e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente (Volume 4).</p>	
<p>[...] o SINASE reafirma a diretriz do Estatuto sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa (SINASE).</p>	
<p>O socioeducador deve ter um conceito de homem, de mundo e do significado e do sentido da ação socioeducativa para a construção de um mundo melhor, mais justo, mais humano e mais solidário e, portanto, mais seguro para todos (Volume 5)</p>	<p>Visão de homem e de mundo e de conhecimento do socioeducador</p>
<p>É importante que os educadores se tornem capazes de distinguir as visões de homem, de mundo e de conhecimento que fundamentam as práticas correccionais-repressivas, assistencialistas e permissivas escondidas por trás de vários modos de relacionamento do mundo adulto com os jovens em conflito com a lei, de forma a diferenciar tais abordagens de uma verdadeira ação socioeducativa (Volume 5).[...] ação educativa se traduz em tudo que o educador faz para favorecer o desenvolvimento pessoal e social do educando (Volume 4).</p>	
<p>[...] a atuação do socioeducador inclui e ultrapassa a de um simples cidadão, porque ele é, na realidade, um cidadão produtor de cidadania. É um cidadão responsável pela formação de outros cidadãos para o convívio social construtivo (Volume 2).</p>	
<p>Todo processo social e educativo dirigido a crianças, adolescentes e jovens, “pessoas em condição peculiar de desenvolvimento”, deve ter plena clareza sobre três questões básicas: i) que tipo de homem queremos formar?; ii) que tipo de sociedade para cuja construção queremos contribuir com a formação desse homem?; iii) para que</p>	

<p>serve o conhecimento na vida das pessoas? Estamos, portanto, falando de três visões (Volume 4).</p>	
<p>Na dimensão da cidadania, podemos afirmar, sem vacilações ou meios termos, que o educador, mais do que ensinar cidadania, está convocado a vivenciá-la, dentro e fora da unidade educativa (Volume 2).</p>	
<p>Ao invés da não-diretividade e da diretividade autoritária, o socioeducador deve optar sempre pela diretividade democrática, exercendo a autoridade de forma serena, porém, com o necessário grau de segurança e firmeza (Volume 5).</p>	<p>Socioeducador no processo socioeducativo: relação positiva, solidária e de aceitação do socioeducando.</p>
<p>A intervenção específica do educador, no que se refere aos impasses e dificuldades existenciais do educando, baseia-se numa relação pessoal positiva que o leve a encontrar o caminho que o retorne a si mesmo e aos outros (Volume 1 e 4).</p>	
<p>[...] cuidados por parte do educador, nesses contatos iniciais, é extremamente importante para que o adolescente se sinta verdadeiramente acolhido e aceito (Volume 2).</p>	
<p>As situações que geram conflitos na relação educador-educando, na verdade, devem ser abordadas como oportunidades educativas com vistas à sua superação, dentro de uma ambiência favorável: um clima de diálogo, franqueza e aceitação (Volume 2).</p>	
<p>Compreendendo bem esse aspecto e traduzindo-o para nossa prática educativa, tornamo-nos capazes de criar espaços para que a concatenação da ação educativa se faça a serviço do educando, não dos que o oprimem (Volume 2).</p>	
<p>A abertura, a aceitação, a compreensão e a disposição de compartilhar conhecimentos, sentimentos e vivências são fundamentais ao direcionamento da ação educativa para o enfrentamento e a superação das reais necessidades, dilemas e impasses dos educandos, permitindo que cada um se encontre consigo mesmo e com os outros e projete construtivamente o seu futuro (Volume 2).</p>	
<p>Aqui está o segredo de todo o processo educativo. É preciso compartilhar momentos de alegria ou de tristeza que o educando (Volume 4).</p>	
<p>[...] cabe ao educador desenvolver ações educativas numa perspectiva solidária – não apenas pessoal, mas também e, fundamentalmente, social – com o educando. Essa solidariedade está estritamente vinculada à sua dimensão política e, por conseguinte, à sua dimensão histórica (Volume 2).</p>	
<p>[...] devem ser educadores. Devem ser capazes, pelas suas atitudes, intenções, sentimentos, ações e exemplos, de exercer uma influência verdadeiramente edificante sobre cada educando com o qual agem e interagem ao longo da concatenação da ação educativa [...] (Volume 2).</p>	
<p>[...] proposta de ação socioeducativa (projeto pedagógico). As palavras-chaves dessa estratégia devem ser transparência e confiança (Volume 5).</p>	
<p>Na unidade ou serviço socioeducativo deve-se, por isso, trabalhar com o conceito de equipes interprofissionais (Volume 5).</p>	
<p>O educador-coletivo é o motor da comunidade socioeducativa (Volume</p>	

4).	<p style="text-align: center;">Estrutura e funcionamento das unidades socioeducativas</p>
<p>A comunidade educativa requer uma diretividade democrática. Os educadores devem ser os responsáveis pelo direcionamento das ações, abrindo, ao mesmo tempo, espaços claros para a participação dos educandos (Volume 4).</p>	
<p>[...] conjunto da ação socioeducativa correspondem à estrutura subjetiva do educador-coletivo (Volume 4).</p>	
<p>[...] estruturar a unidade educativa de modo que ela, em si mesma, passe uma mensagem construtiva ao educando? Como criar condições para que o educando sinta que é compreendido e aceito, que tem valor para alguém? [...] de modo que ele se sinta diferenciado, individualizado e respeitado (Volume 2).</p>	
<p>[...] as medidas socioeducativas devem estruturar-se em seis dimensões básicas: [1. Espaço físico, infraestrutura e capacidade; 2. Desenvolvimento pessoal e social do adolescente; 3. Direitos humanos; 4. Acompanhamento técnico; 5. Recursos humanos; 6. Alianças estratégicas] (SINASE).</p>	
<p>Relações de cooperação e ajuda mútua com os demais atores da rede de atenção aos adolescentes autores de atos infracionais são vitais para o trabalho educativo e para a segurança (Volume 4).</p>	
<p>O processo educativo precisa ter diretividade. A comunidade educativa requer uma diretividade democrática. Os educadores devem ser os responsáveis pelo direcionamento das ações, abrindo, ao mesmo tempo, espaços claros para a participação dos educandos. Diálogo e compartilhamento são fundamentais para, no âmbito do educador-coletivo, se processar a diretividade democrática (Volume 4)</p>	
<p>A família do educando – de cada um deles – deve ser parte ativa no processo socioeducativo (Volume 4).</p>	<p style="text-align: center;">A família no processo socioeducativo</p>
<p>Na aplicação, tanto das medidas protetivas como das medidas socioeducativas, é fundamental começar pela família (Volume 3).</p>	
<p>As práticas sociais devem oferecer condições reais, por meio de ações e atividades programáticas à participação ativa e qualitativa da família no processo socioeducativo, possibilitando o fortalecimento dos vínculos e a inclusão dos adolescentes no ambiente familiar e comunitário (SINASE).</p>	
<p>[...] socioeducação por meio da construção de novos projetos pactuados com os adolescentes e famílias [...] (PNASE).</p>	
<p>A presença educativa é o caminho para mover o adolescente da indiferença e envolvê-lo com o processo socioeducativo (Volume 4)</p>	<p>Presença pedagógica como conceito norteador da prática socioeducativa: pedagogia da presença e</p>
<p>A ação socioeducativa organizar-se-á em torno de três eixos básicos: a docência, as práticas e vivências e a presença educativa (Volume 5).</p>	
<p>[...] três eixos necessários à estruturação da comunidade educativa (docência, práticas e vivências e presença educativa) (Volume 2).</p>	
<p>[...] dinâmica do processo educativo, se desenvolve a verdadeira presença educativa e se forma uma equipe de trabalho coesa e corresponsável (Volume 4).</p>	

<p>A relação educador-educando tem como fundamento a presença educativa, a capacidade de o educador fazer-se presente na vida do educando (Volume 4).</p>	<p>pedagogia salesiana</p>
<p>O educador deve, para exercitar a presença educativa com os educandos, imbuir-se do espírito de servir (Volume 2).</p>	
<p>Fazer-se presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa (Volume 4).</p>	
<p>“Saber de experiências feito”, a presença é uma habilidade que se adquire fundamentalmente pelo exercício do trabalho social e educativo (Volume 4).</p>	
<p>De outro, temos o desafio do educador de exercer a presença educativa na vida do educando (Volume 2).</p>	
<p>Há uma via, um caminho, uma ferramenta de ação social e educativa preciosa para se buscar essa finalidade: a pedagogia da presença (Volume 4).</p>	
<p>[...] presente na ação socioeducativa dirigida ao adolescente é aspecto fundamental para a formação de um vínculo. A presença construtiva, solidária, favorável e criativa representa um passo importante para a melhoria da qualidade da relação estabelecida entre educadores e adolescentes (SINASE).</p>	
<p>Todos que atuam com adolescentes em situação de dificuldade precisam buscar novos caminhos que, no plano operacional, permitam-lhes desenvolver aptidões, hábitos, atitudes e habilidades favoráveis à efetivação da presença educativa (Volume 4).</p>	
<p>[...] universo relacional da unidade educativa deve ocorrer tendo por base os três eixos da educação salesiana: [...] a dimensão cognitiva no âmbito do discurso das palavras; as práticas e vivências, que trabalham com o educando a dimensão dos valores pelo curso dos acontecimentos, presença educativa (Volume 2).</p>	
<p>[...] uma proposta inovadora de ação educativa, com a presença solidária, competente e protagônica da nossa juventude (Volume 4).</p>	
<p>No campo da execução das medidas protetivas e socioeducativas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Educação Social adquire enorme relevância (Volume 5).</p>	<p>Educação Social como pressuposto teórico da socioeducação</p>
<p>Entender a socioeducação como parte co-constitutiva da Educação Nacional, ao lado da Educação Básica e da Educação Profissional (Volume 4).</p>	
<p>Trata-se, como se vê, de uma proposta de educação emancipadora (Volume 1 e 4).</p>	
<p>[...] uma terceira vertente de ação educativa: a Educação Social, cujo propósito é preparar pessoas (crianças, adolescentes e adultos) para o convívio social pleno, buscando colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, seja como vítima ou como autores dessas práticas, além de se autopromoverem nos planos pessoal, social, produtivo e cultural (Volume 5).</p>	

<p>A Educação Social, no âmbito da execução do ECA, bifurca-se em duas grandes vertentes:(ii) a modalidade voltada, especificamente, para o trabalho social e educativo, que tem como destinatários os adolescentes e jovens em conflito com a lei em razão do cometimento de ato infracional (Volume 5).</p>	
<p>Na gestão do trabalho socioeducativo, educador e educando, na primeira metade da tarefa educativa (planejamento), discutem um Programa de Ação (PA). Este é o momento de participação de ambos no ato criador das normas que, na segunda metade da tarefa educacional (execução), vão reger a forma de atuar de cada um no esforço de geração dos resultados pactuados (Volume 5).</p>	<p>Participação dos educandos no processo socioeducativo</p>
<p>A participação do jovem deve ser convocada no ato criador de uma ação educativa, em todas as etapas de sua evolução (Volume 4).</p>	
<p>Diretividade no processo socioeducativo: [...] direcionamento das ações, garantindo a participação dos adolescentes e estimulando o diálogo permanente (Volume 5).</p>	
<p>Criar e preencher os espaços educativos com atividades estruturadas e estruturantes não é tarefa exclusiva e solitária dos educadores. Os adolescentes devem fazer parte desse processo. Numa unidade de internação, todos os adolescentes serão educandos: sujeitos ativos e participantes da sua educação para o convívio social (Volume 4).</p>	
<p>A educação do adolescente autor de ato infracional deve ser estruturada sobre estas bases: utilização criteriosa e plena da base física e material do processo educativo; desenvolvimento contínuo da relação educador-educando; criação conjunta de espaços de participação; coesão da comunidade educativa em torno de objetivos e metas de caráter coletivo (Volume 4).</p>	
<p>É fundamental que o adolescente ultrapasse a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegar à esfera crítica da realidade, assumindo conscientemente seu papel de sujeito. Contudo, esse processo de conscientização acontece no ato de ação-reflexão. Portanto, 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).</p>	<p>Participação dos educandos no processo socioeducativo</p>
<p>Ação socioeducativa, como saber de experiência feito, não se pode limitar a abordar o educando, apenas, na dimensão do logos (razão); cumpre-lhe abordar o destinatário de seus esforços nas várias dimensões co-constitutivas do humano: o logos (razão), o pathos (sentimento), o eros (corporeidade) e o mytho (espiritualidade) (Volume 5).</p>	<p>Educação interdimensional como base teórico-metodológica da socioeducação</p>
<p>[...] enfoque interdimensional do ser humano no desenvolvimento de uma proposta de ação socioeducativa (Volume 5).</p>	
<p>Entendemos que a educação, percebida como o único processo que transforma o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades, deve ser franca, diretiva e democrática (Volume 2).</p>	
<p>Por isso, na educação pelo trabalho, o objetivo não é, apenas, a compreensão da ação socioeducativa, mas compreender (nível cognitivo),</p>	

<p>aceitar (nível afetivo) e praticar (nível atitudinal) (Volume 5).</p>	
<p>[...] subordinando-as, sempre, ao imperativo de desenvolver, em cada socioeducando, os Quatro Pilares da Educação do Relatório Jacques Delors: 1. Aprender a ser (competências pessoais); 2. Aprender a conviver (competências relacionais); 3. Aprender a fazer (competências produtivas); 4. Aprender a conhecer (competências cognitivas). (Volume 5).</p>	
<p>Consideramos, portanto, que o ideal é que o educando, num processo de colaboração com o educador, participe mais e melhor da ação educativa, atuando como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade), sempre que possível, nas etapas da decisão, do planejamento, da execução, da avaliação e da apropriação dos resultados (Volume 2).</p>	
<p>[...] processo educativo sempre aberto e direcionado para os pontos de vista, sonhos, desejos, expectativas e demandas do adolescente (Volume 2).</p>	<p>Influência da abordagem Humanista no conceito de socioeducação</p>
<p>[...] a avenida principal do trabalho formativo com adolescentes e jovens deve ser presidida por uma agenda positiva, [...] ocasionando acontecimentos estruturantes, eventos capazes de gerar uma influência edificante, criativa e solidária sobre a vida dos educandos (Volume 2).</p>	
<p>[...] as ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do adolescente, criando condições para que ele cumpra duas tarefas bem peculiares dessa fase de sua vida: i) plasmar sua identidade, buscando compreender-se e aceitar-se; ii) construir seu projeto de vida (Volume 4).</p>	
<p>[...] eixo da presente proposta de ação educativa com adolescentes e jovens é uma agenda positiva (Volume 2).</p>	
<p>[...] uma pluralidade de modalidades educativas ao educando, que lhe possibilite desenvolver sua autonomia (capacidade de decidir segundo suas crenças, valores, pontos de vista e interesses); sua solidariedade (capacidade de atuar como solução e não como problema em questões relativas ao bem comum); sua competência (desenvolvimento de competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas) (Volume 2).</p>	<p>Métodos e técnicas da ação socioeducativa: educação para valores, protagonismo juvenil, cultura da trabalhabilidade</p>
<p>[...] busca promover o educando em três níveis: a) como pessoa: “o pleno desenvolvimento do educando”; b) como cidadão: “seu preparo para o exercício da cidadania”; c) como profissional: “e sua qualificação para o trabalho” (Volume 2).</p>	
<p>[...] ferramental teórico-prático – métodos e técnicas de ação social e educativa – para o trabalho dirigido a adolescentes e jovens, organizado em três dimensões: 1. Sua dimensão como pessoa (Educação para Valores); 2. Sua dimensão como cidadão (Protagonismo Juvenil); 3. Sua dimensão como futuro profissional (Cultura da Trabalhabilidade) (Volume 2).</p>	
<p>[...] correspondem aos métodos e técnicas de ação social e educativa, dentre os quais destacamos: a Cultura da Trabalhabilidade; a Educação para Valores; o Protagonismo Juvenil; a Pedagogia da Presença; a Relação de Ajuda; o Caminho do Desenvolvimento Pessoal e Social; a Resiliência; os Códigos da Modernidade; os Quatro Pilares da</p>	

Educação (competências pessoal, relacional, produtiva e cognitiva) (Volume 4).	
Exigência e compreensão, enquanto elementos primordiais de reconhecimento e respeito ao adolescente durante o atendimento socioeducativo (SINASE).	Disciplina como elemento da socioeducação
A disciplina deve ser considerada como instrumento norteador do sucesso pedagógico, tornando o ambiente socioeducativo um pólo irradiador de cultura e conhecimento e não ser vista apenas como um instrumento de manutenção da ordem institucional. A questão disciplinar requer acordos definidos na relação entre todos no ambiente socioeducativo (normas, regras claras e definidas) (SINASE).	
A ação socioeducativa deve respeitar as fases de desenvolvimento integral do adolescente levando em consideração suas potencialidades, sua subjetividade, suas capacidades e suas limitações, garantindo a particularização no seu acompanhamento (SINASE).	Socioeducação para o enfrentamento da discriminação e o respeito a diversidade
Questões da diversidade cultural, da igualdade étnico-racial, de gênero, de orientação sexual deverão compor os fundamentos teórico-metodológicos do projeto pedagógico dos programas de atendimento socioeducativo (SINASE).	
[...] uma terceira vertente de ação educativa: a Educação Social, cujo propósito é preparar pessoas (crianças, adolescentes e adultos) para o convívio social pleno, buscando colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, seja como vítima ou como autores dessas práticas, além de se autopromoverem nos planos pessoal, social, produtivo e cultural (Volume 5).	
Todo processo educativo é político [...] (Volume 2).	
No caso dos adolescentes sob medida socioeducativa é necessário, igualmente, que todos esses valores [Liberdade, solidariedade, justiça social, honestidade, paz, responsabilidade e respeito à diversidade cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero e orientação sexual] sejam conhecidos e vivenciados durante o atendimento socioeducativo [...] (SINASE).	
As ações socioeducativas devem exercer uma influência 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 assumam um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária (SINASE).	
Os parâmetros da ação socioeducativa estão organizados pelos seguintes eixos estratégicos: suporte institucional e pedagógico; diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual; cultura, esporte e lazer; saúde; escola; profissionalização/ trabalho/previdência; família e comunidade e segurança (SINASE).	
A socioeducação deve ter como fundamento os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade e, como fim, a formação plena do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (Volume 5).	

<p>Na socioeducação – mais do que na aquisição de conhecimentos – , importa a mudança de atitude básica (fonte de atos) do educando diante da vida. Nesse contexto, portanto, trabalhar os sentimentos, a dimensão da corporeidade e as crenças, valores e convicções profundas é tão importante (talvez até mais) quanto a transmissão de conteúdos intelectuais (enteléquias) [...] (Volume 5).</p>	<p>Socioeducação para o exercício de cidadania e construção de valores</p>
<p>[...] que o pano de fundo de todas as atividades desenvolvidas seja um processo de educação para valores que, pela significação e ressignificação do significado e do sentido da vida, o leve a defrontar-se, nos planos de sua sensibilidade e de sua consciência, com a natureza, as implicações e a gravidade do ato infracional pelo qual ele foi considerado responsável (Volume 3).</p>	
<p>É vital a criação de acontecimentos estruturantes que possibilitem a viabilização do adolescente como pessoa, ajudando-o a desenvolver sua autonomia; como cidadão, contribuindo para o desenvolvimento da sua solidariedade; [...]. (Volume 2).</p>	
<p>A educação deve propiciar o desenvolvimento dessa capacidade ao educando, possibilitando que ele vivencie, identifique e incorpore valores estruturantes em sua formação (Volume 4).</p>	
<p>[...] de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social (SINASE).</p>	
<p>A educação para valores trabalha o jovem como pessoa (O pleno desenvolvimento do educando), contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia, ou seja, de sua capacidade para decidir segundo suas crenças, valores, pontos de vista e interesses (Volume 4).</p>	
<p>Organizar o atendimento socioeducativo de acordo com os princípios destacados é criar um ambiente ético propício à educação e ao desenvolvimento humano de educandos e educadores (Volume 2).</p>	<p>Socioeducação para o convívio social e desenvolvimento pessoal</p>
<p>Ação socioeducativa: educação para o convívio social e para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente (Volume 4).</p>	
<p>[...] o Brasil deve desenvolver a socioeducação, modalidade de ação educativa destinada a preparar os adolescentes para o convívio social no marco da legalidade e da moralidade socialmente aceitas, como forma de assegurar sua efetiva e plena socialização (Volume 4).</p>	
<p>Todo atendimento ao adolescente autor de ato infracional – sem perder de vista seu caráter sancionatório e as medidas de segurança e contenção – deve, obrigatoriamente, ter a marca da educação e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente (Volume 4).</p>	
<p>[...] socioeducação capaz de gerar a humanização desses jovens (Volume 2).</p>	
<p>Educar é criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda, ele próprio, a construção do seu ser em termos individuais e sociais (Volume 4).</p>	
<p>Um centro socioeducativo assim concebido, estruturado e dirigido está apto a contribuir – mediante a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos jovens sob sua responsabilidade (Volume 4).</p>	
<p>A socioeducação, [...] inscreve-se, perfeitamente, no conceito [...]: “A</p>	

<p>educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Volume 3, 4 e 5).</p>	<p>Socioeducação para o convívio social e desenvolvimento pessoal</p>
<p>A educação pela arte [...]. O objetivo deve ser o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade dos socioeducandos, possibilitando-lhes expressar seu mundo interno por meio da objetivação de sua subjetividade (Volume 5).</p>	
<p>A educação e a capacitação para o trabalho – todos sabemos disso, quase por intuição – são os pilares básicos de qualquer iniciativa, tanto no sentido de evitar que os adolescentes cheguem a essa situação, como para, uma vez atingido esse patamar de degradação, retomar o caminho do normal desenvolvimento pessoal e social (Volume 1).</p>	
<p>A estruturação de programas de ação social e educativa dirigida aos adolescentes em conflito com a lei deve levar em conta essa premissa e, verdadeiramente, criar oportunidades e condições educativas que favoreçam o desenvolvimento pessoal e social do educando (Volume 2).</p>	
<p>É vital a criação de acontecimentos estruturantes que possibilitem a viabilização do adolescente como pessoa, ajudando-o a desenvolver sua autonomia; como cidadão, contribuindo para o desenvolvimento da sua solidariedade; [...] (Volume 2).</p>	
<p>[...] soluções eficientes, eficazes e efetivas para o sistema socioeducativo e asseguram aos adolescentes que infracionaram oportunidade de desenvolvimento e uma autêntica experiência de reconstrução de seu projeto de vida (SINASE).</p>	
<p>A unidade de internação, para empreender a educação para o convívio social, deve estar organizada em dois níveis centrais: a organização das bases materiais do processo educativo e a organização das relações no interior desse processo (Volume 4).</p>	
<p>[...] gerar um autêntico processo de educação para a vida (Volume 2).</p>	
<p>[...] educação para a vida e para o convívio social (Volume 4).</p>	
<p>[...] uma Educação Social de caráter socioeducativo, destinada à preparação de adolescentes e jovens para o convívio social, para atuar como pessoas, cidadãos e futuros profissionais, para que não reincidam na prática de atos infracionais, [...] garantindo, ao mesmo tempo, o respeito aos seus direitos fundamentais e à segurança dos demais cidadãos (Volume 5).</p>	
<p>[...] ação socioeducativa devem estar estruturadas com ênfase na vida social do adolescente (família, escola, trabalho, profissionalização e comunidade) possibilitando, assim, o estabelecimento de relações positivas que é base de sustentação do processo de inclusão social a qual se objetiva (SINASE).</p>	
<p>Educação Social de caráter socioeducativo, destinada à preparação de adolescentes e jovens para o convívio social, para atuar como pessoas, cidadãos e futuros profissionais, para que não reincidam na prática de atos infracionais (Volume 5).</p>	
<p>Compreender, com clareza, os objetivos da aplicação das medidas</p>	

<p>socioeducativas: (iii) a educação dos adolescentes para o convívio social, como pessoas, cidadãos e futuros profissionais (Volume 5).</p>	<p>Socioeducação para qualificação profissional e preparação para o mercado de trabalho</p>
<p>A socioeducação deve ter como fundamento os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade e, como fim, a formação plena do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (Volume 5).</p>	
<p>A socioeducação deve ter como fundamento os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade e, como fim, a formação plena do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (Volume 5).</p>	
<p>Trata-se de usar as atividades esportivas como práticas e vivências capazes de desenvolver no socioeducando as competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas necessárias para o seu bom desempenho nas relações interpessoais, sociais e no mundo do trabalho, pelo cultivo de crenças, valores, atitudes e habilidades relacionadas ao pleno desenvolvimento de sua pessoa (Volume 5).</p>	
<p>É vital a criação de acontecimentos estruturantes que possibilitem a viabilização do adolescente como pessoa, ajudando-o a desenvolver sua autonomia; como cidadão, contribuindo para o desenvolvimento da sua solidariedade; como futuro profissional, potencializando o desenvolvimento de suas capacidades, competências e habilidades requeridas pelo mundo do trabalho (Volume 2).</p>	
<p>O aflorar, o desabrochar, o processo de nutrir, desenvolver, concretizar, viabilizar o potencial do educando se dá pela via da ação educativa. É por meio do ato de educar, portanto, que buscamos capacitar os nossos educandos para a vida, o trabalho, a convivência social (Volume 2).</p>	
<p>[...] uma Educação Social de caráter socioeducativo, destinada à preparação de adolescentes e jovens para o convívio social, para atuar como pessoas, cidadãos e futuros profissionais, para que não reincidam na prática de atos infracionais, [...] garantindo, ao mesmo tempo, o respeito aos seus direitos fundamentais e à segurança dos demais cidadãos (Volume 5).</p>	
<p>Compreender, com clareza, os objetivos da aplicação das medidas socioeducativas: (iii) a educação dos adolescentes para o convívio social, como pessoas, cidadãos e futuros profissionais (Volume 5).</p>	
<p>O maior desafio do trabalho socioeducativo é o desenvolvimento, nos adolescentes autores de atos infracionais, de novas competências pessoais e relacionais: aprender a ser e a conviver (Volume 2).</p>	<p>Socioeducação para desenvolvimento de habilidades e competências e para não quebrar normas do</p>
<p>[...] deve existir socioeducação no Brasil, cujo objetivo é preparar os jovens para o convívio social sem quebrar as regras de convivência consideradas como crime ou contravenção no Código Penal de Adultos (Volume 4).</p>	
<p>[...] a essência da socioeducação é promover o adolescente pessoal e socialmente; (aprender a conviver) (Volume 4).</p>	
<p>A natureza essencial da ação socioeducativa é a preparação do jovem para o convívio social. A escolarização formal, a educação profissional, as atividades artístico-culturais, a abordagem social e psicológica de cada caso, as práticas esportivas, a assistência religiosa e todas as demais</p>	

