

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE UMA SOCIOEDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA

SUPUESTOS TEÓRICOS DE UNA SOCIOEDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO

THEORETICAL ASSUMPTIONS OF A SOCIO-EDUCATION FOR HUMAN FORMATION

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v17i3.62076>

Priscila Cardoso¹

Debora Cristina Fonseca²

Resumo: No Brasil, o termo socioeducação destina-se ao trabalho realizado com adolescentes que cometeram atos infracionais. Este artigo tem como objetivo discutir parte de uma tese de doutoramento em que se realizou uma análise crítica sobre o conceito de socioeducação e dialeticamente apontou pressupostos e fundamentos teóricos-metodológicos, contribuindo para uma nova proposição. Como síntese foram elaborados pressupostos, amparados no materialismo histórico-dialético, para construção de uma práxis socioeducativa que crie processos de desalienação e humanização. O enfoque será na apresentação da possibilidade de uma socioeducação que vise a formação humana e processos emancipatórios.

Palavras-chave: Socioeducação. Formação Humana. Materialismo Histórico-Dialético. Adolescentes. Política Pública.

Resumen: En Brasil, el término socioeducación se refiere al trabajo realizado con adolescentes que han cometido actos delictivos. Este artículo tiene como objetivo discutir parte de una tesis doctoral en la que se realizó un análisis crítico sobre el concepto de socioeducación y se señalaron dialécticamente fundamentos teórico-metodológicos, contribuyendo a una nueva propuesta. A modo de síntesis, se desarrollaron supuestos, sustentados en el materialismo histórico-dialéctico, para construir una praxis socioeducativa que genere procesos de desalienación. El foco estará en presentar la posibilidad de una socioeducación que apunte a la formación humana y a los procesos emancipadores.

Palabras clave: Socioeducación. Formación humana. Materialismo histórico-dialéctico. Adolescentes. Política pública.

Abstract: In Brazil, the term socioeducation refers to work carried out with adolescents who have committed criminal acts. This article aims to discuss part of a doctoral thesis in which a critical analysis was carried out on the concept of socio-education and dialectically pointed out assumptions and theoretical-methodological foundations, contributing to a new proposition. As a synthesis, assumptions were developed, supported by historical-dialectic materialism, to construct a socio-educational praxis that creates processes of de-alienation and humanization. The focus will be on presenting the possibility of socio-education that aims at human formation and emancipatory processes.

Keywords: Socioeducation. Human formation. Historical-Dialectical Materialism. Teenagers. Public policy.

Introdução

O termo socioeducação presente no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) utilizado para nomear o trabalho realizado com adolescente que cometem atos infracionais e possui processos judiciais de responsabilização pelo ato cometido, foi cunhado pelo pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa. É importante ressaltar que ele 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.

Todavia, os conceitos presentes nos cinco guias produzidos sob consultoria de Costa (BRASIL, 2006 a,b, c, d) não são aprofundados, além de apresentar uma diversidade de teorias pedagógicas, o que deixa uma lacuna significativa na base epistemológica do termo. 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.

Isso significa dizer que, embora os guias escritos por Antonio Carlos Gomes da Costa 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, já que um guia prático esvaziado de sentido epistêmico permite ações contraditórias ao seu propósito inicial.

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, embora exista um vasto número de pesquisas envolvendo a temática do adolescente autor de ato infracional (Rocha, 2002; Fuchs, 2004; Murad, 2004; Volpi, 1998; Volpi, 2005; Assis, 1999; Melo, 1998; Brito, 2000; Paes, 2000; Pemseis, 2002) apenas dois destes autores se detêm à pedagogia socioeducativa, e um deles é o próprio autor e o outro Costa, o idealizador da Política de Socioeducação, como já mencionado acima (Paes, 2008).

Assim, na prática, as medidas socioeducativas³ 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.

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. 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.

Por este motivo, o presente artigo apresenta uma proposta de aprofundamento do conceito de socioeducação a partir do movimento dialético de tese-antítese-síntese. Para tanto, se fez necessário realizar, anteriormente, uma detalhada análise crítica dos documentos oficiais existentes que versam sobre o trabalho socioeducativo, que serão apresentadas neste artigo de maneira sucinta, para, posteriormente, realizar a síntese e superação qualitativa a concepção vigente, apontando para pressupostos teórico-metodológicos a partir de uma concepção de socioeducação emancipatória.

Metodologia

O artigo é parte de uma tese de doutoramento intitulada "Socioeducação: análise crítica e pressupostos teóricos para formação humana" que se utilizou dos seguintes documentos como objeto de análise: 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 também em 2006 (CONANDA, 2006) e o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (PNASE), publicado em 2013 (BRASIL, 2013)

Como procedimento de análise utilizou-se os núcleos de significações proposto por Aguiar e Ozella (2013). 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.

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 (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 quatro núcleos de significações, 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 a sociedade neoliberal.

Assim, buscou-se compreender o caráter histórico e social da construção do conceito de socioeducação, analisando a partir das suas contradições e complexidades. Após a análise crítica foi feito o trabalho de síntese, a partir do materialismo histórico-dialético e, em que se propôs um avanço epistemológico na definição do conceito que superasse qualitativamente o que se apresenta nos documentos oficiais.

Apoiou-se em teorias marxistas sobre educação e formação humana. As proposições foram 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 sobre socioeducação numa perspectiva crítica e emancipatória.

A seguir serão discutidos de forma sucinta os núcleos de significações presentes na conceituação de socioeducação oficial, para, posteriormente, apresentar os pressupostos teórico-metodológicos de uma nova proposta de socioeducação.

Resultados e discussão

No 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 correccional 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. 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.

O descolamento do contexto histórico-social ao propor um conceito de socioeducação é algo que presente 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.

Considera-se um contexto histórico-social “ideal” para propor o encontro entre essas duas dimensões, já que acredita-se, a priori, que a justiça assegurará as garantias processuais a todos os adolescentes igualmente. É sabido, entretanto, que as complexidades e as contradições das práticas jurídicas são, muitas vezes, atravessadas pelo racismo estrutural⁴ e pela criminalização da pobreza. Não só as jurídicas, mas também as práticas socioeducativas que são carregadas pelo viés repressivo-assistencial.

A análise do terceiro núcleo “Socioeducação: modelo teórico-metodológico híbrido pautado em diferentes teorias pedagógicas”, por sua vez, trouxe algumas problematizações bastante importantes, tendo como principal núcleo contraditório: o discurso de uma socioeducação com base crítica X reprodução de teorias pedagógicas liberais.

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 competências⁵, 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.

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. Com o viés mais pragmático, 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. 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.

No que se refere a análise do documento SINASE, ainda 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, embora os documentos oficiais que versam sobre as medidas socioeducativas sinalizem para uma aparente mudança de perspectiva da política de socioeducação em alguns aspectos, na essência

reproduz a lógica neoliberal e deixa uma lacuna do ponto de vista teórico, por não aprofundar na discussão destas temáticas que são fundamentais para a defesa de uma socioeducação para formação humana.

Assim, a partir do movimento de tese (termo presente nos documentos oficiais), antítese (análise crítica do uso do termo) e síntese por superação (proposta de teorização do termo socioeducação com consistência e materialidade histórica-dialética), apresenta-se, a seguir, pressupostos teóricos-metodológicos de um conceito de socioeducação que supere qualitativamente o apresentado por Costa e reiterado em vários aspectos no documento do SINASE.

É importante dizer ainda que todas as proposições têm como ponto de partida a experiência vivida pela pesquisadora 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.

Pensando a socioeducação como práxis

O 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. Tal afirmação, parte do princípio de que a atividade socioeducativa no país 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.

A proposta que deve ser feita, entretanto, é de atividade socioeducativa para emancipação humana, que tenha como motivo o desenvolvimento humano do adolescente na sua totalidade histórica e, conseqüentemente, que leve a compreensão e a transformação da realidade vivida em busca da superação de relações desumanizadas.

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.

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 se entende como fundamentais para se pensar uma práxis socioeducativa.

Pressupostos teóricos de uma socioeducação na perspectiva histórico-cultural

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 (a) adolescente, apartando da análise toda a construção histórica-social do(a) adolescente autor de ato infracional, reduzindo a características pessoais algo que é construído historicamente.

O pressuposto para uma práxis socioeducativa, ao contrário, deve entender o (a) 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(a) 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 (as) 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.

É a partir deste adolescente socio-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 (a) 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 (a) jovem negro(a) 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 (a) adolescente como um ser social e não isolado na sua individualidade é também romper com a ideologia dominante do (a) pobre, negro, periférico e marginal e, conseqüentemente, fazer enfrentamento aos interesses da classe dominante. É desvelar o (a) 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, ou seja, o (a) adolescente toma consciência de si e transforma seu comportamento para si. Há um desenvolvimento de autoconsciência para autonomia, uma vez que, em virtude do seu desenvolvimento social e biológico, o (a) 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 (a) 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 (a) 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.

Isso torna imprescindível a compreensão do (a) 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, considerando que 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. Consequentemente, 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, consequentemente, 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 reafirmado constantemente. Entretanto, como já analisado, 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.

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, considerando-se que numa sociedade capitalista são impulsionadas ações e práticas para o sentido contrário, que é a alienação. Por isso, 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 com 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 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 Sistema de Garantia de Direitos (SGD).

Nesse aspecto, a intersectorialidade 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 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.

Todavia, é sabido que, por se tratar de pressupostos para 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, destinada à preparação destes adolescentes para convívio social, ou seja, para atuarem como bons cidadãos e profissionais e que não reincidam a prática infracional. Visa, portanto, o enquadramento, o controle, a domesticação e preparação dos adolescentes para o mercado de trabalho. 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. Assim, serão somente ações com finalidades em si, ora de repressão, ora de assistencialismo, com foco no controle e enquadramento, chegando no máximo a emancipação política, mas com carência de sentido para esses adolescentes.

Considerações finais

Esse artigo teve como objetivo apresentar de forma sucinta uma análise a partir do concreto pensado do conceito de socioeducação presentes nos documentos oficiais que versam sobre as medidas

socioeducativas. Assim, a partir das críticas feitas, 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.

Para tanto, investigou-se de forma detalhada como a socioeducação é entendida nestes documentos e constatou-se 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.

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 é uma constante apropriação-objetivação de conhecimento historicamente pelo movimento de tese-antítese-síntese, a pesquisa realizada foi 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.

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.

Referências:

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.; 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.

ALMEIDA, S.L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

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.

BRASIL. **Lei nº 6697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Brasília, DF, 1979.

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. **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.

BRASIL. **As bases éticas da ação socioeducativa referenciais normativos e princípios norteadores.** Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b.

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.

BRASIL. **Socioeducação:** estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006d.

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.

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

BRITO, L. M. T. **Jovens em conflito com a lei.** Rio de Janeiro. EDUERJ, 2000.

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.

CARDOSO, P. C. **A construção de identidade de adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias escolares.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2017.

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.

CONSELHO NACIONAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.** Brasília: Conanda, 2006.

COSTA, A. C. G. **Aventura pedagógica:** caminhos e descaminhos de uma ação sócio-educativa. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

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.

DUARTE, N. **A individualidade para si:** uma contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1999.

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.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

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.

MELO JR, S. A. **Infância e cidadania.** São Paulo: SCRINIUM. 1998.

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, SP/DA/SDDH-PR, 2004. Mimeografado.

PAES, P. C. D. **Medida socioeducativa em meio aberto: a solução legal.** Campo Grande: UNICEF, 2000.

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. 2024.

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. 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. 2024.

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.

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.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

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.

VYGOTSKY. **Obras Escogidas IV: Psicologia Infantil.** 2. ed. Editorial Pedagógica: Moscú, 2006.

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.

ZALUAR, A.; NORONHA, J. C.; ALBUQUERQUE, C. Violência: pobreza ou fraqueza institucional? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 10, n. 1, p. 213-217, 1994.

Notas

¹ Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Campus Rio Claro. Professora no curso de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Pesquisadora credenciada no Programa de Pós Graduação em Educação da Ufscar e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos (Unesp/Rio Claro). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8651213306943542>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8005-5655>. E-mail: priscila.cardoso@unesp.br.

² Doutora em Psicologia Social pela PUC/SP e Livre Docente em Psicologia Social e Educacional pela Unesp. Professora associada do Departamento de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp/Rio Claro. É pesquisadora permanente credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufscar. Pesquisadora dos grupos de estudos de pesquisas Jovens, violência e educação; Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Direitos Humanos; Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos; Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Gepeja/Unesp); Núcleo de Investigação e Práticas em educação nos espaços de restrição e privação de liberdade EduCárceres/Ufscar; Grupo de estudos e pesquisa Educação, Diversidade, Inclusão e Sexualidade da Unesp. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8595226338503481>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8427-5973>. E-mail: debora.fonseca@unesp.br.

³ As medidas socioeducativas são de diferentes graus de severidade e aplicadas dependendo do ato cometido. Estão previstas no artigo 112 no ECA seis tipos de medidas socioeducativas: 1) Advertência; 2) Obrigação de Reparar o Dano; 3) Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); 4) Liberdade Assistida (LA); 4) Semiliberdade; 5) Internação (BRASIL, 1990).

⁴ 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, que está, necessariamente, ligado à formação social de cada sociedade (Almeida, 2018).

⁵ Segundo 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.

Recebido em: 25 de jun. 2024

Aprovado em: 1º de out. 2025