

UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO
MARIA NILVANE ZANELLA

BASES TEÓRICAS DA SOCIOEDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS PRÁTICAS
DE INTERVENÇÃO E METODOLOGIAS DE ATENDIMENTO DO
ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE CONFLITO COM A LEI

SÃO PAULO
2011

MARIA NILVANE ZANELLA
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU, MESTRADO PROFISSIONAL
EM ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

BASES TEÓRICAS DA SOCIOEDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS PRÁTICAS
DE INTERVENÇÃO E METODOLOGIAS DE ATENDIMENTO DO
ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE CONFLITO COM A LEI

Dissertação de mestrado apresentado à
Universidade Bandeirante de São Paulo, como
exigência do curso de Pós-Graduação *Stricto
Sensu* em Adolescente em conflito com a lei.

Orientadora: Prof^a Dra. Isa Maria Ferreira da Rosa
Guará.

SÃO PAULO
2011

ZANELLA, Maria Nilvane.

Bases teóricas da socioeducação: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei / Maria Nilvane Zanella. -- São Paulo: Uniban, 2011. 209p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Bandeirante (UNIBAN), Programa de Mestrado Profissional Adolescente em conflito com a Lei, 2011.

Orientadora: Dra. Isa Maria Ferreira da Rosa Guará

Bibliografia: p. 169-180

1. Bases teóricas. 2. Adolescentes em conflito com a lei. 3. Socioeducação. 4. Privação de liberdade. 5. Educação.

MARIA NILVANE ZANELLA

BASES TEÓRICAS DA SOCIOEDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS PRÁTICAS
DE INTERVENÇÃO E METODOLOGIAS DE ATENDIMENTO DO
ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE CONFLITO COM A LEI

BANCA EXAMINADORA
DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE

Presidente e orientadora: Profa. Dra. Isa Maria Ferreira da Rosa Guará
Universidade Bandeirante/São Paulo

2º. Examinador: Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto
Centro Universitário de Osasco

3º. Examinador: Prof(a). Dr(a). Rosa Elisa Mirra Barone
(UNIBAN/São Paulo)

4º. Examinador Suplente: Prof(a). Dr(a). Lavinia Magiolino
(UNIBAN/São Paulo)

5º. Examinador Suplente: Prof. Dr. Edson Telles
(UNIFESP/São Paulo)

SÃO PAULO
2011

Para se mudar a marcha com o carro em movimento, é necessário acionar a alavanca com a mão direita sem se descuidar do volante, que será controlado com a mão esquerda, ao mesmo tempo que se pressiona a embreagem com o pé esquerdo e, concomitantemente, retira-se o pé direito do acelerador. A concentração da atenção exigida para realizar a sincronia desses movimentos absorve todas as energias. Por isso o aprendiz não é livre ao dirigir. No limite, eu diria mesmo que ele é escravo dos atos que tem que praticar. Ele não os domina mas, ao contrário, é dominado por eles. A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. Então, a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato. Nesse momento, é possível não apenas dirigir livremente, mas também ser criativo no exercício dessa atividade. E só se chega a esse ponto quando o processo de aprendizagem, enquanto tal, completou-se. Por isso, é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto da aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz (2008b, p. 19).

À minha família por sempre terem feito o melhor que puderam;

À família Peres da Costa que me acolheu como filha e irmã;

Aos amigos que encontrei pelo caminho, com quem tive a honra de trabalhar e com quem sei que sempre posso contar: Luciano e Gizeli; Esli e Jucéle;

Aos amigos do início da caminhada, que além de companheiros de trabalho, se tornaram família: Adilson, Amarildo e Juliana;

Ricardo Peres da Costa, socioeducador de alma e formação:

- Por concentrar todos os adjetivos em uma só pessoa.
Você e eu sabemos o sacrifício dessa caminhada!

Antonio Adolfo da Costa, que foi pescar ao lado de Jesus (*In memoriam*).

Agradeço,

Aos muitos profissionais da Socioeducação do Estado do Paraná, que possuem práticas que inspiram essa pesquisa, em especial:

- aos diretores Alex, Lázaro, Mariselni, Esther, Gláucia, Ana Marcília, Nilson, Júlio Botelho, Marcio Schimidt;
- aos profissionais que protagonizaram mudanças na história da Socioeducação do Paraná, em especial: Dra. Laura Keiko Sakai Okamura, Thelma Alves de Oliveira e Roberto Bassan Peixoto;
- aos socioeducadores Elaine, Renata, Liliane, Débora, Márcia, Glória, Fábio e Gabi, Giseli e Ricardo Lopes;
- aos amigos do Cense de Maringá, pela socioeducação que realizam e pelo constante apoio ao Núcleo Regional de Educação Jaime, Deoniro, Marcelo, Telry, Renata, Alessandra, Anadélia, Ana Luiza, Ednéia;
- aos amigos da rede de proteção: Adilson Costa, Bruna e Adriéli;
- à equipe de gestão da socioeducação de 2008 e 2009, com quem muito aprendi: Tati, Deize, José, Fábio, Deborah, Letícia, Fabiano, Aline Fioravante e Regina Bley;

Aos companheiros de trabalho do Núcleo Regional de Educação de Maringá, em especial à equipe de Coordenação Socioeducacional, que busca nas contradições cotidianas, maneiras de enfrentar a violência nas escolas;

Aos professores do mestrado que contribuíram com a minha formação: Lurdinha Trassi, Edson Telles, Paulo Malvasi, Fernando Salla, Flávio Frassetto, Maria Fernanda Tourinho Peres; Nilton Ken Ota; Neusa Francisca de Jesus.

Aos colegas das diversas disciplinas do mestrado com quem muito aprendi e que fazem parte dessa história, em especial: Regina e Tati que me ajudaram a encurtar distâncias.

Aos amigos que me auxiliaram no processo Cleusa e Valter Feitosa, Jucéle e Gisele pelas acolhidas nas madrugadas de Curitiba;

Aos professores Irandi Pereira, Rosa Elisa Mirra Barone e João Clemente de Souza Neto, que contribuíram na Banca de defesa e qualificação;

À professora Dra. Isa Maria Ferreira da Rosa Guará pelas orientações teóricas e pelos ensinamentos que forjaram uma pesquisadora, mas também, uma melhor pessoa e profissional.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	9
LISTA DE FIGURAS	10
RESUMO	11
ABSTRACT	12
1 INTRODUÇÃO	13
2 DESVELAMENTOS DA PRÁTICA SOCIOEDUCATIVA	20
2.1 CONTRADIÇÕES TEÓRICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS QUE INFLUENCIAM A PRÁXIS SOCIOEDUCATIVA.....	22
3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS PARA UMA EDUCAÇÃO SOCIAL CRÍTICA	36
3.1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E ONTOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO..	36
3.2 BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	38
3.3 BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO SOCIAL	42
3.3.1 Sistemas e conceitos da educação social	44
3.3.2 Educação popular: práxis progressista x organismos internacionais	50
3.3.3 Educação social: educação liberal ou educação crítica?	55
3.3.3.1 Por uma base teórica da socioeducação: metodologia do atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei	62
4 ANÁLISE METODOLÓGICA	67
4.1 ORIENTAÇÃO FILOSÓFICA DO ESTUDO	80
5 BASES TEÓRICAS DA SOCIOEDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO E DAS METODOLOGIAS DE ATENDIMENTO DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE CONFLITO COM A LEI	83
5.1 PRESSUPOSTOS DE UMA PRÁTICA SOCIOEDUCATIVA NÃO-CRÍTICA.....	83
5.1.1 O movimento escolanovista e a influência na prática socioeducativa	92
5.1.2 O movimento tecnicista no espaço socioeducativo	103
5.2 INFLUÊNCIA DE UMA TEORIA CRÍTICO-REPRODUTIVISTA.....	109
5.3 PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA: FUNDAMENTOS PARA A SOCIOEDUCAÇÃO.....	115
5.3.1 Síntese dos estudos	144

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
6.1	ANÁLISE DO MÉTODO DOS ESTUDOS	152
6.1.1	Correntes e tendências filosóficas de alguns estudos em socioeducação.....	153
6.1.1.1	Tendência humanista tradicional: correntes e métodos	154
6.1.1.2	Tendência humanista moderna: correntes e métodos.....	155
6.1.1.3	Tendência analítica: correntes e métodos	158
6.1.1.4	Tendência dialética: correntes e métodos	163
6.2	FALANDO DE UM LUGAR CONHECIDO	165
7	REFERÊNCIAS	167
7.1	DISSERTAÇÕES ANALISADAS	176
ANEXOS	179

LISTA DE SIGLAS

CAPES	- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CASE	- CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO
CIBEC	- CENTRO DE INFORMAÇÃO E BIBLIOTECA EM EDUCAÇÃO
COMUT	- PROGRAMA DE COMUTAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
ECA	- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
EP	- EDUCAÇÃO POPULAR
FEBEM	- FUNDAÇÃO ESTADUAL DO BEM-ESTAR DO MENOR
FUNABEM	- FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM-ESTAR DO MENOR
INEP	- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
LDBEN	- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MST	- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA
PIA	- PLANO INDIVIDUALIZADO DE ATENDIMENTO
PPC	- PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR
PPP	- PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
PUC	- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
SAM	- SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA AO MENOR
SINASE	- SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO
TC	- TRANSTORNO DE CONDUTA
TDAH	- TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE
TOD	- TRANSTORNO OPOSITIVO DESAFIADOR
UNESCO	- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA
UNIBAN	- UNIVERSIDADE BANDEIRANTE
URSS	- UNIÃO DAS REPÚBLICAS SOCIALISTAS SOVIÉTICAS
USP	- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - EVOLUÇÃO DA PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL	33
FIGURA 2 - ANÁLISE TEMPORAL DAS PESQUISAS	73
QUADRO 1 - RELAÇÃO DE CONCEITOS EDUCACIONAIS.....	43
QUADRO 2 - SELEÇÃO TEMÁTICA DAS METODOLOGIAS.....	78
QUADRO 3 - ANÁLISE DA PEDAGOGIA SOCIAL.....	146
QUADRO 4 - ANÁLISE DAS PRÁTICAS COTIDIANAS DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO	147
QUADRO 5 - PERFIL DO ADOLESCENTE E MÉTODO SOCIOEDUCATIVO.....	151
QUADRO 6 - RELAÇÃO EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO SOCIAL.....	153
QUADRO 7 - CONCEPÇÃO HUMANISTA TRADICIONAL.....	156
QUADRO 8 - CONCEPÇÃO HUMANISTA MODERNA	158
QUADRO 9 - CONCEPÇÃO ANALÍTICA.....	161
QUADRO 10 - CONCEPÇÃO DIALÉTICA.....	166

RESUMO

ZANELLA, Maria Nilvane. **Bases teóricas da socioeducação:** análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei. 2011. 209p. Dissertação de mestrado – Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Adolescente em conflito com a lei, Docência do Ensino Superior, Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2011.

Este estudo, de cunho bibliográfico analisa as produções acadêmicas sobre o tema da socioeducação e toma como ponto de partida o banco de dados do projeto docente intitulado O estado do conhecimento sobre a intervenção socioeducativa em programas para adolescentes envolvidos em delitos. A análise busca mapear as Bases teóricas da socioeducação, a partir do estudo das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei, apresentando a análise de três teses de doutorado e vinte quatro dissertações de mestrado, totalizando 27 pesquisas no recorte temporal de 1990 a 2008, selecionadas a partir do banco de teses e dissertações da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES). Das pesquisas selecionadas realizou-se uma leitura completa de 16 trabalhos e leitura parcial de duas pesquisas, ao restante acessou-se apenas o resumo dos estudos. A análise das bases teóricas fundamenta-se especialmente, em estudos já realizados no âmbito da educação escolar por autores como Saviani e Libâneo. No âmbito da educação social crítica o estudo fundamenta-se nas publicações do russo Anton Makarenko. Aproximando a socioeducação da educação social no Brasil busca-se ainda uma definição de termos e conceitos que ora as aproximam e ora as distanciam. Atualmente, a pedagogia social, assim como a pedagogia escolar, fundamenta-se em duas teorias principais, uma de caráter liberal e outra que a confronta, de caráter progressista. Além dessas duas vertentes a educação social sofre no espaço institucional com as fortes influências das teorias crítico-reprodutivistas legitimadas nos meios acadêmicos como fonte de análise para o espaço da privação de liberdade. Nessa dissertação, considera-se que a pedagogia social é a disciplina que orienta a educação social e que a socioeducação é o termo utilizado na educação social para o atendimento institucional de adolescentes em situação de conflito com a lei. Conclui-se que a socioeducação vivenciou no espaço institucional as mesmas influências teóricas da escola, assim, a socioeducação é definida como uma educação social e sistemática que é realizada em duas vertentes, sendo uma de caráter liberal (não-crítica) e outra progressista (crítica).

Palavras-chave: Adolescente em situação de conflito com a lei. Socioeducação. Bases teóricas. Educação social. Pedagogia social.

ZANELLA, Maria Nilvane. **Socioeducation theoretical bases:** analysis of adolescents in conflict with the law intervention practices and attend methodologies. 2011. 209p. MA thesis - post-graduate studies, Adolescents in conflict with the law Professional Master, Teaching in Higher Education, Bandeirante University of São Paulo, São Paulo, 2011.

This study is structured along the lines of research models and intervention practices, of the Professional Master's Program Adolescent in conflict with the law in Bandeirante University of São Paulo. The literature research examines the nature of academic production on the socioeducation theme and takes as its starting point the database of the project entitled The state of the knowledge about the socio-educational intervention programs for adolescents involved in crime. The analysis seeks to map the theoretical bases of socioeducation from the study of practical intervention methodologies and care of adolescents in conflict with the law, presenting the analysis of three PhD theses and twenty- four dissertations, a total of twenty-seven researches between 1990 to 2008 years, selected from the theses and dissertations database of the Higher Education Improvement Coordination(CAPES). The research projects approach themselves by the analysis of care practices of adolescents in conflict with the law presentation. About the selected researches took place sixteen full readings, two surveys partial readings and accessed only the summary of the studies from the others. The analysis is based on theoretical grounds especially in studies conducted in the school education field by authors such as Saviani and Libaneo. In the context of critical social education the study is based on the publications of the Russian Anton Makarenko and the Brazilian pedagogue Antonio Carlos Gomes da Costa. The study shows that social education in Brazil is still searching for a definition of terms and concepts that sometimes approach and sometimes move themselves away. Nowadays, the social pedagogy and the education pedagogy are based on two main theories, the liberal one and one of the progressive nature, that confronts the first one. In addition to these two issues the social education suffers in the institutional space with the strong influences of critical reproducing- theory and / or Foucauldian that is well accepted in academic circles as a source of analysis for the space of deprived liberty. In this dissertation, it is considered that social pedagogy is the science that guides the social education and that socioeducation is the used term for institutional care for adolescents in conflict with the law. We conclude that the socioeducation has experienced within the same itheoretical institutional influences of school, so the socioeducation is defined as a social education system that is held in two aspects, as a liberal (non-critical) and other as progressive nature (critical).

Keywords: Adolescents in conflict with the law. Socioeducation. Theoretical bases. Social Education. Social pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa possui como tema as bases teóricas da socioeducação e estrutura-se na análise de estudos que sistematizaram práticas e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei no Brasil. O problema da investigação questiona como essas bases se articulam com a prática socioeducativa e como ela se apresenta nas pesquisas analisadas.

Este estudo segue as orientações da linha de pesquisa Modelos e práticas de intervenção, do Programa de Mestrado profissional Adolescente em conflito com a lei da Universidade Bandeirante de São Paulo e estrutura-se nos objetivos do grupo de pesquisa intitulado *O estado do conhecimento sobre a intervenção socioeducativa em programas para adolescentes envolvidos em delitos*, coordenado, pela Professora Dra. Isa Maria Ferreira da Rosa Guará.

Na busca pela aproximação com o objeto de pesquisa analisou-se 24 dissertações e três teses*, que foram selecionadas a partir do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essas pesquisas possuem em comum o fato de investigarem práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei.

Para Wachowicz (1991) são dois os elementos básicos do conhecimento: o sujeito que se quer conhecer e o objeto a ser conhecido, sendo que o homem (sujeito) só se torna objeto de conhecimento quanto interage com o objeto a ser conhecido. Nesse sentido, o estudo justifica-se no fato de que a ação socioeducativa sistemática e científica supõe o conhecimento do seu objeto, fundamentando-o teoricamente em acordo com suas práticas sociais, planejando e avaliando a ação realizada e os diferentes saberes que se articulam em torno da socioeducação.

A organização das dissertações com base nas linhas e procedimentos metodológicos segue a orientação de Gil (2007) ao definir que “[...] é sabido que toda e qualquer classificação se faz mediante algum critério. Com relação às pesquisas, é usual a classificação com base em seus objetivos gerais”. Assim, esse

* Para auxiliar na identificação das bibliografias, todas as citações de autores referentes às teses e dissertações analisadas – objetos de estudo dessa pesquisa – serão seguidas de asterisco. Conforme orientação da Banca de qualificação os resumos encontram-se no anexo dessa pesquisa.

estudo constitui-se em uma pesquisa bibliográfica que visa proporcionar uma maior familiaridade com o problema e desvelar os dados da realidade com a visão teórica, o que levou a pesquisadora a “traçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa” (2007, p. 43).

Minayo (2007, p. 27), enfatiza que a abordagem qualitativa “não é uma mera classificação de opinião dos informantes [...]”. Ou seja, é a descoberta de “códigos sociais a partir de falas, símbolos e observações”. Dessa maneira, essa pesquisa, segue uma abordagem qualitativa que utiliza o procedimento bibliográfico para realizar a revisão de literatura, com vistas a delinear o objeto escolhido que figura-se em compreender quais bases teóricas fundamentam as práticas de intervenção e as metodologias de atendimento socioeducativo do adolescente em conflitualidade.

As primeiras leituras das dissertações e teses que tratam do recorte do tema demonstraram uma aproximação da prática descrita com as teorias e tendências que subsidiam a educação escolar e por isso o estudo pautou-se em análises já realizadas para essa realidade.

A pedagogia está para a educação escolar, da mesma forma que a pedagogia social está para a educação social, que nada mais é que o espaço de intervenção da prática. Assim, a pedagogia social refere-se à ciência que orienta a prática da educação social, e no referencial teórico será demonstrada a coexistência de duas teorias que fundamentam essa prática, uma de caráter liberal e outra de cunho progressista.

Após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) os pesquisadores se concentraram em compreender quais pressupostos modificavam a prática realizada na Doutrina da situação irregular e conseqüentemente na Doutrina da proteção integral. Assim, os estudos acadêmicos nesse momento histórico se detiveram em entender o que era ser menino e menina em situação de rua, o que diferenciava o atendimento e o público que constituíam os abrigos e as unidades socioeducativas, - chamadas Febems - ou seja, tornou-se necessário entender a letra da lei e o que diferenciava as medidas de proteção das medidas socioeducativas, que até então eram atendidas da mesma maneira, pela mesma instituição.

Esse movimento histórico deixou marcas na prática socioeducativa. Vários pesquisadores, professores universitários, gestores do sistema, ainda confundem na idealização, o perfil da criança e do adolescente abandonado, menino em situação de rua que passava pela Febem na década de 80 do século passado, com o perfil dos adolescentes em situação de conflito com a lei da contemporaneidade e por isso questionam as restrições de segurança do espaço da privação de liberdade. Certamente um adolescente pode ter as duas características, ter sido abandonado e estar em conflitualidade. Entretanto, a metodologia de atendimento difere sobremaneira no último caso, especialmente quando privado de liberdade, sendo que, nesses casos, as questões de segurança, disciplina, ordem e controle não são formas de sobrepujar uma cultura sobre a outra, mas condição *sine qua non* para o desenvolvimento de um trabalho socioeducativo, que garanta a não violação de direitos e a segurança de todos os membros da instituição.

As instituições atuavam de maneira assistencialista, mas exercendo o controle disciplinar e em algumas situações violando direitos em nome desse controle. Assim, no momento da mudança legal a condenação da violência institucional passou a ser compreendida como uma sinalização de afrouxamento imediato do controle, na superação da cultura assistencial-repressiva o que levou a diversos equívocos, malgrado as boas intenções dos novos gestores.

Para Thomas Kuhn (1998) o estudo dos paradigmas é o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica na qual atuará. O autor considera como paradigma “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (*Idem*, p. 13), ou seja, enquanto o Código de Menores era vigente não se questionava, por exemplo, o termo menor, entretanto, após a promulgação da Lei 8.069/90 houve uma quebra de paradigma e os estudiosos passaram a questionar o uso do verbete. Dessa maneira, “quando a comunidade científica repudia um antigo paradigma, renuncia simultaneamente à maioria dos livros e artigos que o corporificam, deixando de considerá-los como objeto adequado ao escrutínio científico” (*Idem*, p. 209).

Como a ruptura do paradigma vigente não acontece de maneira estanque e o novo convive com o velho, é comum ainda encontrar em algumas áreas acadêmicas a utilização de termos como menor. Sposito, Tommasi e Moreno utilizam na publicação *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)* a designação adolescentes em processo de exclusão para refletir sobre a temática. Segundo os autores, o termo é polissêmico, ou seja, possui mais de um significado e justifica-se frente à heterogeneidade de situações observadas nas pesquisas que os apresenta como adolescentes; adolescentes em conflito com a lei, em acordo com o ECA, mas também em “menor grau, aparecem expressões como infratores, delinquentes, marginais e menores” (2009, p. 127).

Nesse sentido, Alves-Mazzotti argumenta que a “produção do conhecimento não é um empreendimento isolado”. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema (2002, p. 27).

Inspirando-se no marxismo, essa pesquisa, busca estabelecer uma crítica aos conceitos teóricos ditos pós-modernos e apresentar os efeitos desses pressupostos no sistema socioeducativo do Brasil.

Aprile e Barone (2006, p. 191) auxiliam a pesquisadora a definir o conceito e segundo elas existe uma “tensão” posta pela crise da sociedade moderna e uma “emergência de um novo ideário filosófico e cultural” denominado por alguns teóricos de pós-modernidade. Para as autoras

A crítica pós-moderna caracteriza-se pela rejeição ou denúncia à visão de mundo positivista, tecnocêntrica e racionalista, opondo-se à crença no progresso linear, nas verdades absolutas, no planejamento racional de ordens sociais ideais e na padronização do conhecimento e da produção. [...]. É importante destacar que em relação à chamada crise da modernidade, temos duas posições antagônicas. De um lado Habermas (1990) e seus seguidores que, mesmo admitindo que o conceito tradicional de racionalidade posto pelo iluminismo se encontra em crise, consideram a modernidade um projeto inacabado. [...]. De outro lado, Lyotard (1996) e seus seguidores que acreditam que um novo modelo epistemológico e social se instala na sociedade, configurando uma nova época, denominada pós-moderna, que, por sua vez, privilegia o

pluralismo do discurso, a heterogeneidade de estilos de vida e a diferença como forças libertadoras para a redefinição do discurso cultural (*Idem*, p. 197-198).

À luz dessa reflexão, é importante mencionar que Lyotard e seus seguidores na busca por esse novo modelo epistemológico, realizaram críticas que atingiram, sobretudo, as instituições que atuam com a educação, sendo elas sistemáticas ou assistemáticas, o que ocasionou uma desconstrução do que estava posto.

Na educação escolar essa corrente teórica foi denominada por Saviani (1984) de teoria crítico-reprodutivista. Na socioeducação, até o presente momento, concebe-se que o teórico de maior influência desse referencial é Michel Foucault (1987/2003). A aproximação desses modelos epistemológicos se dá pelo fato de que os pensadores da teoria crítico-reprodutivista e Foucault se moldaram a partir da mesma matriz teórica francesa, como será demonstrado no corpo dessa pesquisa e também pelo fato de que essa perspectiva se propõe a apontar a crítica, não tendo compromisso com a proposta de novos modelos.

Nesse estudo, será traçado um paralelo entre os fundamentos da educação escolar e da educação social, concebendo-se que para a educação escolar o espaço institucional é a escola, enquanto que para a educação social, quando se trata de adolescente em situação de conflito com a lei, o lugar institucional é o espaço da socioeducação.

Ou seja, com vistas a seguir um caminho já realizado e seguro, nessa dissertação, a discussão se aproximou do referencial teórico de três autores da área educacional – Lauro de Oliveira Lima (1982), Paulo Freire (1987) e Dermeval Saviani (1984) – haja vistas a reflexão dos seus estudos sobre o tema marginalidade, no final do século XX.

O capítulo intitulado *As teorias da educação e o problema da marginalidade* do livro clássico de Saviani *Escola e Democracia* (1984) orienta metodologicamente essa dissertação e a pesquisadora na busca das práticas que retratam as teorias descritas pelo autor (teorias críticas, teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas) nas dissertações e teses analisadas, seguindo também, a mesma organização racional do texto.

Assim, enquanto as teorias críticas concebem a marginalidade como um fenômeno da estrutura social marcada pela luta de classes que é determinada pelo modo de produção vigente, as teorias crítico-reprodutivistas, são as que entendem que à educação cabe a reprodução dos fatores de marginalização que ocorrem na sociedade.

A escolha do fundamento teórico é intencional, ou seja, o estudo apresenta como as diferentes teorias da educação compreendem o problema da marginalidade, e o texto apesar de escrito há três décadas constitui a base para a pedagogia histórico-crítica e as reflexões

[...] procuram aproximar o leitor do significado daquela concepção educacional que, desde 1984, venho denominando pedagogia histórico-crítica. [...]. Embora datado de 1983, esse texto, mantém-se atual, sendo oportuno, ainda, para recolocar em novo patamar a questão da unidade das forças progressistas no campo educacional (SAVIANI, 2008b, p. 1).

Saviani (1984) define a pedagogia social não-crítica como um modelo compensatório de educação. Libâneo (1990), entretanto alerta que a corrente não-crítica possui duas posições diametralmente opostas, mas que coadunam para o mesmo objetivo. A teoria da educação compensatória compara os alunos das camadas vulneráveis com os alunos do grupo social que não possui as mesmas desvantagens. Por outro lado, a ideia oposta apresenta os alunos pobres como portadores de uma cultura e de um modo de vida para o qual não teriam necessidade de assimilar a cultura erudita. Ou seja, esta posição afirma que “a educação deve partir da realidade como ela é, levando em conta o meio cultural, a linguagem, os valores da população” (1990, p. 102).

A análise das práticas descritas, nos estudos que tratam das metodologias de atendimento dos adolescentes em conflitualidade, demonstra que os modelos não críticos, descritos por Libâneo (1990) são evidenciados quando as instituições partem do princípio de que as oficinas de diálogo – que não falam em currículo ou em conhecimento científico e formalizado – são propostas de escolarização. Essa análise constitui o corpo de um capítulo que se detém em identificar as práticas consideradas liberais e que exerceram influência na educação escolar, servindo como espelho para o estudo da pedagogia social.

No que tange a análise progressista da educação social, a pesquisadora optou por utilizar os escritos de Antonio Carlos Gomes da Costa² (1997) e Makarenko (1989/1986), que possuem estudos teóricos e relatos práticos do trabalho com adolescentes em conflitualidade, bem como, por apresentar em diversos momentos reflexões a cerca da socioeducação do Estado do Paraná, *lócus* da experiência profissional da pesquisadora.

Essa dissertação configura-se da seguinte maneira: o primeiro capítulo trata da introdução do estudo; o segundo capítulo desvela as práticas e contradições do atendimento socioeducativo; o terceiro capítulo apresenta a revisão bibliográfica do estudo, bem como os fundamentos e pressupostos para uma educação social crítica ou liberal, diferenciando a educação sistemática e assistemática e conceitos difundidos nos estudos acadêmicos. O capítulo subsequente descreve a metodologia utilizada nessa pesquisa. O quinto capítulo analisa as 27 pesquisas selecionadas relacionando-as com as bases teóricas críticas, não-críticas e crítico-reprodutivistas. Para finalizar, o último capítulo apresenta as considerações finais do estudo.

² Importante mencionar que o pedagogo brasileiro, Antonio Carlos Gomes da Costa, possui diversos estudos baseados nos pressupostos de Anton Makarenko. Entretanto, em alguns referenciais o autor defende os estudos difundidos pela Unesco, o que o aproximou de uma concepção de educação social liberal. Por outro lado, esse autor constitui no Brasil, até o presente momento, a melhor fonte de estudo e formação para socioeducadores, sendo que o mesmo contribuiu com a estruturação do modelo de socioeducação implantado no Estado do Paraná, não sendo possível, mesmo em um estudo de base marxista, não mencionar seus referenciais teóricos.

2 DESVELAMENTOS DA PRÁTICA SOCIOEDUCATIVA

Esse capítulo apresenta e contextualiza o campo de estudo dessa dissertação evidenciando as contradições vivenciadas pelas instituições que atendem adolescentes em situação de conflito com a lei no Brasil, a partir de 1980 no campo jurídico – com a passagem da doutrina da situação irregular para a proteção integral – e no campo teórico desvelando os impactos dos estudos foucaultianos sobre a prática.

Identifica-se nessa dissertação, o adolescente em situação de conflito com a lei³ como um sujeito social e multideterminado, historicamente produzido como um dos resultados de uma sociedade de classes e do modo de acumulação do capital de um lado e da reprodução, concentração e perpetuação da pobreza de outro, sujeito em acordo com a matriz teórica escolhida para essa pesquisa.

No âmbito da legislação, o adolescente em situação de conflito com a lei, está atrelado a uma trajetória jurídica e processual que passou a existir com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo o ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal praticada por criança ou adolescente⁴.

O ato infracional quando praticado por criança pressupõe a aplicação das medidas protetivas do artigo 101⁵, enquanto que o mesmo ato praticado por

³ Segundo Volpi não existe consenso geral sobre como denominar os adolescentes que praticam atos infracionais, sendo comuns termos estigmatizantes como infratores, pivetes, menores e delinquentes. Nessa pesquisa, os caracterizaremos como adolescentes em situação de conflito com a lei, tendo em vista que “a prática do ato infracional não é incorporada como inerente à sua identidade, mas vista como uma circunstância de vida que pode ser modificada” (2006, p. 7).

⁴ Distingue-se no efeito da lei a criança com idade entre 0 a 12 anos incompletos e adolescentes com idade entre 12 a 18 anos incompletos.

⁵ São definidas como medidas protetivas: Encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; Orientação, apoio e acompanhamento temporários; Matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; Inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; Requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; Inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; Acolhimento institucional; Inclusão em programa de acolhimento familiar; e Colocação em família substituta (BRASIL, 1990).

adolescente pressupõe a determinação das medidas socioeducativas do artigo 112⁶. Cada medida socioeducativa possui condições específicas de tempo e sanção, entretanto as medidas de semiliberdade e internação são consideradas as mais complexas e desafiadoras e assim como as demais devem considerar o desenvolvimento pessoal, social, emocional, educacional e a manutenção dos vínculos familiares e comunitários do adolescente, bem como, a capacidade deste em cumpri-la.

As medidas socioeducativas possuem “uma natureza híbrida: pedagógica e sancionatória” que, numa dimensão, articula limites quando responsabiliza e restringe legalmente o adolescente e na dimensão ético-pedagógica “implica o desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania” (ADIMARI, 2010, p. 127).

Antonio Carlos Gomes da Costa (2004) explicita que a socioeducação possui duas grandes modalidades: uma de caráter protetivo – destinada ao atendimento de crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados por ação ou omissão da família, da sociedade ou do Estado – e outra modalidade, voltada ao trabalho social e educativo – tendo como público os adolescentes em conflito com a lei, com vistas a prepará-los para o convívio social – não evidenciando o caráter sancionatório da medida.

Coadunando com a reflexão desse autor, o sistema de garantia de direitos, convencionou chamar todos os programas que atendem crianças e adolescentes de programas socioeducativos independente se a ação realizada é de proteção ou de socioeducação. Essa junção conceitual da prática contribui para a não compreensão da condição sancionatória da medida socioeducativa quando aplicada a adolescente autor de ato infracional.

Por outro lado, na legislação vigente o conceito socioeducativo somente aparece vinculado à trajetória jurídica e processual do adolescente em situação de conflito com a lei, sendo assim, nesse texto, a referência ao termo programas de

⁶ Conforme o artigo 112 do ECA, verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: Advertência, Obrigação de reparar o dano, Prestação de serviços à comunidade, Liberdade assistida, Semiliberdade e Internação, sendo possível ainda cumular com as medidas proteção dos incisos I a VI do artigo 101.

socioeducação está atrelado à execução das medidas socioeducativas, objeto de estudo dessa dissertação.

2.1 CONTRADIÇÕES TEÓRICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS QUE INFLUENCIAM A PRÁXIS SOCIOEDUCATIVA

A práxis socioeducativa é o espaço de surgimento, explicitação e negociação a partir do qual se possibilita dialeticamente a transformação educativa. Outrossim, mesmo compreendendo-se as determinações sócio-históricas sobre o problema não será descrito nesse texto a retrospectiva histórica sobre as legislações da infância no Brasil, por não ser esse o objeto desse estudo. Entretanto, convém lembrar que antes da aprovação do ECA, o modelo de atendimento implantado pela antiga Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e executado pelas fundações dela derivadas nomeadas Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), receberam diversas críticas de estudiosos, políticos e jornalistas, divulgadas em jornais, livros e pronunciamentos públicos.

Além de denúncias de violações, as instituições que seguiam esse modelo no Brasil – mesmo utilizando outras nomenclaturas estaduais – eram condenadas por concentrar no mesmo espaço físico crianças e adolescentes, não apenas violadores de direitos, mas também aqueles que tinham seus direitos violados. No Estado do Paraná, por exemplo, – mesmo não existindo o modelo de instituição com a nomenclatura Febem – somente após 10 anos da promulgação do ECA a gestão estadual conseguiu redefinir as competências e estabelecer novos objetivos para cumprir as determinações das legislações vigentes, construindo canais de interlocução entre o Estado, municípios e a sociedade civil organizada, tais como:

a transformação dos grandes internatos em Casas Lares; a municipalização de diversas Unidades; a transferência, para órgãos especializados do Estado, de crianças e adolescentes com necessidades especiais; e a descentralização do atendimento ao adolescente em conflito com a lei (PARANÁ, 2002, p. 6).

A abertura política do país, a militância de profissionais que atuavam nas instituições – especialmente aqueles que trabalhavam com meninos e meninas em

situação de rua⁷ – a criação da Pastoral do Menor em 1977 e da Comissão Nacional Constituinte em 1987 culminou com diversas publicações e pesquisas acadêmicas que descreviam não apenas o perfil dos adolescentes atendidos, mas também denunciavam os problemas das instituições que os atendiam⁸.

A discussão sobre o tema chegou às telas do cinema em 1981, quando Hector Babenco dirigiu o filme *Pixote: a lei do mais fraco* que apresentou os abusos sofridos pelas crianças e adolescentes nas instituições de internação e cenas em que os personagens brincam simulando assaltos a bancos (BABENCO, 1981). A partir de então, no imaginário coletivo as Febem(s) passaram a ser vistas como escolas do crime, ideia esta, que criou raízes com o reforço da imprensa.

Como relata Sales Filho “A mídia costuma afirmar que as escolas de internação são, na verdade, ‘escolas de crime’ ou ‘estágios para a prisão’. Os próprios funcionários dessas instituições costumam ironizá-las, chamando-as assim” (Grifo do autor, 2004, p. 115).

As denúncias sobre o tratamento dispensado aos adolescentes nessas instituições foram estimuladas com o acesso ao estudo sobre as prisões, de Michel Foucault, especialmente sua publicação *Vigiar e punir* com a condenação da violência, da massificação e do poder disciplinar das instituições de atendimento e com militância em torno da promulgação do ECA em 1990.

⁷ O Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) teve uma histórica participação política na defesa dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil. Iniciou as primeiras ações em 1982 e se constituiu como uma entidade civil independente em 1985. Mesmo não prestando atendimento direto às crianças e adolescentes, o Movimento busca mobilizar todos os que estão envolvidos com esse segmento da população brasileira. Dentro desta perspectiva de mobilização, o Movimento não é atrelado à Igreja e nem ao Estado, tendo garantida sua independência financeira por subsídios de entidades internacionais – entre elas está o Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) (MNMMR, 1988).

Para compreensão das campanhas da imprensa nacional e do Governo Militar contra os meninos e meninas de rua do Brasil ler o livro *Menin@s de rua: representações e políticas* de Geovanio Edervaldo Rossato (2003).

⁸ Dentre as publicações de referência neste assunto pode-se citar: O dilema do decente malandro de Maria Lucia Vieira Violante (1981), Fogo no pavilhão: uma proposta de liberdade para o menor de Maria Ignês Bierrenbach, Emir Sader e Cyntia Petrocinio Figueiredo (1987), Malditos frutos do nosso ventre de Carlos Alberto Luppi (1987), O que é menor e O mundo do menor infrator de Edson Passetti (1987), A criança e a Febem de Marlene Guirado (1980).

Também as teorias não-diretivas de educação foram mal interpretadas e conforme Paulo Paes a partir de 1970 houve no Brasil e no mundo um detrimento do coletivo e uma valorização do individual, o que não foi

um fenômeno social gratuito, mas fundamentou-se em teorias que justificam essa postura. Muitas vertentes teóricas da psicologia e da pedagogia defendem que existe um aspecto do desenvolvimento do indivíduo humano que acontece de dentro para fora, um processo de autodesenvolvimento da criança, que centra a educação na criatividade do aluno e não na apropriação da cultura histórica, o que exigiria mais disciplina. As teorias que utilizam esse fundamento defendem uma educação que apenas facilite ou proporcione condições para o desenvolvimento da criança, fragilizando a autoridade do professor e do educador, ao centrar seu objetivo pedagógico no desenvolvimento da criatividade do aluno (PAES, 2008, p. 93).

Na educação escolar, os pressupostos teóricos fizeram com que o centro do processo pedagógico deixasse de ser o conhecimento científico atrelado à disciplina e passasse a ser a subjetividade do sujeito, que exigia criatividade e interesse. Além das influências dessas teorias educacionais, no sistema socioeducativo, houve na escola a apropriação dos pressupostos foucaultianos, como uma crítica ao “autoritarismo inerente à escola”, que é reproduzido pelos demais aparelhos ideológicos do Estado como pode ser observado no texto abaixo.

Com base nesses estudos e em dados colhidos durante contato informal com alunos de algumas escolas é que realizei a pesquisa de campo, tendo como hipótese inicial que haveria uma relação entre vigilância – punição e depredação escolar. A depredação não seria resultado da pobreza do bairro mas do rigor punitivo da escola (GUIMARÃES, 1985, p. 15).

No recorte acima, observa-se que a autora defende a existência de “semelhanças entre os processos de vigilância e punição descritos” por Foucault “com relação às prisões do séc. XIX e os que acontecem nas escolas de nossos dias”. Ou seja, a análise da pesquisadora nessa concepção teórica, vai além da depredação da estrutura física escolar, como ato isolado de indisciplina ou de violência contra a escola, com danos ao patrimônio público, mas busca também, as causas presentes no interior da instituição escolar, por vezes confundindo disciplina com vigilância e punição.

Conforme Paes “não foram as famílias, que por si mesmas, deixaram e ter a autoridade sobre seus filhos. Elas foram influenciadas pela escola dos filhos, que

difundiu esses métodos pedagógicos, da educação formal para o cotidiano familiar” (2008, p. 93). Para o autor “gerações inteiras foram criadas sem respeitar a autoridade dos pais, dos professores e de outras autoridades e não puderam internalizar a disciplina social que, por meio da cultura, se reproduz de geração em geração” (2008, p. 93-94).

Assim, se a promulgação do ECA trouxe para os gestores dúvidas em relação ao reordenamento do sistema – que necessitava ser organizado para os atendimentos de proteção e de socioeducação – para os profissionais que atuavam na execução do atendimento, as dúvidas iam além da operacionalização da medida e/ou atuação profissional, visto que o trabalho realizado entrava em dissonância com a censura da leitura acadêmica às instituições totais, fundamentadas especialmente em Foucault (1987) e Goffman (2001).

Uma das ações técnicas rotineiras nas instituições é o estudo de caso, apresentado nas diretrizes nacionais como diagnóstico polidimensional dos adolescentes, que implica investigar, inquirir, buscar informações sobre sua situação pessoal e social para informar o sistema de Justiça que decidirá sobre a medida aplicada, tempo de permanência etc.. Sobre este fazer técnico Foucault descreve

Ora, o que esse inquérito político-jurídico, administrativo e criminal, religioso e leigo foi para as ciências da natureza, a análise disciplinar foi para as ciências do homem. Essas ciências com que nossa ‘humanidade’ se encanta há mais de um século têm sua matriz técnica na minúcia tateante e maldosa das disciplinas e de suas investigações. Estas são talvez para a psicologia, a pedagogia, a psiquiatria, a criminologia, e para tantos outros estranhos conhecimentos, o que foi o terrível poder de inquérito para o saber calmo dos animais, das plantas ou da terra (FOUCAULT, 1987, p. 186).

O autor acrescenta ainda que

Se é verdade que o inquérito, ao se tornar uma técnica para as ciências empíricas, se destacou do processo inquisitorial em que tinha suas raízes históricas, já o exame permaneceu o mais próximo do poder disciplinar que o formou. É ainda e sempre uma peça intrínseca das disciplinas. É claro, ele parece ter sofrido uma depuração especulativa, ao se integrar em ciências como a psiquiatria, a psicologia. E efetivamente, sob a forma de testes, de entrevistas, de interrogatórios, de consultas, o vemos retificar aparentemente os mecanismos da disciplina: a psicologia é encarregada de corrigir os rigores da escola, como a entrevista médica ou psiquiátrica é encarregada de retificar os efeitos da disciplina de trabalho (*Ibdem.*).

Foucault estabelece uma relação entre o inquérito/inquirição realizado pela Igreja na Idade Média – enquanto matriz jurídica e política de um saber experimental – e o trabalho do técnico que atua nas instituições prisionais. A crítica de Foucault atinge a identidade do profissional e a sua pretensa especialidade. Assim sendo, o que o profissional antes julgava ingenuamente colocar a favor dos adolescentes passou a ser visto como uma forma de causar mais prejuízos a eles.

Para finalizar alerta que “essas técnicas apenas mandam os indivíduos de uma instância disciplinar a outra, e reproduzem, de uma forma concentrada, ou formalizada, o esquema de poder saber próprio a toda disciplina” (*Idem*, p. 186), sendo função desses profissionais “medir, avaliar, diagnosticar, curar, transformar, os indivíduos” (FOUCAULT, 1987, p. 187).

As críticas do autor explicam a descredibilidade dos profissionais destas instituições no trabalho que realizam e as instituições que atendem adolescente em situação de conflito com a lei como sendo um trabalho social sujo⁹: “De fato, tais efeitos da internação parecem não constituir somente um chiste de mau gosto de profissionais que não acreditam em seu próprio trabalho, pois têm sido realçados e considerados verdadeiros pela maioria dos autores que se dedicaram a estudá-los” (SALES FILHO, 2004, p. 115-116).

Para Michael Apple (2001, p. 13) Foucault “nega o poder dos movimentos sociais e agentes históricos”. Nesse sentido, a teoria do controle social difundida por ele, foi determinante para que parte dos servidores não acredite nos adolescentes enquanto outra parte não vê sentido no trabalho que realiza. Em meio a essas ambiguidades a instituição ora é vista pela sociedade como um mal necessário – tendo em vista que pune aqueles que não cumpriram as regras sociais – e ora se apresenta como uma instituição que viola os direitos fundamentais.

Assim como as escolas, os Centros Educacionais¹⁰ atuam no espaço da contradição e da resistência. Ou seja, para Apple “Não é em vão que o foco crucial

⁹ “A expressão ‘trabalho sujo’ tem sido, em muitas sociedades, uma das formas de representar a relação entre o trabalho e a violência ou o perigo, podendo adquirir ainda diferentes sentidos, dependendo do contexto” (SALES FILHO, 2004, p. 108).

¹⁰ Nessa pesquisa os termos Centros Educacionais, Centros de Socioeducação e Unidades Socioeducativas referem-se ao espaço de execução da medida socioeducativa de privação de liberdade.

da crítica radical em relação às instituições, nesta última década, se tenha centrado na escola” e mais recentemente nas instituições que atuam com educação. Segundo esse autor, mesmo sendo evidente que essas “instituições educativas não são os mecanismos de democracia e de, igualdade que muitos de nós gostaríamos que fossem” possuem um papel importante e podem atuar na contradição do sistema, tendo em vista “o conhecimento explícito e oculto nelas inserido” (2001, p. 49).

As críticas insistentemente apontam que “não se consegue atingir nada de significativo” atuando nessas instituições “porque são, fundamentalmente, instituições determinadas” (APPLE, 2001, p. 51). Contudo, o autor aponta que propostas diferenciadas de educação – como é o caso dos Centros Educacionais – podem ser usadas para fins progressistas, ou seja, “Um plano deste gênero poderia, de facto, ser utilizado para criar modelos de *educação socialista*. Dito de outro modo, poderia criar escolas que seriam laboratórios para o desenvolvimento de alternativas socialistas aos nossos modelos educativos dominantes” (*Idem*, p. 197).

Assim como as escolas, as instituições socioeducativas não são “instituições de produção, onde [...] transforma inexoravelmente os estudantes em seres passivos, aptos e ansiosos para se inserirem numa sociedade desigual” (*Idem*, p. 55), ou seja, a capacidade de agir na contradição está nos adolescentes que modificam a sua trajetória de vida saindo da criminalidade, nos que reincidem por uma ordem social já estabelecida, apontado os limites da instituição, nos profissionais que atuam nesse espaço e buscam uma educação social e também nas rebeliões que, contraditoriamente, tiram o sistema da invisibilidade.

Assim – como não poderia deixar de ser – as constantes rebeliões vivenciadas entre 2005 e 2006 – principalmente na Febem de São Paulo – despertou o interesse das universidades sobre o tema¹¹ e após 15 anos de promulgação do ECA, o reordenamento institucional, a adequação nas estruturas físicas e as melhorias alcançadas por alguns programas possibilitaram que o sistema socioeducativo abrisse as suas portas para os estudos acadêmicos.

¹¹ O Relatório de pesquisa de Guará (2010) mostra um incremento de pesquisas no tema do adolescente em conflito com a lei desde 2005.

Ao cumprir a sua função de estabelecer a crítica ao sistema, a Universidade tem contribuído pouco para a melhoria das práticas socioeducativas, como mostra a pesquisa de Guará (2010) *O estado do conhecimento sobre a intervenção socioeducativa*, na qual, apenas pequena parte dos estudos aborda diretamente as alternativas para a ação educativa institucional, objeto de estudo desta dissertação.

Na ação direta, não são poucos os relatos de gestores que ao assumirem a responsabilidade de executar um programa de privação de liberdade – com a convicção de priorizar a ação educativa sobre qualquer proposta de controle disciplinar – proibiam de imediato, todas as normas de segurança sem prévio planejamento e sem referências técnicas adequadas.

Assim sendo, nessas situações, era de se esperar que os profissionais responsáveis por atender diretamente os adolescentes, sem apoio ou formação e, destituídos da única forma de socioeducação que conheciam – a repressão – ‘deixassem’ acontecer o caos disciplinar e as rebeliões, que traziam de volta a velha ordem. A pesquisa de Andrade* (1997, p. 103) relata que diversos conflitos eram estimulados “pelos funcionários que viam uma possível rebelião a forma de se retomar o antigo regime, e com ele, garantir o controle e o respeito dos adolescentes”.

Franco (2008) analisando as representações sociais dos trabalhadores da Febem/SP conclui que, na ausência de recursos disciplinares mais claros, a instituição acaba sendo percebida por eles como uma casa sem regras.

Andrade* (1997) desvela uma rebelião ocorrida na Febem de São Paulo

A gestão da Secretária Alda Marco Antônio foi marcada pela tentativa de implantação de uma proposta de atendimento que assegurava os direitos dos adolescentes previstos no ECA.

Com a proposta da Secretária Alda, a DT-3 foi obrigada a abandonar sua forma de tratamento rígido, isto é, a disciplina rígida deixou de existir e os adolescentes deixaram de ser uma questão de segurança. [...]

Os antigos funcionários não foram consultados sobre como era o atendimento desenvolvido e tão pouco foram esclarecidos do que se pretendia com a nova forma de atendimento (1997, p. 26).

Para o pesquisador as mudanças na rotina de controle, sem a participação e a preparação dos funcionários, fizeram com que a instituição oscilasse da segurança

extrema até a negação quase que total dela¹². Esses contrastes quase sempre, levavam os servidores a se absterem de intervir, como relata Andrade: os servidores “cruzaram os braços, esperando que os adolescentes promovessem uma rebelião, o que aconteceu em outubro de 1992” (*Ibdem*).

Nesse sentido, as normas de segurança e controle presentes nos Centros Educacionais – em acordo com as normativas vigentes – permitem a materialização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em sua ação sancionatória e pedagógica de controle e apoio.

Compreendendo-se que a elaboração do PPP é teórica e a sua materialização ocorre no cotidiano da instituição, as ações de controle, disciplina e limite norteiam as ações que envolvem o respeito às normas de convivência, enquanto que o apoio ajuda, encoraja e auxilia o adolescente a sustentar suas escolhas¹³.

A disciplina não é um efeito de certas medidas ‘disciplinares’, mas de todo o sistema de educação de todas as circunstâncias da vida, de todas as influências a que estão submetidas as crianças. Neste sentido, a disciplina não é a causa, não é o método, não é o meio de uma boa educação, mas o resultado (Grifo do autor, MAKARENKO, 1981b, p. 379).

Compreendendo-se que quando o adolescente chega à privação de liberdade, geralmente já rompeu o vínculo de autoridade com os demais espaços de formação sistemática e assistemática, a execução da medida necessita retomar com ele princípios básicos do respeito ao outro e principalmente para consigo mesmo, o que justifica a necessidade das medidas de controle e disciplina, alicerçadas por pressupostos teóricos e pedagógicos.

Para Apple “As condições de existência de uma determinada formação social particular são reconstruídas através de relações antagônicas”, pois o trabalho e as

¹² No Estado do Paraná é lenda o fato de que no ano de 2004 um determinado Secretário de Estado ordenou que os servidores da área de segurança não deveriam se confrontar com os adolescentes e em uma situação de motim entrou para negociar diretamente com os adolescentes quase sendo mantido refém. Esse mesmo secretário ordenou que os cassetes espalhados pelos cantos das unidades (grafados com termos como ECA e psicólogo) fossem imediatamente eliminados. A decisão bastante coerente foi pouco sábia, pelo fato de que não se instituiu outros instrumentos pedagógicos e formação para esses servidores que culminou com uma rebelião em setembro de 2004 em que sete adolescentes foram mortos.

¹³ Os conceitos de controle e apoio foram adaptados para o Sistema Socioeducativo, a partir da Teoria Conceitual da Justiça Restaurativa (McCOLD; WACHTEL, 2010).

condições não são impostos “e necessitam ser continuamente reconstruídas no campo de instituições” (2001, p. 59-60).

Historicamente, no campo institucional da socioeducação sempre houve distanciamento entre o fazer técnico¹⁴ – responsável pelos laudos – e o fazer do educador social¹⁵ – responsável pelo limite, disciplina e a ordem. Para Apple não é possível analisar o espaço educacional, seja ele qual for, de forma linear, unidirecional e isento de conflitos. Nesse sentido, o fato de que os profissionais da área técnica tiveram um maior acesso aos pressupostos teóricos foucaultianos, entre outros, que estabelecem fortes críticas ao controle social e ao sistema punitivo da privação de liberdade, contribuiu para o aumento no distanciamento entre estes profissionais. Essa afirmação baseia-se no fato de que a formação inicial necessária para o exercício de ambas as funções possibilitava ou delimitava esse acesso.

Michael Apple¹⁶ propõe uma releitura das instituições educacionais, se vistas apenas como espaços de reprodução do sistema capitalista, o que deveria ser feito sobre os textos de Foucault, tendo em vista que o filósofo ao se referir as práticas da privação de liberdade evidenciou que

[...] é verdade que um certo número de pessoas – tal como as que trabalham no quadro institucional da prisão, o que não é exatamente estar na prisão – não devem encontrar em meus livros conselhos ou prescrições que lhes permitam saber ‘o que fazer’. Mas meu projeto é justamente fazer de tal modo que eles ‘não saibam mais o que fazer’: que os atos, os gestos, os discursos que até então lhes parecia andar sozinho tornem-se problemáticos, perigosos, difíceis (FOUCAULT, 2003, p. 348).

¹⁴ Nessa dissertação serão tratados como profissionais da área técnica os pedagogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais e psicólogos.

¹⁵ No Brasil, ainda hoje, não existe uma definição única sobre a função do educador social que atua nos Centros de Socioeducação. Em alguns Estados existe diferença entre o profissional que cuida da segurança – agentes de segurança – e o profissional que realiza atividades com os adolescentes – educadores sociais. No Estado do Paraná, a gestão estadual optou, pela concepção teórica de Antônio Carlos Gomes da Costa, e por isso o Educador Social exerce não apenas a função de agente de segurança, mas também, atua enquanto presença pedagógica, unindo as duas funções e responsabilizando não apenas os educadores sociais pela segurança e sim todos os profissionais que atuam na instituição, sendo estes denominados socioeducadores.

¹⁶ O autor faz uma reflexão de que no livro anterior por ele publicado (Ideologia e cultura) descrevia as instituições educacionais, mais especificamente a escola, apenas como espaço de reprodução, assim como outros autores chamados de críticos-reprodutivistas. Entretanto, no livro do autor utilizado nessa dissertação ele revê o seu posicionamento realizando uma autocrítica ao trabalho anterior (2001, p. 60-61).

O autor é explícito ao afirmar que as suas fundamentações não são referências para o desenvolvimento de um trabalho, tendo em vista que o seu estudo não se detém em analisar a instituição ou o corpo do sujeito, mas as práticas realizadas no espaço institucional a partir da categoria 'poder' implícita em suas regras, normas e funcionamento. Entretanto, as pesquisas educacionais e os diferentes profissionais que acessaram seus referenciais provavelmente não vislumbraram nessas reflexões e estudos um ponto inicial, um eixo crítico que necessitava de superação, mas parece que os observaram como uma proposta de deslegitimação institucional, uma verdade absoluta e por isso deixaram de lado a capacidade de contradição existente no espaço educacional da instituição.

As notícias de motins e rebeliões em diversos Estados – já mencionadas nesse capítulo – evidenciam essa contradição, visto que, mobilizaram a opinião pública e os operadores do sistema de garantia de direitos a buscar um alinhamento técnico-político e operacional que resultou inclusive na elaboração coletiva do documento intitulado Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), 15 anos após a promulgação do ECA.

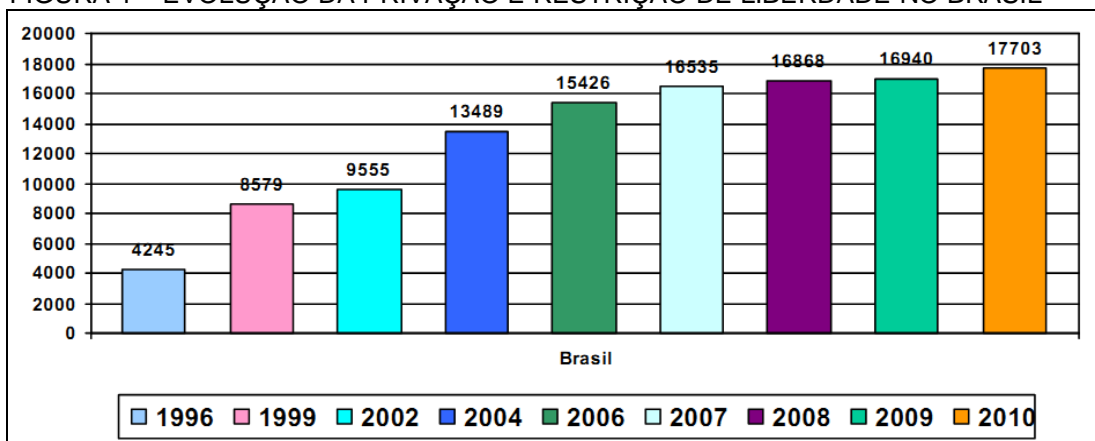
Na ocasião, o documento elaborado centrou-se na resposta a uma questão: “o que deve ser feito no enfrentamento de situações de violência que envolvem adolescentes enquanto autores de ato infracional ou vítimas de violação de direitos no cumprimento de medidas socioeducativas?” (BRASIL, 2006, p. 13), ou seja, a questão norteadora do Sinase apresenta a contradição do sistema, que ora coloca adolescentes como protagonistas da violência e ora como vítimas dela.

Assim, enquanto documento institucional voltado à organização do Sistema, o Sinase se propõem a apresentar diretrizes para seu alinhamento, embora não evidencie em suas normativas uma base científica para os pressupostos teóricos do atendimento dos adolescentes, como está evidente na sua bibliografia. Uma análise atenta demonstra que a elaboração sustenta-se basicamente em normativas nacionais e internacionais, documentos institucionais do Governo Federal e dados de órgãos e instituições que atuam na área da infância e juventude à exceção do texto *Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa* (2004),

do Professor Antônio Carlos Gomes da Costa. É importante mencionar que, o texto apresenta um direcionamento para a organização estrutural e de funcionamento da instituição de atendimento, não sendo, portanto um referencial de base teórica¹⁷.

A Lei 8.069/90 (ECA) trouxe consigo uma mudança de paradigmas na análise sobre a infância e a adolescência, como descrito em diversos documentos por pensadores da área como Emílio Garcia Méndez (1998). Entretanto, analisando a trajetória da execução do atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei no Brasil, percebe-se que concomitante ao movimento de mudança de paradigmas e padrões técnicos-pedagógicos, houve um acréscimo tanto no aumento de atos infracionais cometidos por adolescentes quanto na gravidade desses atos, ocasionando uma pressão para disponibilidade de vagas, tornando ainda mais insuficiente um sistema que já era bastante inadequado.

FIGURA 1 – EVOLUÇÃO DA PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL



FONTE: BRASIL, 2011.

No que tange, ao número de adolescentes em cumprimento de internação provisória e medida socioeducativa de internação e semiliberdade, após seis anos da promulgação do ECA foi realizada a primeira pesquisa sobre adolescentes privados de liberdade no Brasil. Na ocasião (1996) havia 4245 crianças¹⁸ e

¹⁷ Cabe destacar que, à mesma época, a Secretaria Especial de Direitos Humanos publicou uma coleção de cinco livros também coordenados pelo Professor Antônio Carlos Gomes da Costa com orientações técnicas detalhadas sobre os diferentes aspectos do atendimento que, embora referenciados em uma base teórica e legal não podem ser classificados como produções teóricas *stricto sensu*. Na verdade, a produção tinha a intenção específica de subsidiar tecnicamente a prática profissional e não em definir bases teóricas para a prática.

¹⁸ A análise da tabela referente à idade dos sujeitos privados de liberdade, demonstra que haviam

adolescentes privados de liberdade, conforme pode ser verificado na figura da página anterior.

Comparativamente, o último *Levantamento nacional do atendimento socioeducativo aos adolescentes em conflito com a lei* referente ao ano de 2010 apresenta uma tabela com a evolução da privação e restrição de liberdade no país, demonstrando que, desde o levantamento realizado por Volpi (2006) quadruplicou o número de adolescentes em cumprimento de privação, restrição de liberdade e internação provisória.

Nesse sentido, é possível dizer que o processo histórico vivenciado pelo sistema socioeducativo do Brasil, ainda não possibilitou que os atores e pesquisadores, se detivessem em analisar o conhecimento até agora produzido para embasar as metodologias de atendimento. Ou seja, as medidas de segurança, as rebeliões, as constantes trocas dos gestores, o assédio da imprensa e as críticas da academia – para mencionar alguns fatores – contribuíram para que o sistema fosse se envolvendo com os problemas emergenciais do cotidiano e não parasse para refletir sobre seus resultados positivos ou negativos.

Carvalho e Noziabelli discutindo sobre a resistência às mudanças nos programas socioeducativos lembram que:

[...] é possível encontrar agentes altamente disciplinados no cumprimento de normas e rotinas, mas altamente incapazes de serem criativos, empreendedores, propositores. E, nesse caso, ainda que percebam que a gestão não está obtendo êxito, insistem em repetir os mesmos procedimentos, por vezes e vezes seguidas, sabendo intimamente que irão obter as mesmas respostas indesejadas. A inação e o conformismo são as grandes ameaças da mudança (2004, p. 9).

Da mesma maneira, Paula Gomide* relata que Maria Ignês Bierrenbach ao assumir a presidência da Febem de São Paulo

tentou implantar uma nova proposta de atendimento aos internos, baseada em diretrizes educacionais, as quais orientavam as ações para o estabelecimento de 'normas de convivência' nas unidades, mediante

cinco destes com idade inferior a 12 anos. O autor evidencia que “os dados existentes são extremamente precários, não existindo uma conformação que informe quantos são os adolescentes brasileiros privados de liberdade” (VOLPI, 2006, p. 50).

discussão e deliberação envolvendo menores e trabalhadores. O relato dessa experiência feito no livro *Fogo no pavilhão* (1987), analisou as variáveis que prejudicaram a realização da proposta, retratando, principalmente, o boicote que o plano sofreu por parte de setores internos das unidades (1990, p. 4-5).

Gomide* também aponta que

Da mesma maneira Roberto Mangabeira Unger, em 1985, assumiu a presidência da Febem do Rio de Janeiro com um projeto alternativo para o atendimento das crianças carentes do Estado e relatou que seu projeto fracassou devido a falta de apoio político do Governo Brizola (*apud*, Luppi, 1987). Esta falta de apoio refletia-se em ausência de verbas e literal má vontade dos funcionários, totalmente avessos a quaisquer mudanças. Mangabeira queixou-se de ser impedido de afastar estes funcionários devido às pressões políticas (*Idem*, p. 5-6).

Com base na reflexão de Carvalho e Noziabelli (2004) e na transcrição de Gomide torna-se importante indagar, onde se localiza então o saber teórico dos programas? Como se alinham para produzir avanços na proposta de atendimento?

Importante salientar que nos Centros de Socioeducação as equipes multidisciplinares alicerçam seu trabalho socioeducativo em concepções teóricas da psicologia e do serviço social havendo escassos documentos com enfoque pedagógico, sendo perceptível a aproximação do pedagogo com as linhas de estudo de outras áreas, distanciando-se inclusive da sua especialidade, como é o caso do Regimento Interno, do próprio Projeto-Político Pedagógico (PPP) e das discussões sobre as teorias pedagógicas.

No que diz respeito à educação escolar no espaço da privação de liberdade, não se conhece uma proposta nacional condizente com a especificidade desse espaço e as que existem desconsideram o currículo elaborado para as escolas de ensino regular ficando desarticuladas e impossibilitando a real inserção escolar do adolescente posterior a sua progressão de medida.

Vásquez, refletindo sobre a prática transformadora, adverte que somente a teoria não transforma o mundo, mas pode contribuir para a sua mudança. Ou seja, “Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação” (1977, p. 207).

A ausência de PPP, nos Centros de Socioeducação resulta numa desorientação teórica na execução do trabalho. É possível perceber que nas pesquisas analisadas nessa dissertação, por exemplo, os projetos e as atividades desenvolvidas acabam refletindo a visão de mundo, de sociedade e de homem dos sujeitos que o elaboraram não tendo qualquer vinculação com as fases do atendimento socioeducativo do adolescente o que contribui para que os projetos não estabeleçam um diálogo com as teorias e pressupõe-se que essa desarticulação impossibilita avanços críticos e novas proposituras para o fazer educativo.

O próximo capítulo realizará a revisão bibliográfica do estudo, com vistas a desvelar conceitos e termos da educação social tecendo um paralelo com a educação escolar.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS PARA UMA EDUCAÇÃO SOCIAL CRÍTICA

A perspectiva crítica de educação pressupõe educação e trabalho interligados historicamente. Nesse sentido, retomar-se-á neste item os pressupostos históricos dessa relação, tendo em vista a relevância dos termos para a fundamentação teórica da socioeducação na perspectiva da educação social histórico-crítica.

A inexistência de bases teóricas de fundamentação da pedagogia social aproximou essa pesquisa das discussões já feitas no âmbito da educação escolar e dos autores que as analisaram. Posteriormente o texto apresenta as discussões que fundamentam o trabalho desenvolvido na educação social e nas suas interfaces denominadas por diferentes autores como educação não-formal, informal, não-escolar, popular e sociocomunitária.

A discussão busca orientar o leitor na reflexão sobre os embasamentos teóricos da pedagogia social liberal e progressista e finaliza com uma reflexão sobre o modelo pedagógico de Makarenko.

3.1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E ONTOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

A educação, assim como o trabalho são atividades essencialmente humanas, ou seja, apenas o homem trabalha e educa, sendo estas características essenciais e históricas do homem que o tornam homem.

O homem torna-se homem pelo trabalho e forma-se homem pela educação. Na sociedade primitiva o homem produzia seu modo de sobrevivência por meio do trabalho e educava as novas gerações por meio dele, ou seja, não existiam divisões entre o ato de produzir e o ato de se formar, representando assim os “fundamentos históricos-ontológicos da relação trabalho-educação”. Segundo Saviani (2007a, p. 155) são fundamentos históricos “porque referidos a um processo produzido e desenvolvido o longo do tempo pela ação dos próprios homens” e são também fundamentos ontológicos “porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens”.

A apropriação do principal meio de produção (terra) por alguns, dividiu os homens em uma sociedade de classes e impossibilitou a relação trabalho e educação da maneira como esta existia na sociedade comunista primitiva.

Com a mudança no modo de sobrevivência, mudou também o sentido da palavra educação. Conforme Saviani (2008a) a institucionalização da educação (3.238 a.C. aproximadamente) ocorreu nas civilizações suméria e egípcia, mas foram os gregos que diferenciaram o tipo de educação dada aos homens livres, Paideia – que ocorria nas escolas – e aos escravos Duléia – que ocorria no processo do trabalho.

Quando os Portugueses chegaram ao Brasil encontraram as tribos indígenas, e com elas um modelo de educação assistemática. Os Tupis separavam-se em grupos em acordo com a faixa etária, tanto para os homens quanto para as mulheres, e dessa maneira subdividiam os afazeres, as brincadeiras e as responsabilidades, inexistindo assim “outras formas de diferenciação senão aquela decorrente da divisão sexual do trabalho” (SAVIANI, 2007a, p. 37). “De modo geral, os conhecimentos e técnicas sociais eram acessíveis a todos” e organizava a participação comunitária dos membros daquela sociedade, o que é característica de uma sociedade sem classes, ou seja, um modelo de educação espontâneo em que “cada integrante da tribo assimilava tudo o que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral”, por assim dizer (*Idem*, p. 38).

As mudanças na instituição escolar e conseqüentemente na educação, não foram idênticas em cada uma das sociedades e tempos históricos, entretanto a dualidade – educação e trabalho – posterior à instituição da sociedade de classes, jamais deixou de existir, a não ser em algumas experiências singulares pautadas na teoria crítica de educação.

O modelo educacional vivenciado pelos Tupinambás foi descartado pelos Jesuítas, que viram na educação um instrumento de dominação. Posterior a esse momento histórico, a educação no Brasil passou a ser privilégio de uma determinada classe social, tendo em vista que, às crianças negras e/ou pobres restou o ofício do trabalho.

3.2 BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O acesso à escola ocorreu na Europa no mesmo momento histórico em que as fábricas passaram a fazer parte da vida das famílias do proletariado. A necessidade de um local de permanência para as crianças órfãs e marginalizadas influenciou na Europa e posterior no Brasil a busca por alternativas institucionais para lidar com o abandono e o não acesso das crianças as escolas.

Aprile e Barone (2006, p. 196) explicitam que “no contexto da modernidade” à educação escolar caberia “a propagação e a generalização de valores como justiça, igualdade”, sendo por isso considerada a excelência da instituição moderna. Entretanto, a ampliação do atendimento da escola “não ocorre por acaso, mas [...] em decorrência das exigências do capitalismo de contar com mão-de-obra com mais escolaridade”.

Assim como na Europa, a existência de crianças como mão de obra nas fábricas do Brasil era natural e um reflexo da educação dualista, ou seja, para as crianças das classes favorecidas a escola e para os demais o trabalho e a rua. Segundo Del Priore (2010) no final do século XIX, as crianças somavam um quarto da população de trabalhadores das tecelagens do Brasil e já nesse momento histórico os jornais denunciavam o contingente de pivetes nas ruas das grandes cidades¹⁹, influenciando para que no início do século XX, fossem criadas as primeiras casas de correção e a partir de 1920 os primeiros estabelecimentos agrícolas para retirar as crianças das ruas.

Motivado por essas preocupações sociais Jorge Amado em 1937 publicou o livro *Capitães da Areia*²⁰ relatando as aventuras de um grupo de menores marginalizados ou como o autor diz “crianças ladronas”, que aterrorizavam Salvador (AMADO, 2002). No relato da estória, assim como na vida real, as instituições de controle denominadas, reformatórios e orfanatos, eram espaços de prática de

¹⁹ Pivete vem da palavra francesa “pivett” (escrita com dois “T”), e como no século XIX os próprios jornais faziam muito gosto em escrever palavras francesas, as crianças consideradas vadias e vagabundas ganhavam este nome francês (DEL PRIORE, 2010).

²⁰ O livro, escrito na primeira fase da carreira do autor foi incinerado em praça pública por ser considerado simpatizante ao credo comunista, mas ganhou nova edição em 1944, tornando-se um marco na literatura brasileira e na carreira de Jorge Amado.

crueldades e tidos como estabelecimentos que buscavam qualificar a criança pobre pelo trabalho, em uma óbvia demonstração de educação dualista, seguindo as reflexões da teoria crítico-reprodutivistas.

Somente a partir de meados do século XX as pesquisas sobre o número de crianças evadidas das escolas públicas passaram a despertar o interesse dos teóricos da educação sobre o problema da marginalidade. Dentre esses pensadores estão *Lauro de Oliveira Lima* no livro *Pedagogia: reprodução ou transformação* (1982), *Dermeval Saviani* no livro *Escola e democracia* (1984) e *Paulo Freire* que não apenas escreveu sobre os oprimidos, mas também sobre o trabalho dos socioeducadores que atuavam com as crianças e adolescentes em situação de rua e/ou privados de liberdade.

Para Saviani (2007b, p. 413) a década de 80 do final do século XX se configurou para a educação “como um momento privilegiado de emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas”. Para Vasconcelos, um desses modelos “preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar” como exercício de autonomia popular, sendo este o primeiro movimento interessado em “propor e promover educação e cultura às camadas desprivilegiadas da educação”. Esse movimento “influenciou decisivamente as ideias de Paulo Freire um dos colaboradores do mesmo” (1989, p. 31).

O outro movimento “se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado” (SAVIANI, 2007b, p. 413). Ambos os movimentos, segundo o autor, se inspiravam no marxismo, por diferentes aproximações um “pela crítica às desigualdades sociais” e o outro pelo estudo e compreensão dos “fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal” (*Ibidem*).

Interpretando os escritos de Saviani torna-se possível relacionar que o primeiro movimento deu os alinhamentos da educação social no Brasil e o segundo fundamentou a educação escolar pela linha crítica. De uma maneira ou de outra, quando se reflete sobre a educação social utiliza-se como parâmetro a educação escolar.

A educação escolar serviu como base de estudo do fenômeno educativo a partir de teorias e conceitos para autores como: Dermeval Saviani, Maria da Graça Nicoletti Mizukami e José Carlos Libâneo, que também servirão de base para fundamentar essa pesquisa.

Sob diferentes perspectivas, mas utilizando como referência os conceitos, liberal e progressista os três pensadores situaram a educação em relação ao mundo, ao homem e a sociedade. O texto de Saviani *As teorias da educação e o problema da marginalidade (1984)* como o nome diz, apresenta as teorias da educação problematizando o objeto *marginalidade*, e situando a teoria em dois grupos, sendo um crítico e outro não-crítico.

Libâneo no texto *Tendências pedagógicas na prática escolar* examina os pressupostos teóricos e metodológicos usados pelos professores e “utilizando como critério a posição que adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola, as tendências pedagógicas foram classificadas em liberais e progressistas” (LIBÂNEO, 1990, p. 21). Mizukami, no livro *Ensino: as abordagens do processo (1986)* a partir de considerações sobre a intencionalidade do professor, em relação à abordagem do fenômeno educacional analisou dez categorias relacionadas à prática do profissional da educação escolar.

Segundo Saviani (2007b) muitas das teorias sobre a educação não são teorias da educação. Da mesma maneira, é possível dizer que as teorias elaboradas pelos filósofos da diferença²¹ e comumente utilizadas para compreender, questionar e opor-se ao funcionamento do Sistema Socioeducativo são teorias sobre o Sistema, mas não constituem necessariamente bases teóricas da Socioeducação, embora seus fundamentos ajudem a estabelecer a reflexão crítica sobre esta forma de educação.

²¹ A filosofia da Diferença faz parte de uma linha de pensamento seguida por Foucault, Deleuze, Derrida e Guatarri que rompeu com as concepções filosóficas e científicas que eram tidas como verdadeiras. Essa quebra de paradigmas da ciência resultou em um novo modo de pensar que se caracteriza pela interdisciplinaridade e por novos modos de entender o que é sujeito e o que é objeto, partindo do pressuposto de que as ciências estão sempre se transformando e se relacionando, e que, por isso, tanto o sujeito quanto o objeto do conhecimento são construções, ou criações, do discurso científico de que fazem parte. Esses teóricos são precursores de Spinoza e Nietzsche.

Saviani vai além e explicita “se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa” (2007b, p. 399).

Interpretando o autor quando este afirma que: “a história das ideias pedagógicas e a história das instituições escolares, embora distintas e autônomas entre si, se entrelaçam” (2007b, p. 442), é possível mensurar que também a história da educação escolar e a história da educação social sistemática se entrelaçam, visto que, ambas tratam de educação, tentam agir na contradição do sistema capitalista e possuem a função social e intencional de educar.

Assim como a educação escolar a educação social, embora não possua um conteúdo específico, possui um objeto específico – a educação com um enfoque social que possui como fonte de estudo o sujeito; nesse caso específico, discute-se o sujeito adolescente em situação de conflito com a lei. Para intervenção e metodologia de atendimento a pedagogia se utiliza das ciências auxiliares que contribuem na ação de socioeducar, entretanto é ela, a Pedagogia social, que pensará as bases da ação socioeducativa.

A socioeducação, por sua complexidade e pelo diversificado conjunto de atores institucionais envolvidos em seu desenvolvimento, inscreve-se, perfeitamente, no conceito de educação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (GOMES DA COSTA, 2006c, p. 449).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reconhece a existência de contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares, onde há destacada atuação dos educadores e educadoras sociais que fundamentam sua prática educativa, sobretudo, no legado da Educação Popular (EP), especialmente, a desenvolvida a partir de 1970, tomando por base a influência do educador Paulo Freire e no artigo 1º explicita

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 (BRASIL, 1996, p. 47).

Nesse sentido, os textos supramencionados, elaborados entre as décadas de 80 e 90 do final do século passado, realizaram uma reflexão crítica sobre as teorias educacionais brasileiras e serão os textos orientadores da análise realizada nessa dissertação.

3.3 BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO SOCIAL

O trabalho realizado na área social encontra-se em fase de fundamentação teórica não apenas no Brasil, inexistindo ainda, uma consonância terminológica.

A leitura de diferentes referenciais teóricos e metodológicos durante a pesquisa ampliou o número de conceitos relativos ao campo de estudo, e explicitou que os referenciais apresentam consenso sobre os termos que tratam da educação escolar, mas existem dissensos para tratar dos conceitos ligados à educação social.

O quadro a seguir apresenta os termos encontrados para diferenciar os modelos educacionais que acontecem na escola e nos demais espaços de aprendizagem.

QUADRO 1 – RELAÇÃO DE CONCEITOS EDUCACIONAIS

EDUCAÇÃO	
Sistemática	Assistemática
Escolar	Social Não-escolar
Formal	Não-formal Informal
Educação de jovens e adultos	Educação popular Educação comunitária
Pedagogia escolar	Pedagogia social

FONTE: ZANELLA, 2011.

Segundo Guará esse dissenso em relação aos termos é justificado pela pouca tradição teórica da Pedagogia Social no Brasil, o que “tem contribuído para o avanço das reflexões sobre um tipo de educação a que chamamos socioeducação” que “recebe diversos outros nomes no Brasil, como educação extra-escolar, educação pós-escolar, educação complementar ou educação não-formal” (2009, p. 76).

Em consonância com a reflexão de Guará é possível perceber que diversos pensadores da área social, utilizam o termo educação formal para a educação

escolar e o termo educação não-formal ou não-escolar para a educação que ocorre em espaços diferenciados de aprendizagem, sendo ainda que, alguns deles utilizam em menor frequência o termo educação informal. Outros definem essas áreas educacionais como áreas de educação sistemática para a educação escolar e de educação assistemática para a educação social.

Em referenciais teóricos diversos encontrou-se o termo educação popular, comunitária e ainda o termo redundante sócio-comunitária. No que tange a ciência, que embasa teoricamente essas áreas são utilizados os termos pedagogia escolar – que se convencionou titular apenas pedagogia – para a educação escolar e pedagogia social para a educação social.

Caliman apresenta Pestalozzi e Froebel como precursores da Pedagogia Social e segundo ele

O termo é de origem alemã e foi utilizado inicialmente por K. F. Magwer em 1844, na *Padagogische Revue*, e mais adiante por A. Diesterweg (1850) e Natorp (1898), que a analisa como disciplina pedagógica. Foram as problemáticas sociais que emergiram da industrialização, a partir da metade do século XIX, especialmente na Alemanha, que motivaram tal sistematização da pedagogia social como ciência e como disciplina (2008, p. 17).

Segundo Roberto da Silva (2009, p. 1) o I Congresso Internacional de Pedagogia Social (2006) define a Pedagogia Social como sendo a Teoria Geral da Educação Social e conseqüentemente área das “Ciências da Educação, o que implica em claras definições quanto ao seu objeto de estudos, seus métodos e técnicas tanto de pesquisa quanto de trabalho e a configuração do seu campo de atuação”. Ainda conforme o autor

a Pedagogia Escolar/Educação Escolar e Pedagogia Social/Educação Social são áreas de concentração de uma mesma área de conhecimento, as Ciências da Educação. Não são sinônimas, não são dicotômicas nem contraditórias, apenas acontecem em espaços e contextos distintos, sendo uma complementar à outra (SILVA, 2009, p. 6).

Nesse sentido, a pedagogia é o estudo científico da educação escolar, da mesma maneira que a pedagogia social é o caminho da ciência para a educação social que nada mais é que o espaço de intervenção da prática.

Assim, concebendo-se que a prática humana é sempre determinada por uma teoria é possível dizer que os conceitos pedagogia social e educação social não são sinônimos. O primeiro refere-se à disciplina científica, sendo esta a teoria que irá fornecer a metodologia para o outro, que é a práxis²².

3.3.1 Sistemas e conceitos da educação social

O domínio da expressão escrita possibilitou ao cidadão participar ativamente da vida pública, sendo para tanto necessário, um processo educativo formal, proporcionado pela instituição escolar. Desde a antiguidade, a educação escolar, esteve reservada às elites, como forma de ocupar o tempo ocioso, contrapondo-se à educação pelo trabalho para a população menos favorecida financeiramente. Nesse sentido,

a educação difusa e assistemática, embora não deixando de existir, perde relevância e passa a ser aferida pela determinação da forma escolarizada. A educação escolar representa, pois, em relação à educação extra-escolar, a forma mais desenvolvida, mais avançada. E como é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário, é a partir da escola que é possível compreender a educação em geral e não o contrário (SAVIANI, 2008c, p. 3).

Saviani (2008a) ao referenciar a educação escolar como uma forma mais desenvolvida e avançada de educação parte do pressuposto de ser esse modelo uma educação sistemática, que possui legislação própria e que certamente contribui para a compreensão do modelo educacional vivenciado nos espaços não-escolares.

Para o autor, se a sociedade fosse igualitária na essência – e concebendo que “a educação escolar corresponde à cultura erudita”, com a finalidade de formar o homem culto – os sujeitos chegariam aos bancos escolares em diferentes níveis culturais e sairiam com uma cultura erudita igual (2007c, p. 103).

²² Nessa dissertação, o marxismo é compreendido como uma filosofia da *práxis*, conforme descrito por Adolfo Sánchez Vázquez (1977), ou seja, o termo é antes de tudo o fazer e refazer das coisas (teórico-práticas), síntese que ostenta um caráter teleológico entre o subjetivo e o teórico e o objetivo e a atividade. Nesse sentido, a práxis é subjetiva e coletiva, revela conhecimentos históricos e práticos, supera o individualismo e a unilateralidade (PALAZÓN, 2007).

Com efeito, em se tratando de uma cultura que não é produzida de modo espontâneo, natural, mas de forma sistemática e deliberada, requer-se, também, para a sua aquisição, formas deliberadas e sistemáticas. Assim, a sociedade moderna não podia mais se satisfazer com uma educação difusa, assistemática e espontânea, passando a requerer uma educação organizada de forma sistemática e deliberada, isto é, institucionalizada, cuja expressão objetiva já se encontrava em desenvolvimento a partir das formações econômico-sociais anteriores, através da instituição escolar. A escola foi, pois, erigida na forma principal e dominante de educação (DUARTE, 2000, p. 6).

A educação escolar, entretanto, ao invés de ser um instrumento de superação da desigualdade, acaba por legitimar a desigualdade social. Nesses casos, ainda que movida pelas contradições que lhe é inerente, a pedagogia social, também derivada das ciências da educação intervém para transformar essa realidade ou por meio do consenso mediar os conflitos. Antônio Carlos Gomes da Costa define que:

A educação brasileira se encontra, hoje, dividida em dois grandes campos que se articulam e se intercomplementam: a Educação Geral (Básica a Superior) e a Educação Profissional. [...]. Enquanto a Educação Geral é centrada na aquisição de conhecimento (entelégias), a Educação Profissional tem seu eixo estruturador centrado nas habilidades básicas, específicas e de gestão requeridas para o ingresso, permanência e ascensão do educando no mundo do trabalho. Ao lado dessas duas grandes modalidades de trabalho educativo, foi surgindo e se consolidando uma terceira vertente de ação educativa: a Educação Social [...] (2006a, p. 11).

Segundo Saviani se a educação está em todas as sociedades, das mais simples as mais complexas – na tribo dos Tupinambás e na sociedade atual – o que diferencia os modelos educacionais é o que o autor define como consciência filosófica que é a “estreita relação entre educação e a consciência que o homem tem de si mesmo” (2007c, p. 59), o que significa educar com intencionalidade e de forma sistemática, visto que, a educação se torna um elemento de preocupação e de reflexão para o ser humano.

Saviani apresenta a educação escolar como um modelo de educação que ocorre no espaço institucional e a educação não-formal como um tipo de educação assistemática que acontece em todos os lugares sem o objetivo de educar, mas educa, diferenciando-se da educação escolar e sistemática pelo caráter não intencional e pela consciência filosófica, que orienta a ação educativa realizada

nessa formação. Para ele, a educação assistemática seria fundada na “filosofia de vida”, sendo não intencional e “guiada pelo senso comum”, enquanto que a educação sistematizada seria alçada no nível da consciência filosófica que “é condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz” (*Idem*, p. 63-64).

A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa de escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem a seus interesses (SAVIANI, 2008b, p. 80).

Segundo o autor o fato de que a educação escolar possui uma lei específica – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – a diferencia e a torna sistemática, tendo em vistas os termos, diretrizes e bases apresentar os fins e os meios da educação nacional. Neste sentido, para o autor, a educação assistemática prescinde de regulamentação enquanto a educação sistemática exige legislação específica (SAVIANI, 1981, p. 89).

Assim, ao se considerar a existência de um sistema, passa a ser possível “considerar educação sistemática do ponto de vista institucional: uma instituição ou um conjunto de instituições em que se realiza a educação” (SAVIANI, 1981, p. 28).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) reúne e controla por meio do Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC) os vocabulários utilizados em documentos relacionados a partir de uma estrutura conceitual da área da Educação. Na referida base o descritor, educação não-formal é referenciado pelo sistema, como sendo

atividades ou programas *organizados* fora do sistema regular de ensino, com *objetivos educacionais bem definidos*. [...] Programa sistemático e planejado que ocorre durante um período contínuo e predeterminado de tempo. Por ser mais flexível, não segue necessariamente todas as normas e diretrizes estabelecidas pelo governo federal (Grifo meu, INEP, 2001).

Ainda segundo esse sistema a educação não-formal é “geralmente oferecida por instituições sociais governamentais e não-governamentais e resulta em formação para valores, para o trabalho e para a cidadania”. A educação informal, por sua vez, é o “tipo de educação que recebe cada indivíduo durante toda sua vida ao adotar atitudes, aceitar valores e adquirir conhecimentos e habilidades da vida diária e das influências do meio que o rodeia, como a família, a vizinhança, o trabalho, os esportes, a biblioteca, os jornais, a rua, o rádio, etc.” (INEP, 2001).

O Inep, como é possível observar, diferencia os termos educação não-formal e informal em contraponto a Saviani. Niskier, assim como o último, define que a educação não-formal “é aquela que não passa pelos bancos escolares nem se processa entre as quatro paredes de uma sala de aula. Sua influência praticamente não é percebida”. Segundo o autor, existem muitas agências de educação não-formal, que se complementam e que possuem como objetivo “formar o bom cidadão e o indivíduo moral, como o Estado e a família”, sendo que, os “fins são os mesmos, mas os métodos são diferentes” (2001, p. 98).

Niskier ao relacionar as instituições de educação formal cita não apenas a escola, mas também a igreja, responsável pelas escolas confessionais como modelos de educação formal. No que tange a educação não-formal, o autor evidencia o papel da família e ainda “o Estado através da legislação especial; a pressão psicológica exercida pela religião, a imposição moral; a moda; os meios de comunicação”. Para o autor estas são, “inegavelmente, as mais poderosas agências de educação não-formal” (2001, p. 99).

Gohn, dentre os primeiros autores a escrever sobre a educação social no Brasil, tenta iluminar as diferenças entre a educação nos espaços formais, não-formais e informais, conforme segue:

Quando tratamos da educação não-formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. O termo não-formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. Consideramos que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc.,

carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende 'no mundo da vida', via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (Grifo do autor, GOHN, 2006a, p. 27).

Entretanto, a autora se perde em meio aos conceitos quando separa o termo informal e não-formal, que ao que parece são similares. Da mesma maneira, ao evidenciar, em suas palavras "quem é o agente do processo de construção do saber" define:

Na educação formal sabemos que são os professores. Na não-formal, o grande educador é o 'outro', aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc. (Grifo do autor, *Idem*, p. 28).

Se fosse convencionalizado que a educação não-formal é o espaço efetivo da educação social, que ocorre em instituições que não são escolas, o 'outro' seria o agente de educação, com formação para tal, sendo ele, um socioeducador, educador social ou simplesmente educador. O outro, segundo as palavras da autora, poderia ser qualquer um, o que evidenciaria uma ausência de consciência filosófica sendo, portanto não intencional.

A autora busca no espaço físico territorial em que transcorrem os atos e os processos educativos, subsídios para diferenciar os termos. Entretanto, se há consonância de que a escola é o espaço da educação formal, o mesmo não pode ser dito em relação aos espaços de aprendizagem da educação não-formal/informal.

Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais [...]. Já a educação informal tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu, etc. (GOHN, 2006a, p. 28).

O contexto educacional e a forma de educar são descritos pela autora e segundo ela

a educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente. A não-formal [...] segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. [...]. A informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados (GOHN, 2006a, p. 29).

Em relação às finalidades e objetivos a autora define sua reflexão crítica ao dizer que cabe à educação escolar “o ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis [...]”, enquanto que à educação informal cabe a socialização dos indivíduos, pelo desenvolvimento de hábitos, atitudes etc.. À educação não-formal não possui, segundo a autora, objetivos

dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. [...]. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc. (*Idem*, p. 29-30).

Ao tentar iluminar as diferenças entre a educação não-formal e informal, Gohn as aproxima, tendo em vista, que a educação institucionalizada – por exemplo, em programas de atendimento para adolescentes em situação de conflito com a lei – a intencionalidade deve ser pensada *a priori*, assim como, é primordial no caso desse público específico o acesso aos conteúdos historicamente sistematizados pela humanidade.

Ao que parece os termos utilizados para os modelos educacionais existentes confundem até mesmo os legisladores, haja vistas, o Decreto 2208 de 17 de abril de 1997, que regulamenta o parágrafo 2º dos artigos 36 e 39 a 42 da Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional evidenciar que

A educação profissional de nível básico é modalidade de *educação não-formal* e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular (Grifo meu, BRASIL, 1997, s/p).

Entretanto, no Decreto 5154 de 23 de julho de 2004, que substituiu o anterior o termo foi retirado, provavelmente porque o conceito não-formal entra em dissonância com a modalidade de educação profissional (BRASIL, 2004).

Para finalizar, é importante mencionar que as reflexões de Saviani e Niskier apontam a educação não-formal e informal como termos similares no que tange à ação educativa. Nesse sentido, Silva, Souza Neto e Moura organizadores do primeiro título de *Pedagogia Social* publicado no Brasil salientam

A postura que convencionamos adotar nesta obra é a de recusar o termo Educação não-formal enquanto categoria classificatória, contestar o caráter não científico atribuído a ela e resgatar a historicidade de suas práticas, especialmente suas dimensões históricas, culturais, políticas e sociais (2008, p. 6).

Da mesma maneira, o termo educação assistemática, por ser desprovido de intencionalidade é um conceito que difere do trabalho realizado por instituições da área social. Dessa forma, nessa pesquisa optou-se por utilizar o termo educação social, diferenciando-o dos termos educação popular, comunitária e não-escolar.

3.3.2 Educação popular: práxis progressista x organismos internacionais

No sistema capitalista, os conflitos sociais e a pobreza colocam em risco a estabilidade. Nesse sentido torna-se necessário diagnosticar os problemas sociais e buscar formas alternativas de controle e consenso. Segundo Niskier, o Estado Novo implantado em 1937 no Brasil

adotou a prática discriminatória contida na sua política educacional: educação rural para estancar o fluxo migratório para a cidade e educação profissional para os desprivilegiados. Com tais medidas pretendia o Estado Novo atenuar a questão social, considerada, na época, como caso de polícia, passando a setorizar a educação através da Lei Orgânica por tipo de ensino (cursos profissionais para os alunos de renda mais baixa, cursos secundários para uns poucos escolhidos) (2001, p. 251).

Após a I Guerra Mundial, surgiram os movimentos de democratização do ensino elementar, mas também a sociedade civil ansiosa por ganhar espaço, “apoderou-se da prerrogativa de ser a única agência legítima de atividade

sistemática de educação popular [...]. A educação popular tornou-se, assim, a caixa de ressonância dos problemas que agredem os países em desenvolvimento para os quais se buscam soluções alternativas” (*Ibdem*).

Em 1968, Philip H. Coombs²³ ao analisar o sistema de ensino inserido em seu ambiente político, social e econômico apreendeu uma possível crise mundial do sistema e descreveu

A Pedagogia moderna não só é incapaz de descrever o mundo da educação atual, como também de resolver sozinha a crise que se instaurou mundialmente no sistema de ensino. Mas quais seriam as causas dessa crise de amplitude planetária e que carrega em si perigosas potencialidades? Ainda haveria tempo de colocar em ação uma estratégia que impedisse o desajustamento que certamente provocará a ruptura dos sistemas educacionais e, em certos casos, a ruptura da própria sociedade a que pertencem? (COOMBS, 1986, Prefácio).

Numa óbvia intenção de resolver o problema gerado pelo sistema capitalista, o autor publicou o estudo intitulado *A crise mundial da educação: uma análise de sistemas*, no qual sugere o desmembramento do sistema educacional em elementos formais (cursos oficiais) e informais (atualização profissional, técnica e rural, alfabetização de adultos, etc.), destacando também questões relacionadas à pesquisa tecnológica, os preconceitos acadêmicos e a escassez dos recursos destinados aos programas educacionais (COOMBS, 1986).

Em consonância com o interesse dos organismos internacionais, a educação popular passou a ser considerada um modelo de educação não-formal e uma resposta à ausência do papel do Estado enquanto política pública. Se por um lado esse modelo educacional promovia a participação dos sujeitos na construção de um projeto político de sociedade, por outro amenizava as desigualdades existentes no campo educacional.

Em 1972, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), apresentou o Relatório Aprender a Ser, denominado Relatório Faure,

²³ Na ocasião Coombs era Diretor do Instituto Internacional de Planejamento da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

que enfatizava para a Educação de Jovens e Adultos o conceito de educação permanente (VENTURA, 2008). Segundo Barone

até meados da década de 80, a denominação 'educação básica' foi utilizada para a educação não-formal de Jovens e adultos, orientada pelo ensino da leitura e escrita e dos cálculos simples. Posteriormente, passou a designar a escolarização realizada no primeiro grau. No contexto atual, à educação básica agregou-se o nível secundário, uma vez que o conhecimento, as habilidades e as atitudes daí provenientes são considerados essenciais para o funcionamento da sociedade. Além disso, esse conceito está centrado na educação formal e infantil, em que o educativo está equiparado ao escolar (Grifo do autor, BARONE, 1999, p. 77).

Na década de 90 do século XX o Banco Mundial, na mesma linha do documento já apresentado pela Unesco elaborou o relatório *A pobreza* (1990) anunciando que a educação básica é fator preponderante para o crescimento econômico, desenvolvimento social e redução da pobreza, o que explica a retirada da educação de jovens e adultos da educação básica conforme menciona Barone, haja vistas o investimento financeiro necessário para transformar a educação básica (BANCO MUNDIAL, 1990).

Seguindo a mesma lógica do capital a Unesco publica outros documentos que buscam promover a autonomia dos pobres e retirá-los de situação de vulnerabilidade por meio de documentos que tentam naturalizar as causas da pobreza e eliminar as tensões sociais e as consequências desta (VENTURA, 2008).

Entretanto, o documento preponderante para a educação social liberal é publicado, melhor dizendo, republicado mais de 20 anos depois do Relatório Faure, denominado Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado entre os anos de 1993 a 1996 e divulgado no livro de Jacques Delors *Educação: um tesouro a descobrir* (Relatório Delors). Segundo Ventura

Através de uma proposta humanista, os estudos do Relatório Faure pretendiam garantir ao Estado nacional o papel de coordenador das relações capitalistas através das ideias de educação permanente e de 'sociedade educativa'. E o Relatório Delors, nos anos 1990, em linhas gerais, cumpriu o mesmo objetivo, ou seja, o de construir uma proposta educacional capaz de dar respostas à atual fase de acumulação flexível do sistema capitalista (Grifo do autor, 2008, p. 7).

Atualmente, a proposta de educação popular está presente nos sindicatos, nas associações de bairros e comunidades e tem potencial político importante. Segundo Niskier “A educação comunitária é mais uma estratégia que visa à transformação da realidade e não à sua conservação” (2001, p. 252). Nesse sentido, segundo o autor “Os princípios marxistas de consciência crítica, de educação revolucionária e da capacidade do homem em poder transformar a natureza e a sociedade num ‘salto para a liberdade’, procuram concretizar-se na denominada educação popular” (*Idem*, p. 181).

No contraponto a essa reflexão a Unesco publicou em 2005 o caderno *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas* enfatizando que

A partir de meados dos anos 90, diversos estudos sobre os desafios da Educação Popular, no final do século XX e início do novo milênio, apontavam a *necessidade de uma revisão crítica das práticas e concepções até então vigentes na Educação Popular à luz das grandes transformações em curso no mundo* e, de modo particular, nas sociedades latino-americanas. Este debate denominado *refundamentação da Educação Popular* buscou redefinir seu papel, suas tarefas, sua concepção metodológica e criar novos instrumentos para sua intervenção (Grifo meu, UNESCO, 2005, p. 96).

“À educação popular faltam ainda às características de um sistema, mas é inegável tratar-se de um processo que não pode ser desprezado, por ser bem representativo de um país com formas agudas de pobreza e de carências de todos os tipos” (NISKIER, 2001, p. 251). Em contraponto a esse autor, entretanto, a Unesco evidencia que “não é possível manter uma educação popular somente reativa e que é preciso desenvolver *uma educação cidadã pró-ativa* perante os desafios da sociedade do risco e da vulnerabilidade que afeta importantes grupos humanos [...]” (2005, p. 198).

Niskier (2001, p. 276) argumenta ainda, que às experiências de educação popular “falta uma continuidade e uma extensão, além de um vasto compromisso político com a educação” e complementando é possível dizer que isso se dá pela interferência dos organismos internacionais que além de modificar os conceitos e os termos utilizados, modificam também a sua intencionalidade.

A EP é ela mesma uma educação cidadã, uma esfera pública. Ao falarmos em EP nos referimos à criação em distintos âmbitos (escolas, bairros, movimentos sociais, famílias) de esferas públicas que permitam que as pessoas se reúnam em lugares diversos para falar, intercambiar informação, escutar, fazer negociações (CASTILHO; OSÓRIO²⁴, *apud UNESCO, 2005, p. 97*).

Na publicação da Unesco o termo educação popular é sinônimo para termo educação cidadã. Saviani (2009) evidencia que identificou em pesquisa a existência de 45 verbetes para o trabalho pedagógico, sendo que vários dos termos são repetidos. Em relação à educação popular o autor salienta

Não podemos perder de vista que, desde a década de 1960, desenvolveram-se iniciativas e experiências geralmente denominadas de educação popular, as quais, ainda que em diferentes graus, integraram o movimento da educação crítica, baseando-se, portanto, em teorias críticas. Embora esse movimento tenha sofrido certo refluxo, ainda se faz presente, por exemplo, em determinadas iniciativas pedagógicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (SAVIANI, 2009, p. 24-25).

Em consonância com o autor, Ribeiro destaca a não uniformidade das experiências brasileiras:

nas experiências brasileiras não se pode observar uma uniformidade. De um lado, aparece a educação social como uma política de inclusão, ou como formação de educadores voluntários, ou como ensino, pesquisa, extensão em cursos de licenciatura. [...]. Nesse caso, o conceito de educação social oculta o de educação popular, encharcado de história, ou seja, de luta das camadas populares por educação pública de qualidade. De outro, os estudos de Graciani (2001), bem como a proposta de Pedagogia da Terra, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST (ITERRA, 2002), parecem resgatar o debate e as experiências de relação entre trabalho e educação, sistematizadas no pensamento socialista (RIBEIRO, 1999b²⁵ *apud* 2006, p. 171).

A discussão sobre a educação popular constante nesse capítulo não possui como objetivo finalizar o debate, mas apresentar as contradições que influenciaram para que diferentes termos com os mesmos significados fossem instituídos na educação social do Brasil. Nesse contexto, cabe o questionamento: a quem

²⁴ CASTILLO, Adolfo; OSORIO, Jorge. **Construcción de cidadanias en América Latina: hacia una agenda de la educación ciudadana.** 1997. p.42-43.

²⁵ RIBEIRO, Marlene. **É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade “sem trabalho”?** Revista UCPel, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 5-28, jan./jun. 1999b.

interessa falar em tantas pedagogias para desconstruir a possibilidade de uma base teórica consistente no âmbito social?

A refundamentação, como sugere a Unesco, do termo educação popular demonstra as forças da políticas neoliberais, sendo que diversas pesquisas apontam que a educação não-formal foi planejada e pensada como um modelo mais de educação economicamente viável para os países em desenvolvimento.

No próximo item será apresentado como o termo educação social se insere na perspectiva neoliberal e qual o significado do termo na perspectiva crítica.

3.3.3 Educação social: educação liberal ou educação crítica?

No Brasil, os programas que atuam na área da educação social possuem como objeto de atendimento crianças e adolescentes que não raras vezes encontram-se evadidos do ambiente escolar. Ribeiro formula a hipótese de que

existe uma disputa entre projetos sociais e educacionais contraditórios, resultando, daí, estratégias de combate à exclusão e promotoras de inclusão, encarnadas em concepções e práticas de educação social, como resposta às demandas de políticas sociais públicas provenientes das populações de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade (RIBEIRO, 2006, p. 156).

A autora problematiza que a educação é tida como social nas diferentes correntes teóricas da educação, e por esse motivo questiona: “Não é estranho que esse caráter social que a sustenta se torne apenas um adjetivo qualificativo? O que seria a educação sem este adjetivo? O que separa a educação simplesmente da educação qualificada como social, e o que une aquela a esta?”

Em sua reflexão Ribeiro (2006) retrata os diferentes momentos históricos em que mulheres, negros e indígenas eram excluídos socialmente e questiona se as atuais “políticas de inclusão e/ou inserção social” não seriam “estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social” (2006, p. 159).

Numa perspectiva crítica, a palavra exclusão vem sendo utilizada de maneira a acomodar os conflitos, ficando apenas na aparência do fenômeno, tendo em vista que, essa linha da educação social que ajusta os sujeitos excluídos é bastante cômoda para a política pública. Ribeiro (2006), ao analisar os trabalhos de extensão e formação que tratam do tema, evidencia que o educador social

é definido como um militante ou um funcionário que busca uma forma de trabalho assalariado, mesmo que destituída da proteção de leis trabalhistas, dificultando o estabelecimento de fronteiras entre os diferentes educadores sociais, cujo trabalho também pode ser caracterizado como de educação popular e/ou não-formal (RIBEIRO, 2006, p. 166).

Para a autora nesse contexto há uma despolitização do conceito educação social, tendo por base a educação crítica. Gohn ao que parece intencionalmente diferencia a “educação não-formal de outras propostas de educação, apresentadas como educação social no século XX, porque a maioria daquelas propostas ao se dirigirem para os excluídos objetivam, na maior parte das vezes, apenas inseri-los no mercado de trabalho” (2006a, p. 32).

Gadotti, por sua vez, sentencia que “toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional” (2005, p. 3) acrescentando que “a educação não-formal estendeu-se de forma impressionante nas últimas décadas em todo o mundo como ‘educação ao longo de toda a vida’ (conceito difundido pela Unesco), englobando toda sorte de aprendizagens para a vida, para a arte de bem viver e conviver”.

A difusão dos cursos de autoconhecimento, das filosofias e técnicas orientais de relaxamento, meditação, alongamentos etc. deixaram de ser vistas como esotéricas ou fugas da realidade. Tornaram-se estratégias de resistência, caminhos de sabedoria. É também um grande campo de educação não-formal (GOHN²⁶, *apud* GADOTTI, 2005, p. 3).

No contraponto à reflexão da autora Silva, Souza Neto e Moura negam a utilização do termo para a educação social, haja vistas que

²⁶ GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71).

Sob o mesmo rótulo de Educação não-formal são relacionadas manifestações do espírito humano, formação para o trabalho e preparação para o exercício da cidadania, como se todas comungassem dos mesmos propósitos, adotassem como fundamentos as mesmas matrizes teóricas e fossem ministradas segundo as mesmas técnicas e metodologias (2009, p. 10).

Para os autores, rotular a educação social como educação não-formal seria negar a “dimensão política e desqualificar os atores sociais nela envolvidos” (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 11).

O conceito de educação social difundido nos meios acadêmicos atuais possui relação próxima com a Pedagogia liberal. Nessa concepção teórica a Pedagogia Social surgiu na Alemanha e possui origens relacionadas com a crise bélica da Europa na primeira metade do século XX.

Nesta época, procurava-se na educação uma solução para os problemas humanos e sociais (fortes movimentos migratórios, proletarianização do campesinato, desemprego, pobreza, exclusão econômica e cultural, abandono de menores, delinquência, entre outros) que se produziram a partir da nova realidade então criada. Toda esta situação irá criando o espaço e a necessidade para uma pedagogia que dê resposta às necessidades individuais e sociais e estabelecendo o ideal de comunidade, face ao excessivo individualismo que se propugnava na educação anterior. Esta nova pedagogia será designada como Pedagogia Social (DÍAZ, 2006, p. 93).

Numa perspectiva crítica, entretanto, a Pedagogia Social possui vínculo com a revolução socialista de outubro de 1917, quando a Rússia passou a chamar-se União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Nessa ocasião as escolas privadas desapareceram do Estado Soviético, o sistema escolar adquiriu um caráter democrático e viu a revolução cultural transformar o ensino popular. Conforme o reitor da Segunda Universidade de Moscou

os cursos realizados para a formação de pedagogos eram teoricamente confusos. Os educadores começaram a pesquisar em várias direções e, já nos primeiros dias, os nomes de Ovide Decroly, da Bélgica, e de Georg Kerschensteiner, que preconizavam o conceito do ‘trabalho educativo’ ou o da ‘formação do homem útil’, foram rejeitados pelo primeiro comissário do povo para a Instrução [...] (Grifo do autor, CAPRILES, 2002, p. 28-29).

As primeiras tentativas realizadas pelo governo comunista para eliminar o analfabetismo foram frustradas e em 26 de dezembro de 1919, publicou-se um decreto visando exterminar o analfabetismo que incluía a população de 8 a 50 anos.

O Estado soviético não só obrigou as pessoas a estudar, mas também criou todas as condições necessárias para que isso acontecesse. Por exemplo: para todos os que estudavam, a jornada de trabalho foi reduzida em duas horas diárias, com a completa conservação do salário. Era permitido aproveitar as Casas do Povo, igrejas, clubes, casas particulares e locais adequados nas fábricas, em presas e repartições soviéticas para dar aulas. (*Idem*, p. 30-31).

Segundo Capriles “É nesse clima de euforia do ensino popular que o jovem Anton Semiónovtch Makarenko começa em 1920, [...] a fixar os parâmetros que revelariam uma nova relação, entre a teoria e a prática, da dialética do processo pedagógico” (*Idem*, p. 31). O modelo educacional da revolução soviética assemelha-se ao modelo de Educação Popular realizado por Paulo Freire e posteriormente difundido pelas Comunidades Eclesiais de Base e diferente teórica e metodologicamente da Educação Social liberal iniciada a partir do término da II Guerra Mundial.

Makarenko foi um educador criativo da educação coletivista que teve como laboratório a educação de adolescentes delinquentes ou perambulantes, cuja realidade desafiava as premissas da proposta política socialista.

Em relação à educação formal, alguns marxistas russos, entre eles o próprio Lênin, chegou a cogitar a extinção da instituição escolar por ser ela, assim como o Estado, uma das representações da sociedade. “A função escolar se tornaria uma função natural da comunidade de trabalho, e um dia a escola e a fábrica acabariam por coincidir na sua própria existência” (CAPRILES, 2002, p. 32). Entretanto, uma nova pedagogia foi estruturada “para a edificação de um sistema de educação estatal com bases socialistas” em acordo com uma “nova teoria da educação, instrução e do ensino” que buscasse os pressupostos teóricos do coletivo em detrimento de métodos educacionais individualistas como o método proposto por John Dewey (*Idem*, p. 33).

Da mesma maneira importantes estudos foram realizados sobre a obra de Jean Piaget, pelo educador Lev Semiónovitvh Vygotsky, “que demonstrou a impossibilidade de aplicar, na escola soviética, as teses do criador da epistemologia genética” pela concepção antidialética dos problemas da educação e da formação cultural (*Ibdem*).

Em 1920, Máximo Górkí, considerado o primeiro grande escritor proletário da literatura universal, por ter vivenciado uma infância difícil, escreve para Lênin e pede uma solução para resolver o problema educacional, dizendo:

Chamo a sua atenção para a necessidade de tomar medidas decisivas acerca da luta contra a delinquência infantil. [...]. Em Petrogrado contam-se mais de 6000 crianças criminosas, dos 9 aos 15 anos, todas elas reincidentes e, entre elas, um bom número de assassinos. Há garotos de 12 anos, cada um deles com três mortes nos seus antecedentes. Isolá-los não seria uma solução. Impõem-se outras medidas; proponho, portanto, criar um liga para a luta contra a delinquência infantil, na qual incluirei as personalidades mais competentes em matéria de educação da infância deficiente e da luta contra a delinquência infantil (GÓRKI²⁷, *apud*, CAPRILES, 2002, p. 79)

No mesmo ano Lênin criou a Comissão para a luta contra a delinquência infantil, sob a presidência de Górkí. Segundo Capriles (2002), os estudos demonstraram que as prisões existentes na Rússia pré-revolucionária, isolavam os infratores, o que acabava por produzir um efeito contrário gerando psicopatas incorrigíveis o que era inconcebível para uma educação que desejava torná-los cidadãos integrados na produção social.

Com o término da I Guerra Mundial a criminalidade infantil aumentou e se transformou num sério fator desestabilizador da sociedade russa. Para controlar a situação a primeira medida foi a de “transferir o sistema correcional do âmbito da justiça comum para o setor da educação” e posterior abrir uma colônia para acolhê-los (*Idem*, p. 80).

Anton Semiónovitch Makarenko formou-se sobre a forte influência de Górkí e aceitou quando convidado para dirigir a colônia experimental. O escritor orientou Makarenko e trocou com ele muitas correspondências, inclusive orientando Makarenko a escrever a sua obra prima denominada *Poema Pedagógico* que relata o trabalho desenvolvido na Colônia.

Luedemann contextualiza que Makarenko vivenciou no século XIX as contradições da experiência educacional socialista que estava “para além do lema da

²⁷ GÓRKI, Máximo *et alii*. **Recuerdos acerca de Makarenko**. Moscou: Progreso, 1974.

revolução burguesa: ensino público, gratuito, universal e leigo”, pois a revolução “exigia a criação da escola única, resultado da abolição da propriedade privada e, ao mesmo tempo, ferramenta auxiliar para o fim das classes sociais. [...]. Os antigos explorados deveriam ser reeducados para assumir o comando da sociedade” (2002, p. 12).

Makarenko acompanhou os debates em torno da Pedagogia que disputava lugar entre as ciências recém-criadas (psicologia e sociologia) e a filosofia. Para Claparède em Genebra, a pedagogia deveria submeter-se à psicologia, para Durkheim na França deveria submeter-se à sociologia, Dewey nos Estados Unidos defendia o apoio na psicologia em contraponto à base filosófica – como um lugar de prática e reflexão (LUEDEMANN, 2002).

Herbart na Alemanha, por sua vez, defendia que “a pedagogia deveria ser dirigida pela filosofia, que lhe daria os fins da educação, e pela psicologia, que lhe daria os meios” (*Idem*, p. 14) Makarenko, entretanto, definia a Pedagogia como uma ciência da educação autônoma das demais ciências, tendo em vista que “a única criança que pode ser compreendida no processo pedagógico é a criança concreta, ou melhor, as diferentes crianças com suas marcas históricas, sociais, culturais e psicológicas” (*Idem*, p. 17).

As disputas das ciências pela educação e a opção por um entendimento ou outro embasaram a educação escolar de hoje e as teorias que a fundamentam, assim como, a concepção pedagógica de Makarenko embasa teoricamente a educação social crítica.

Nas primeiras páginas de Poema Pedagógico Makarenko relata um diálogo com o responsável pelo Departamento da Educação da Província que o orienta:

Então faça as suas trapalhadas, meta os pés pelas mãos, mas o trabalho tem de ser feito. Faça, e depois veremos. O principal é que, sabe... não se trata de alguma colônia de delinquentes juvenis qualquer, mas, você entende, é a *Educação Social*... Precisamos de um homem novo assim... um que seja nosso! E você trate de construí-lo. De qualquer jeito, todos têm de aprender. Então você vai aprender, também [...] (Grifo meu, MAKARENKO, 1989, p. 13).

Nesse estudo de Educação Social crítica utiliza-se como base teórica os pressupostos de Makarenko, sendo importante mencionar que no Estado Socialista,

outros autores como Nadezhda Krupskaya (companheira de Lênin), Moisey Mikhaylovich Pistrak e Máximo Górkí também escreveram sobre ou desenvolveram trabalhos com crianças e adolescentes dificilmente educáveis.

Lombardi e Saviani (2008) relacionam Pistrak (1981) e Makarenko (1977, 1982 e 1985) à Pedagogia histórico-crítica, haja vistas que,

as fontes específicas da pedagogia histórico-crítica se reportam às matrizes teóricas do materialismo histórico representadas, basicamente, por Marx e Gramsci às quais cabe acrescentar, também, a contribuição dos autores que procuraram abordar os problemas pedagógicos com base nessas matrizes (2008, p. 264).

Lombardi e Saviani mencionam leituras que são referências para a educação no âmbito da filosofia, da psicopedagogia – sendo estas os estudos pautados na escola de Vygotski – e ainda, autores que são as bases para a pedagogia, citando dentre eles “Pistrak (1981), Makarenko (1977, 1982, 1985) e os intérpretes das ideias pedagógicas de Gramsci [...]” (*Ibidem*).

Makarenko elaborou uma pedagogia original não-espontânea, realizada especialmente por meio da conexão entre instrução e trabalho produtivo, do qual as crianças poderiam ver os frutos concretos e no qual, necessariamente, seriam levadas à colaboração com o coletivo de que fazer parte (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 28-29).

Lamentando a pouca valorização que se deu aos experimentos da educação socialista, Apple (2001, p. 197) salienta quando se perdeu a história da educação socialista tornou-se necessário iniciar um modelo novo. Assim, segundo ele “Há que desenvolver pedagogias e modelos curriculares alternativos que contribuam para tal processo. Os subsídios educativos podem, na realidade, providenciar algumas dessas condições caso sejam utilizados cuidadosamente por grupos de pessoas comprometidas”. A reflexão de Apple incentiva os pressupostos de uma pedagogia social crítica na socioeducação que pressupõe modos diferentes de atuação e de educação do homem.

3.3.3.1 Por uma base teórica da socioeducação: metodologia do atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei

Conforme Paulo Paes (2008, p. 81) “O conceito ‘socioeducativo’ nasce com a implementação das medidas socioeducativas normatizadas pelo ECA”. Segundo esse autor, apesar de ser grande o número de pesquisas e bibliografias que estudam o cometimento de atos infracionais por adolescentes no Brasil, a maioria das pesquisas enfocam questões que permeiam a prática do ato infracional enquanto área de estudo da violência, inexistindo “[...] uma formulação teórica na área da educação sobre a atividade socioeducativa” sendo que

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 polícia os adolescentes e mantém com estes apenas o mínimo de contato humano e educativo (PAES, 2008, p. 84).

As análises de Paes (2008) orientam o entendimento de que as pesquisas realizadas servem de pressupostos para evidenciar a necessidade de um modelo de atendimento socioeducativo. Entretanto, elas não fundamentam a prática educativa e nem possibilitam a construção dessa prática, tendo em vista, que estabelecem uma análise externa para as ações realizadas.

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).

Para Bergo, o termo socioeducativo é utilizado para referir-se aos projetos que trazem “em suas propostas e formas de atuação, a presença tanto da dimensão social quanto da dimensão educativa” (2005, p. 10). Trata-se, portanto, de projetos realizados fora do contexto de escolas do sistema regular de ensino.

Nas bases do Inep a busca pelo termo socioeducação²⁸, não apresentou retorno para a palavra, diferentemente da variação socioeducacional que trouxe vários descritores relacionados como, por exemplo: aspectos socioeducacionais, carente socioeducacional, condições socioeducacionais, deficiência socioeducacional, desigualdades socioeducacionais, fatores socioeducacionais, indicadores socioeducacionais, informações socioeducacionais, integração socioeducacional, oportunidades socioeducacionais dos filhos, problemas socioeducacionais, programa nacional de ações socioeducativas e culturais para as populações carentes urbanas e rurais, saneamento de deficiências socioeducacionais e medidas socioeducacionais.

Os termos descritores são autorizados para representar determinado conceito. Nesse sentido, apenas o último, medidas socioeducacionais possui relação com a execução de Medidas Socioeducativas para adolescentes em situação de conflito com a lei. Assim, segundo o Inep medidas socioeducacionais são as "medidas aplicadas ao adolescente, autor de ato infracional, que têm caráter de formação para reinserção do jovem na sociedade". Em nota, assinala que: "As Medidas socioeducacionais não são de caráter punitivo". No termo associado²⁹ o descritor associa o termo medidas socioeducacionais ao termo Bolsa-escola, sendo que, seria mais adequado associá-lo ao termo Socioassistencial, o que referencia a confusão terminológica da utilização da palavra socioeducação para as medidas de proteção, como é o caso.

O conceito socioeducativo pressupõe um objetivo eminentemente pedagógico e a metodologia do atendimento refere-se à intencionalidade da ação educativa ou socioeducativa. O estudo das bases teóricas possibilita "uma orientação fundamentada e explicitada sobre o que deveria ser uma abordagem pedagógica socioeducativa" (PAES, 2008, p. 83).

²⁸ Com vistas a garantir uma resposta além do descritor socioeducação, utilizamos as outras formas de escrita que aparecem em documentos oficiais e não oficiais, sendo eles: sócio-educação, socioeducação e socio educação.

²⁹ "Termos empregados para estabelecer associação entre um Descritor cujo, o significado se relaciona semanticamente com outro, mas sem nenhuma relação hierárquica entre si. Note-se que estão assinalados com TA somente os termos associados de outras facetas, porque os termos coordenados da própria faceta, em princípio são próximos entre si" (INEP, 2011).

A ausência de base teórica influencia na percepção da intencionalidade da metodologia de atendimento socioeducativo, na trajetória da formação inicial e continuada dos socioeducadores o que desarticula o trabalho desses profissionais formados em diferentes instituições e áreas do conhecimento. Dessa maneira, sem um fundamento teórico e metodológico consistente, os socioeducadores possuem dificuldade em exercer sua função educativa e são levados a escolherem práticas meramente coercitivas e sancionatórias (*Ibdem*).

Importante contextualizar que, assim como em outras áreas da educação ou social, os profissionais trazem consigo fundamentações teóricas e entendimento de homem, sociedade e mundo. Compreender o adolescente em situação de conflito com a lei, sob o prisma da educação social crítica é perceber nele um sujeito histórico, social, que influencia na sua realidade e sofre influência dela com seus limites e perspectivas.

Dessa forma, debater e elencar os Princípios e Bases da Socioeducação se torna uma tarefa fundamental, assim como nos diz Gomes da Costa,

A socioeducação decorre de um pressuposto básico: o de que o desenvolvimento humano deve se dar de forma integral, contemplando todas as dimensões do ser. A opção por uma educação que vai além da escolar e profissional está intimamente ligada com uma nova forma de pensar e abordar o trabalho com o adolescente (*Idem, apud* PARANÁ, 2007, p. 20).

Assim como o sistema socioeducativo ainda não analisou teoricamente os padrões educativos que fundamentam o trabalho desenvolvido, é possível perceber que também na educação, somente a partir de 1970 tomou “corpo entre os educadores brasileiros a preocupação de elaborar uma análise crítica dos modelos educacionais que influenciaram” a prática pedagógica com “uma reflexão criteriosa sobre a teoria educacional brasileira” (LIBÂNEO, 1990, p. 8).

Na educação este processo tornou possível apontar os fundamentos filosóficos das propostas pedagógicas que ocorrem nas interações alunos e professores, assim como, oferecer subsídios para que os educadores analisassem as suas próprias práticas, ainda que elas não sejam puras, conforme explicita Libâneo:

É necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta. São, aliás, as delimitações de qualquer tentativa de classificação. De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar a sua prática de sala de aula (1990, p. 20-21).

Certamente não se fala aqui de sala de aula, mas de metodologias de atendimento na área da educação social. Entretanto, a inexistência de reflexões sobre o tema na área da socioeducação e a busca de orientação sobre um caminho a seguir nos conduz a pensar a socioeducação com base nos pressupostos da educação social.

Diversos autores evidenciam a existência de educação assistemática representada por modelos denominados educação não-formal, não-escolar e informal. Entretanto, o embasamento realizado possibilita dizer que educação sistemática é a educação que ocorre de maneira institucional, formal, regida pela legislação e que incorpora um sistema formal de educação.

Por outro lado, os modelos assistemáticos de educação que ocorrem em espaços não-formais são diferentes ou deveriam ser diferentes dos modelos educacionais que visam atender o adolescente em situação de conflito com a lei. Posterior aos estudos realizados defende-se nessa dissertação que a socioeducação é um tipo de educação sistemática que ocorre ligada à execução da Medida Socioeducativa e interfere intencionalmente na educação assistemática do adolescente.

A socioeducação, enquanto metodologia de atendimento – especialmente quando da privação ou restrição de liberdade – pressupõe educação integral, alinhando educação e trabalho enquanto pressupostos ontológicos e por isso, indissociáveis. Nesse sentido, a ação pedagógica vinculada à intervenção, metodologia e prática de atendimento é sempre educação quando possui intencionalidade dos sujeitos que a instrumentalizam.

Os Cadernos do Iasp³⁰ evidenciam a educação humanista:

³⁰ Conjunto de documentos publicados para nortear o trabalho socioeducativo do Estado do Paraná no ano de 2005 e reeditado e disponibilizado apenas online sob o título de Cadernos de Socioeducação no ano de 2010, pela já extinta Secretaria de Estado da Criança e Juventude, anteriormente autarquia intitulada Instituto de Ação Social do Paraná (IASP), daí o significado do primeiro nome. Os Cadernos do Iasp tornou-se referência não apenas no Paraná mas em todos os Estados da Federação por apresentar uma proposta metodológica de trabalho

As contribuições teóricas de Makarenko, Freinet, Paulo Freire e Antonio Carlos Gomes da Costa evidenciam que seus projetos político-pedagógicos e societários, quando traduzidos em princípios, conceitos, métodos e práticas educacionais, convergem para uma ideia de educação humanista e emancipadora (2007, p. 23).

Em consonância com uma visão de mundo e de sociedade igualitária, um dos primeiros modelos pedagógicos, sistematizado para o trabalho com adolescentes privados de liberdade, possui realização histórica datada de 1920 aproximadamente e foi publicado no Brasil, com o título de *Poema Pedagógico*, editado em três volumes e escrito pelo Pedagogo russo Anton Semyonovich Makarenko (1888-1939).

Como se viu, a Pedagogia de Makarenko possui forte vinculação ao materialismo histórico e dialético e trabalha os pressupostos de respeito ao educando, de disciplina e regime enquanto método, educação política dos educandos, autogestão, autonomia e principalmente, o conceito amplo de coletividade, relacionando-os com o coletivo de educandos, de pedagogos ou educadores.

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 despersionaliza 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.

O pedagogo implementou a metodologia da Educação pelo trabalho em uma Instituição para adolescentes. O trabalho educativo era visto como a essência da educação, - não apenas dos educandos, mas também do educador - e da construção do educando comprometido com os ideais de sua coletividade. Nesse sentido, o trabalho educativo compreendia qualquer atividade que instrumentalizaria o educando para a investigação do mundo.

orientada pelo pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa. A coletânea era inicialmente composta por cinco documentos intitulados: Compreendendo o adolescente; Práticas de socioeducação; Gestão de Centro de Socioeducação; Rotinas de segurança e Gerenciamento de crise nos Centros de Socioeducação.

4 ANÁLISE METODOLÓGICA

Bases teóricas da socioeducação: análise das metodologias e práticas de atendimento de adolescentes em situação de conflito com a lei é o título dessa dissertação que estrutura-se nos levantamentos da Linha de Pesquisa Modelos e Práticas de Intervenção do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei da Universidade Bandeirante de São Paulo (Uniban).

A pesquisa analisa as produções acadêmicas sobre o tema da socioeducação e toma como ponto de partida o banco de dados do projeto docente intitulado *O estado do conhecimento sobre a intervenção socioeducativa em programas para adolescentes envolvidos em delitos* – coordenado pela professora Dra. Isa Maria Ferreira da Rosa Guará.

O referido projeto mapeia e analisa as metodologias e abordagens de intervenção com esses adolescentes, utilizando como fontes de consultas teses e dissertações do banco da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES). O levantamento teve um recorte referente aos anos de 1990 a 2008 e sua finalidade era a de mapear o estado da arte sobre o tema³¹.

O presente estudo analisa as concepções teóricas mais presentes nos projetos que investigam as intervenções profissionais ou metodologias de atendimento ao adolescente em situação de conflito com a lei. A ausência de referências sobre metodologias que possam subsidiar tecnicamente a socioeducação em suas diferentes modalidades é uma das justificativas deste estudo, como registra Guará (2010).

[...] apesar de constituir o ponto central das diversas leis e normativas sobre o direito do adolescente a quem se atribui autoria de ato infracional [...] não há ainda conhecimento consolidado sobre as estratégias e práticas socioeducativas mais adequadas para cada uma das medidas indicadas ou para os diferentes sujeitos-adolescentes envolvidos em delitos (GUARÁ, 2010, p. 2).

³¹ Na consulta realizada no Banco de teses e dissertações da Capes foram utilizados 15 descritores para levantar a bibliografia sobre o tema, sendo eles: Adolescente delinquente, Adolescente em conflito com a lei, Adolescente Infrator, Delinquência juvenil, Febem, Jovem infrator, Infração juvenil, Internação, Justiça Juvenil, Liberdade Assistida, Medidas socioeducativas, Prestação de Serviços à comunidade, Programa socioeducativo, Punição e Socioeducação.

O levantamento sobre as diferentes formas de intervenção socioeducativa, constitui importante referencial para embasar não apenas os estudos acadêmicos sobre o atendimento socioeducativo, mas também sobre os profissionais e equipes multidisciplinares que atuam no atendimento do adolescente em cumprimento de Medida Socioeducativa.

O primeiro levantamento do Projeto de Pesquisa consultou as produções acadêmicas das áreas de Pedagogia/Educação, Sociologia, Serviço Social, Direito, Psicologia, Saúde e outras disponíveis no Banco de teses e dissertações da Capes com um recorte referente aos anos de 1990 a 2008 com vistas a elaborar um estudo denominado Estado da arte. Sobre as pesquisas que tratam do Estado da arte Ferreira explicita que

A sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção esta distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada (FERREIRA, 2002, p. 258-259).

Entretanto, diferentemente dessa percepção o que move esse estudo é a sensação de que o atendimento socioeducativo do adolescente privado de liberdade não figura entre os temas de relevância acadêmica, por existir ainda, um grande distanciamento entre a academia e execução das medidas. Ferreira (2002, p. 258-259) considera que há um “crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação”, porém esta produção não é divulgada.

Torna-se importante salientar que o Mestrado Adolescente em Conflito com a Lei figura dentre os estudos *stricto sensu* profissionalizante e por isso possui compromisso não apenas com a concepção teórica, mas também com a aplicação prática da teoria, sendo um dos eixos centrais do programa, promover a “Interatividade social, para auxiliar na solução de problemas concretos por meio da produção e aplicação de conhecimento e do atendimento de demandas do mercado de trabalho” (FRASSETO *et alii*, 2010, p. 105).

A discussão sobre os caminhos da pesquisa em educação vem sendo objeto de debate acadêmico na última década. Marli André (2001, p. 55) sintetiza esta preocupação perguntando-se sobre se o propósito da pesquisa em educação é o de “Fazer ciência ou política de intervenção?”. O surgimento dos Mestrados Profissionais parece resolver esta questão pela articulação entre a organização sistemática do conhecimento e a necessidade de responder pragmaticamente às demandas da prática sem abrir mão do rigor científico.

A investigação apontará aos demais pesquisadores da área uma necessária responsabilidade com a divulgação e análise de práticas, o que certamente contribuirá com as metodologias de atendimento e intervenção para com os adolescentes em conflito com a lei. Sposito (2009) evidencia que:

A produção de conhecimento, qualquer que seja o campo do saber, não pode prescindir do esforço sistemático de inventariar e fazer balanço sobre aquilo que foi produzido em determinado período de tempo e área de abrangência. Isso é o que se convencionou denominar de ‘estado do conhecimento’ ou ‘estado da arte’ (2009, p. 8).

Nesse processo, foi acessado o resumo de 580 teses e dissertações que foram selecionados. Inicialmente, Guará (2010) excluiu os dados duplicados, ou não relativos ao tema do adolescente em conflito com a lei, o que reduziu a amostra para 349 teses e dissertações das quais foram destacadas aquelas que faziam referências diretas à intervenção socioeducativa que compõem a base de seleção utilizadas nesse estudo.

Na análise das 349 pesquisas foram destacados a partir do resumo os objetivos e os resultados apresentados, classificando a produção por tema.

Do total de resumos de teses e de dissertações foram selecionadas, 61 que tratam direta ou indiretamente de aspectos do programa socioeducativo. Destas, apenas 27 (7,7%) referem-se a programas sistematizados e/ou avaliados de intervenção. Outras 34 (9,7%) trazem indicações ou sugestões que podem ser adotadas em programas socioeducativos (GUARÁ, 2010, p. 12).

Uma análise das informações evidenciou ainda, que as pesquisas sobre a temática do adolescente em situação de conflito com a lei tiveram progressivo

aumento a partir do ano de 1996, com uma concentração de pesquisas realizadas em São Paulo principalmente na Pontifícia Universidade Católica (PUC) e na Universidade de São Paulo (USP).

Após o mapeamento selecionou-se para esta análise três teses de Doutorado e 24 dissertações de Mestrado, totalizando 27 pesquisas que tiveram como objeto de estudo metodologias de atendimentos e práticas socioeducativas com adolescentes em situação de conflito com a lei, sobre as quais se baseia as análises desta investigação.

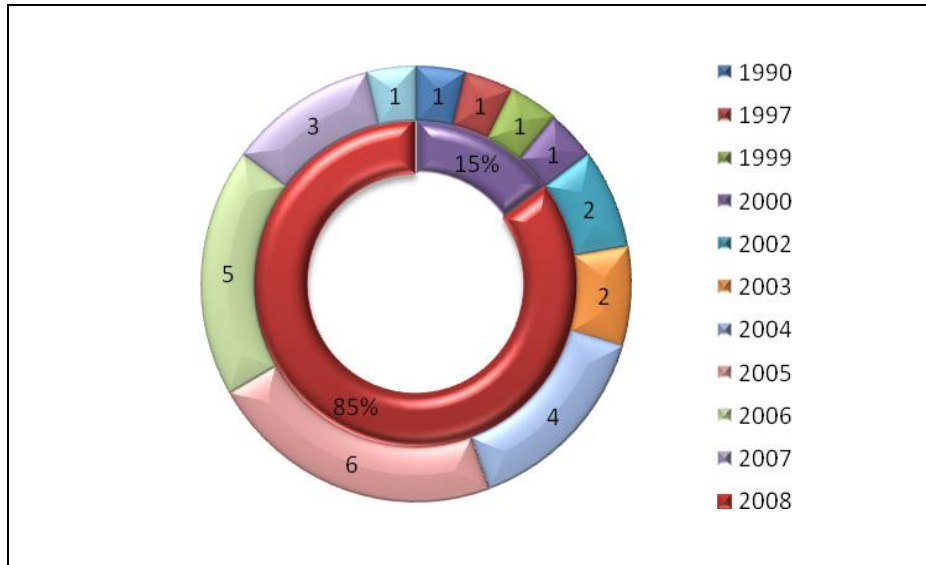
Segundo Minayo a pesquisa é uma atividade básica da ciência que indaga e constrói a realidade e que sendo uma prática teórica, “vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática*” (Grifo do autor, 2007, p. 16).

A pesquisa de Guará parte da reflexão de que “muito se tem escrito sobre o perfil dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, violência e sistemas de atendimento socioeducativo, mas pouco se tem publicado sobre as práticas de intervenção com esses jovens” (2010, p. 3). Segundo Sposito, Tommasi e Moreno (2009) a execução das Medidas Socioeducativas desperta na academia um especial interesse no tocante as denúncias sobre sua ineficácia, mostrando que os estudos são unânimes em apontar o fato. Entretanto, a maioria das pesquisas discute a violência e a sua relação com o Sistema deixando de lado as metodologias de atendimento.

Considerando que Minayo (2007, p. 16) indica que a resposta ao questionamento formulado pelo pesquisador “geralmente se vincula a conhecimentos anteriores”, essa pesquisa irá investigar dentre as produções acadêmicas *stricto sensu*, as que apresentaram no recorte histórico dos anos de 1990 a 2008, descrições de metodologias e práticas de atendimento do adolescente em conflito com a lei.

Das 27 pesquisas selecionadas por Guará (2010) quatro das análises realizadas sobre o tema foram produzidas entre os anos de 1990 e 2000, enquanto que, as demais 23 pesquisas estão localizadas nos anos de 2003 a 2008, totalizando um percentual de 85% das pesquisas realizadas, conforme demonstra a Figura 1.

FIGURA 2 – ANÁLISE TEMPORAL DAS PESQUISAS



FONTE: ZANELLA, 2011.

A análise das produções realizadas pelos pesquisadores de mestrado e doutorado entre os anos de 1990 a 2000 demonstrou que nessa época os estudos concentravam-se em discutir a legislação recém promulgada e/ou a entender o perfil que diferenciava as crianças e adolescentes em situação de rua dos que estavam em situação de conflito com a lei, sendo ainda mais raros os estudos que tratavam da metodologia de atendimento.

Focalizando esta investigação na compreensão das 27 pesquisas pré-selecionadas optou-se pela leitura exploratória dos resumos, e posteriormente buscou-se o acesso ao texto completo da pesquisa. Para tanto, utilizou-se o procedimento de acesso digital, contato com os pesquisadores por meio de e-mails ou telefones e por fim para as pesquisas não disponíveis *online* utilizou-se o Programa de Comutação Bibliográfica (COMUT) que permitiu a obtenção de cópias de documentos técnico-científicos disponíveis nos acervos das principais bibliotecas brasileiras.

Segundo Minayo (2007) toda investigação de pesquisa inicia-se por um problema, que impulsiona a intencionalidade e ainda segundo Gil (2007, p. 51) “Um problema será relevante em termos científicos à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos”, como é o caso específico do problema que move essa dissertação. Nesse sentido, a análise objetiva conhecer as bases teóricas utilizadas nas metodologias de atendimento e práticas socioeducativas desenvolvidas com

adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, figurando assim como um estudo de abordagem qualitativa.

Essa investigação insere-se no grupo das pesquisas bibliográfico, que busca proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca do objeto e analisa teses e dissertações, previamente selecionadas, que tiveram como tema a intervenção socioeducativa.

Conforme Chizzotti (2008, p. 127) a “pesquisa se apóia em fundamentos teóricos que sustentam a formulação de um problema e na adoção de técnicas e de instrumentos de pesquisa” que devem ser articulados com o alinhamento teórico do pesquisador e orientados por uma revisão de literatura. Gressler aponta:

São dois os tipos básicos de revisão de literatura: a) aquela que o pesquisador utiliza para ter clareza sobre as principais questões teórico-metodológicas ligadas ao tema escolhido, e b) aquela que vai, efetivamente, integrar o relatório do estudo. A primeira compreende a *bibliografia consultada*; a segunda constitui as *referências* do trabalho (Grifo do autor, 2007, p. 144).

Ainda segundo a autora “o conhecimento das teorias possibilita, ao investigador, definir fronteiras dentro do campo a ser investigado [...]” (*Ibdem*), e para tanto, considera que “uma base teórica contribui, assim, para a competência profissional e para o conhecimento geral do investigador, esclarecendo e definindo a terminologia da área investigada” (*Idem*, p. 145).

Gil (2007) identifica que a diferença existente entre o conhecimento científico e os demais tipos de conhecimento está na identificação das técnicas e operações mentais, ou seja, no método que possibilitou ao investigador chegar a esse conhecimento.

Nesse sentido, com vistas a organizar metodologicamente o estudo, priorizou-se na leitura diagnóstica, o estudo do resumo, o sumário, as considerações iniciais e finais e as referências bibliográficas que subsidiaram os autores das dissertações e teses. Quando não possível analisar as informações listadas com a leitura desses recortes, buscou-se o capítulo sobre a metodologia e caso a pesquisa não apresentasse essa informação deixou-se espaços vazios para preenchimento após a leitura aprofundada.

Após a compreensão da análise metodológica utilizada pelos pesquisadores nos referidos estudos a pesquisadora deteve-se na leitura dos referenciais teóricos primários, com vistas a compreender as linhas teóricas que os fundamentaram e suas respectivas visões de mundo, de sociedade e de homem.

As leituras das matrizes teóricas possibilitaram a construção de um capítulo que delimitava as correntes teóricas que orientavam os pesquisadores. Entretanto, seguindo a orientação da banca de qualificação, o capítulo foi substituído por outros dois capítulos que coadunam com a reflexão de Alves-Mazzotti.

A má qualidade da revisão de literatura compromete todo o estudo, uma vez que esta não se constitui em uma seção isolada, mas, ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados. Para isto, ela deve servir a dois aspectos básicos: (a) a *contextualização do problema dentro da área de estudo*; e (b) a *análise do referencial teórico* (Grifo meu, 2002, p. 26).

Ferreira (2002) ao analisar as pesquisas de estado da arte reflete que o pesquisador ao organizar um estudo dessa modalidade o faz em dois modelos. O primeiro deles “interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção” e o segundo dialoga com o leitor ao analisar as “tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 265).

Nessa análise quantificadora estabeleceu-se nesse estudo a opção por concentrar algumas informações em quadros para uma organização técnica. O primeiro deles concentrou as seguintes informações: a) problema da pesquisa; b) objetivos geral e específicos; c) metodologia; e d) referências bibliográficas utilizadas.

Entretanto, os estudos das diferentes teses e dissertações demonstrou que as revisões bibliográficas utilizadas pelos pesquisadores, quase sempre, pautavam-se por temáticas ligadas ao contexto histórico de promulgação do ECA, diferenciando a legislação vigente da legislação anterior. Nesse sentido, o pesquisador optou por se distanciar do modelo referencial, já utilizado por diversos autores e seguir a orientação

da banca qualificação e de Alves-Mazzotti (2002) utilizando o primeiro capítulo para analisar o contexto histórico apresentando não apenas o campo de estudo, mas evidenciando as contradições inerentes a essa área que não é neutra e pouco menos, isenta de conflitos.

A pesquisa bibliográfica é o estudo desenvolvido com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2008, p. 44). Entretanto, o estudo de 27 pesquisas, dos seus referenciais teóricos, bem como, dos referenciais teóricos que fundamentam esse estudo para uma organização instrumental optou-se pelo fichamento dos textos por meio de conceitos previamente estabelecidos, sendo eles: a) análise da relação existente entre a revisão bibliográfica e o objeto da pesquisa; b) definição do objeto da pesquisa; c) evidências de encantamento com as gírias utilizadas pelos adolescentes; d) rotinas de segurança da instituição; e) matrizes teóricas e autores utilizados; f) apresentação de resultados; g) análise do perfil do adolescente infrator; h) rótulos de descrição da instituição Febem; i) evidência dos objetivos e problema de pesquisa; j) metodologia e instrumentos de pesquisa; k) incompreensão da função da instituição executora da medida; l) educação escolar; e m) diretriz pedagógica para a execução da medida.

Importante salientar que os conceitos utilizados para os fichamentos não foram esgotados, mas permitiram organizar a análise realizada. Por outro lado, com vistas a não perder de vista o objeto de estudo denominado *Bases teóricas da socioeducação* optou-se nesse estudo por utilizar apenas um pequeno referencial do material fichado.

Anteriormente aos fichamentos organizaram-se as investigações por práticas de metodologias de atendimento. Conforme se apresenta no quadro 2, quatro das dissertações são vinculadas a aplicação de técnicas terapêuticas da psicologia, cinco delas ligadas à formação moral e alteridade e outras duas ligadas à justiça restaurativa. Quatro pesquisas apresentam inovações na metodologia de atendimento e o maior número de estudos (12) estão vinculados à educação escolar, mesmo tratando-se de estudo na área da educação social – incluem-se nessa análise as práticas esportivas e culturais.

Destaca-se que dentre as pesquisas relacionadas à educação escolar, duas pesquisas, tiveram como análise o mesmo objeto de estudo, ou seja, a proposta de educação escolar no âmbito da Internação Provisória da Febem de São Paulo.

No que tange ao tipo de medida socioeducativa em que foi realizada a prática, duas dissertações descrevem procedimentos da justiça restaurativa no âmbito da apuração de atos infracionais, enquanto que outras 12 foram realizadas em programas de atendimento em meio aberto, sendo que, o maior número de pesquisas realizou-se no espaço da privação de liberdade, sendo duas delas na internação provisória e 11 pesquisas na medida socioeducativa de internação. Importante mencionar, que não houveram dentre as pesquisas selecionadas, estudos realizados no âmbito da semiliberdade.

Posteriormente à análise e separação das dissertações e teses por tipo de metodologia de atendimento socioeducativo, iniciou-se a leitura e o fichamento dos textos (em arquivo formato *.doc*), anotando-se informações pertinentes que poderiam auxiliar a elaboração dos capítulos e aspectos relevantes que foram se repetindo ou se distanciando entre uma dissertação e outra. Do montante de pesquisas acessou-se integralmente 16 estudos. No caso de duas dissertações o acesso foi parcial e realizado por meio de leitura de artigos publicados sobre o estudo. As outras nove pesquisas foram analisadas apenas a partir do resumo, o que certamente coloca limite ao estudo dessas produções.

QUADRO 2 – SELEÇÃO TEMÁTICA DAS METODOLOGIAS

Continua

TEMÁTICA	NOME PESQUISA	TÍTULO	INST	ANO	ACESSO	ÁREA	MEDIDA
Aplicação de técnica terapêutica	1 GALLO, Alex Eduardo. Adolescentes em conflito com a lei: perfil e intervenção;	Doutor	UFSCAR	2006	Integral	Psicologia	M/Aberto
	2 ANDRETTA, Ilana. A entrevista motivacional em adolescentes infratores;	Mestre	PUC/RS	2005	Integral	Psicologia	M/Aberto
	3 HASSE, Margareth. Biblioterapia como texto: análise interpretativa do processo biblioterapêutico;	Mestre	Tuiuti/PR	2004	Integral	Comunicação e linguagens	Internação
	4 AUN, Heloisa Antonelli. Trágico avesso do mundo: narrativas de uma prática psicológica numa instituição para adolescentes infratores;	Mestre	USP	2005	Integral	Psicologia	Internação
Atividades de cultura	5 VIANNA, Rosane de Lourdes Silva. Jovens à busca de identidades culturais: ser jovem em São Paulo e Medellín;	Mestre	USP	2002	Artigo e Resumo	Integração da América Latina	Internação
	6 FOLONI, Silvia Borges. O direito de ser dos excluídos de ter teatro: um agente transformador no trabalho com adolescentes que cumprem medida sócio-educativa de privação de liberdade;	Mestre	PUC	2000	Resumo	Serviço Social	Internação
	7 BERZIN, Juliana. O teatro e o adolescente em conflito com a lei: análise do sentido de uma proposta sócio-educativa;	Mestre	PUC	2003	Resumo	Psicologia	Internação
	8 OLIVEIRA, Roberta Silva Nunes de. O teatro em espaços improváveis: teatro e adolescência vulnerável socialmente e em conflito com a lei;	Mestre	USP	2004	Resumo	Artes	M/Aberto

Continua

Atividades esportivas	9	HIRAMA, Leopoldo Katsuri. Algo para além de tirar as crianças da rua: a pedagogia do esporte em projetos socioeducativos;	Mestre	UNESC	2008	Integral	Educação Física	M/Aberto
	10	SANIOTO, Henrique. Contribuindo para a formação humana dos adolescentes da Febem por meio da ginástica geral;	Mestre	UNESC	2005	Integral	Educação Física	Internação
	11	ANDRADE, Marcelo Pereira de. Educação física na Fundação Estadual do Bem-estar do Menor-Febem/SP: uma análise da proposta de 1992 a 1994 segundo o discurso dos professores;	Mestre	UNICAMP	1997	Integral	Educação Física	Internação
	12	VILLELA, Dilson Correia. Febem-Educação física, desigualdade social e cidadania;	Mestre	PUC	2002	Resumo	Serviço Social	Internação
	13	SILVA, Fabio Silvestre da. Futebol libertário: um jeito novo de jogar na medida;	Mestre	USP	2006	Integral	Educação	M/Aberto
Formação moral e alteridade	14	MARQUES, Adriana Alvarenga. A mentoria na educação de crianças e adolescentes carentes: estudo de caso de um projeto de reforço escolar em uma comunidade do Recife/PE;	Mestre	UFPE	2006	Integral	Administração	M/Aberto
	15	AZAMBUJA, Grace Farias. Adolescentes em conflito com a lei e as medidas sócio-educativas: uma experiência no município de Itajaí/SC;	Mestre	Univali	2007	Integral	Educação	M/Aberto
	16	MELLO, André da Silva. Capoeira para adolescentes internos na Febem: um estudo sobre a consciência;	Mestre	PUC	1999	Resumo	Psicologia da educação	Internação

Continua

	17 RODRIGUES, Mary Fatima Gomes. Cartas dos adolescentes internos da Febem: o que revelam e o que ocultam?	Mestre	Metodista	2005	Integral	Educação	Internação
	18 NILSSON, Werno. O adolescente infrator interno pelo estatuto da criança e do adolescente e o aconselhamento psicológico pastoral;	Mestre	EST	2007	Integral	Teologia	Internação
Inovação na Metodologia do atendimento	19 OLIVEIRA, Maria Luiza Moura. Aldeia juvenil: duas décadas de contraposição à cultura da institucionalização de crianças e adolescentes pobres em Goiás;	Mestre	UCGO	2005	Integral	Psicologia	M/Aberto
	20 GOMIDE, Paula Inêz Cunha. Análise do processo de integração do menor infrator ao meio social;	Doutor	USP	1990	Integral	Psicologia	M/Aberto
	21 RASI, Mauricio Sponton. O estatuto da criança e do adolescente e as medidas sócio-educativas em meio aberto: o projeto casa do abrigo de Porto Ferreira;	Mestre	UNAERP	2003	Resumo	Direito	M/Aberto
	22 LOSACCO, Sílvia. Métrons e medidas - caminhos para o enfrentamento das questões da infração do adolescente;	Doutor	PUC	2004	Resumo	Serviço Social	M/Aberto
Justiça Restaurativa	23 VEZZULLA, Juan Carlos. A mediação de conflitos com adolescentes autores de ato infracional;	Mestre	UFSC	2004	Integral	Serviço Social	Apuração
	24 KONZEN, Afonso Armando. Socioeducação, restauratividade e tempo ético: desvelando sentidos no itinerário da alteridade;	Mestre	PUC/RS	2006	Parcial	Ciências Criminais	Apuração

Conclusão

Educação escolar em espaços socioeducativos	25	FIORILHO, Claudia Buongermino. Informática educativa e jovem em liberdade assistida: um estudo sobre as relações constituídas nos processos de ensino-aprendizagem entre alunos e computador;	Mestre	PUC/SP	2005	Resumo	Educação	M/Aberto
	26	BANDEIRA, Cláudia. Políticas de atendimento aos adolescentes privados de liberdade;	Mestre	USP	2006	Integral	Educação	Int/Provis.
	27	LIMA, Dinorá de Souza. Proposta curricular para as unidades de internação provisória: avaliação de uma política de educação;	Mestre	PUC/SP	2005	Resumo	Educação	Int/Provis.

FONTE: ZANELLA, 2011.

4.1 ORIENTAÇÃO FILOSÓFICA DO ESTUDO

A teoria do conhecimento ou o estudo do conhecimento humano e a ciência estão interligados pelo conceito de Epistemologia que embasada na teoria do conhecimento e analisa criticamente a ciência, sendo esta marcada por continuidades e rupturas em relação ao sujeito e ao objeto do conhecimento.

Segundo Minayo, “Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processo” (2007, p. 17), ou seja,

a teoria é construída para explicar ou para compreender um fenômeno, um processo [...]. Este conjunto constitui o *domínio empírico* da teoria (ou seja, a dinâmica da prática que ela explica ou interpreta). A teoria propriamente dita sempre será um conjunto de proposições, um discurso abstrato sobre a realidade (Grifo do autor, 2007, p. 16).

Pedro Demo (1987, p. 85) define que, o materialismo dialético fundamentado em Marx e Engels e seguidores é “a metodologia mais correta para as ciências sociais, porque é aquela que, sem deixar de ser lógica, demonstra sensibilidade pela face social dos problemas”.

O conceito de materialismo³² definido por diferentes correntes teóricas foi inicialmente proposto por Marx, como materialismo dialético, desenvolvido por Engels, como materialismo histórico e praticado pelos filósofos do comunismo, nesse estudo representados por Makarenko.

O processo dialético significa vencer as próprias contradições e por isso serve de inspiração para a elaboração dessa produção teórica, que considera que os homens não podem ser pensados de maneira abstrata ou isolados, pois o indivíduo não apenas não existe fora das relações sociais, mas conseqüentemente sofre influência do modo de produção e dos meios necessários a sua subsistência. Por

³² Segundo o Dicionário de Filosofia de Abbagnano (2007) o conceito matéria possui as seguintes definições em filosofia: sujeito, potência, extensão, força, enquanto que nas definições científicas o termo aparece enquanto lei, massa e densidade de campo. Nesse estudo, o conceito de materialismo está ligado à dialética e à história.

esta razão inclui-se em alguns momentos no contexto desse estudo a análise dos conceitos ontológicos trabalho e educação.

Nesse sentido, essa pesquisa norteia-se pela concepção de que a humanização do homem é realizada por meio do trabalho e da educação sendo, portanto, necessário o acesso ao conhecimento historicamente construído

Os elementos que permitem delinear uma formação moral na Pedagogia histórico-crítica, encontram-se na articulação entre conhecimento e valor, na compreensão de humanização enquanto não somente formação intelectual, mas a formação da individualidade de forma ampla, abrangendo a formação moral, moral esta entendida como ação autônoma localizada em determinada concreticidade social e histórica, e também orientada por valores voltados para a emancipação humana (BUENO; DUARTE, 2008, p. 18).

Numa perspectiva crítica, a sociedade norteia-se por uma base coletiva em que o homem é um ser moral que possui um compromisso pessoal de realizar escolhas que beneficiem o coletivo que sofre interferência direta da ordem social vinculada aos modos de produção que no processo histórico tem importância singular para o homem.

Segundo Saviani

[...] a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isto porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados. [...] Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar (1984, p. 8-9).

O homem nessa perspectiva interfere no mundo e sobre interferência deste. É um sujeito concreto que possui consciência crítica para escolher e decidir a sua condição no mundo, que adquire o conhecimento sistemático produzido socialmente e sabe utilizá-lo em benefício do social.

Esse homem consciente de sua realidade participará ativamente da história, de uma sociedade sem classes em que os homens são emancipados, podendo contribuir com a transformação da realidade social.

Segundo Saviani a “existência humana é, pois, um processo de transformação que o homem exerce sobre o meio, ou seja, o homem é um ser-em-situação, dotado de consciência e liberdade, agindo no mundo, com o mundo e sobre o mundo” (2011, p. 2). Ou seja, a ação humana do homem, entendido como ser social e transformador, modifica a realidade concreta.

No próximo capítulo, será realizada a análise das bases teóricas utilizadas pelos pesquisadores nas dissertações e teses que tratam das metodologias do atendimento e das práticas de intervenções socioeducativas.

5 BASES TEÓRICAS DA SOCIOEDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO E DAS METODOLOGIAS DE ATENDIMENTO DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE CONFLITO COM A LEI

Esse capítulo analisa a totalidade das dissertações e teses selecionadas a partir de critérios já evidenciados anteriormente. Esses estudos possuem em comum o fato de se concentrarem na investigação de práticas de atendimento com adolescentes em situação de conflito com a lei.

Na análise serão utilizados os autores citados na revisão bibliográfica, bem como outros que podem contribuir com a reflexão. Em busca de orientação sobre um caminho a pesquisadora encontrou no livro clássico de Demerval Saviani, *Escola e Democracia* (1984) uma interface com o objeto, quando o autor descreve as teorias da educação problematizando a marginalidade.

Ao apresentar as teorias que embasam as relações entre educação – consequentemente a escola – e a sociedade, Saviani classificou essas teorias em não-críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teorias críticas da educação escolar. Nesse sentido, esse referencial servirá de orientação para análise das práticas descritas nas teses e dissertações que tratam da socioeducação.

5.1 PRESSUPOSTOS DE UMA PRÁTICA SOCIOEDUCATIVA NÃO-CRÍTICA

Saviani (1984) estabeleceu como teorias não-críticas os modelos pedagógicos que concebem a sociedade como harmoniosa e a marginalidade como um fenômeno que deve ser corrigido, sendo a educação um fenômeno para a correção dessas distorções e por isso, considerada uma educação pautada no positivismo. Pedro Demo (1987) acrescenta que esta é uma metodologia

ligada à reprodução do modelo das ciências exatas e naturais, ligando-se muito mais às formas de realidade do que a seus conteúdos. Acredita em objetividade e neutralidade, bem como não admite metodologias próprias para as ciências sociais. Todos os objetos devem ser tratados de modo idêntico (1987, p. 103)

Segundo Saviani (1984) as teorias não-críticas de educação são pautadas em uma concepção de mundo liberal e foram constituídas pela pedagogia tradicional, pedagogia nova e tecnicista. Libâneo (1990) evidencia que o termo liberal:

não tem o sentido de 'avançado', 'democrático', 'aberto', como costuma ser usado. A doutrina liberal [...] estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada *sociedade de classes*. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade. [...].

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual (LIBÂNEO, 1990, p. 21-22).

O estudo das disputas em relação à Pedagogia, no século XIX, aponta que a educação tradicional fundamenta-se basicamente na filosofia. Na tendência tradicional, “a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico de cultura geral, na qual *o aluno é educado pra atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa*” (Grifo meu, LIBÂNEO, 1990, p. 22).

Da mesma maneira, para os autores que estudam o adolescente em conflito com a lei, nessa tendência a culpabilização e responsabilização pelo cometimento e reincidência no cometimento de atos infracionais recai sempre exclusivamente no adolescente, desconsiderando os condicionantes sociais, os vínculos familiares e comunitários do jovem, bem como a ausência de políticas públicas e a responsabilização do próprio programa de atendimento socioeducativo, que utiliza a reincidência como uma das formas de trabalho com os adolescentes, conforme verificado por Lima* (2007).

Historicamente, se falou e reincidência culpabilizando a instituição e o sujeito. Entretanto, a análise do contexto social de inserção do jovem demonstra que os números quantitativos possuem raízes mais profundas.

Lima* (2007) ao descrever o *lócus* da pesquisa realizada na Febem de São Paulo, evidencia que em acordo com o artigo 123 do ECA que determina a separação considerando-se a gravidade da infração, a instituição divide os adolescentes que se inserem no sistema em Primário ou reincidente médio e

primário ou reincidente grave, subdivididos conforme a Portaria Normativa 095/2006. A análise das informações solicitadas pela normatização com vistas a definir se o reincidente é médio ou grave considera quase que exclusivamente o ato infracional cometido pelo adolescente para definir o local em que este irá cumprir a sua medida.

Essa distinção, mesmo pautando-se na obediência ao ECA pode influenciar a resposta do adolescente à medida socioeducativa, bem como, a forma como a equipe irá trabalhar com ele, pois parte da dada premissa de que esse sujeito já possui um vínculo estabelecido com a criminalidade. A normatização não informa se existe uma metodologia diferenciada de atendimento determinado para cada grau de reincidência. Vê-se, entretanto, que Aun* descreve uma das unidades que atendiam adolescentes reincidentes, refere-se ao fato de que essas unidades são

ditas mais 'problemáticas' do complexo. Abrigava internos com infrações graves e a maioria dos adolescentes já tinha alcançado a maioridade penal e, se não eram reincidentes na Febem, já tinham circulado por várias unidades e/ou complexos. Sua estrutura física parecia bonita; lembrava o pátio de colégio, espaços de educação talvez, mas um clima sombrio denunciava relações tortas, evidenciando proibições, ameaças, medo e descrença (AUN*, 2005, p. 14).

O relato da pesquisadora reflete o fato de que as instituições que atuam com os adolescentes reincidentes e/ou que cometeram alguns tipos de atos infracionais, considerados mais gravosos, recebe do coletivo um estigma que aparentemente inofensivo, transforma os adolescentes lá inseridos em irrecuperáveis. Esses adolescentes ao serem transferidos chegam à nova unidade com *status* de líder, “[...] um certificado de que ‘a unidade não deu conta de mim’, ou seja, um certificado de consideração, liderança e poder; ainda mais valorizado se emitido por unidades palco de grandes rebeliões e periculosidade” (AUN*, 2005, p. 105).

Por outro lado, as pesquisas estudadas apontam como a instituição de execução de medida vê o adolescente que reincide. Bandeira* (2006) apresenta o contraponto da reincidência no jovem que retorna à instituição. A autora anexou as entrevistas realizadas com os adolescentes sobre o seu objeto de pesquisa e uma das professoras descreve o desejo de retorno das adolescentes para dar continuidade ao modelo de escola realizado no interior da instituição, demonstrando

uma institucionalização dos jovens que não se adaptam ao modelo de educação escolar oferecido no exterior da unidade, conforme relato de uma aluna:

se fosse pra eu escolher entre a escola do mundão e aqui eu preferia acabar meus estudos aqui dentro da Febem. Eu preferia acabar aqui dentro, porque lá no mundão com certeza se eu tivesse lá agora eu não estaria estudando, eu preferia acabar meus estudos aqui dentro (BANDEIRA*, 2006, p. 162).

Importante mencionar, que o processo socioeducativo deve se prolongar para além do tempo da medida de modo a facilitar a integração dos adolescentes aos programas tradicionais da política social (no caso, a educação) considerando que a ação socioeducativa vista na perspectiva da educação para o convívio social é maior do que a ação socioeducativa no contexto da medida.

Libâneo ao descrever o modelo de educação realizado na tendência tradicional evidencia o divórcio entre “os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno” que “não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual” (1990, p. 22).

Também os órgãos executores de medidas socioeducativas, ao não conceberem práticas sociais de integração com a família e a comunidade, reforçam essa clivagem e podem contribuir para que o adolescente retorne à instituição.

A reincidência possui forte relação no viés familiar, conforme aponta Hasse* (2004, p. 19) em pesquisa realizada. A pesquisadora identificou uma família que recusou o retorno do adolescente ao lar e em outros casos verificou a “presença de sentimentos como angústia, preocupação, ansiedade e medo de que pudesse haver reincidência”.

Azambuja*, que objetivou observar os índices de reincidência, na conclusão de seu estudo descreveu

não existe um determinante para que o adolescente entre em conflito com a lei; existem vários determinantes que, sozinhos ou combinados levam os jovens a infracionarem, tais como: famílias desestruturadas, uso de álcool e drogas, necessidade de sair da invisibilidade e de se proteger, baixa escolaridade resultando em baixos salários por total falta de qualificação profissional. Emergem como ponto forte da pesquisa, os depoimentos sobre

a vontade de ganhar dinheiro fácil para poder comprar/desfrutar tudo que o mundo capitalista oferece (AZAMBUJA*, 2007, p. 10).

Os recortes das teses e dissertações analisadas demonstram que o termo reincidência segue a orientação teórica de uma tendência pedagógica tradicional, de cunho positivista e liberal, sendo uma sombra que acompanha a trajetória do adolescente em situação de conflito com a lei, mesmo quando este deixou de estar em conflito. A teoria do conhecimento positivista comunga da ideia de uma sociedade planejada, organizada, prevista e controlada em todos os seus níveis, sendo que o sujeito inadaptado socialmente deve ser retirado do organismo social.

Nesse sentido, o longo excerto de Soares, MV Bill e Athayde (2005) fazem uma importante reflexão e advertem: mudar é enfrentar

a resistência organizada das instituições e a oposição ferrenha de todo mundo que nos cerca. Unem-se numa brigada contra a mudança aqueles que, de uma forma ou de outra, nos conhecem, dão testemunho de nossa biografia e zelam pela imutabilidade. [...].

Engana-se quem imagina que contará com o apoio alheio ao projeto de transformar-se, mesmo que a mudança seja um imperativo social e um desejo coletivo. [...] (2005, p. 100).

Há, portanto, um conluio da coletividade, uma espécie de surda conspiração contra a mudança, ainda que esta seja desejada pelas instituições e pela comunidade diretamente envolvidas no processo. Também aqui funciona um sistema: quando alguém é mau, outros são bons; se um é louco, outros são saudáveis; se alguém tem problemas, outros não têm. [...] Só haverá vitoriosos se houver perdedores. Se ninguém ocupar esta última posição, será preciso atribuí-la a alguém, mesmo que ao preço da artificialidade e da crueldade. A consequência mais grave é a crença que se instala no espírito da própria criança acusada de que ela é, efetiva e essencialmente, assim... Daí em diante, a tendência será a confirmação do prognóstico. A profecia tenderá a se autocumprir.

Não é diferente a lógica que preside a problemática da reincidência criminal. [...] Nesse caso, a conspiração pela reincidência mobilizará empregadores potenciais, familiares, vizinhos, amigos, instituições e antigos parceiros. (2005, p. 102).

Paulo Freire define o modelo de educação tradicional, como “um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador depositante” (1982, p. 66).

Não é de estranhar, pois, que nesta visão ‘bancária’ da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (*Idem*, p. 68).

Nessa concepção bancária criticada por Paulo Freire, a centralidade da formação está no professor, a base para a aprendizagem está na disciplina, na organização por meio de classes e no acesso ao conhecimento de forma gradual, por meio de séries. Para Saviani, nesse modelo,

a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente (SAVIANI, 1984, p. 10).

A concepção teórica do ajustamento aparece na reprodução de um documento técnico de 1976 da Fundação Estadual do Bem-estar do menor. Segundo Violante (1989, p. 68-69), nesse documento, a instituição explicita que à equipe técnica objetiva “tratar o menor, auxiliando-o em sua reintegração”, sendo que, o menor deverá ser “reeducado, profissionalizado, tratado de acordo com suas características próprias”, e posteriormente “mudar o seu comportamento, adquirindo aquelas condições mínimas indispensáveis para que ele retorne à comunidade como cidadão *útil*” (VIOLANTE, 1989, p. 68-69).

Lima* na dissertação analisada evidencia que

competia à Fundação Pro-menor, elaborar e executar programas de atendimento ao menor carenciado, abandonado e ou infrator, promover a sua reintegração social, adotar providências para prevenir a marginalização e corrigir as causas de *desajustes* desses menores (*Grifo meu*, 2007, p. 34).

A concepção teórica positivista que fundamentou a Instituição Febem pode ser observada pelos pesquisadores no trabalho dos técnicos. Aun* enfatiza

Deste modo, por serem ou psicólogos ou assistentes sociais, os técnicos preferiam manter sua representação de poder avaliador, garantindo-se, por esse exercício de controle e contenção, o respeito da função na organização social de uma instituição ambígua em seus propósitos: sócio-educar com e pela contenção, expressando com isso a compreensão de um agir pela perspectiva do *ajustamento social* como parâmetro para correção de conduta do sujeito e da sua violência (*Grifo meu*, 2005, p. 121).

Oliveira* também encontrou na função dos profissionais resquícios de ajustamento e segundo ela

A Unidade de Tratamento recebia os 'menores' que haviam passado pela Triagem e que apresentavam, conforme levantamento, alguma dificuldade significativa em sua conduta, sendo esse o motivo alegado para definir o tempo de permanência mais prolongado e necessário para sua recuperação psíquica e social, até encontrarem-se 'aptos' para a reintegração social (Grifo do autor, OLIVEIRA*, 2005, p. 58).

As pesquisas analisadas possibilitaram observar que os estudiosos fundamentaram a metodologia de intervenção em pressupostos da pedagogia tradicional. Hasse* por exemplo, definiu a metodologia de intervenção que foi objeto de sua pesquisa como: a “Biblioterapia pode ser definida como um processo de interação dinâmica entre a personalidade do leitor e literatura [...] interação que pode ser utilizada para avaliação, *ajustamento* e crescimento pessoal” (Grifo meu, HASSE*, 2004, p. 29) e ainda enfatiza, que a técnica objetiva

enfocar aspectos das doenças mentais, distúrbios de comportamento, ajustamento e desenvolvimento pessoal, fornecendo literatura sobre o assunto, resultando num favorecimento à mudança de atitudes e comportamento nos pacientes, com a solução ou melhora do problema de comportamento apresentado (HASSE*, 2004, p. 40).

Para Nilsson* a internação “é muitas vezes o tempo necessário para começar um processo de renovação”, ou seja, o adolescente deve se “desprender de lembranças, costumes e outras tradições”, pois “livres do peso do passado e cumprido o processo de reeducação, 60% dos infratores internos, começam nova vida ou o processo de renovação” (2007, p. 52). Assim como esse pesquisador, Sanioto* (2005, p. 66) apresentou como tema de pesquisa a atividade por ele desenvolvida na Febem e nas palavras dele “a ginástica geral é utilizada na Febem, visando à inclusão social e à reeducação dos adolescentes”. Para ele a atividade

propicia nova diretriz para a reintegração dos adolescentes edificando a formação humana e a auto-estima de cada um. Um desses objetivos é promover a qualidade de vida alinhada ao lazer saudável, proporcionando bem estar físico, psíquico e social aos praticantes, favorecendo a performance coletiva e a socialização, respeitando as individualidades e as potencialidades de cada participante, que podem ou não buscar a sua superação pessoal (*Idem*, p. 66-67).

Os conceitos utilizados pelas instituições de atendimento aos adolescentes em situação de conflito com a lei, pelos profissionais que lá atuam e pelos

pesquisadores das dissertações analisadas nos permitem observar que nesses casos específicos, não apenas a educação é vista como instrumento de equalização social, mas também o atendimento a esse grupo de adolescentes é entendido como pressuposto para a superação da marginalidade, o que se justifica pelo fato de que a legislação anterior ao ECA estabelecia como objeto a criança e o adolescente em situação irregular, conforme aponta Saraiva.

O Código de Menores incluía 70% da população infanto-juvenil brasileira nesta condição, permitindo que mais tarde se afirmasse que quem estava em situação irregular era o Estado brasileiro. Por esta ideologia, os menores eram interesses do direito especial quando apresentam uma patologia social, a chamada situação irregular, ou seja, quando não se *ajustam* ao padrão estabelecido (Grifo meu, SARAIVA, 2003, p. 44).

Segundo Violante ressocializar “implica a crença de que o Menor ‘ajustado’ será um bom trabalhador”. Mesmo quando os agentes institucionais reconhecem as condições adversas para o adolescente, culpabilizam o indivíduo e a sua família imunizando a sociedade (1989, p. 116). Convém mencionar que o ECA tentou reverter essa perspectiva.

Para Demo (1987) a metodologia sistêmica se alimenta das concepções funcionalistas de sociedade que concebe esta como consensual e harmoniosa numa perspectiva de funcionamento racional e mais produtivo possível. Nesse sentido, o funcionalismo ou a teoria sistêmica

foi um verdadeiro achado, porque apanha precisamente o movimento de estruturação da sociedade visto na óptica dos dominantes. A lógica do poder, de cima para baixo, é de manter, de maximizar, de legitimar. [...]. Diante de estruturas muito sofisticadas de informação, a sociedade tornou-se mais manipulável, mais previsível, mais administrável. [...]. Controlar conflitos é a habilidade fundamental da metodologia sistêmica. Significa não mais o controle duro, maquiavélico, no sentido das imposições extremamente excludentes; significa muito mais – embora jamais se elimine o anterior – a cooptação dos adversários, o convencimento através da propaganda, o ‘fazer a cabeça’ através da indústria cultural, a oposição domesticada, e assim por diante (Grifo do autor, DEMO³³ *apud* (DEMO, 1987, p. 111).

³³ DEMO, Pedro. Da burocracia à administração total. In: **Documentação e atualidade política**. UNB, n. 10, maio de 1980, p. 3.

Importante mencionar, que nas unidades de internação a exigência da disciplina que permite a materialização do Projeto Político-Pedagógico certamente promoverá conflitos e a equipe buscará formas de controlá-los - Makarenko na sua metodologia evidencia o permanente confronto e a sua posterior negociação em nome da coletividade - Entretanto, o que diferencia as situações de conflito em um modelo e outro é que no modelo funcionalista o conflito não deve existir e deve ser eliminado o mais brevemente possível, enquanto que no modelo de Makarenko o conflito serve para movimentar a coletividade.

A concepção funcionalista vê a sociedade constituída por partes (polícia, hospitais, escolas), sendo que, cada parte possui funções que formando um sistema trabalham para promover a estabilidade social. Enquanto organismo vivo, a sociedade apresenta estados considerados normais ou patológicos. O fato social³⁴ é maior que o indivíduo, que jamais se confunde com a consciência coletiva que é o estado moral da sociedade.

Conforme Abbagnano (2007) a desorganização social ou a deformidade dos acontecimentos sociais é caracterizado por Durkheim como uma anomia indicando assim uma ausência de consciência coletiva ou uma falência nas regulações sociais. Nesse sentido, o crime era considerado pelo teórico um fato social e não uma doença social, como no caso dos seus antecessores. Para ele a possibilidade de transformar o crime em uma doença social, aconteceria apenas se a criminalidade atingisse uma taxa exagerada.

Na concepção do teórico o crime é um fato social aceitável à sociedade, pois “está ligado às condições fundamentais de qualquer vida social e, precisamente por isso, é útil; porque estas condições a que está ligado são indispensáveis para a evolução normal da moral e do direito” (DURKHEIM, 2007, p. 84). Nesse sentido, até mesmo o criminoso, ganha na sociedade funcionalista um papel social.

³⁴ Fato social é toda a maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior: ou então, que é geral no âmbito de uma dada sociedade tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das suas manifestações individuais (DURKHEIM, 2007, p. 40).

A corrente teórica dos pressupostos positivistas concebe que os sujeitos devem se adaptar à dinâmica social e o sujeito produzido assimilar os conhecimentos, as normas e os valores, o que provoca atitudes de acomodação, submissão e conformismo perante os poderes estabelecidos.

Nesse sentido, o homem educado é o que mais se adapta ao esquema social, assumindo de maneira natural o comportamento padrão, sendo que comportamentos rebeldes e transgressores são inaceitáveis, haja vistas, a concepção de homem, fundamentada em um ser humano ideal, moral, virtuoso e racional. Ou seja, nessa percepção de mundo, de sociedade e de homem atuar com socioeducação significa com as palavras de Jamil Cury ajustar “os indivíduos à ordem social vigente, pela transmissão de um saber definido pelo poder político estabelecido” (2000, p. 11).

No modelo de escola descrito, a universalização não ocorreu, pois se não era possibilitado a todos ingressar no espaço institucionalizado da educação, dentre os que lá estavam vários não obtinham sucesso e dos que obtinham muitos não “se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar” (SAVIANI, 1984, p. 11).

Na educação, o entendimento de que o modelo de escola implantado era inadequado para realizar a função de equalização social, influenciou o movimento da teoria da escola nova ou pedagogia nova. Dentre os denominados escolanovistas estão pensadores como Decroly e Montessori que se interessaram pela educação por preocuparem-se com as crianças especiais. Assim, os modelos e procedimentos pedagógicos elaborados para esses alunos foram generalizados para os demais.

5.1.1 O movimento escolanovista e a influência na prática socioeducativa

A viabilização do modelo escolanovista consistia em agrupar pequeno número de alunos segundo as áreas de interesse. O professor nessa tendência passou a ser um estimulador, facilitador e orientador da aprendizagem, que seria espontânea com ênfase na relação interpessoal. As concepções teóricas desse modelo encantaram os profissionais da educação escolar e foram vistas como um “afrouxamento da

disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimento” para as classes mais pobres, agravando o problema da marginalidade (SAVIANI, 1984, p. 14).

Segundo Saviani, nessa tendência, se o marginalizado é aceito pelo grupo, ele deixa de ser marginalizado, tendo em vista que a anormalidade é apenas uma diferença. A educação é um fator de correção da marginalidade, ajustando e adaptando os indivíduos que se sentirão aceitos. A educação, portanto contribui “para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica” (1984, p. 12).

Cavaliere (2002) por sua vez, entende que a influência da Escola nova possibilitou a inserção de novas ideias na educação brasileira que até então era absolutamente centrada na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na obediência, no esforço e na concorrência.

Trata-se de uma perspectiva que acreditava na necessidade de reformar a educação para recuperar sua função principal – a de garantir uma aprendizagem conectada às novas dinâmicas e desafios da vida concreta.

O movimento da escola nova, assim como o anterior, acreditava que a instituição escolar poderia corrigir as distorções sociais e se a escola tradicional não o fazia era por ser inadequada. O escolanovismo, como passou a ser chamada essa teoria tinha entre os principais representantes pensadores como Carl Rogers, Piaget, Decroly e Montessori (SAVIANI, 1984; LIBÂNEO, 1990).

Decroly e Montessori, são conceituados como educadores pela influência que exerceram nessa área de estudo e atualmente, subsidiam as discussões da pedagogia social de cunho liberal, como foi apresentado na revisão de literatura.

Esses autores, não coincidentemente eram médicos, e em consonância com o momento histórico em que viveram de ampla influência da ciência experimental, formularam modelos e procedimentos educacionais específicos para as crianças especiais, que segundo Saviani (1984), foram generalizados para todas as instituições escolares, que passou a analisar o marginalizado social como um rejeitado que necessitava ser reintegrado.

Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto (SAVIANI, 1984, p 11).

Da mesma maneira, os diagnósticos realizados passaram a ser utilizados para rotular os sujeitos que não se ajustavam às normas sociais. Nessa concepção teórica os estudos sobre a adolescência embasavam-se nos fenômenos orgânicos e físicos e quando o adolescente era mais contestador das normas institucionais que os demais, os testes psicológicos auxiliavam o psicólogo na caracterização conforme explicita Violante

Em Moji-Mirim, o psicólogo diz que a maioria é psicopata: '[...] crítica rebaixada, inafetividade, imediatismo, baixo limiar para frustração, baixa emotividade [...]', 'apesar de psicopatas, alguns são rebaixados, no sentido de carência cultural [...] são espertos, mas carentes [...]'. Deste modo é diagnosticada a maioria dos menores internos em Moji-Mirim, pelos mais diferentes motivos. Uma vez que o Menor é considerado completamente desacreditado, a psiquiatria dá o respaldo pseudocientífico necessário para a prática institucional, qual seja, a punição e a contenção (1989, p. 112).

Segundo a autora “em todos os casos, o discurso psicológico e psiquiátrico se caracteriza de modo a culpar a vítima por sua condição e pelo modo de a ela responder” (*Idem*, p. 113).

O diagnóstico é também apresentado em algumas teses e dissertações. Nilsson* (2007, p. 55) inusitadamente compara a prática de aconselhamento pastoral com o atendimento psicológico, haja vistas, os adolescentes serem considerados por ele como “pessoa mentalmente enferma” e por isso define uma das funções da psicologia é “diagnosticar os problemas apresentados” (*Idem*, p. 49). Nesse sentido, “aconselhamento pastoral sem diagnóstico claro e definido pode tornar-se superficial, sem objetivos claros e infrutíferos” (FRIESEN³⁵, *apud*, NILSSON*, 2007, p. 49).

³⁵ FRIESEN, Albert. **Cuidando do ser**: treinamento em aconselhamento pastoral. Curitiba: Evangélica Esperança. 2000.

Conforme Rizzini (1993) é anterior ao Código de Menores de 1927, a prática de rotular o adolescente em situação de conflito com a lei, em determinadas características morais, físicas, sociais, afetivas e intelectuais por meio da aplicação de exames pedagógicos, médico-pedagógico, médico-psicológico, de discernimento e de qualificação do adolescente. O objetivo da avaliação era definir se a sua personalidade era normal ou patológica, procedimento que pretendia dar ao diagnóstico um caráter científico.

Da mesma maneira, Gomide* explicita que a criação da Funabem em substituição ao Serviço de assistência ao menor (SAM) no ano de 1964 tinha “princípios nobres e corretos” sendo que,

um de seus principais objetivos era o de pesquisar métodos, testar soluções, estudar técnicas que conduzissem à elaboração científica dos princípios que deveriam presidir toda a ação que visasse a reintegração do menor abandonado e/ou infrator à sociedade (GOMIDE*, 1990, p. 3)

A prática data de um momento histórico em que a utilização de técnicas científicas na assistência à criança e ao adolescente era aceita e encontrava-se em pleno desenvolvimento, provavelmente influenciada pelos estudos de Cesare Lombroso (1835-1909), fundador da escola positiva do direito penal que “sustentava que a delinquência não provinha de ato consciente e volitivo do criminoso, mas de fatores genéticos que lhe davam tendência inata” (MARTINS FILHO, 2000, p. 251). A concepção de Lombroso era a de que as penas deveriam ser baseadas na responsabilidade do criminoso e em sua periculosidade para a sociedade, comprovada ou não.

Para a concepção positiva, o delinquente não tinha consciência das forças que o levavam a praticar o ato criminoso, pois ele já nascia com essa predisposição. Essa concepção levou o direito penal a colocar a defesa social acima dos direitos do criminoso e as causas do crime eram comprovadas empiricamente e segundo Lombroso ligadas às características físicas do sujeito, conforme demonstra a passagem abaixo

Os homicidas, os arrombadores, têm cabelos crespos, são deformados no crânio, têm possantes maxilares, zigomas enormes e frequentes tatuagens; são cobertos de cicatrizes na cabeça e no tronco. [...]

Um grande número de falsários e escroques que pude estudar apresentavam uma fisionomia, ou simulavam uma bonomia singular, qualquer coisa de clerical, e daí que, em suas tristes carreiras, contribuíam para inspirar confiança em suas vítimas. Conheci-os com semblante pálido, olhos esgazeados ou muito pequenos, nariz torto, bem frequentemente uma perda precoce dos cabelos e a face de uma mulher velha. Também eram eles, muitas vezes, filhos de pais idosos (LOMBROSO, 2001, p. 248).

O autor como é possível de se observar comungava das ideias inatistas, ou seja, o homem não é livre, mas determinado por fatores que não pode controlar. A sociedade, nessa concepção de mundo, possuía um desenvolvimento incompatível com o crescimento desordenado e violento, promovido pelas mudanças científicas, tecnológicas e industriais do século XVIII e XIX, sendo que, o direito do homem é o de cumprir o seu dever, tendo em vista que nessa corrente teórica é negada a existência do direito, cabendo ao Estado, combater o delito, sobretudo, através da disciplina do trabalho, tornando-os membros úteis à sociedade.

Oliveira* (2005, p. 25) evidencia que “a leitura científica da criança no Brasil ganhou força em meados dos anos 30, com a criação do Laboratório de Biologia Infantil pelo Juízo de Menores”.

O recurso destas ciências tinha por finalidade auxiliar no enquadramento do menor dentro de um diagnóstico que permitia indicar o tratamento a ser realizado pela instituição que o acolheria. Diagnóstico este que acabava por enquadrá-lo dentro da normalidade e da anormalidade, sendo que estes últimos podem ser extremamente discriminatórios e definitivos (RIZZINI, 1993, p. 85).

Conforme Oliveira* (2005) os antecedentes hereditários dos adolescentes, bem como as análises sociais, o meio familiar, escolar e também as possíveis perversões recebiam uma apreciação médica que englobavam os aspectos emocionais, intelectuais e comportamentais determinando uma pré-sentença para os menores.

Gomide* (1990, p. 4) sobre denúncias realizadas em 1980, discorre que “os maus tratos iam desde a violência física, o uso de psicotrópicos e o adestramento até realizações de cirurgias indevidas, passando por toda sorte de ações que

visavam fazer o menor perder a sua individualidade e sua capacidade de pensar”.

Segundo Rizzini (1993) a análise científica da época investigava a existência de distúrbios psíquicos baseando-se em reações anti-sociais, impulsividades, emotividade excessiva e sentimentalidade apresentando informações como

Debilidade mental. Degeneração mental; distúrbios dos sentimentos afetivos. [...]. Defeitos de emotividade e de educação ao lado de reações hostis ao meio. Os complexos religiosos e de ansiedade parecem decorrer da situação atual do paciente. [...]. Retardo pedagógico. Aproveitável. (RIZZINI, 1993, p. 88).

Gallo* em sua tese de doutorado adverte “[...] há que se ter cautela sobre a relação entre baixo desempenho intelectual e ocorrência de atos infracionais, pois nem sempre é fornecido detalhamento suficiente de quais os instrumentos utilizados para se medir a inteligência” (2006, p. 11). Entretanto, o próprio pesquisador referencia diversos autores que utilizam diagnósticos relativos aos adolescentes em situação de conflito com a lei, especialmente no que se refere a transtornos.

Os termos utilizados nos diagnósticos lembram as análises de Rizzini (1993), mas diferencia-se por utilizarem nomenclaturas mais científicas que ora são similares, ora próximas e em várias situações parecem não ser classificadas pelos profissionais com uma única nomenclatura o que explica, por exemplo, termos tão semelhantes quanto Transtorno Desafiador de Oposição, Transtorno Opositivo Desafiador e Transtorno Desafiador Opositivo. Assim como, Transtorno de Personalidade Anti-Social e também Transtorno Anti-Social da Personalidade, que ao que parecem referem-se aos mesmos diagnósticos.

No decorrer das dissertações e tese são mencionados ainda os Transtornos de Conduta, de Déficit de Atenção e Hiperatividade, transtornos mentais, afetivos, de ansiedade, comportamental, de ajustamento, transtornos disruptivos do comportamento, transtorno de consumo de substâncias com dependências, transtornos adictivos, transtorno depressivo ou de ansiedade (GALLO*, 2006; HASSE*, 2004; ANDRETTA*, 2008).

Os referidos diagnósticos pautam-se quase sempre pelo comportamento que os adolescentes apresentam nos espaços institucionais. Sanioto* (2005, p. 25), por

exemplo, elaborou a proposta de ginástica com vistas a identificar se a atividade proporcionaria “mudanças comportamentais esperadas nas atividades cooperativas” com vistas a “promover a integração ou a reintegração social” (*Idem*, p. 29).

O autor ao falar “das transformações de conduta, de comportamento” referencia que os “aspectos afetivos e cognitivos são imponderáveis, portanto, atributos inseparáveis”. Para ele

os conteúdos e conhecimentos devem ser direcionados, levando em conta essas condutas, oportunizando um ensino contextualizado e relevante, o qual favoreça essas vivências tão ansiadas pelos adolescentes, propiciando, dessa forma, uma releitura e uma resignificação de suas condutas frente às normas sociais e culturais (*Idem*, p. 43).

A mudança no comportamento do adolescente é repetidamente mencionada nas dissertações e teses que quase sempre objetivam diminuir o comportamento agressivo, reduzir a evasão escolar, aumentar a auto-estima e reduzir a delinquência juvenil (MARQUES*, 2006). Na pesquisa de Marques o mentor torna-se para o adolescente um modelo em valores e atitudes e por isso, passa a ser admirado, imitado e respeitado pelo mentorado.

Da mesma maneira, a pesquisa de Ilana Andretta* (2008, p. 45) explicita que “a entrevista motivacional é uma intervenção breve, que visa estimular a mudança de comportamento”. A pesquisa concentrou-se no estudo de 50 adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas em meio aberto. A pesquisadora, assim caracterizou o perfil dos jovens em relação ao

uso de drogas, foram encontrados 14 adolescentes dependentes de tabaco, 14 dependentes de maconha, nenhum dependente de cocaína e solvente, e um dependente de crack. As comorbidades mais frequentes foram o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com 13 casos (26,0%); Transtorno de Conduta (TC), com uma prevalência de 11 casos (22,0%); e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), com dois casos (4,0%). Em relação à intensidade de sintomas de ansiedade e depressão, a média dos escores foi leve, e não houve nenhum caso de diagnóstico de transtorno depressivo ou de ansiedade (ANDRETTA*, 2008, p. 47).

Nessa pesquisa, chama atenção o fato de que após a metodologia de intervenção o adolescente deveria se submeter a um exame denominado

Screening toxicológico para detecção do uso de maconha, para comparar os resultados obtidos no exame com os relatos dos sujeitos. Os adolescentes faziam uma coleta de urina assistida por um técnico especializado, e depois submetiam a mesma a exames, para verificação da presença ou ausência da droga (*Idem*, p. 48).

Ou seja, é possível mencionar que os diagnósticos e as análises experimentais da atualidade se sustentam no avanço tecnológico para diagnosticar os adolescentes. Na pesquisa realizada por ANDRETTA* (2008) a comprovação do relato dos adolescentes foi averiguada por meio do exame de urina e segundo a autora

Todos os adolescentes desta amostra realizaram o *Screening* toxicológico para maconha, e houve 100,0% de confiabilidade entre os auto-relatos e os resultados dos exames. A ideia inicial foi de que, por serem adolescentes, por terem cometido ato infracional, e devido a alguns deles terem sido diagnosticados com transtorno de conduta, o índice de não conformidade positivo entre o exame e o auto-relato seria alto (*Idem*, p. 51).

Lauro de Oliveira Lima, estudioso da educação escolar e defensor das teorias piagetianas em um movimento de continuidade em relação à educação nova e embasado por pressupostos foucaultianos evidencia que a instituição escolar lembra: “[...] o isolamento social dos loucos, dos velhos, dos presidiários, dos deformados, dos menores abandonados, dos doentes, categorias que só recentemente começaram a ser estudadas (M. Foucault)” (1982, p. 80).

Só teoricamente o objetivo do professor é ensinar. A maioria dos professores comporta-se como carcereiros ou guardas que vigiam o trabalho forçado nos presídios. [...]. Grande parte de seu tempo é dedicada à disciplina, como ocorre no exército (LIMA, 1982, p. 41-42).

Em relação ao trabalho com crianças e adolescentes ditos delinquentes o autor comenta a estigmatização mesmo sobre a proteção legal:

Apesar de a lei que define os crimes reconhecidos pela sociedade adulta restringir a responsabilidade penal dos indivíduos considerados *menores* e de existir um ‘código de menores’, precisamente para que as leis penais dos adultos neles não se apliquem, todos falam de *menores delinquentes*, demonstrando-se com esta expressão que se admite a existência do crime, embora não se aplique a punição [...] (Grifo do autor, LIMA*, 1982, p. 51).

A partir do referencial teórico psicogenético, Lima (1982) explicita que os

crimes ou conforme ele mesmo diz “faltas, pecados, contravenções”, cometidos por pessoas imaturas (de qualquer idade) resultam da incapacidade cognitiva de produzir um pensamento lógico, impossibilitando a compreensão do adolescente (ou criança) sobre as “consequências de seus atos” considerando que sob esta explicação “[...] a única forma de fazê-lo obedecer às regras, respeitar os valores e reagir corretamente aos símbolos é o treinamento, precisamente o que os behavioristas propõem (Grifo do autor, *Ibdem*).

Salienta ainda o autor: “uma criança ou adulto que não se rege pelas regras, valores e símbolos da sociedade em que vive, simplesmente, foi mal treinada” (*Ibdem*). Em outro momento, Lauro de Oliveira Lima (1982, p. 80-81) compara que o trabalho especial desenvolvido com pessoas deficientes equivale ao trabalho que “a sociedade adulta dá aos *menores*, criando-se o problema de saber-se se há meios pedagógicos de realizar sua *recuperação*” e conclui:

Como se sabe, até hoje não se tem tido êxito com a recuperação dos excepcionais profundos e, quanto aos grupos selvagens primitivos, ao que parece não é possível reciclá-los (o que põe em dúvida, também, a possibilidade de reeducação de adultos) (*Idem*, p. 81).

Importante mencionar que o pensamento de Lauro de Oliveira Lima reflete a teoria psicogenética de Piaget embasado na aprendizagem por fases cronológicas. Entretanto, no Brasil a psicologia humanista, também exerceu e exerce grande influência. Na perspectiva da proposta de Carl Rogers o ensino é centrado no aluno, sendo que essa abordagem existe ênfase nas relações interpessoais e o professor passou a ser um facilitador da aprendizagem. Saviani (1984) define que nesse momento histórico, quando a educação deslocou o eixo da aprendizagem da questão pedagógica intelectual para o sentimento, deslocou também o eixo

do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma teoria pedagógica que

considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1984, p. 12-13).

Ou seja, garantir que o aluno independente da modalidade ou situação tenha interesse pela aprendizagem, tornou-se a tarefa primeira de professores e profissionais, e quando esse fator não ocorria a culpa passou a ser do educador que não possuía os métodos didáticos adequados para esse fim.

Sanioto* em consonância com essa reflexão descreve a função do professor facilitador do conhecimento.

O professor se faz necessário para que atribua em seus planejamentos os conhecimentos necessários para o desenvolvimento dos interesses e das expectativas dos adolescentes. Já a prática passa a ser livre, organizada pelos alunos, os quais escolhem as modalidades e /ou elementos da cultura corporal que foram vistos na aula de Educação Física no espaço da vivência. O objetivo do professor neste espaço é fazer com que seus alunos possam dominar e estabilizar as técnicas dos conhecimentos escolhidos por eles (2005, p. 76).

Na mesma linha teórica, elaborou-se a proposta de educação escolar para a Internação Provisória da Febem de São Paulo.

Os conteúdos trabalhados nos módulos foram definidos coletivamente entre as equipes [...]. As discussões foram feitas também com base em uma pesquisa realizada na década de 1980 por técnicos da própria Febem, na qual se investigou *os interesses de aprendizados* dos adolescentes internos (Grifo meu, BANDEIRA*, 2006, p. 26).

Bandeira* ao sistematizar o levantamento da sua pesquisa sobre o impacto da implantação de uma proposta curricular para a internação provisória concluiu que

a escola não é um espaço interessante na opinião dos/as alunos/as. Como consequência disso, ela também pode ser responsabilizada pela exclusão desses jovens do sistema de ensino. [...]. Parece que esses alunos/as da rede pública ainda não conseguiram encontrar um sentido para aquilo que a escola ensina e por isso dizem que não se interessam ou mesmo que não gostam dela (2006, p. 56).

O modelo de educação escolar elaborado para a Internação Provisória da Febem, trabalha ainda com temas dilemáticos do cotidiano dos adolescentes e constituem exigências para sua inclusão social. A pesquisa apresenta inúmeras

comparações entre a educação escolar que ocorre na rede pública de ensino e no espaço da privação de liberdade. Nesses depoimentos os adolescentes são unânimes em apontar as vantagens do modelo de escolarização utilizado na Internação Provisória.

O debate entre a perspectiva pedagógica de focalização nos interesses dos alunos e os chamados conteudistas³⁶ acabou por desviar a atenção para o essencial: a necessidade de que todas as crianças e adolescentes, inclusive os adolescentes que cumprem medida socioeducativa, tenham seus interesses respeitados e acolhidos, sem que se exclua nenhum deles do acesso ao conhecimento que a humanidade construiu.

Pressupõe-se, entretanto, que esse desafio dado ao educador inicialmente, de despertar o interesse no educando, acabou por se tornar na história da educação atual uma desculpa para profissionais que passaram a utilizar o interesse do aluno como critério para não trabalhar os conteúdos mais desafiadores, entretanto, essenciais para conclusão de disciplinas, fases de ensino e acesso a outros conhecimentos formais, precarizando a formação das novas gerações. Nesse sentido, esse debate reflete o fato de que o adolescente que não suprimir as dificuldades anteriores da escolarização durante o cumprimento da medida, provavelmente não terá condições de fazê-lo na escola da rede aberta.

Da mesma maneira, o aluno sente-se tranquilo em atestar que não possui interesse em aprender determinado conteúdo, o que certamente influenciará na continuidade dos estudos, e afirmar que possui interesse por outro. Vianna* relata

o grafite, por assemelhar-se à pichação – prática experimentada nas aventuras noturnas de delimitação de territórios –, provocava maior interesse naqueles que, por meio do desenho, falavam das armas, da droga, de seu estilo de vestir, de estar na cidade. Aprenderam a arte do grafite como possibilidade de deixar suas marcas nos muros, com cores vivas, símbolos de seu universo, bem como de fazer seu protesto, contar suas estórias, acontecimentos e falar de Aids (2005, p. 7).

³⁶ Saviani e Libâneo são representantes da pedagogia histórico-crítica e pedagogia crítico-social dos conteúdos, respectivamente – daí decorre esta indicação de “conteudistas” que defendem o acesso de todos e não apenas da elite dominante à cultura universal formalizada em conteúdos sistematizados.

Libâneo critica o professor facilitador e define que como característica desse profissional a “aceitação da pessoa do aluno, capacidade de ser confiável” e receptivo. Esse professor preocupa-se mais com o bem-estar psicológico do aluno do que com o acesso ao conhecimento formal. “Sua função restringe-se a ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização [...]. Assim, o objetivo do trabalho escolar se esgota nos processos de melhor relacionamento interpessoal como condição para o crescimento pessoal” (1990, p. 27).

5.1.2 O movimento tecnicista no espaço socioeducativo

Segundo Saviani (1984), quando os estudiosos perceberam que a subjetividade não resolveria o problema da marginalidade, os mesmo se detiveram em planejar um modelo de educação racional. Diferentemente da pedagogia nova, que tinha na relação interpessoal e subjetiva do aluno, o centro do processo, na pedagogia tecnicista, o professor e o aluno passam a ser secundários e a racionalização dos meios sob a responsabilidade de especialistas ganha o enfoque central e burocratizaram o espaço escolar.

Para a pedagogia tecnicista a marginalidade não será identifica 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).

A pedagogia tecnicista busca superar a marginalidade formando indivíduos eficientes para a produtividade e equilíbrio da sociedade. A base da sustentação teórica dessa concepção desloca-se para a psicologia behaviorista e possui a inspiração filosófica neopositivista e funcionalista.

O método de ensino ou de atendimento passa pela perspectiva do aprender fazendo. A transformação desse modelo escolar pressupunha novas teorias educacionais próximas do empirismo que possui em comum com o positivismo a desconfiança contra o conhecimento sem base empírica³⁷. O empirismo concebe a

³⁷ O empirismo concebe a ciência por meio de critérios de observação, testes experimentais e a mensuração quantitativa e está ligado ao indutivo, ou seja, parte da compreensão do particular para o universal.

ciência por meio de critérios de observação, testes experimentais e a mensuração quantitativa e está ligado ao indutivo, ou seja, parte da compreensão do particular para o universal.

Segundo Demo à medida que o positivismo se

liga ao empirismo, assume também seus defeitos. Contenta-se com o fenomenal, não descendo à essência da realidade. Reduz a realidade a seus aspectos mais observáveis e manipuláveis pela quantificação. Rebaixa o sujeito ao descritivo, catalogador, arrumador, construtor de tabelas, perdendo de vista a importância da explicação, dos quadros teóricos de referência, dos processos interpretativos e hermenêuticos (1987, p. 105).

Os empiristas comungam da teoria de conhecimento de Platão por acreditarem que o objeto é uma cópia do mundo externo e segundo Mizukami (1986, p. 2) há nessa corrente teórica uma “ênfase na importância do objeto, do meio, quer se leve e conta o indivíduo como uma ‘tábula rasa’, quer não se seja tão ortodoxo e se admita a maturação de alguma atividade cognitiva”, ou seja, o conhecimento possui condição externa e está articulado com os meios da transmissão. Nessa teoria, a visão de formação do sujeito está ligada a uma concepção de ensino tradicional, comportamentalista e cognitivista.

Libâneo (1990, p. 25) explicita que nessa tendência “valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas”.

Nas análises anteriores buscou-se evidenciar que o empirismo, enquanto epistemologia científica influenciou sobremaneira as práticas e principalmente os diagnósticos do perfil dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, seja anterior ao ECA, mas também aparece como premissa nas pesquisas realizadas recentemente, principalmente nos estudos denominados experimentais.

“Do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (*Idem*, p. 18), assim como descrito no Relatório Delors de 1999, amplamente utilizado como base teórica dos Centros de Socioeducação do Brasil.

Aprender a viver junto, aprender a viver com os outros (DELORS,1999), um dos quatro pilares da educação, representa hoje um grande desafio de (re) aprendizagem de convivência na perspectiva da sociedade democrática [...]. Aprender a conviver implica conhecer, aceitar e respeitar as regras da organização social em que se está inserido [...]. Aprender a viver e conviver com cidadania, com responsabilidade sobre a própria conduta e com participação produtiva na sociedade [...] (LIMA*, 2007, p. 54).

Hirama* seguindo a orientação do relatório evidencia

Utilizado como referência em diversas ONGs os quatro pilares da educação buscam oferecer orientação aos educadores sobre o que se deve estimular no processo educacional de crianças e jovens. Com uma visão global de formação, a proposta da Unesco envolve em cada pilar: Aprender a conhecer: ênfase nas competências cognitivas; Aprender a fazer: competências produtivas; Aprender a conviver: competências sociais; Aprender a ser: competências pessoais [...]. Desta forma, entende-se que a *competição* pode ser uma ferramenta de intervenção importante para o desenvolvimento dos quatro pilares da educação (Grifo meu, 2008, p. 46).

Libâneo criticando a linha pedagógica funcionalista e comportamentalista evidencia que

Num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. A educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades atitudes e conhecimentos específicos úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global [...]. A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista) articulando-se diretamente com o sistema produtivo (1990, p. 28-29).

Da mesma maneira que o tecnicismo influencia as práticas escolares possui raízes teóricas e práticas na educação social com vistas a produzir e *reeducar* “indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” (*Idem*, p. 29).

O treinamento aparece nas dissertações e teses, relacionado às atividades desenvolvidas pelos adolescentes, mais especificamente como um termo bastante utilizado pelos profissionais da área da Educação Física. Quando relacionado ao cotidiano dos adolescentes o termo é evidenciado pelos autores como uma técnica adquirida pelos jovens no relacionamento com os seus pares, ou seja, de base empírica, envolvendo inclusive a aquisição de habilidades para a realização das atividades ilegais.

Para Gallo*, por exemplo, existe um treinamento para o envolvimento com a conduta delituosa. Segundo o pesquisador, fazer parte de um “grupo social desviante é um fator de risco para a prática de atos infracionais [...] e que isso seria um treino básico para a criminalidade” (2006, p. 17). Aun*, por outro lado, evidencia que os adolescentes utilizam um “discurso para amedrontar o outro” e que estes “são experientes no assunto: treinados pela própria experiência do mundo do crime ou pela convivência entre si na Febem” (2005, p. 104).

Em relação ao fazer profissional o termo treinamento aparece com maior frequência e sempre tendo como pano de fundo a formação profissional. Nilsson (2007, p. 49) sentencia “A arte de ouvir é mais difícil que a arte de falar. Ouvir requer disciplina. E esta só pode ser adquirida por meio de um treino constante”. Da mesma maneira, Vezzulla* (2004, p. 58) aponta que os profissionais que atuam no Ministério Público e Poder Judiciário necessitam de “[...] *treinamento específico* para acolher, para saber trabalhar com crianças e adolescentes [...]” (Grifo meu).

Marques* (2006, p. 25) define que o mentor deve desenvolver no mentorado competências específicas e para tanto deverá prover “*treinamento técnico* capacitando-o a superar desafios”, sendo que, cabe também ao mentor fornecer “*feedback* ao mentorado sobre seu desempenho”. Para Hasse* (2007, p. 60) ao desenvolver a técnica de biblioterapia, quando os pacientes possuírem “[...] inadequado conhecimento de literatura”, caberá ao terapeuta treiná-los e expô-los “a um repertório de textos adequados para o uso da técnica”, haja visto que a biblioterapia “é mais eficiente na redução do medo, dores de cabeça, depressão, e treinamento de habilidades, e menos eficiente para dieta e exercícios e hábitos de comportamento” (*Idem*, p. 61).

Outra pesquisa relata que a aplicação da intervenção exigiu que a equipe de pesquisadores passasse por

um treinamento padrão sobre todos os instrumentos de avaliação, contando com um profissional sênior na área de Entrevista Motivacional. Durante todas as fases da pesquisa, a equipe foi supervisionada por profissionais especializados na avaliação e na técnica (ANDRETTA*, 2008, p. 48).

O uso das terminologias ligadas à área empresarial justifica-se pelas mudanças na sociedade contemporânea. Sanioto* reforçando sua análise na situação da sociedade atual globalizada e exigente de tecnologia e conhecimento acredita no poder indutor da competitividade para a melhoria da aprendizagem e da produtividade descreve

o progresso da sociedade, a informática e a automação criaram um cenário de competição internacional em que, tanto para os produtores dessa tecnologia como para os consumidores, exige-se cada vez mais conhecimentos e cada vez mais competência cognitivas. A mundialização (vulgarmente denominada como globalização) desfavoreceu o axioma marxista de que o avanço da tecnologia desqualificaria a mão-de-obra de uma nação.

Contudo, acreditamos no contrário, pois constatamos que essa situação valorizou a mão-de-obra de trabalhadores mais habilidosos e técnicas superiores. A medida em que aumenta a competitividade a inovação tecnológica transcende dos laboratórios de pesquisa e invade a sociedade, promovendo sabedoria (RIBEIRO³⁸, 1993). Esse é o paradigma produtivo atual do planeta (*Idem*, p. 49-50).

Em contraponto a esta posição, Rodrigues* adverte

Instrução e desenvolvimento não coincidem de forma direta, mas são processos que se encontram (se acham) em relações múltiplas complexas. Há, portanto, uma grande diferença entre ensino e adestramento ou condicionamento de hábitos e técnicas, não exercendo nenhuma influência importante no desenvolvimento. (2005, p. 46)

Igualmente Bandeira* revela que “Atualmente, os esforços realizados no âmbito da formação docente estão mais voltados para treinamento de técnicas e menos para questões políticas e éticas” (2006, p. 50). Andrade* confirma essa reflexão ao relatar que no ano de 1994 a Febem promovia “cursos de reciclagem para professores e funcionários [...], contudo, os assuntos abordados não estavam voltados para a realidade da Febem/SP [...]. O treinamento e o acompanhamento profissional não eram prioritários [...]” (1997, p. 100). Lima* focalizando uma metodologia voltada para educação escolar na internação provisória da Febem-SP, onde a permanência dos adolescentes oscila entre 5 a 45 dias, descreve o contexto desta educação formal nesse espaço

³⁸ RIBEIRO, S. C. Reflexões para o futuro. In: Construir o Saber. **Veja:** Vinte e Cinco Anos. São Paulo, (nº 1306 fascículo), (p. 207 – 217), (abr.), 1993.

A proposta pedagógica prevê ainda o arquivo das produções do aluno, selecionadas de forma cuidadosa por ele, com a colaboração do professor, sob o critério da significância. Esse arquivo, identificado como portfólio, constitui um documento de caráter privativo do aluno e, ao mesmo tempo, um instrumento de avaliação [...] (*Idem*, 2007, p. 65).

O portfólio é utilizado como um instrumento de avaliação assistemático e serve de suporte para o embasamento pedagógico do relatório enviado ao Poder Judiciário. Gomide* reflete que o “papel da instituição tem sido somente, guardar, por um certo tempo, estes menores longe do convívio social. Libertá-los depois, segundo normas internas da instituição e exigências dos juizados, é outro papel estabelecido” (1990, p. 23). A avaliação não pedagógica e sim psicossocial seria então, critério para o desinternamento.

Como é possível de se observar, os pressupostos teóricos do Relatório Delors, presentes nas bases teóricas das dissertações que tratam da educação formal nos Centros Educacionais, refletem o contexto tecnicista

Para poderem fazer um bom trabalho os professores devem não só ser profissionais qualificados, mas também beneficiar-se de apoios suficientes. O que supõe, além dos meios de trabalho e dos meios de ensino adequados, a existência de um sistema de avaliação e de controle que permita diagnosticar e remediar as dificuldades, e em que a *inspeção sirva de instrumento* para distinguir e encorajar o ensino de qualidade. (Grifo meu, DELORS³⁹, *apud* LIMA*, 2007, p. 69).

Marlene Guirado com base em pesquisa realizada no final dos anos 70 (1980) ao falar das contradições do espaço socioeducativo descreve a organização do trabalho realizado e permite uma análise da influência do tecnicismo na instituição Febem na década de 80 do século XX:

[...] por um lado, a tentativa de organizar o trabalho leva a previsões detalhadas das atribuições de cada funcionário, chegando a delimitar o tempo médio a ser gasto em seu contato com a criança e, como se pode observar no processo de internação, todos os esforços são feitos no sentido de manter este horário e esta previsão; por outro lado pela descrição das atribuições de cada caso, observa-se que a criança é tratada, muito mais acentuadamente, como um sujeito jurídico-penal (‘consultas e despachos’, ‘entrevistas com menores’, ‘relatório social’, ‘encaminhamento adequado do caso’, ‘exame de corpo delito’, ‘elaboração de parecer’, ‘confecção de

³⁹ DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999, p.165.

parecer', 'confecção de fichas onomásticas e datiloscópicas', 'análise e classificação das impressões', 'registro no livro', 'revista de menores acolhidos', 'condução de menores a setores competentes', 'efetuação de entregas domiciliares'). Na verdade, essa descrição revela a maneira como, na prática, se concebe a criança-menor e, mais propriamente, como se concebe a criança-menor. E, esta concepção parece muito mais vinculada às definições do Documento de 1976 e à conceituação do menor como desviante de uma norma, de uma ordem, do que como vítima (Grifo do autor, GUIRADO*, 1980, p. 162-163).

O tecnicismo encontra-se presente no cotidiano dos Centros de Socioeducação, seja na burocracia do desenvolvimento das atividades que busca combater as práticas de violência reativa no cotidiano e minimizar as reações dos adolescentes contra a institucionalização e ou na tentativa de se estabelecer uma rotina por meio de um instrumental.

5.2 INFLUÊNCIA DE UMA TEORIA CRÍTICO-REPRODUTIVISTA

A análise de Saviani (1984) define as teorias crítico-reprodutivistas como sendo as teorias que concebem a educação como dependente da sociedade, o que as diferenciam das teorias não-críticas. Essas teorias possuem em comum a decepção de constatar que a educação não possui qualquer possibilidade de reagir frente ao que está determinado pela sociedade vigente e desconsideram qualquer possibilidade de que a educação se contraponha as forças que a tornam dependente.

São consideradas teorias crítico-reprodutivistas: a Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1975), a Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, s/d) e Teoria da escola dualista (BAUDELOT; ESTABLET, 1971).

Resumidamente, a violência simbólica aparece de maneira institucionalizada na escola, como uma das formas de autoridade pedagógica que realiza uma "imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados" (SAVIANI, 1984, p. 22-23).

Para o autor a teoria não deixa margem para dúvidas, ou seja, "a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais". De acordo com essa teoria,

Marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma (*Idem*, p. 24-25).

A teoria da escola enquanto Aparelho ideológico do Estado distingue no âmbito do Estado, os aparelhos repressivos dos aparelhos ideológicos. Dentre os aparelhos repressivos estariam, segundo essa teoria, o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc. enquanto que as igrejas, as escolas, a família, a política, os sindicatos, os meios de comunicação, a cultura etc. seriam os aparelhos ideológicos (*Idem*, p. 25-26).

Nessa concepção, marginalizados seriam os trabalhadores, melhor dizendo, a classe trabalhadora. Na teoria da escola dualista, os autores se concentram em apresentar uma escola particionada entre burguesia e proletariado que desmistifica a ideia de escola unitária e contribui para a inculcação da ideologia burguesa formando trabalhadores que estarão sujeitos à burguesia. Nessa concepção teórica a função da escola é qualificar o trabalho intelectual e desqualificar o trabalho manual, tornando-se por assim dizer um fator de marginalização. Conseqüentemente, a escola para este autor, deixa de ser uma possibilidade de equalização social para marginalizar duplamente os sujeitos.

Longe de ser um instrumento de equalização social é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino (SAVIANI, 1984, p. 32-33).

Importante salientar que na configuração dessas teorias crítico-reprodutivistas Saviani (1984) marca constantemente a descredibilidade dessas concepções na superação da condição de marginalidade.

Libâneo, refletindo sobre as teorias crítico-reprodutivistas explica que para se enfrentar a crise na educação escolar passou-se a acusar pedagogos e professores de “domesticadores, tecnicistas, inculcadores da ideologia da submissão, servidores da classe dominante etc., enfim cúmplices irrecuperáveis do sistema vigente”.

Segundo o autor essas críticas, até certo ponto pertinentes, resultaram em um “reducionismo sociopolítico, que veio privilegiar exclusivamente ações educativas fora da escola”, como por exemplo, os modelos de educação social liberal, descritos no capítulo anterior, produzindo nos educadores “pessimismo e desmobilizando estudantes e professores para a prática docente” (1990, p. 49).

Por outro lado, não é possível deixar de mencionar que foi grande número de alunos não aprendentes e excluídos da escola que acabaram sendo acolhidos em programas sociais compensatórios. Este contingente foi inserido em programas de formação profissional precário, mas adaptada à sua baixa escolaridade.

A mesma reflexão descrita por Libâneo pode ser utilizada para descrever as críticas que tomaram conta do sistema socioeducativo, a partir da difusão dos estudos de Michel Foucault. Da mesma maneira, que Libâneo (1990) e Saviani (1984) explicitam a pertinência das críticas estabelecidas pelos teóricos crítico-reprodutivistas em relação à educação escolar, não é possível negar a relevância das análises de Foucault sobre o sistema de privação de liberdade.

As reflexões do estudioso deveriam servir para que o sistema refletisse sobre esses pressupostos buscando espaços de contradição das práticas descritas, mas o que ocorreu foi justamente o contrário e o sistema passou a agir na invisibilidade e a ser visto como local de práticas violentas e de reprodução do sistema liberal.

A aproximação conceitual, de Bourdieu, Passeron, Althusser, Baudelot, Establet e Foucault, não são coincidências visto que todos são teóricos oriundos da mesma escola de sociologia francesa, que possuem também em comum o questionamento das práticas organizacionais de controle e, conseqüentemente, as relações de poder estabelecidas na sociedade, por meio de pressupostos teóricos críticos.

Segundo Lima* (2007, p. 2) “[...] existem nos estudos críticos, diversas formas e pensamentos filosóficos que servem de suporte para se analisar os fenômenos organizacionais relacionados com o poder, não havendo uma uniformidade de pensamento entre os diversos autores que servem de base para tais estudos”, mas que foram influenciados pelo mesmo contexto histórico e mantiveram relações

próximas na academia, como relata Lima* que buscou Althusser para comparar o pensamento desse teórico com o de Foucault e justifica “Althusser foi professor de Foucault e, [...], determinados aspectos da obra de Foucault sofreram influência do pensamento de Althusser”.

Nas teses e dissertações analisadas as críticas ao sistema aparecem descritas por meio de conceitos como: relações de poder, violência simbólica, punição, ordem, segregação e castigo que se materializam por meio das normas de segurança e da disciplina que buscam reeducar, reabilitar, reintegrar e ressocializar os indivíduos. As fugas e rebeliões que ocorrem nesse sistema são então justificadas pela opressão vivenciada intramuros.

Vezzula* (2004, p. 59) questiona qualquer tipo de disciplina dada ao adolescente, e na sua visão a disciplina dada ocorre porque as instituições (família e escola) desconhecem o sujeito adolescente e segundo ele “o isolamento do adolescente ‘perturbador’ tem como base operacional a proteção do sistema”. Em sua concepção, qualquer forma de disciplina reguladora possui “o conceito de condicionar pela reaprendizagem, ensino e reeducação para adaptar, condicionar o objeto rebelde a cumprir com as normas (ser disciplinado)” (*Ibdem*).

No que tange o trabalho realizado no espaço da privação de liberdade Bandeira* salienta que essas instituições responsáveis por acolher reabilitar os jovens são vistas por diferentes autores como instituições que contribuem “para fatores quantitativos e qualitativos da criminalidade, por meio de práticas corretivas e disciplinares” (2006, p. 24).

Seguindo esses pressupostos teóricos, é possível perceber que a disciplina é vista como forma de violência simbólica e quase sempre aparece nas dissertações e teses ligadas a violência física. Da mesma forma, instituições sociais como a família e a escola são vistas e descritas negativamente apenas como instituições de controle. “Os principais conflitos que emergem entre jovens e adultos e instituições acontecem no âmbito da família e da escola e expressam-se por meio da disciplina e do controle [...]” (VIANNA*, 2005, p. 2).

Os estudos das políticas sociais higienistas e de controle do momento histórico anterior ao ECA, realizada por diversos autores, possuem fundamentação teórica e consonância com uma política de deportação do problema comprovada cientificamente. Entretanto, atualmente existe por parte de alguns profissionais a tendência de ver os adolescentes apreendidos no espaço socioeducativo apenas como vítimas do sistema e como sujeitos incapazes de fazer mal a outros, por mais incoerente que isso possa parecer.

Nesse sentido, em algumas situações revê-se a confusão e incompreensão histórica entre o código de menores e o ECA. Essa incompreensão que diferentes profissionais têm no âmbito da legislação, parece também confundir alguns profissionais no âmbito da prática, quando estes pressupõem lidar com o adolescente em situação de conflito com a lei, como se estivesse lidando com o adolescente acolhido por desproteção familiar.

Alguns professores, em conversas informais, disseram que, após terem vivenciado algum fato intra-muros, atualmente compreendem melhor o cotidiano e os procedimentos de segurança muitas vezes criticados. Segundo eles, é como se reconhecessem que vivem cotidianamente em um 'barril de pólvora', que qualquer faísca pode vir a gerar um conflito (explosão). É fundamental que se compreenda o cárcere não de forma utópica, como um 'espaço poético', mas sim um espaço social de extrema tensão, de conflitos sociais (MEC, 2010, p. 11).

Concorda-se que o adolescente em situação de conflito com a lei é uma das maiores vítimas do modo de produção e acumulação do capital. Entretanto, eles também o são sujeitos influenciados pelo consumismo e pelas diferentes mídias que modificaram as relações familiares e as formas de ser e conviver. Gomes da Costa (2008, p. 26) define que: "o que uma pessoa se torna ao longo da vida depende de duas coisas: das oportunidades que teve e das escolhas que fez".

Aun*, enquanto pesquisadora participou do cotidiano da instituição Febem e por isso conseguiu ir além das aparências ao descrever a disciplina institucional na relação entre técnicos e educadores sociais.

Os setores técnico e pedagógico das unidades, [...] condenavam as repressões, por não poderem perceber que a contenção era sempre denegada somente aos funcionários de pátio, dando-os a ver como o lado

mau da instituição. [...]. Entretanto, sem respeito a limite algum, não existe a possibilidade de realizar nenhum trabalho educativo ou técnico. Como não haviam percebido que seu trabalho só era possível desde que articulado ao dos agentes de proteção, educadores, antigos e novos, não conseguiam exercer sua atribuição: educação também é disciplinar.

Sem condução para focalizar propósitos e propostas, os adolescentes perdem-se na 'liberdade' suposta pela ausência de limite. Deseducadamente incontinentes, chegam até mesmo a desrespeitar até o próprio código de honra criado, imposto e mantido por eles (AUN*, 2005, p. 128-129).

Ou seja, a autora descreve nesse ponto o abuso sexual realizando contra uma educadora, por parte de adolescentes apreendidos. “A conotação de brutalidade maldosa, imputada previamente à contenção por uma visão também maniqueísta, tem inviabilizado uma discussão aberta de interlocução entre disciplina e educação como ações sócio-educativas para esses adolescentes” (*Idem*, p. 130).

Gallo* ao pesquisar o perfil do adolescente em conflito com a lei adverte:

Estudos mostram que a disciplina pouco consistente e ineficiente, imposta pelos pais, está associada ao comportamento delituoso (American Psychological Society, 1997; Gomide, 2003a; Silva, 2000). Os pais de filhos em conflito com a lei têm maior probabilidade de exercer uma supervisão inconsistente, uma disciplina incoerente e inadequada, e menor probabilidade de saber onde seus filhos estão ou com quem eles estão (Straus, 1994; American Psychological Society, 1997) (GALLO*, 2006, p. 18).

Nesse sentido, a disciplina e o controle existentes no espaço socioeducativo atua no sentido de reformulação do hábito, sendo uma característica pertinente ao espaço da privação de liberdade. Saviani relata que as teorias crítico-reprodutivistas

se empenham tão-somente em explicar o mecanismo do funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais (SAVIANI, 1984, p. 34).

Da mesma maneira, é possível retomar aqui a justificativa já apresentada por Foucault, quando este alerta que não será possível encontrar em seus livros quaisquer propostas de atuação, haja vistas, que o seu projeto é justamente o de confundir (FOUCAULT, 2003).

Saviani (1984) é exato ao dizer que a teoria crítico-reprodutivista não oferece uma proposta pedagógica, mas parte de uma crítica para dizer que não há qualquer possibilidade de que a instituição escolar possa atuar de maneira dialética e agir na contradição. Seguindo essa reflexão, explica-se por qual motivo a maioria das pesquisas realizadas se detém em analisar o perfil do adolescente em situação de conflito com a lei e bem poucas se dedicam a estudar, conhecer ou propor metodologias de intervenção.

5.3 PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA: FUNDAMENTOS PARA A SOCIOEDUCAÇÃO

Como dito anteriormente, as teorias crítico-reprodutivistas, são as que entendem que à educação cabe reproduzir os fatores de marginalização que ocorrem na sociedade. Nesse sentido, a escola assim como, os Centros de Socioeducação seriam espaços de reprodução do contexto social e do modo de produção e acumulação da sociedade capitalista, ficando implícita a impossibilidade de agir na contradição desse sistema.

Saviani (1984) assim como outros autores da perspectiva crítica coadunam com o pensamento de Paulo Freire: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Esse pensamento reflete não o pensamento utópico de que a educação é capaz de mudar o todo social, mas que ela também não é mera reprodutora das contradições sociais.

As teorias críticas concebem a marginalidade como um fenômeno da estrutura social marcada pela luta de classes que é determinada pelo modo de produção vigente e segundo Saviani (1984) o desafio posto seria o de superar tanto o poder ilusório das teorias liberais, quanto o sentimento de impotência apresentado pelas teorias crítico-reprodutivistas, o que coloca na prática cotidiana dos socioeducadores a possibilidade de luta e movimento de contradição. Ou seja, “O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (SAVIANI, 1984, p. 36).

“Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (*Ibdem*). Por outro lado, não é possível falar em reflexão crítica sobre educação sem alicerçar essa análise sobre os pressupostos de um trabalho já materializado.

O trabalho socioeducativo em uma perspectiva crítica possui na equipe de socioeducadores e nas metodologias e práticas de atendimento a centralidade do processo socioeducativo que tem como foco principal do trabalho o sujeito histórico adolescente.

Várias dissertações e teses analisadas se detiveram em apresentar estudos sobre o perfil dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Entretanto, em algumas situações o perfil era parte do objeto de análise da própria pesquisa e em outras eram recortes de outros estudos e utilizadas como referencial teórico.

Nilsson* (2007) relata o fato de que 71% dos adolescentes apreendidos no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Caxias do Sul não possuem o nome do genitor na certidão de nascimento e descreve que esses adolescentes possuem frágil vínculo escolar, são usuários de droga e residem em locais que tráfico encontra-se instalado.

As crianças, adolescentes e jovens, que Makarenko trabalhava em 1920, não possuíam perfis diferentes dos adolescentes e jovens que compõem o sistema socioeducativo do Brasil na contemporaneidade, a não ser obviamente, pelas influências do contexto social e histórico que a sociedade capitalista vivencia.

Dentro da colônia nós nunca empregávamos palavras do tipo ‘delinquentes’, e a nossa colônia jamais teve esse nome. Naquele tempo, eles eram denominados ‘deficientes morais’. Mas esta última denominação não se adequava ao mundo exterior, pois cheirava demais a Departamento de Educação (MAKARENKO, 1989, p. 34).

Segundo Makarenko (1989, p. 31) “na sua maioria, eles estavam muito largados, selvagens e totalmente inadequados para a realização do sonho da educação social”. Esses jovens tinham “uma condição social muito limitada”, a maioria deles “semi-analfabetos e analfabetos totais”, quase todos habituados “à

sujeira e aos piolhos” e, que possuíam para com os outros seres humanos, “uma permanente postura defensivo-agressiva de ameaçador, heroísmo primitivo” (*Idem*, p. 74). Assim como ele, Antonio Carlos Gomes da Costa (2001), na década de 70, observou que havia nas adolescentes com as quais trabalhavam a presença de brutalidade, de degradação pessoal e de violência institucional.

A denominação das crianças e adolescentes marginalizados foi se modificando no processo histórico. Makarenko considerava os adolescentes com os quais trabalhava, como adolescentes dificilmente educáveis. Em um determinado contexto histórico todos com idade inferior a 18 anos eram chamados crianças. Atualmente, definidos como adolescentes em situação de conflito com a lei e/ou adolescentes em conflitualidade já foram ditos menores abandonados e infratores.

As dissertações e teses analisadas em um momento ou outro utilizam o termo menor. Sobre o uso de palavras ligadas ao conceito da Situação Irregular após o ECA, a Dissertação de Vezulla* evidencia

Palavras como ‘menores’ ou outras que referem ao Direito Penal não podem ser pronunciadas, como se um pensamento mágico, um exorcismo permitisse que, pelo fato de não serem usadas, se libertasse as Delegacias da Família e/ou às Varas da Infância e da Juventude desta influência e das ideologias repressivas. Vai-se, neste sentido, do formal ao substancial e pretende-se assim negar a velha ideologia ainda vigente, pelo fato de terem sido apagadas suas referências linguísticas (Grifo do autor, VEZZULLA*, 2004, p. 61).

Andrade* na dissertação Educação Física na Fundação Estadual do Bem-Estar dos Menor-FEBEM/SP: Uma análise da proposta de 1992 a 1994 segundo o discurso dos professores evidencia que segundo o artigo 104 do ECA e 33 do Código Penal Brasileiro

Menor é um termo jurídico que se refere a condição temporal da existência do cidadão, considerado juridicamente maior ou menor de idade. O indivíduo menor de idade é dependente dos pais ou do responsável legal para a tomada de decisão, não cabendo-lhe as decisões legais e a responsabilidade civil e criminal de seus atos (ANDRADE*, 1997, p. 30).

A pesquisa de Aun* demonstra que até mesmo os adolescentes se intitulam *menor* como, por exemplo: “Ai, ô menor, passa a bola pra cá, porque eu quero jogar”

(2005, p. 78), ou então, “[...] ficou criticando os funcionários, dizendo que eles são todos iguais, são maus e que não querem o bem-estar do menor. [...]” (*idem*, p. 60). E ainda, segundo Bandeira* (2006, p. 63) “(...) se a professora tiver ocupada e se o menor não entender aquilo, pergunta. [...]”.

Minayo explicita essas mudanças terminológicas quando define que

o objeto das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações (2007, p. 12).

Saviani (1984) após descrever como as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas concebem o problema da marginalidade, alertou ao fazer a mesma reflexão em relação às teorias críticas:

Evitemos de escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (SAVIANI, 1984, p. 35).

Para ele uma teoria crítica sobre educação, nesse caso mais especificamente sobre socioeducação ou educação social se impõe a tarefa de superar o poder ilusório (das teorias não-críticas) e o sentimento de impotência (das teorias crítico-reprodutivistas).

Makarenko ao falar sobre o método de educação reflete que o trabalho com os adolescentes

desamparados não foi, de modo algum, um trabalho especial. Em primeiro lugar, porque [...] não eram necessários métodos especiais em relação a essas crianças; em segundo lugar, porque num curto espaço de tempo consegui elevar os desamparados até ao plano normal e continuar a trabalhar com eles como com crianças normais (1986, p. 50).

Segundo ele, a tarefa da qual foi incumbido era a de “reeducar os chamados delinquentes”. Entretanto para ele “a função que deveria cumprir em primeiro lugar era a educar”, sendo que ninguém lhe disse que deveria instruir. Nesse sentido,

aplicava-se “uma afirmação aparentemente aceitável: quem quiser pode estudar na escola, quem não quiser pode não estudar. Na prática isto terminou com que ninguém estudasse a sério. Bastava experimentar algum fracasso na escola, pronto: a pessoa já podia fazer valer o direito de não estudar” (*Idem*, p 52).

Rodrigues* (2005, p. 31) relatou como pesquisadora, o trabalho docente que realizava em uma instituição de privação de liberdade. Nas aulas existia o interesse dos adolescentes em realizarem uma oficina de cartas. A professora relata que no foi alertada pela coordenação que

ao ceder a essa solicitação, não faria mais nada, que não fosse escrever cartas. [...] aconteceu exatamente como a coordenadora havia me alertado – não queriam fazer mais nada – só escrever cartas. Era chegado o momento de organizar as condições pedagógicas de uma nova forma uma vez que, como pensava Makarenko é ‘difícil de entender sem ver de perto e impossível de aceitar sem viver junto’ (2002, p. 167) (RODRIGUES*, 2005, p. 31).

A pesquisadora fundamenta o trabalho realizado na pedagogia social de Makarenko e relata para ele “a escola e/ou a instituição que abriga crianças e jovens deve criar um ambiente organizado, com possibilidades reais de participação coletiva sob a direção centralizada do educador” (*Ibidem*).

Nessa perspectiva, não é possível

que todas as atividades de instrução se alicercem apenas no prazer ou no interesse de momento – é necessário desenvolver a consciência da importância social de cada atividade.
Propus estabelecermos um dia da semana para a escrita dessas cartas. Tumulto geral! Não aceitaram essa proposta e me diziam que ali quem ditava regras eram eles e não eu. Iriam escrever quando quisessem.
- Eu sinto muito, ou estabelecemos um dia da semana para escrever cartas aqui na sala de aula com a minha ajuda, ou perderemos a oportunidade de vocês aprenderem a ler e a escrever cartas (*Ibidem*).

Neste sentido, o estabelecimento de limites para Rodrigues* tinha a intencionalidade de organizar didaticamente os conteúdos e a ação em sala de aula, na qual seu papel primordial era o de “ensinar a ler e escrever”, o que requeria organização e firmeza de propósitos, atitudes que eram reconhecidas e respeitadas pelos alunos internos (*Ibidem*).

estabelecer limites, organizar a ação pedagógica, ainda sem muito dos conhecimentos que vêm me constituindo. Ensinar a ler e a escrever é papel da escola, era o meu papel, sem impor condições. No entanto, impor limites era fundamental. Caso contrário eu perderia meu papel de responsável pela aprendizagem. Penso ter acertado, pois o respeito permeou as nossas relações (*Ibdem*).

Muito se tem discutido sobre o fato de que as escolas não aceitam os adolescentes que saem dos Centros de Socioeducação por estigmatizá-los. Entretanto, torna-se necessário repensar urgentemente o tipo de educação escolar oferecido aos adolescentes nesse espaço, haja vistas que os adolescentes muitas vezes, saem da institucionalização sem os devidos documentos para a inserção no espaço escolar posterior ao cumprimento da medida.

Estabeleci uma rotina para o trabalho pedagógico. Desejava que tal rotina pudesse garantir o cumprimento das atividades escolares, ou seja: leitura, escrita, cálculo, resolução de problemas, conhecimentos de História, Geografia e Ciências, Artes, conforme o programa estabelecido pela grade curricular; a escrita das cartas, as interações com meus alunos (RODRIGUES*, 2005, p. 32).

A intencionalidade e fundamentação descrita na pesquisa de Rodrigues* (2005) são pouco referenciadas quando se trata da educação escolar de adolescentes em conflito com a lei.

Gomes da Costa, assim como Makarenko enfatiza que as dificuldades de ausência de direitos vivenciadas pelo adolescente, seja na família, na comunidade e na escola é pressuposto para ações equivocadas:

a instalação nas mentes, nos corações e nas atitudes de dirigentes, técnicos e educadores que atuam nessa área de que é necessária a criação de uma pedagogia específica para se trabalhar com o adolescente envolvido em questões de natureza jurídica. Trata-se, na verdade, de uma postura inteiramente distorcida e inconsequente de se abordar a situação, porque costuma partir do pressuposto de que é coerente e necessário fazer coisa pobre para pobre, desenvolver trabalhos ruins para os “piores” (GOMES DA COSTA, 2006b, p. 43).

Ou seja, as condições inerentes ao trabalho, não devem ser impedimento para que ele seja realizado, com um currículo denso e intelectualizado, pois como aponta Makarenko “o meu princípio fundamental (aliás, tenho considerado não só como meu, mas também de todos os pedagogos soviéticos) tem sido sempre exigir

o máximo do educando e, ao mesmo tempo, tratá-lo com o maior respeito possível” (CAPRILES, 2002, p. 154).

Tratar o educando com respeito significa oferecer uma educação escolar que lhe ensine a “decodificação e a codificação da linguagem escrita, de consolidar o domínio da linguagem padrão e das linguagens da matemática” (SAVIANI, 2008d, p. 235).

Infratores e internos são obrigados a frequentar aulas do ensino fundamental, como direito, ainda não sabem ler e escrever ou, se sabem, o fazem com limitada competência. [...] “A própria escola pública já não educa, imagine uma escola pública dentro da Febem. É uma escola de faz-de-conta”. [...] “o jovem que consegue se desenvolver lá dentro tem sorte. (...) muitos saem das unidades semi-analfabetos como entraram, mas com o diploma de 8ª série. Eles não conseguem acompanhar a escola fora da unidade, aí, desistem” (RODRIGUES*, 2005, p. 14).

Bandeira* (2006, p. 63) em pesquisa sobre a educação escolar elaborada para a Internação Provisória descreve que os professores conseguem desenvolver uma proposta com o grupo “heterogêneo estimulando questões como oralidade e a solidariedade entre os/as alunos/as” mobilizando “aprendizados como apontam os depoimentos”. Dentre os depoimentos a pesquisadora descreve:

“(...) quando ela não sabe ler a professora fala: “Oh você não sabe ler então você desenha”. Então ela desenha tudo e ela pega e fala (...) porque a gente faz oficina aí explica um pouco, cada um fala o que fez né? (...) que nem hoje foi a oficina do que a gente mais gosta, os pequenos prazeres do que a gente mais gosta. Aí, ela [aluna não alfabetizada] pegou falou assim: “Ah eu gosto da minha casa, eu gosto do parquinho, eu gosto de ficar um pouco na rua e eu gosto disso e daquilo” (...) e assim ela participa” [...]. “(...) que eu não sei ler nem escrever, mas sempre fico ali procurando saber, fazer, me interesse pelas fichas (...)” (*Ibdem*).

Numa perspectiva crítica, a modalidade de educação escolar deve considerar os aspectos referentes ao espaço diferenciado de realização desse trabalho. Entretanto, essas diferenciações devem nortear o trabalho, mas não restringir o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Saviani “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão” (2008, p. 15).

Nesse sentido, o currículo escolar crítico concebe fundamental o acesso ao currículo sistematizado, não sendo possível substituí-lo por outras atividades de melhor aceitação dos alunos, mas que não levem ao conhecimento científico, como define Saviani

O saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (SAVIANI, 2008b, p. 15).

Gomes da Costa (2006b, p. 42) defende a “não-discriminação pedagógica dos adolescentes em conflito com a lei”, como parece ser o pressuposto dos profissionais que seguem uma linha crítica atuam um determinado tempo na área, e segundo ele

Tudo que serve para trabalhar com adolescentes serve para trabalhar com adolescentes em conflito com a lei, porque toda ação educativa deve ser revestida de uma aposta no outro. [...]. Todos os métodos e técnicas de ação social e educativa (ferramental teórico-prático) que funcionam com adolescentes funcionam também com os que se encontram em situação de vulnerabilidade (*Idem*, p. 43).

Apesar da educação escolar, ocupar parte do tempo disponível nos Centros de Socioeducação, nesse espaço existe outras atividades de educação social como atividades culturais, qualificação profissional, atendimentos técnicos individuais ou em grupo que fazem parte do cotidiano do adolescente que está institucionalizado.

Saviani (2008b, p. 16) define que “currículo diferencia-se de programa ou de elenco de disciplinas; [...], currículo é tudo o que a escola faz”, ou seja, “currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Ou seja, no Centro educacional, currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas que possuem como foco a formação social do adolescente, compreendendo-se que a instituição possui uma gama de atividades que vai além do acesso à cultura letrada.

Entretanto, o autor alerta para o cuidado de não se “descaracterizar o trabalho escolar”, pois com isso, “facilmente o secundário pode tomar lugar daquilo que é

principal, deslocando-se em consequência, para o âmbito do acessório àquelas atividades que constituem a razão de ser da escola” (*Ibdem*). Muitas vezes, a escola preocupa-se com as datas efemérides, quando “o ano letivo encerra-se” contata-se que

fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (*Ibdem*).

As atividades extracurriculares, só possuem sentido ao enriquecerem as atividades curriculares da escola. Não há justificativa para o fato de que um adolescente institucionalizado receba a progressão, sem saber ler e escrever, principalmente sabendo que Paulo Freire questionou o modelo tradicional de educação, buscou “promover a conscientização e a libertação dos oprimidos”, por meio de “um novo tipo de educação dialógica crítica, participativa”, mostrou a “eficácia de um método que, em 45 dias, se propunha conseguir que um analfabeto aprendesse a ‘dizer e escrever sua palavra’, rompendo o silêncio e sendo ‘dono da sua própria voz’” (TORRES, 2002, p. 32).

O educador Paulo Freire, assim como Saviani também se deteve no estudo das questões que influenciavam a marginalidade. A primeira publicação intitulada *Educação como prática de liberdade* (1967) já demonstrava preocupação primeira com a alfabetização dos trabalhadores. “Suas ideias nascem como uma das expressões da emergência política das classes populares e, ao mesmo tempo, conduzem a uma reflexão e a uma prática dirigidas sobre o movimento popular” (WEFFORT, 1967, p. 4).

Mas é no livro *Pedagogia do Oprimido* que o autor estabelece diálogo com o marxismo, ausente de suas obras anteriores. Nesse livro, evidencia as relações de opressão existentes para os assim denominados assistidos por ações sociais de caráter paternalistas. Ironizando explicita que os marginalizados são vistos de maneira individualizada pela sociedade orgânica

boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens inaptos e preguiçosos. Como marginalizados, 'seres fora de' ou 'à margem de', a solução para eles estaria em que fossem 'integrados', 'incorporados à sociedade sadia [...]' (FREIRE, Grifos do autor, 1987, p. 69).

Para Freire a sociedade não observa os movimentos da juventude e não se preocupa com eles, pois “na condição de protegido, de menor de idade, que é visto pelo sectário, que jamais fará uma revolução verdadeiramente libertadora, precisamente porque também não é livre” (1967, p. 51).

Para o autor, os atos de violência praticados pela juventude eram movimentos de luta “contra quem os fez menos” (*Idem*, p. 30)

Os movimentos de rebelião, sobretudo de jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do que e de como estão sendo (*Idem*, p. 29)

Segundo Freire, as rebeliões eram formas inocentes que a massa buscava de fazer a revolução e se rebelar contra o assistencialismo, sendo esse um movimento de emersão da juventude (1983).

Não é de estranhar, pois, que nesta visão 'bancária' da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (Grifo do autor, 1987, p. 68).

O autor efetiva uma severa crítica aos programas assistencialistas e os define como um motivo de “ascensão de uma posição de objeto destas populações para a de sujeito” (1967, p. 147). Para ele as soluções assistencialistas eram contraditórias vistas transformarem o sujeito em objeto o que “faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação” (*Idem*, p. 56). Segundo ele

No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e 'domesticação' do homem. Gestos e atitudes. É esta falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade

participante do homem, característica do assistencialismo, que leva suas soluções a contradizer a vocação da pessoa em ser sujeito, e a democratização fundamental, instalada na transição brasileira [...] (Grifos do autor, 1967, p. 57).

A concepção da pedagogia libertadora será base para o trabalho da teologia da libertação Freire quando fala em marginalizados refere-se principalmente às pessoas ainda não alfabetizadas e questiona

Se se admite a existência de homens ‘fora de’, ou ‘à margem’ da realidade estrutural, parece legítimo perguntar-se quem é o autor deste movimento do centro da estrutura para sua margem. São aqueles que se dizem marginalizados – entre eles os analfabetos – que decidem deslocar-se para a periferia da sociedade?

Se é assim, a marginalidade é uma opção, com tudo o que ela implica: fome, [...], morte, crime, promiscuidade, desesperação, impossibilidade de ser. Se a marginalidade não é uma opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é um objeto de violência (Grifos do autor, FREIRE, 1979, p. 38).

Naquele momento o teórico questiona o sentido da palavra excluído quando salienta “o homem marginalizado não é ‘um ser fora de’, ao contrário, um ‘ser no interior de’, em uma estrutura social, em relação de dependência para com os que falsamente chamamos seres autônomos e que, na realidade, são seres inautênticos” (*Idem*, p. 39).

Os pressupostos de Paulo Freire e a sua visão de mundo, de sociedade e de homem na área da educação são definidos da seguinte maneira por Saviani:

[...] é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da ‘globalização neoliberal’, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda (2007b, p. 333).

Mesmo no início do século passado Makarenko já havia percebido que a educação escolar era fator determinante na prevenção das reincidências, conforme segue: “Nos últimos anos apoiei-me firmemente na escola [...] e estou completamente convencido de que a verdadeira reeducação a reeducação total, a que exclua a *reincidências* só é possível através da escola do ensino secundário” (Grifo meu, 1986, p. 53).

Zanella (2010a, p. 12) aponta que “o fracasso escolar é uma das variáveis que influenciam o cometimento de atos infracionais” por parte de adolescentes e ainda que “os atos de indisciplina, incivilidade e violência os levam a se sentirem vistos socialmente e a se tornar líder entre os iguais e desejado pelo sexo oposto”, sendo a violência utilizada como forma de sair da invisibilidade.

A pesquisa de Gallo* averiguou que a não frequência escolar é “um possível fator de risco”,

[...] associado ao número crescente de reincidências, ao uso de entorpecentes e uso de armas. O oposto também foi verificado: quando a frequência à escola e frequência a cursos extracurriculares foram comparadas ao uso de drogas e armas, verificou-se, entre aqueles que frequentavam a escola, que o uso de drogas foi menor, assim como uso de armas. Adicionalmente, constatou-se que quem frequentou um curso profissionalizante estava na escola. Além disso, o baixo nível educacional contrapôs-se ao alto nível em termos de severidade das infrações. Isto é, os participantes que tiveram baixa escolaridade estavam cumprindo uma medida mais severa do que aqueles com nível educacional mais alto (GALLO*, 2006, p. 13).

Nesse sentido, a superação das dificuldades escolares e a inserção em atividades profissionais são algumas das formas de contribuir para que o adolescente tenha uma maior resistência às frustrações, não sendo conveniente deixá-los desistir nas dificuldades encontradas, demonstrando “incapacidade de lidar com frustrações, que se transpõe para os relacionamentos sociais” (SANIOTO*, 2005, p. 44).

Da mesma maneira, a preparação para a desinternação do adolescente, deve ser organizada com vistas a diminuir a probabilidade de reincidências, haja vistas, que a verdadeira inserção escolar pressupõe matrícula e/ou transferência da escola interna para o meio aberto e disponibilidade de materiais escolares como: cadernos, lápis, canetas, mochila e quando necessário até mesmo uniforme e vale transporte na rede de serviços para os casos em que a escola é distante.

Apesar dos esforços da instituição em efetivar as matrículas, na maioria das vezes as escolas rejeitam a matrícula de adolescentes em conflito com a lei, com a justificativa que tais jovens, quando estavam na escola, causaram problemas e deveriam ser encaminhados para outras escolas e estas os rejeitam pelo histórico de conflitos e pelo estigma de estarem em conflito com a lei (GALLO*, 2006, p. 82).

As experiências de sucesso da inserção escolar no Estado do Paraná demonstram que o acompanhamento efetivo até a escola para a matrícula, o contato com a equipe pedagógica antes da progressão e a preparação do adolescente para as possíveis dificuldades que irá encontrar quando a inserção é na mesma escola anterior são fatores que amenizam as probabilidades de evasão escolar.

Infelizmente os espaços de formação demonstram que os Centros de Socioeducação não realizam esses procedimentos por compreenderem se essa uma responsabilidade dos programas de medidas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade) e vice e versa.

O retorno do adolescente ao espaço institucional escolar é quase sempre permeado por dificuldades o que certamente contribui para que o mesmo relembre os fracassos anteriores e desista em dar continuidade aos estudos.

Uma experiência que tem se demonstrado bem sucedida, é a mediação de conflitos realizada quando o adolescente retorna para a mesma escola de origem, tendo em vista que os adolescentes em situação de conflito com a lei, geralmente possuem histórico de evasão e repetência, ocasionado por indisciplina e atos de incivilidade.

“A respeito da mediação entre o adolescente e a escola, ela é representada pelo diretor e/ou pelo professor, ou com quem ele escolher por ser-lhe mais significativo e que aceite participar da mediação para trabalhar o reconhecimento do modelo estabelecido no relacionamento escolar” (VEZZULLA*, 2004, p. 103).

A despeito da educação social e da educação escolar Makarenko complementa:

Apesar de tudo, agora continuo a estar convencido de que a metodologia do trabalho educativo em a sua lógica relativamente independente da lógica do trabalho da instrução. Tanto uma como outra – a metodologia da educação e a metodologia da instrução – constituem segundo a minha opinião dois ramos mais ou menos independentes de ciência pedagógica. Certo que estes ramos devem estar organicamente relacionados entre si. Certo que todo o trabalho na aula é sempre um trabalho educativo, mas reduzir o trabalho educativo à instrução considero impossível (*Idem*).

A educação pelo trabalho é uma das alternativas históricas para os desfavorecidos e desvalidos, especialmente quando ainda crianças, haja vistas, ser o ócio “o caminho da ‘delinquência’ – reafirmando a estigmatizada relação entre pobreza e marginalidade” [...] e reproduzindo

uma cultura de ofícios e ocupações, destinadas aos pobres; em descompasso com a realidade do mercado. Eram ocupações; que acabava exercendo certo controle social e/ou função disciplinadora na socialização da criança e do adolescente. Além do que existia uma clara dissonância na competência para oferecer qualitativamente uma formação para os adolescentes que alcançasse as próprias exigências colocadas no mundo do trabalho (OLIVEIRA*, 2005, p. 95).

“O ‘destino’ dessas crianças e adolescentes pobres era o trabalho manual, concebido como instrumento ocupacional, regenerador e educativo, formador de bons hábitos e eficaz na produção do tempo útil” (*Idem*, p. 19). Lima* (2007, p. 31) também evidencia “nessa trajetória o que marca é o caráter dado à educação; ora correcional, punitiva, ora ocupacional, voltada ao trabalho com a preocupação de formar mão de obra”.

Atualmente, a concepção de que o trabalho é uma das formas de socializar o pobre é ainda vigente, principalmente quando se trata de adolescente em conflito com a lei. Obviamente, a qualificação e inserção produtiva e profissional são benéficas aos adolescentes diminuindo as possibilidades de reinserção, entretanto, não é possível esquecer que essa relação com o trabalho é vigente para adolescentes filhos da classe trabalhadora, ou seja, não é vista com a mesma naturalidade para os adolescentes filhos da classe média alta.

A valorização dos adolescentes em seu processo de aprendizado, em diversas áreas, pode promover a sua aceitação na sociedade. Dar oportunidade para que os adolescentes em situação de risco possam vivenciar várias expressões do conhecimento [...] oportuniza uma segunda chance, pois, essas expressões, na maioria das vezes, estão repletas de preconceitos, rótulos e jamais foram estimuladas e despertadas (SANIOTO*, 2005, p. 43).

Em consonância com esse pesquisador, Gallo* pensa a medida socioeducativa como instância útil na formação do adolescente

A medida de Prestação de Serviços à Comunidade, apesar de ser uma medida menos severa, parece ser útil, pois envolve o desenvolvimento de atividades, que podem, por sua vez, adaptar o adolescente ao convívio social e profissional. Ou seja, o adolescente em cumprimento dessa medida deve prestar algum tipo de serviço à sociedade, sendo que, com o devido acompanhamento, esse adolescente passa a se relacionar com outras pessoas, aprende um ofício e acaba desenvolvendo um repertório social (2005, p. 113).

No contraponto a uma formação apenas pelo trabalho, o ECA define aos adolescentes apreendidos o acesso às atividades culturais, esportivas, artísticas e de lazer. Entretanto, ao falar do acesso às atividades esportivas, assim como Gomes da Costa (2006b), Zaluar (1994, p. 197) denunciou que também “no esporte a ideia de que para pobre qualquer coisa serve predominou”, no discurso de alguns estagiários:

Qualquer modalidade motiva. Eu acho que eles não têm muito. Pouca coisa que você dá a eles já é bom. Eles não precisam muito.
Eu não cobro nada deles. Eles brigam comigo. “Pô, você! Gente, eu não posso cobrar isso aqui de vocês. Também não posso exigir demais, se a pessoa não quer fazer, não faz. Isto aqui não é um clube não, bicho”. Quando eu entrei para a Fundação me deram um toque que era nível recreativo. Como eu adoro bagunça, então vou dar minha aula de bagunça.

Hirama* reflete que ao se repensar “o emprego do esporte como ferramenta ideológica” em que, “se privilegiava apenas os mais aptos” implantou-se o “afrouxamento dos vínculos a compromissos e deveres e tudo que implique trabalho, esforço, disciplina, sacrifício, afinco, persistência e suor” (2008, p. 43-44). Segundo ele “a proposta de alguns projetos de oferecimento de atividades com o objetivo de ‘passar o tempo, ocupar a cabeça’” (*Idem*, p. 14).

Na mesma direção o acesso às atividades culturais transformou-se no culto ao *hip hop*, *graffiti* e *rap*. Obviamente, não se questiona o fato de que essa abordagem “pode ser útil para o entendimento dos problemas e das formulações dos jovens do nosso tempo e, quem sabe, trazer alguma contribuição para o conhecimento das tensões e contradições da sociedade atual” (ABRAMO, 1994, p. 155-159). Entretanto, no espaço socioeducativo entende-se que deve ser controlado o acesso a essas atividades, principalmente, quando vinculadas ao ambiente

infracional, tendo em vista o conteúdo sancionatório e pedagógico da medida socioeducativa.

Assim sendo, vale refletir sobre as mudanças realizadas no acesso à cultura no contexto da pós-modernidade, conforme aponta Nagel

Nas artes, *Britney Spears*, *Amy Winehouse*, 'estrelas' fabricadas, mobilizam, nos fãs, o desejo de viver no mundo de espetáculos, das fantasias. *Pichadores* com seu estilo repetitivo são enquadrados na categoria de artistas como Anita Malfati, Segal, Di Cavalcanti, com talento suficiente para não se reproduzir, da mesma forma, em todas as obras. *Paulo Coelho* entra para a Academia ao lado de notáveis como Aluísio de Azevedo, Ruy Barbosa, Machado de Assis. A moda faz dos jovens uma *cabeça universal com boné* (2009, p. 4).

A autora reflete ainda, que a pós-modernidade, bem como “os modelos, os paradigmas, os referenciais”, interferem

na formação ou educação dos homens continuam, agora, mais do que nunca, revitalizados pela volatilidade do mercado e pela força da publicidade, da propaganda. *Criticado e rejeitado o discurso sobre a educação por modelos* tal como o passado afiançou, os cidadãos confirmam, contraditoriamente, no dia-a-dia, a *prática efetiva da imitação de novos ícones*, sob a coordenação dos holofotes da mídia e/ou do mercado (NAGEL, 2009, p. 4).

Nos Centros Educacionais a facção de artesanatos passou a ser realizado livremente para ocupar o tempo livre dos adolescentes. Os produtos elaborados nas atividades ocupacionais, em algumas situações, são comercializados pelas famílias ou ainda pela própria instituição.

Bandeira* relata que nas unidades são “desenvolvidas oficinas de artesanato com os adolescentes, nas quais eles aprendiam a fazer pulseiras, colares, retratos, objetos com dobraduras etc. Outra oficina era a de escrita de cartas para familiares. Os adolescentes também participavam de atividades esportivas (capoeira, futebol, *street dance*)” (2006, p. 27).

Conforme Zanella (2010b, p. 10) “O artesão é identificado como aqueles que, de forma individual, exercem um ofício manual, transformando a matéria-prima bruta ou manufaturada em produto acabado”. Entretanto, na maioria das vezes, as

produções não possuem qualidade para que o adolescente possa subsistir posterior ao internato, assumindo a função de artesão como opção profissional qualificada.

o sujeito que trabalha de forma industrial, com o predomínio da máquina e da divisão do trabalho, do trabalho assalariado e da produção em série industrial. Também não é artesão o sujeito que somente realiza um trabalho manual, sem transformação da matéria-prima e fundamentalmente sem desenho próprio, sem qualidade na produção e no acabamento e ainda, que realiza somente uma parte do processo da produção, desconhecendo o restante (*Ibdem*).

Segundo Nilsson* (2007, p. 52-53) as aulas e cursos são realizados para ajudar a distensionar o ambiente, sendo também “uma alternativa de formação profissional [...]. São promovidos 25 tipos diferentes de oficinas. O artesanato fabricado é vendido [...]”.

O artesanato produzido na privação de liberdade possui representação utópica, ilusoriamente oferecida como uma oportunidade de formação haja vistas que os produtos raramente são comercializados por não possuírem qualidade mercadológica. Hiramã* (2008, p. 49-50) justifica que “O ‘simples’ fato de o grupo de artesanato ter construído laços de amizade e sentimento de pertencimento a um grupo nos dá o subsídio necessário para podermos sonhar com a possibilidade de termos outras formas de relação, em que a solidariedade e a compaixão estejam presentes”.

Assim, é importante desmistificar e desvelar que os variados origamis produzidos no espaço da privação de liberdade, são produtos ligados ao mundo da criminalidade⁴⁰ e que não constituem artesanato, mas apenas uma maneira de ocupar o tempo ocioso do adolescente, não preenchido com atividades de cunho educativo e profissionalizante, que verdadeiramente, podem fazer a diferença no processo de socialização.

⁴⁰ Em uma visita a mãe de um adolescente, relatou sentir-se envergonhada em transportar o produto confeccionado com origamis (cisne), elaborado pelo filho, pois em uma determinada situação foi interpelada no ônibus por uma pessoa que reconheceu o produto como originário da prisão. O fato levou os profissionais a refletirem sobre a real necessidade de elaboração desse produto e desde então, no Estado do Paraná, várias unidades socioeducativas extinguiram a facção de origamis.

Conforme Makarenko (1986, p. 57) “O trabalho que serve de meio educativo só é possível como parte de um sistema geral” e “estou convencido de que nenhum método se pode examinar isolado fora de um sistema”. Ou seja, os projetos e atividades desenvolvidos no espaço socioeducativo, precisam de um alicerce comum, qual seja, o método de atendimento que orienta cada fase do processo socioeducativo do adolescente.

Segundo o Sinase “o termo Sistema Socioeducativo refere-se ao conjunto de todas as medidas privativas de liberdade (internação e semiliberdade), as não privativas de liberdade (liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade) e a internação provisória” (BRASIL, 2006, p. 18).

Em nível regional, esse sistema em cada Estado da federação se organiza por meio de um documento denominado Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, o mesmo valendo para cada município. Entretanto, mesmo seguindo um Plano maior, cada instituição necessita elaborar o documento que sintetiza o objetivo da comunidade socioeducativo e a esse documento nomeia-se: Projeto Político-Pedagógico (PPP), que é o referencial da metodologia de atendimento. “Estou convencido de que uma colectividade sem objectivo não conseguirá encontrar algum método para a sua organização. Perante cada colectividade deve colocar-se um objectivo comum da colectividade [...]” (*sic*, MAKARENKO, 1986, p. 67-68).

Ou seja, o PPP além de ser o eixo de toda e qualquer ação desenvolvida na unidade, é a oportunidade para que cada instituição possa descobrir sua identidade e apresentar o seu comprometimento na melhoria da qualidade do atendimento àqueles que estão em situação de conflito com as normas sociais e que por isso mesmo foram privados de liberdade.

As pesquisas analisadas mostraram que as instituições possuem um número indefinido de projetos que se entrelaçam no espaço socioeducativo. Entretanto, a unidade que possui um objetivo comum, conforme definido por Makarenko (1986), articula esses projetos em torno desse objetivo. Sanioto* descreve que

a educação pública não tem sido prioridade política [...]. O que vemos são projetos isolados, desarticulados, que atingem uma determinada clientela. No caso da Febem, não existe um propósito desencadeador de uma ação consistente de transformação; apenas os dados técnicos e estatísticos que mascaram a realidade dos fatos (2005, p. 50-51).

Quando os projetos não possuem relação com o PPP e com o método de trabalho corre-se o risco que a ação signifique apenas uma maneira que o adolescente encontra para “amenizar sua sentença ou obter outros privilégios” (*Idem*, p. 94).

Konzen* (2006, p. 11) questiona “como responder na visão de um projeto de desenvolvimento concebido e formalmente consolidado com base na atenção e na proteção diferenciada das necessidades desse jovem?”. Rodrigues* (2005, p. 39-40) responde “A concepção de homem e de mundo que embasa” o projeto “exige de nós uma reflexão filosófica, histórica, sociológica e antropológica, além da psicológica. Chama-nos à compreensão do homem histórico-cultural, profundamente enraizado num mundo contraditório e inacabado”.

Aun* relata que a elaboração de um projeto desarticulado com o método de trabalho da instituição promove um falso entendimento da realidade.

Quando uma unidade de internação da FEBEM nos procurou, no final de 1999, para desenvolvermos um trabalho com os agentes de proteção, a fim de proporcionar um melhor atendimento aos adolescentes internos. Iniciamos elaborando um ‘mega-projeto’ [...]. O projeto, feito no papel [...], distante da realidade institucional, englobava diversas modalidades de prática [...]. Embora reconhecendo que tal proposta de projeto estava distante do real, e que os primeiros meses seriam, por isso mesmo, dedicados a conhecer a instituição e seus atores, a ansiedade de iniciar um novo trabalho fez com que nos perdêssemos de nossa própria intenção. [...]o projeto não vingou, apesar do compromisso já assumido com a instituição, através de seus atores. [...]. Contudo, e mesmo com um grupo reduzido, resolvemos iniciá-lo. Desta vez sem projeto pré-preparado, mas dispostos e disponíveis a nos debruçar para ouvir algo que ali também se mostrava. (2005, p. 41-42).

Vianna*, também relata o desafio posto na elaboração de projetos para as unidades de socioeducação.

Na Febem, como em outras instituições prisionais, a entrada de grupos que ofereçam alternativas de aprendizado e de expressão não é uma prática incorporada às programações da estrutura institucional. Projetos como ‘Fique vivo’ nunca gozam da certeza de continuidade. Eles acontecem, em

brechas em que a própria Febem define o tempo, os espaços, os participantes (VIANNA*, 2005, p. 14).

Os projetos que coadunam com o método de trabalho, seja ele qual for, ou qual intenção tenha, permanecem no espaço institucional e podem ser avaliados e ou reformulados. Bandeira*, por exemplo, descreve que na elaboração da proposta de escolarização para os programas de internação provisória das Febems

O projeto vinha ao encontro da proposta do Governo do Estado, em 1999, de reestruturação da Febem e da discussão pública dos direitos das crianças e adolescentes que se desenrolou no país e culminou na implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. [...]. O desafio era fortalecer processos educativos em contextos de privação de liberdade (2006, p. 14).

Nesse sentido, os diferentes projetos existentes no espaço socioeducativo, que perpassam a educação escolar, as atividades ocupacionais, até as situações de inserção produtiva e laboral, precisam ter o pressuposto de um objetivo comum e primeiro a educação social, ou seja, independentes essas atividades são um meio para um determinado fim que se articula pelo método de trabalho que tem no adolescente o centro do processo e nos socioeducadores o pólo direcionador da relação.

Os cursos de qualificação profissional, os cursos profissionalizantes e a inserção laboral produtiva por meio do trabalho são especificidades da execução da medida socioeducativa, durante o período do cumprimento da medida, mas também com vistas ao desinternamento do adolescente, como uma das formas de preparação para o desligamento.

Nesse sentido, a pesquisa de Gallo* aponta que

Poucos participantes desempenharam uma atividade laborativa e quando trabalhavam, realizavam atividades de pouca qualificação, o que está de acordo com os achados de Gomide (1999)⁴¹ e Pereira e Mestriner (1999)⁴². Tal fato é problemático, pois, segundo Werner (1998) o trabalho poderia ser considerado um fator de proteção, atuando como um facilitador de relações

⁴¹ Gomide, P. I. C.. **Menor infrator**: a caminho de um novo tempo. Curitiba: Juruá, 1999.

⁴² Pereira, Irandi, & Mestriner, M. L. **Liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade**: medidas de inclusão social voltadas a adolescentes autores de ato infracional. São Paulo: IEE/PUC-SP e Febem-SP, 1999.

sociais com pares com comportamentos socialmente adequados, provendo modelos (2006, p. 78-79).

Importante lembrar, entretanto, que muitos desses adolescentes possuem experiências de trabalho informal, como relata Vezzulla* (2004, p. 36) muitos adolescentes vivenciaram uma infância no trabalho na busca por “[...] ajudar na renda familiar através dos pequenos expedientes da rua, mendicância, lavagem de carro e até pequenos furtos”. Esses adolescentes, quando crianças, em algumas situações não vivenciaram o lúdico, o brincar e o lazer, mas afazeres domésticos e preocupações com a sobrevivência pela “exigência de trabalhar, de trazer o dinheiro” (*Idem*, p. 54).

Destarte esse condicionante o trabalho contribui positivamente no processo socioeducativo do adolescente. Entretanto, trabalho e educação na concepção crítica precisam ser articulados. Da mesma maneira o trabalho não deve tomar o espaço das demais atividades que auxiliam na formação social do adolescente. Algumas unidades convencidas do benefício para o adolescente e a família do acesso aos recursos financeiros provenientes da inserção laboral e produtiva, sobrepõe essa atividade às demais e não a relaciona ao método de trabalho socioeducativo.

Existem experiências no Brasil de unidades que realizam parcerias público-privadas para cursos de aprendizagem e inserção laboral dentro das unidades. A não articulação de um método socioeducativo possibilita que seja suprimido o direito de brevidade da medida, estabelecido pelo ECA, com vistas a manter o adolescente apreendido durante a vigência do contrato de trabalho.

A exemplo do que fez com tudo mais, nossa cultura privilegiou a dimensão quantitativa do tempo, priorizando o tempo medido em relação ao vivido. Como a temporalidade medida é, em nossa concepção, igual a dinheiro, e como o dinheiro muitas vezes se relaciona a imediatismo, ansiedade e temor, o saber esperar reduziu-se a um sinônimo de perder tempo, isto é, perder dinheiro e sentir medo (SANIOTO*, 2005, p. 49).

Ao não articular a inserção produtiva com a formação do adolescente, o trabalho torna-se para ele apenas a possibilidade de acesso a bens de consumo e

de sobrevivência, tendo em vista que, nessas situações o desligamento da unidade, significa rompimento com o vínculo empregatício e para alguns casos, o provável retorno ao tráfico. Dessa maneira, garantir formação profissional adequada, experiências profissionalizantes articuladas com as demais atividades do espaço socioeducativo, bem como, articulações para inserção produtiva quando egresso, são possibilidades mais exitosas que a atividade mecânica de inserção profissional.

Eu também cometi este erro. A própria palavra trabalho é tão agradável, tão sagrada para nós, goza de tanta reputação que a educação através do trabalho parecia-nos algo absolutamente exacto, determinado e correcto. Mais tarde resultou que a palavra trabalho não encerrava uma lógica unicamente correcta, completa. A princípio o trabalho era percebido como um trabalho simples, como o trabalho de 'autoserviço', depois como um processo laboral inútil, improdutivo, como o exercício para consumir energia muscular. E a palavra trabalho iluminava de tal maneira a nossa lógica que ela nos parecia infalível, ainda que a cada passo se fosse descobrindo que não existe uma verdadeira infalibilidade. Mas acreditávamos tanto na força ética do próprio termo que também a lógica nos parecia sagrada. Entretanto, a minha experiência e a de muitos camaradas de escolas ia-nos mostrando que é impossível deduzir algum método a partir do matiz ético do próprio termo, que o próprio trabalho aplicado à educação pode organizar-se de diversas formas e em cada caso podem obter-se resultados distintos. Em todo o caso, o trabalho sem um ensino que marche a par, sem uma educação política e social que o acompanhe, não produz efeito educativo algum e converte-se num processo neutral. (1986, p. 56). Podeis obrigar a trabalhar uma pessoa quanto quereis, ma se ao mesmo tempo não a educais política e moralmente, se esta pessoa não participar na vida social e política, o trabalho será simplesmente um processo neutral que não dará resultado positivo algum (MAKARENKO, 1986, p. 56-57).

As primeiras concepções do trabalho em rede são visualizadas no trabalho realizado por este autor

A escola, na concepção de Makarenko, deveria ser um espaço amplo, aberto, em contato com a sociedade e com a natureza, relacionando-se às necessidades sociais de cada momento histórico, mas dirigida por um objetivo estabelecido coletivamente por professores e alunos. Um lugar para a criança admitida como sujeito, comandante da sociedade, participante das decisões sociais em seu coletivo organizado (LUEDEMANN, 2002, p. 18).

As palavras de Makarenko demonstram que a crença no sujeito social deu ao educando e ao educador condições de superar a dicotomia entre trabalho manual *versus* trabalho intelectual, entre o pensar e o fazer, estimulando o desenvolvimento de todas as potencialidades, para que estes pudessem atuar em todos os domínios da vida social.

Assim como na atualidade, as crianças e jovens infratores eram marcados por preconceitos, ou ainda como observa Luedemann “a criança está marcada pela marginalidade e dificilmente mudará; ou ainda, que esses jovens dificilmente desenvolverão uma cultura mais refinada, devendo ser educados para o trabalho manual” (2002, p. 118). Para Makarenko, “a resposta ao problema colocado pela necessidade de reeducação só poderia ser encontrada na relação entre teoria e prática” (*Ibdem*).

a autoridade dos departamentos de abastecimento entendia bem pouco das sutilezas classificatórias da pedagogia, e nem sempre passava pela sua cabeça que os ‘delinquentes juvenis’ tinham alguma relação com a instrução. Mas a tintura emocional da expressão ‘delinquente juvenil’ era bastante impressionante (Grifo do autor) (MAKARENKO, 1989, p. 34).

Makarenko acreditava que para os Gorkianos⁴³ a educação e o trabalho deviam caminhar juntos, numa relação próxima, tendo em vista que o homem se faz homem pelo trabalho e pelo estudo, que são atividades únicas da hominização.

Ora, se o trabalho e o estudo são as atividades que o homem utiliza para dialogar com a natureza e com os iguais, o adolescente quando está cumprindo medida socioeducativa, mais do que deve, ele necessita dessas duas atividades para estabelecer uma relação que anteriormente ele não possuía. Conforme expõe Saviani

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo como produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, 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 (2007b p. 154).

A coletividade, no entendimento Makarenko (1986, p. 66) organiza “o processo educativo e cada membro desta coletividade deve sentir a sua dependência em relação a ela”, defendê-la e ser fiel aos interesses coletivos, pois

⁴³ Termo que referencia os adolescentes da Colônia Gorki, instituição rural que atendia crianças e jovens órfãos que haviam vivido na marginalidade.

“todo o processo educativo deve estar organizado” em torno de um objetivo comum, defendia ele. Segundo Rodrigues* (2005, p. 93)

Makarenko era conhecido como um educador aberto ao novo, mas rígido e duro. Ele acreditava que o planejamento e o cumprimento das metas estabelecidas por todos só se concretizariam com uma direção muito firme. Por isso, os alunos tinham consciência de que a disciplina não era um fim, mas um meio para o sucesso da vida na escola. O descumprimento de uma norma podia ser punido severamente, desde que alunos e professores assim o desejassem, depois de muita discussão. Para ele, deveria haver dois trabalhos diferenciados: educação e instrução – ambos articulados e interdependentes, porém exigindo planejamentos específicos.

O Sinase define como três as fases do atendimento socioeducativo, sendo elas orientadoras para o método de atendimento desenvolvido na unidade. A fase inicial é o período de acolhimento, reconhecimento e de elaboração por parte do adolescente do processo de convivência individual e grupal, tendo como base as metas estabelecidas no Plano Individualizado de Atendimento (PIA). A fase intermediária é definida como o “período de compartilhamento em que o adolescente apresenta avanços relacionados nas metas consensuadas” no Plano; e a fase conclusiva é tida como “o período em que o adolescente apresenta clareza e conscientização das metas conquistadas em seu processo socioeducativo” (2006, p. 51).

Independentemente da fase socioeducativa em que o adolescente se encontre, há necessidade trabalhar com aqueles que se encontram ameaçados em sua integridade física e psicológica, denominada no Sinase de convivência protetora e no espaço socioeducativo chamados pelos adolescentes de seguros.

‘Seguro’, como em presídios comuns, é um local imaginário reservado para delatores, homossexuais, estupradores e aqueles que cometeram algum tipo de ação considerada imoral pelos jovens ou contra as regras criadas por eles. Fisicamente o lugar não existe. É sinônimo de estar sob proteção do educador para não ser agredido (AUN*, 2005, p. 16).

Os adolescentes que vivenciam essa condição ficam afastados dos demais como relata Vianna* (2005, p. 5) no processo de escolha dos participantes do projeto “Os jovens vinham de diversas unidades de internação, tinham entre 14 e 18

anos, eram do sexo masculino e escolhidos, porque aqueles que se encontravam sob 'seguro' ou sob algum tipo de castigo, não tinham permissão para participar". Alguns Estados como a Febem/SP possui unidades específicas para esses adolescentes como relata Aun*

Era uma unidade-seguro, ou seja, composta apenas por adolescentes que foram ameaçados por outros em outras unidades e transferidos, por segurança [...]. Por abrigar apenas adolescentes transferidos, a unidade era mestiça quanto a idades e gravidade das infrações dos jovens. Tudo parecia meio escuro e abandonado. Eu achei um clima meio hostil, mas acho que não tinha como ser diferente [...] todos têm que manter o mínimo de respeito lá [...] pois nem no mundo do crime, de certa forma, eles são aceitos! São maiores do que eu imaginava [...] e todos têm a cara envelhecida de certa forma! (2005, p. 48-49).

Segundo a autora "É seguro não somente aquele que deixou de cumprir as regras dos próprios internos da Febem, mas também, e principalmente, aquele que desonrou o crime, violando suas regras" (*Idem*, p. 88). No Estado do Paraná, diversas unidades conseguiram extinguir essas situações por meio da mediação de conflitos e também pelo atendimento da recepção. Quando um adolescente é recebido, na fase de acolhimento, dependendo do ato infracional cometido a equipe técnica o orienta sobre o que falar para evitar problemas com os demais adolescentes. Esse período que vai de cinco a dez dias, dependendo do caso, o adolescente conhece as normas e regras da instituição e a equipe técnica a partir do perfil do adolescente define a casa ou alojamento para o qual será conduzido. Desde o início desse trabalho, diversas unidades deixaram de ter adolescentes em convivência protetora. Aun* relata as situações vexatórias que os adolescentes seguros vivenciam no espaço que deveria protegê-los

Em algumas unidades, adolescentes do seguro perdem até mesmo o direito de circular pelo pátio, muitas vezes sendo obrigados a assumirem-se como autores de ocorrência na unidade, responsabilizarem-se pelas tarefas mais pesadas da casa, como a limpeza do pátio, lavar a louça das refeições ou as roupas de outros adolescentes. No extremo de suas obrigações, alguns são submetidos a ter relações sexuais com os demais (2005, p. 89). O seguro é a própria representação de sobreposições de exclusões: a margem da margem, a exclusão da exclusão. O seguro é de tal forma instituído que, em unidades, há quartos destinados ao seguro e na FEBEM, há unidades-seguro (*Idem*, p. 90).

A institucionalização formal desse espaço coloca entre adolescentes a possibilidade de decidir o destino de outros. “Perderam a noção [...] está até ridículo! Mais um pouco e a unidade terá metade da população no ‘seguro!’” (*Idem*, p. 108). Nesses espaços, instituem-se as lideranças que conduzem a unidade que certamente não possui um método socioeducativo.

No momento em que funcionários perdem o direito ‘ilegítimo’ para ditar as regras da unidade, o medo impera ainda mais no pátio, marcando um ‘ciclo de violência’. Quando a casa está dominada pelos menores, vigoram as leis implacáveis dos adolescentes, ou seja, a lei crua do mundo do crime. A inconstância da unidade atuava diretamente no seguro. Quando os funcionários estão com as regras da unidade, o seguro que volta a conviver com os outros, como por imposição (*Ibdem*).

Nessas condições Aun* relata “Numa situação semelhante, funcionários também podem ser transferidos por terem sido ameaçados [...] Aqui deve manter isso escondido... funcionário seguro?” (*Idem*, p. 106).

O ECA em seu artigo 125 define ainda que “É dever do Estado zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança”. Nesse sentido, a disciplina é um dos instrumentos norteadores do sucesso pedagógico, e não pode ser vista como um instrumento de manutenção da ordem institucional, tendo em vista ter a Medida Disciplinar um conteúdo pedagógico, mas também sancionatório, com o objetivo de desenvolver no adolescente o Protagonismo Juvenil.

Os adolescentes, quando percebem no espaço socioeducativo a existência de um método passam a liderar e a reproduzir as relações estabelecidas no mundo do crime dentro desse espaço que deveria ser também de proteção. Nessas situações alguns adolescentes destacam-se pela liderança.

Sanioto* (2005, p. 95) descreve uma situação vivenciada na condução de suas atividades “Por diversas vezes, no início do trabalho, as propostas apresentadas eram boicotadas, pois, se o líder deles não aceitasse a nova ideia de aula ou do tema da coreografia, ele os pressionava para que todos ou grande parte dos adolescentes não fizessem a aula; às vezes faziam ameaças”.

Os chamados líderes passam a vestir determinada roupa, ou cortar o cabelo de maneira diferente e/ou usar cavanhaques ou barbas. No momento de sua saída da instituição, outro adolescente, passa a exercer essa figura de autoridade frente aos demais. O líder determina os chamados 'seguros', bem como, organiza as formas de tirar todo o tipo de vantagem dos demais adolescentes.

As unidades buscam maneiras de coibir essas situações por meio do corte de cabelo padronizado, uniformização dos adolescentes e presença constante dos educadores sociais que impedem que um adolescente passe alimento para o outro e ainda por meio de relato das situações no Conselho Disciplinar, como forma de alertar os demais membros da equipe multidisciplinar.

O adolescente da convivência protetora, denominado seguro no espaço da privação de liberdade é definido na escola como o adolescente rejeitado, que sofre assédio moral ou *bullying*. Gallo* (2006, p. 21) evidencia em sua pesquisa que

A rejeição social pelos colegas na escola é um importante causador de problemas de ajustamento [...]. Pesquisas concluem que somente 1/3 das crianças agressivas são rejeitadas e muitas crianças rejeitadas não são agressivas (Bierman, Smoot, & Aumiller, 1993). [...], quando a auto-estima está baixa por motivos sociais, ou seja, adolescentes sentem-se rejeitados ou discriminados por grupos sociais, eles podem perder a motivação para se comportar segundo as normas sociais e mudar para um grupo também discriminado, a fim de encontrar satisfação para sua auto-estima (*Idem*, p.16).

Makarenko também experienciou situações de rejeição na comuna que se unia de modo voluntário. Ele utilizava esse método para identificar “quais os elementos que tinham dificuldades em integrar-se na coletividade geral” (1986, p. 86). Segundo Makarenko as meninas apesar de terem relações menos amistosas entre elas que os rapazes, tinham maior capacidade de acreditar no poder da educação e por isso existia entre elas um menor número de rejeitadas.

Nessas situações, Makarenko convocava uma assembléia geral, com vistas a solucionar o problema. Pautado nesse modelo de assembléia o sistema socioeducativo do Estado do Paraná instituiu o Conselho Disciplinar, com vistas a solucionar todas as formas de problema da instituição e a coibir a aplicação de medidas disciplinares por um único membro da equipe multidisciplinar.

O exercício da liderança enquanto protagonismo juvenil é estimulada na socioeducação. Entretanto, o adolescente necessita ser educado para esse exercício positivo. A ausência de um método contribui para o exercício negativo dessa característica de personalidade.

Esses meninos, antes de lutarem contra os funcionários e a justiça, travam uma luta entre si, organizam-se em torno de lideranças, procuravam confiar em alguém e, principalmente, buscam anular qualquer força de um colega que manifeste objeção à vontade da maioria. O clima de maldade e desconfiança parece nunca ser de sua responsabilidade (2005, p. 65).

Segundo Aun* (2005, p. 106) “O líder é aquele adolescente que exerce poder na casa. O líder-negativo é aquele que usa deste poder para liderar a desordem na unidade, já o líder-positivo, pretende um entendimento entre funcionários e adolescentes ou, ainda, entre adolescentes”.

O protagonismo juvenil aparece subjetivamente no modelo pedagógico de Makarenko

A única tarefa organizativa digna da nossa época pode ser a criação de um método que, sendo comum e único, permita simultaneamente que cada personalidade independente desenvolva suas aptidões, mantenha a sua individualidade e avance pelo caminho das suas vocações. (MAKARENKO⁴⁴, *apud*, LUEDEMANN, 2002, p. 274).

A participação dos educandos e educadores nos acontecimentos pedagogicamente estruturados, tendo em vistas os objetivos a serem alcançados por cada um em benefício do coletivo, era uma das bases para exigir o máximo possível do jovem, respeitando-o como um sujeito que pode sempre dar o melhor de si, tratando-o com o maior respeito.

Para Makarenko apostar positivamente no educando, era fundamental para ver no sujeito, uma fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, consigo mesmo, e com o coletivo, como enfatizava Gomes da Costa (2006a). Esse jovem teria que aprender a ser a um só tempo, consigo mesmo e com o coletivo, produto e produtor de relações sociais reguláveis a partir do próprio grupo de educandos.

⁴⁴ Texto *Os objetivos da educação*, publicado em 1937, foi escrito por Makarenko, inicialmente como um dos capítulos da introdução do livro *A experiência da metodologia de trabalho na colônia de trabalho infantil*, em 1931. (LUEDEMANN, 2002, p. 275).

Diz-se frequentemente que determinado meio conduzirá sem falta a determinados resultados. Um só meio. Tomemos a afirmação mais indubitável à primeira vista, que com frequência se cita nas páginas da literatura pedagógica, é a questão do castigo. O castigo forma escravos, este é um axioma exacto que não provocava dúvidas. Nesta afirmação, evidentemente, havia erros dos três tipos. Foi o erro da enunciação dedutiva e o do fetichismo ético. O próprio matiz do termo 'castigo' engendrava a sua lógica. Finalmente, foi o erro do método único; o castigo forma escravos. Entretanto, estou convencido de que nenhum método se pode examinar isolado fora de um sistema. Nenhum método em geral, qualquer que seja, não se pode reconhecer como bom ou mau, se o analisarmos isolado de outros métodos, de um sistema geral, de todo um conjunto de influências. O castigo pode formar escravos, mas às vezes pode formar pessoas muito boas, muito livres e muito dignas. Afigurai-vos nas: na minha prática, quando tinha colocada a tarefa de educar a dignidade humana e o amor próprio, alcançava os fins propostos sem evitar o castigo. [...]. (MAKARENKO, 1986, p. 57).

O educador Makarenko exigia o máximo do educando e ao realizar uma conferência sobre disciplina explicitou

o termo disciplina têm varias acepções. Para alguns significa um conjunto de regras de conduta. Outros a entendem como uma série de costumes já formados, e há os que vêem nela somente a obediência. Todas essas opiniões se aproximam da verdade em maior ou menor grau, mas para uma tarefa educativa correta e preciso se ter uma ideia mais precisa acerca do conceito 'disciplina' (1981b, p. 37).

A disciplina, o limite e apoio interferem até mesmo na educação assistemática. No Estado do Paraná, os Centros de Socioeducação tentam coibir o máximo possível o uso de um vocabulário ligado ao mundo da criminalidade. Muitos profissionais não consideram esse vocabulário inadequado Sanioto*, por exemplo, relata que considera a gíria uma manifestação própria e evidencia a criatividade dos adolescentes.

Observamos que, na FEBEM, não é só o corpo que se evidencia; a linguagem verbal também é bem desenvolvida e se mostra bastante criativa. A busca por uma identidade diferenciada faz com que os adolescentes formulem sua própria maneira de expressão e de comunicação, com seu registro particular, somando-se a vários apanhados de gírias, que se relacionam diretamente ao todo histórico-cultural de cada um dos internos (SANIOTO*, 2005, p. 42).

Também Aun* (2005, p. 19) observou que os adolescentes possuíam “Uma linguagem própria e cheia de gírias era usada entre os adolescentes na Febem como que uma regra, uma Lei”.

As dificuldades e os desafios enfrentados por Makarenko no âmbito educacional não difere dos que sentimos hoje. O caminho encontrado há quase um século correspondia às necessidades, aos modos de enfrentá-las daquela época. Mas, sem dúvida servem de reflexão para as incansáveis buscas que temos vivido por uma educação para todos. A ideia do coletivo surge como respeito a cada aluno, e com esse respeito é que pude marcar fortemente minha permanência com eles, naqueles momentos que juntos permanecemos durante nossas aulas, atuando como uma educadora aberta ao novo, mas exigente quanto à disciplina e limites – porque comprometida com o aprendizado deles (RODRIGUES*, 2005, p. 82).

5.3.1 Síntese dos estudos

Segundo Libâneo (1990, p. 32) o termo progressista remete aos estudos de George Snyders e designa as tendências, que analisam criticamente as realidades sociais e “sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta” ao lado de outras práticas sociais. Para sintetizar as discussões realizadas elaborou-se o quadro 3 que apresenta as diferenças existentes entre uma e outra tendência, no que tange as relações da Pedagogia Social.

QUADRO 3 – ANÁLISE DA PEDAGOGIA SOCIAL

PEDAGOGIA	LIBERAL			PROGRESSISTA	
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.

O quadro apresenta a análise das tendências pedagógicas, já realizada por autores como Saviani (1984) e Libâneo (1990), mas apresenta características dos estudos analisados no decorrer dessa pesquisa.

Segundo Mizukami (1986, p. 1) “Diferentes formas de aproximação do fenômeno educativo podem ser consideradas como mediações historicamente possíveis, que permitem explicá-lo, se não em sua totalidade, pelo menos em alguns de seus aspectos; por isso deve ser analisadas, contextualizadas e discutidas criticamente”.

Na elaboração do quadro, que não pretende ser inédito, mas apresentar as informações a partir da perspectiva da Educação Social vislumbrou-se a possibilidade de analisar as práticas de atendimentos e metodologias vistas a partir das diferentes teorias já sistematizadas. Esse estudo, estrutura-se no quadro 4.

QUADRO 4 – ANÁLISE DAS PRÁTICAS COTIDIANAS DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

CATEGORIA	TEORIA		
	NÃO-CRÍTICA	CRÍTICO-REPRODUTIVISTA	CRÍTICA
Responsabilidade pela reincidência	Do próprio adolescente;	Da Instituição e da reprodução social;	Do contexto social e das escolhas do adolescente;
Instituição executora da medida	Separação criteriosa segundo periculosidade do adolescente;	Independente, pois não haverá resultados positivos;	O perfil da equipe de socioeducadores e o método de trabalho influi ao se definir a instituição em que será inserido o adolescente;
Estigma da instituição	É reconhecida segundo a periculosidade dos adolescentes;	É invisível;	É reconhecida pela proposta pedagógica que realiza;
Instituição total	Nega o termo;	Aceita o termo;	Reconhece o fato, mas estabelece relações de incompletude institucional com a rede de proteção para minimizar os efeitos;
Institucionalização	Ocorre frequentemente;	Efeitos da instituição total;	Busca a família e a comunidade para apoiar o adolescente no processo formativo;

Continua

Relação com a família	Inexistente;	Ocorre de maneira protocolar;	Busca fortalecer a relação entre os membros da família e articula a rede de serviços socioassistenciais;
Socioeducadores	A prática se sobrepõe aos conhecimentos específicos;	O saber técnico se sobrepõe ao saber prático;	Os dois saberes se complementam e não há hierarquia na prática cotidiana;
Segurança	Responsabilidade de uma equipe específica (educadores/segurança);	Responsabilidade de uma equipe específica (educadores/segurança);	Responsabilidade da equipe multidisciplinar;
Educadores sociais	Responsáveis por vigiar e controlar;	Agentes de vigilância e controle;	Função educativa, de controle, apoio e disciplina;
Técnicos	Responsáveis pelo laudo técnico;	Responsáveis pelo diagnóstico;	Função educativa, de controle, apoio e disciplina;
Professores	Depositário do conhecimento e facilitador	Não há intencionalidade e o que importa é a satisfação dos alunos	Professor mediador
	Propõe atividades de interesse dos adolescentes, não seguindo um currículo orientador;	Não seguem um currículo orientador;	Seguem um currículo orientador para cada disciplina em acordo com as Diretrizes da educação regular;
Escola no programa	Auxilia na adaptação;	Contribui para a reprodução do sistema;	Possibilita o acesso aos conteúdos historicamente produzidos e contribui para a superação de alguns fatores que levaram o adolescente a infracionar;
Qualificação profissional	Atividade ocupacional realizada exclusivamente no espaço institucional;	Atividade ocupacional;	Parte da formação profissional, realizada interna e externamente quando articulada com as fases de atendimento socioeducativo;
Inserção profissional	Realizada exclusivamente no espaço institucional e contribui para a não brevidade da medida;	Inexistente	Realiza-se por meio de cursos de aprendizagem e vínculos empregatícios;
Conflitos institucionais	Ausência de conflitos pelo ajustamento	Ausência de conflitos pelo controle	Os conflitos são aceitáveis e mediados pelo método;
Religiosidade	Salvação dos pecados	Auto-ajuda	Dimensão do processo formativo;
Atividades esportivas	Treinamentos	Momentos de descontração – jogos de futebol	Momento de conhecimento do indivíduo frente à coletividade;

Continua

Atividades culturais	Conhecimento artístico clássico	<i>Hip hop, rap, street dance, etc.</i> – atividades em acordo com o interesse e cultura dos educandos	Articulação das artes clássicas com o contexto social do adolescente;
Atividade de lazer	Confecção de origamis	Conforme interesse e cultura do jovem	Atividades planejadas em acordo com o currículo escolar e/ou em acordo com as fases do atendimento socioeducativo
Medida disciplinar	Cada ato possui uma medida previamente estabelecida, que é aplicada pela equipe responsável pela segurança da unidade	A medida disciplinar é prejudicial ao desenvolvimento do adolescente. Cabe ao diretor da unidade definir a medida disciplinar	A medida disciplinar é definida pelo conselho composto por profissionais de todas as áreas. O adolescente é ouvido e os motivos que o levaram ao ato é considerado na aplicação da medida. A definição do conselho é repassado ao adolescente por um educador social e um técnico
Relatório biopsicossocial e educacional	Elaborado por psicólogos e assistentes sociais com base exclusivamente no comportamento institucional	Elaborado por psicólogos e assistentes sociais com base nas condições sociais e familiares do adolescente	Elaborado pelo conjunto de profissionais que atende o adolescente, com base no estudo de caso e na fase do atendimento socioeducativo. Possui enfoque escolar, social, biológico, psicossocial e pressupõe encaminhamentos para o adolescente quando egresso. Participa do estudo para o relatório a equipe do programa de meio aberto.
Disciplina interna	Rígida, com uso do uniforme, corte de cabelo e filas	Não há disciplina, uniforme e corte de cabelo. Todos os adolescentes circulam livremente.	A rigor da disciplina está em acordo com a fase do atendimento socioeducativo. Na mesma instituição os adolescentes encontram-se em diferentes momentos em relação a disciplina.

			Conclusão
Plano Individualizado de Atendimento (PIA)	Não há possibilidade atividades diferenciadas	A participação em atividades diferenciadas fica sob o critério da direção.	As atividades diferenciadas relacionam-se com as fases do atendimento socioeducativo. A mudança de fase é definida pela equipe multidisciplinar.
	Instrumento elaborado para atender o Sinase	Relaciona-se apenas com a possibilidade de realização de atividades externas	Relaciona-se com todo o processo socioeducativo do adolescente.
Documentos norteadores do fazer socioeducativo	Existem formulado pela gestão do Sistema Socioeducativo, em modelo único para todas as instituições	Inexistente	Documento elaborado pela equipe multidisciplinar e segue a orientação dos documentos da gestão do sistema socioeducativo
Procedimentos e normas institucionais	Segue o manual de procedimentos	Os documentos são enviados pela mantenedora, mas o cumprimento é subjetivo	O regimento interno e o manual de procedimentos são elaborados pela equipe multidisciplinar seguindo a orientação da mantenedora.
Projeto Político-Pedagógico	Inexiste	Existe, mas não é materializado na prática pela falta de limite e segurança da instituição	É elaborado pela equipe multidisciplinar em acordo com a diretriz estadual e o Plano Estadual de atendimento socioeducativo, passa por constante avaliação e reflete a prática do fazer.

FONTE: ZANELLA, 2011.

A síntese do quadro 4 representa o estudo das práticas e metodologias de atendimento descrito nas dissertações e teses analisadas. Entretanto, considerando-se que o adolescente em situação de conflito com a lei é um sujeito histórico que recebe as influências do mundo do capital e que produz e reproduz violências nas ações cotidianas.

O adolescente em situação de conflito com a lei é um sujeito histórico e social que sofre influências e influencia o seu entorno. Esse sujeito, na contemporaneidade

vivencia todas as mazelas do mundo capitalista, em que foi constituído. A individualidade e o consumo fazem parte da sua subjetividade. A desconstrução proposta pelos teóricos da pós-modernidade alcançou esses indivíduos e para eles já não existe bem ou mal, verdade ou mentira, vida e morte. Ou seja, as tradições sociais nada significam. O adolescente em conflitualidade foi apresentado nas dissertações e teses nos vários estudos dos seus perfis.

Nesse sentido, partindo-se das descrições referente ao perfil desses adolescentes que foram apresentados de formas diversas no corpo das pesquisas propõe-se um método de trabalho que possui princípio a coletividade, o respeito às tradições, à vida, à alteridade e o cuidado com o outro, conforme segue no quadro 5.

QUADRO 5 – PERFIL DO ADOLESCENTE E MÉTODO SOCIOEDUCATIVO

Continua

PERFIL	MÉTODO
“falta de vínculo familiar [...]” (NILSSON*, 2007, p. 44)	Promover atividades internas que aproximem o adolescente do membro de referência familiar (mãe, pai, tios, irmãos etc.) de maneira a evidenciar uma habilidade que esse membro possa ensinar ao adolescente e dê a ele orgulho de compartilhar com os demais adolescentes da unidade, como por exemplo: oficinas de culinária, doces, panificação, preparo de hortas e outros que possam fazer juntos, etc.
“[...] baixo monitoramento das atividades dos filhos, [...] um estilo parental negligente, podendo favorecer comportamentos anti-sociais dos filhos” (GALLO*, 2006, p. 81).	Buscar serviços da rede de proteção da Assistência Social para acompanhamento e apoio familiar de modo a contribuir com a família para o retorno do adolescente após o desinternamento. Elaborar programa de apoio para os responsáveis com enfoque social, psicológico e de responsabilização frente aos encaminhamentos do adolescente posterior ao desligamento como: escola, trabalho, cursos, etc.
“ausência de vínculo escolar” antes da internação (NILSSON*, 2007, p. 44)	Elaborar proposta de inserção escolar durante os primeiros meses da internação ou durante a internação provisória, com conteúdos específicos de português e matemática, como modelo de recuperação de estudos e preparação para inserção na série adequada durante a internação; Realizar exames de classificação/reclassificação para inserção do adolescente na série adequada;
“fora da Febem o adolescente vê a escola como uma autoridade considerada por ele como inimigo que precisa ser combatido [...]” (LIMA*, 2007, p. 53).	O adolescente ao frequentar a escola na instituição necessita se apropriar de conteúdos que permita a ele acompanhar os estudos da escola regular posterior o desinternamento. A instituição possui como vantagem o pequeno número de alunos e a não competição escolar com as atividades externas, o que a responsabiliza quanto a superação das dificuldades escolares, durante a internação. O adolescente e a família devem assumir a responsabilidade pela escolarização, dentro do espaço da instituição, assim como, fora dele.
“linguagem e gírias do meio delitivo [...]” (LIMA*, 2007, p. 80).	Insistir para que os adolescentes utilizem a linguagem formal. Sempre questionar a que ele se refere, mesmo que conheça a linguagem socialmente aceita. Mostrar para o adolescente que a língua da criminalidade não será bem aceita no espaço de trabalho, na escola e demais instituições formais.

Conclusão

<p>Alguns adolescentes “frequentam a escola porque são obrigados e há os que fazem da escola um alibi para o seu bom comportamento e apressamento da sua desinternação” (LIMA*, 2007, p. 53).</p>	<p>Quando o adolescente utiliza a escola como alibi, significa que ela representa algo para a vida dele. O meio utilizado por ele para conseguir a liberdade, pode ser utilizado pela equipe para mantê-lo longe do espaço prisional. Cabe a equipe de socioeducadores, nos espaços coletivos buscar formas de trabalhar com o adolescente os demais fatores que o levaram a cometer o ato infracional. O adolescente tenta iludir a equipe, à equipe cabe o apoio e o limite e isso somente será possível por meio do método de trabalho, constituído por espaços coletivos de discussão.</p>
<p>“usuário de drogas e ligado, muitas vezes, a quadrilhas” (VIANNA*, 2005, p. 2).</p>	<p>Encaminhamentos para atendimento na rede de proteção da área da saúde psicossocial, durante e principalmente, posterior ao desinternamento. Caso o adolescente seja muito envolvido com a criminalidade e deseje sair do envolvimento, sugere-se acompanhar e orientar a família a mudar de comunidade e quando possível até mesmo de cidade. Em algumas situações matricula-se o adolescente em uma escola na qual não possua envolvimento com pares.</p>
<p>“Os problemas com alcoolismo ou vício em drogas também tinham antecedentes familiares” (HASSE*, 2004, p. 18).</p>	<p>Sempre que possível orientar e acompanhar às famílias para buscar auxílio na rede de proteção socioassistencial e ou na rede de saúde da comunidade. Preparar o adolescente para enfrentar essa realidade posterior ao desinternamento.</p>
<p>“não saber controlar a raiva [...]” (HASSE*, 2004, p. 19).</p>	<p>Organizar oficinas da palavra e ações de mediação de conflito para que o adolescente aprenda a externalizar as angústias pela palavra.</p>
<p>“permissividade social [...]” (HASSE*, 2004, p. 19).</p>	<p>Promover programas e cursos de formação extracurricular e oficinas terapêuticas de Doenças sexualmente transmissíveis; Na preparação para o desligamento possibilitar que o adolescente possa acompanhar palestras e atividades dos profissionais da área da saúde em escolas e centros comunitários.</p>
<p>“[...] extrema privação econômica” (HASSE*, 2004, p. 19).</p>	<p>Possibilitar que o adolescente participe de cursos profissionalizantes e programas de inserção laboral produtiva. Na fase adiantada de desligamento o adolescente poderá ser inserido como aprendiz ou profissional na comunidade. Incluir a família e o adolescente nos programas de bolsa auxílio da rede socioassistencial, nos casos pertinentes.</p>
<p>“Dentro da Febem a escola, para o adolescente, é ressignificada e alguns encontram na escola, na figura do professor o apoio de que precisam, chegando até relatarem que os professores dentro da Febem são mais atenciosos do que os da escola do ‘mundão’ (LIMA*, 2007, p. 53).</p>	<p>É preciso conceber que no espaço institucional o adolescente recebe apoio, mas também controle e disciplina. Na escola externa o mesmo controle inexistente, o que permite a indisciplina, a violência e atos de incivilidade. Nessas situações os professores se vêem acudados e certamente não conseguirão apoiar os alunos que querem estudar. A escola na instituição deve preparar o adolescente para estudar com um maior número de alunos e com as dificuldades que a escola pública vivencia na atualidade. Essa preparação visa que o adolescente saiba resistir as frustrações que certamente encontrará posterior ao desligamento.</p>

FONTE: ZANELLA, 2011.

Importante salientar, que na área social, não existe uma única regra para cada situação, mas diferentes condições que analisadas pela equipe multidisciplinar no estudo de caso, no conselho disciplinar e na elaboração do Plano Individualizado de Atendimento (PIA) podem significar uma mudança na trajetória de vida do adolescente para longe da criminalidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como principal objetivo identificar as bases teóricas da socioeducação. O estudo alcançou os objetivos ao estudar 27 pesquisas e identificar as diferentes tendências presentes nas práticas de intervenção e metodologias de atendimento de adolescentes em situação de conflito com a lei.

A análise seguiu as reflexões de Dermeval Saviani (1984) quando este define o problema da marginalidade a partir das teorias não-críticas (pedagogia tradicional, da escola nova e tecnicista), das teorias crítico-reprodutivistas e da teoria crítica na educação escolar.

José Carlos Libâneo (1990, p. 21) definiu as teorias não-críticas e críticas em liberal e progressista consecutivamente, seguindo a reflexão de que liberal não possui o sentido de avançado, democrático e aberto, mas como forma de justificar “a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade”, conforme interesse do sistema capitalista. O termo progressista designa as tendências que analisam criticamente as realidades sociais e “sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação”.

Após a revisão bibliográfica e a análise dos estudos conclui-se que a socioeducação é o espaço institucional da educação social, sendo a pedagogia social a ciência que orienta a prática de um sistema educacional sistemático. Essa conclusão orienta-se pela relação da escola com a educação escolar e com a pedagogia, conforme segue no quadro abaixo.

QUADRO 6 – RELAÇÃO EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO SOCIAL

ESPAÇO INSTITUCIONAL	Escola	Socioeducação
PRÁXIS	Educação	Educação social
CIÊNCIA	Pedagogia	Pedagogia social
SISTEMA EDUCACIONAL	Sistemático	Sistemático e Assistemático

FONTE: ZANELLA, 2011.

É importante mencionar que a socioeducação atua de maneira a influenciar a educação assistemática dos adolescentes, pois sua ação está para além do cumprimento das normas do sistema legislador, sendo uma ação pedagógica e sancionatória.

6.1 ANÁLISE DO MÉTODO DOS ESTUDOS

Para Franco, ultrapassar o momento de compreensão da realidade descritiva e atingir um nível de explicação dessa realidade significa realizar um “movimento dialético do pensamento que parte do empírico para o concreto”, e, quando “estabelecidos os conceitos, com o recurso da teoria, volta ao empírico para compreendê-lo em toda a complexidade de suas determinações” (1988, p. 78). Nesse sentido, o estudo buscou analisar as pesquisas produzidas no recorte estabelecido dialogando e contrapondo os dados com o contexto histórico social.

A reflexão sobre esse recorte temporal permite compreender que os estudos realizados apontam a realidade, e por isso contribuíram com a sua transformação, seja no âmbito da implementação de normatizações auxiliares como é o caso do Sinase e de várias resoluções no âmbito dos Estados, ou ainda, na contribuição das mudanças do fazer socioeducativo.

Por esse motivo, torna-se imprescindível apresentar os métodos utilizados nas diferentes pesquisas descritivas e explicativas. Segundo Gil (2008, p. 42) as pesquisas descritivas, apresentam as características de uma determinada população ou fenômeno e possuem em comum a utilização de “técnicas padronizados de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática”, enquanto que a pesquisa explicativa possui preocupação central com a identificação dos “fatores que determinam ou contribuem para ocorrência dos fenômenos”.

Seguindo a reflexão de Gil (2008) foi possível analisar que poucos estudos possuem linearidade em relação aos instrumentos, método e pressupostos teóricos, ou seja, em determinado momento a pesquisa classifica-se em um método e posteriormente pode se classificar em outro, utilizando inclusive procedimentos técnicos variados para um momento ou outro da pesquisa. Dessa maneira, na organização da análise das metodologias utilizadas, realizou-se diversas leituras dos fichamentos e em alguns momentos retornou-se inclusive a leitura integral do texto, tendo em vista, que alguns textos não apresentaram objetivamente a linha teórica e

filosófica da pesquisa no resumo, introdução e no capítulo da metodologia, sendo importante observar que nem todas as pesquisas possuem esse capítulo específico.

Em outras situações, tornou-se necessário pesquisar nas referências bibliográficas indicações sobre a linha teórica e em alguns casos específicos não foi possível identificar essa opção, seja pelo fato de que não se obteve acesso ao texto integral da tese ou dissertação e/ou ainda pelo fato de que o pesquisador não evidenciou essa escolha no texto.

Obviamente, os tipos de pesquisa dependem dos objetivos do estudo e da natureza do problema, conforme já explicitado por Gil (2007), entretanto, não há consonância entre as autoridades sobre as classificações quanto às categorias de pesquisa (GRESSLER, 2007).

Gil evidencia que “a adoção de um ou outro método depende de muitos fatores: da natureza do objeto que se pretende pesquisar, dos recursos materiais disponíveis, do nível de abrangência do estudo e, sobretudo, da inspiração filosófica do pesquisador” (2007, p. 27). O autor relaciona os métodos com as correntes filosóficas e para ele “cada um deles vincula-se a uma das correntes filosóficas que se propõem a explicar como se processa o conhecimento”, ou seja, “o método dedutivo ao racionalismo, o indutivo ao empirismo, o hipotético-dedutivo ao neopositivismo, o dialético ao materialismo dialético e o fenomenológico, naturalmente, à fenomenologia” (2007, p. 27).

6.1.1 Correntes e tendências filosóficas de alguns estudos em socioeducação

Saviani (1983, p. 19) define tendências como “determinadas orientações gerais à luz das quais e no seio das quais se desenvolvem determinadas orientações específicas”. Segundo ele, ao se “detectar as tendências, isto é, as concepções de Filosofia da educação”, torna-se possível compreender as possíveis inspirações sobre as quais se “desenvolvem as diferentes correntes da educação brasileira”.

Para organizar o estudo o autor elaborou uma classificação sistemática das diferentes concepções filosóficas da educação, com vistas a orientar as investigações a serem processadas, de modo a não se incutir no erro de se classificar as concepções em acordo com o mesmo número de “filósofos e pedagogos que se conseguir enumerar” (*Idem*, p. 22).

O autor definiu os estudos em grandes linhas, sendo elas: a concepção humanista tradicional; a concepção humanista moderna; a concepção analítica e por fim, a concepção dialética.

Seguindo essa orientação será apresentado, à guisa de conclusão, as correntes filosóficas e as tendências que orientaram as dissertações e teses analisadas no corpo dessa dissertação.

6.1.1.1 Tendência humanista tradicional: correntes e métodos

O termo humanista “engloba um conjunto bastante grande de correntes que têm em comum o fato de derivarem a compreensão da educação de uma determinada visão de homem” (SAVIANI, 1983, p. 24).

A concepção tradicional dessa tendência possui duas vertentes, sendo uma religiosa e outra leiga, que inspirou a construção dos “sistemas públicos de ensino” seguindo os princípios de laico, obrigatório e gratuito (SAVIANI, 1983, p. 25).

QUADRO 7 – CONCEPÇÃO HUMANISTA TRADICIONAL

CONCEPÇÃO HUMANISTA – TRADICIONAL

Religiosa	NILSSON, Werno. O Adolescente infrator interno pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e o aconselhamento psicológico pastoral.
Leiga	KONZEN, Armando Afonso. Socioeducação, restauratividade e tempo ético: desvelando sentidos no itinerário da alteridade.

FONTE: ZANELLA, 2011.

Werno Nilsson* (2007) no estudo intitulado *O adolescente infrator interno pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e o aconselhamento psicológico pastoral* não apresenta uma organização metodológica sobre os instrumentos utilizados, assim

como, não explicita o uso de uma corrente filosófica que a delinea. O primeiro capítulo e o segundo capítulo apresentam progressivamente concepções jurídicas sobre as doutrinas da situação irregular e proteção integral e na sequência enfoca as medidas socioeducativas e o adolescente em situação de conflito com a lei. O terceiro capítulo aborda o objeto do estudo que se centra no aconselhamento pastoral.

O autor referencia em determinado momento o uso da hermenêutica que propõe a interpretação “como elucidação dos significados obscuros de um texto” (ABBAGNANO, 2007, p. 666). Entretanto, Nilsson* busca em vários momentos o cristianismo como fundamentação teórica para embasar a produção textual.

O texto apresenta uma interlocução entre os profissionais que realizam ou poderão realizar o aconselhamento pastoral com o adolescente infrator e o adolescente, no que tange as transcrições bíblicas e psicológicas formando uma espécie de Manual de auto-ajuda. As citações bíblicas, constituídas de Parábolas do Novo Testamento, figuram como alegorias para narrar simbolicamente a realidade de adolescentes em situação de conflito com a lei.

6.1.1.2 Tendência humanista moderna: correntes e métodos

O humanismo moderno abrange várias correntes, tais como: o Pragmatismo, o Existencialismo, a Fenomenologia. Enquanto que na visão tradicional do humanismo o homem é um sujeito adulto, acabado e completo por oposição à criança ser imaturo, incompleto.

Na visão moderna, “o homem é considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constitui modelo. Enquanto, na primeira vertente “a educação é centrada no educador, no intelecto, no conhecimento”, na segunda o centro do processo passa a ser a criança (educando), a vida e a atividade (*Ibdem*). Nessa perspectiva, há um predomínio do “psicológico sobre o lógico” (*Idem*, p. 26).

QUADRO 8 – CONCEPÇÃO HUMANISTA MODERNA

CONCEPÇÃO HUMANISTA – MODERNA	
Fenomenologia	SILVA, Fabio Silvestre da. Futebol Libertário : um jeito novo de jogar na medida.
	ANDRADE, Marcelo Pereira de. Educação física na fundação estadual do bem-estar do menor-FEBEM/SP : uma análise da proposta de 1992 a 1994 segundo o discurso dos professores.
Existencialismo	AUN, Heloisa Antonelli. Trágico avesso do mundo : narrativas de uma prática psicológica numa instituição para adolescentes infratores.
	VIANNA, Rosane de L. S. Culturas juvenis na FEBEM .
Pragmatismo	LIMA, Dinorá de Souza. Proposta curricular para as unidades de internação provisória : avaliação de uma política de educação.
	BANDEIRA, Cláudia. Políticas de atendimento aos adolescentes privados de liberdade .
	AZAMBUJA, Grace Farias. Adolescentes em conflito com a lei e as medidas sócioeducativas : uma experiência no município de Itajaí-SC.

FONTE: ZANELLA, 2011.

Fábio Silvestre da Silva* (2006) realizou uma pesquisa-ação que é definida por Thiollent (1985, p. 14) como sendo “um tipo de pesquisa com base empírica” e exige um envolvimento ativo do pesquisador. Intitulada *Futebol libertário: um jeito novo de jogar na medida* a pesquisa possuía como objetivo

investigar o uso do potencial educativo na prática esportiva na educação não formal como meio para a construção e o exercício da cidadania ativa de atendimento alternativo direto para adolescentes inseridos nas medidas socioeducativas em meio aberto da Capela do Socorro, visando implantar com a pesquisa-ação um novo paradigma metodológico para acompanhar e orientar adolescentes autores de ato infracional, sua família e entidades de inserção (SILVA* 2006, p. 81).

Apesar de buscar na abordagem sociocultural e na perspectiva da educação libertadora difundida pelo educador de Paulo Freire a base teórica do estudo, Silva* (2006) aproxima-se mais da sua vertente fenomenológica e distancia-se da concepção política.

Assim como Silva* (2005) a pesquisa elaborada por Marcelo Pereira Ferreira* intitulada *Educação Física na Fundação Estadual do Bem-Estar dos Menor-FEBEM/SP: uma análise da proposta de 1992 a 1994 segundo o discurso dos professores*, utilizou a metodologia da pesquisa qualitativa como base na corrente filosófica da fenomenologia, mais especificamente, utilizando a técnica de análise do fenômeno situado. Nessa dissertação é possível observar que existe descompasso

evidente entre o objetivo da pesquisa, que era analisar a proposta educacional em um determinado recorte temporal e a fundamentação teórica, que se concentrou em descrever no capítulo I a história da instituição (FEBEM) e no capítulo II a questão do adolescente institucionalizado.

O autor definiu como problema de pesquisa “Como se mostrou a proposta de Educação Física desenvolvida na Febem/SP de 1992 a 1994” e transformou o problema em questão orientadora para os três professores pesquisados. Após coleta das informações utilizou a redução fenomenológica, reduzindo os discursos, analisando convergências, divergências e idiossincrasias dos três professores pesquisados. A análise estruturou os discursos em cinco Unidades transformadoras, sendo elas: a) planejamento e efetivação da proposta; b) mudanças e conflitos; c) limitação dos professores e adolescentes; d) interferência funcional e política e e) reflexões.

Evidentemente a ausência de um capítulo que fundamentasse teoricamente o problema da pesquisa, fez com que as “unidades transformadoras” fossem compostas por temas e por opiniões emitidas e não por aproximação de concepção teórica.

A cartografia é assim, um método (que sofre influência do estruturalismo e da fenomenologia) proposto por Deleuze e Guattari e orienta o estudo da subjetividade. Conforme Passos e Barros (2009, p. 17) “A Cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos”, o que talvez justifique não encontrarmos na pesquisa de Aun* (2005) *Trágico avesso do mundo: narrativas de uma prática psicológica numa instituição para adolescentes infratores*, o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos.

Dinorá de Souza Lima* (2007) também optou pelo Estudo de campo como instrumento de pesquisa para escrever a dissertação *Proposta curricular para as unidades de internação provisória: avaliação de uma política pública de educação*. O objetivo da pesquisa é avaliar os resultados da ação educativa do modelo curricular

adotado na Internação Provisória, na “retomada da trajetória escolar do egresso da Febem e, assim, contribuir com a produção de conhecimento voltado para a adoção de políticas públicas de escolarização para as unidades de internação” (2007, p. 6).

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa e quantitativa e utiliza como instrumentos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a de campo, não apresentando no corpo do texto orientação de uma corrente filosófica específica, mas estrutura-se como um modelo pragmatista.

A pesquisa de campo na abordagem qualitativa e quantitativa também foi a opção metodológica de Claudia Bandeira* (2006) na dissertação *Políticas de atendimento aos adolescentes privados de liberdade* e de Grace Farias Azambuja na dissertação *Adolescentes em conflito com a lei e as medidas socioeducativas: uma experiência no município de Itajaí - SC*. As autoras realizaram um estudo de caso em duas instituições e entrevistaram adolescentes, utilizando um questionário com perguntas abertas e fechadas. As perguntas fechadas transformaram-se em dados quantitativos apresentados no corpo do texto, enquanto as perguntas abertas foram analisadas por meio de categorização dos temas.

Rosane Vianna* (2005) realizou a pesquisa intitulada *Jovens à busca de identidades culturais: ser jovem em São Paulo e Medellín* pela qual estudou a cultura juvenil dos jovens. O acesso a essa pesquisa foi realizado por meio de um artigo publicado em uma revista científica.

6.1.1.3 Tendência analítica: correntes e métodos

Por outro lado, a concepção analítica busca efetuar “a análise lógica da linguagem educacional”. Essa tendência “postula que o significado de uma palavra só pode ser determinado em função do contexto em que é utilizada” (SAVIANI, 1983, p. 26). Essas análises são realizadas, no âmbito linguístico da palavra e “não do contexto sócio-econômico-político, ou, numa palavra, histórico” (*Idem*, p. 27).

QUADRO 9 - CONCEPÇÃO ANALÍTICA

CONCEPÇÃO ANALÍTICA	
Experimental	GALLO, Alex Eduardo. Adolescentes em conflito com a lei: perfil e intervenção.
	GOMIDE, Paula Inez Cunha. Análise do processo de integração do menor ao meio social.
	ANDRETTA, Ilana. Entrevista motivacional em adolescentes infratores.
Funcionalismo Estruturalismo	SANIOTO, Henrique. Contribuindo para a Formação Humana dos Adolescentes da Febem por Meio da Ginástica Geral.
Estruturalismo	HIRAMA, Leopoldo Katsuki. Algo para além de tirar as crianças da rua: a pedagogia do esporte em projetos socioeducativos.
	MARQUES, Adriana Alvarenga. A mentoria na educação de crianças e adolescentes carentes: estudo de caso de um projeto de reforço escolar em uma comunidade do Recife/PE.
	HASSE, Margareth. Biblioterapia como texto: análise interpretativa do processo biblioterapêutico.
Funcionalismo	VEZZULLA, Juan Carlos. A mediação de conflitos com adolescentes autores de ato infracional.

FONTE: ZANELLA, 2011.

A corrente filosófica empírica está relacionada à teoria do conhecimento do método indutivo que se fundamenta e possui como principal instrumento os testes experimentais, com mensuração quantitativa em busca de superar a especulação teórica. Essa corrente apenas acredita no que é observável e concebe o objeto enquanto realidade singular, revelado graças à experiência, como é o caso da pesquisa descritiva de Alex Eduardo Gallo* (2006) intitulada *Adolescentes em conflito com a lei: perfil e intervenção*, que possuía como objetivo geral propor um programa para ensinar habilidades parentais a mães monoparentais de adolescentes em situação de conflito com a lei.

Gallo* (2006, p. 193) “a partir da observação de dados concretos” e a partir “da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer”, realizou uma comparação com “a finalidade de descobrir as relações existentes” entre os fenômenos. A partir das variáveis relacionadas o autor generalizou e se propôs “ensinar habilidades parentais a famílias monoparentais chefiadas por mulheres, buscando melhorar a relação delas com seus filhos, prevenindo ou minimizando os fatores de risco para a prática infracional”. Na pesquisa, o autor conclui que “famílias monoparentais de baixo poder aquisitivo e baixa escolaridade podem representar um risco maior para a conduta infracional” (2006, p. 193).

Paula Inez Cunha Gomide* (1990) realizou a pesquisa intitulada *Análise do processo de integração do menor infrator ao meio social*. Nesse estudo de base experimental a pesquisadora testou a viabilidade de um modelo alternativo, em meio aberto, para o atendimento do menor infrator.

A pesquisa experiential *Entrevista motivacional em adolescentes infratores* de Ilana Andretta* (2005) buscou descrever a aplicabilidade da técnica realizada em conjunto com o Instituto de toxicologia. A pesquisa possui como base o modelo cognitivo comportamental.

Segundo Lakatos e Marconi (1991, p. 84) o método funcionalista é mais um “método de interpretação do que de investigação. Partindo desses pressupostos a pesquisa *Contribuindo para a formação humana dos adolescentes da Febem por meio da ginástica geral* de Henrique Sanioto* (2005) propôs em seus objetivos refletir, avaliar e implementar propostas pedagógicas mais adequadas para a reinserção social dos adolescentes, além de propor um programa de intervenção baseado na orientação da Ginástica Geral. O segundo objetivo por sua vez, consistia em identificar se a aplicação da proposta pedagógica (Ginástica Geral, orientada para a Formação Humana) poderia proporcionar uma mudança de comportamento a ponto de promover a reintegração social.

Os objetivos estabelecidos pelo pesquisador não foram atingidos, entretanto, a metodologia da análise do discurso possibilitou ao autor compreender as falas dos adolescentes nos depoimentos colhidos após as aulas. Assim, a análise de dados foi

realizada de acordo com a metodologia proposta por Bardin (1999), baseado na categorização das falas, identificando as unidades de significado (palavras ou frases que contenham a informação principal) em cada um dos registros, e na construção de categorias de análises, utilizando a frequência de unidades de registro, com os mesmos significados (2005, p. 60).

Sanioto* (2005) aproxima-se do estruturalismo quando organiza um quadro que busca uma aproximação sistemática do imaginário com a categorização dos depoimentos dos adolescentes participantes do projeto e evidencia “Os dados, catalogados nas diferentes categorias de análise mencionadas anteriormente,

permitem uma melhor visualização dos sentimentos e expressões, que se repetem ao longo da aplicação deste projeto” (2005, p. 108).

O estruturalismo considera a noção de estrutura fundamental como conceito teórico e metodológico que possui como procedimento a determinação e a análise de estruturas. A análise das estruturas é definida pelo *Dicionário Básico de Filosofia*, como sendo um “conjunto de elementos que formam um sistema, um todo ordenado” (JAPPIASSÚ; MARCONDES, 1998, p. 92). O método estruturalista propõe o abandono do exame particular dos objetos a que se consagra e “nem sempre o método estruturalista e os métodos que derivam do estruturalismo são facilmente entendidos pelos pesquisadores. Esta dificuldade é observada no embasamento de dissertações, de teses e de pesquisas aplicadas” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 136).

Hirama* na dissertação *Algo para além de tirar as crianças da rua: a pedagogia do esporte em projetos socioeducativos*, utiliza o método etnográfico, que possui foco na Antropologia Cultural, ligada à corrente filosófica estruturalista por meio das concepções da linguística.

O autor realiza uma pesquisa descritiva que segundo Gil, “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população” (2008, p. 42), para estudar o impacto cultural sobre a vida de um grupo de jovens moradores da comunidade de Heliópolis que participaram de um projeto socioeducativo. O instrumento metodológico utilizado foi o estudo de caso e a história oral com o objetivo de “reconstruir as memórias dos jovens, educadores, mães e lideranças, confrontando-as com a do próprio pesquisador que vivenciou o processo como educador do projeto” (2008, p. 19).

O autor analisou os conteúdos “principalmente com base nos conteúdos expressos nos depoimentos coletados e transcritos, que foram separados por assunto levantados a partir da maior incidência ou relevância” (HIRAMA*, 2008, p. 93).

A análise das categorias segundo Bardin (1977) também foi a opção instrumental de análise de Marques*

Estas categorias foram levantadas a partir do referencial teórico apresentado, considerando-se tópicos relevantes que constituem a relação de mentoria e dos benefícios propostos. As categorias encontradas refletiram a percepção dos responsáveis pelos alunos, e dos professores sobre o programa e seu resultado na vida das crianças e adolescentes participantes. Vale ressaltar que, na medida em que foram sendo analisados os dados, foram sendo incluídas novas categorias não abordadas pela teoria mas que se fizeram presentes nos discursos (2006, p. 54).

A dissertação de mestrado em Administração de Adriana Alvarenga Marques, com o título *A mentoria na educação de crianças e adolescentes carentes: estudo de caso de um projeto de reforço escolar em uma comunidade do Recife/PE* identificou como estudo de caso exploratório-descritivo a classificação utilizada. Importante salientar que, diversas outras produções mesmo não identificando o estudo como exploratório apresentam esse objetivo, tendo em vista as persistentes revisões bibliográficas sobre a doutrina da situação irregular e doutrina da proteção integral, mesmo quando o objeto de estudo pouco tinha a ver com essa fundamentação teórica.

Juan Carlos Vezzulla* (2004) na pesquisa *A mediação de conflitos com adolescentes autores de ato infracional* se atém a fontes secundárias que realizaram estudos históricos e antropológicos. Não foi possível definir uma corrente filosófica que orientasse o estudo. Ora o autor referencia a psicanálise freudiana, ora menciona a sociologia crítica e ainda, alguns arcabouços normativos jurídicos. Defendendo a ideia de que possui uma concepção social do adolescente, em determinados momentos, apresenta concepções da corrente teórica funcionalista ao enfatizar que as condutas infracionais dos adolescentes são frutos de um ajustamento biológico e psicológico do sujeito.

A corrente filosófica analítica ou filosofia da linguagem busca esclarecer o sentido das expressões no discurso linguístico. Margareth Hasse* (2004), ao analisar a *Biblioterapia como texto: análise interpretativa do processo biblioterapêutico* definiu a pesquisa como qualitativa de natureza interpretativa-dialógica, utilizando o estudo de caso como estratégia de análise. A pesquisadora embasou-se em vários autores para defender a perspectiva de que o estudo de caso não é uma metodologia de investigação, mas antes uma estratégia que objetiva

“organizar dados preservando o caráter único do objeto social em estudo” (2004, p. 10). A autora utilizou dois estudos de casos como procedimento investigativo, sendo que em um dos estudos, o objeto da análise era a fala de adolescentes em situação de conflito com a lei.

Foi possível observar que a metodologia do estudo de caso foi definida como método para recortar os sujeitos da pesquisa de duas instituições. Entretanto, a técnica psicoterapêutica utilizada, chamada Biblioterapia foi interpretada por meio de outros textos e contextos, formando o que a pesquisadora definiu como análise interpretativa-dialógica. O objetivo geral da pesquisa foi alcançado e possibilitou que a pesquisadora analisasse “uma técnica psicoterapêutica chamada Biblioterapia” e a interpretasse “como um texto único, dinâmico e aberto, que se relaciona dialogicamente com outros textos e contextos” (2004, p. 5).

Importante salientar, que Hasse* (2004) apresenta no corpo da dissertação informações sobre a técnica da psicoterapia, utilizando fontes secundárias e da internet. A descrição, entretanto, permite ao leitor compreender os passos metodológicos da técnica, sendo que, a mesma pode ser utilizada na medicina, psiquiatria, educação e também na socioeducação intervindo, segundo a autora, nos níveis intelectual, social, emocional e comportamental.

6.1.1.4 Tendência dialética: correntes e métodos

A concepção dialética “se recusa a colocar no ponto de partida determinada visão de homem. Interessa-lhe o homem concreto, isto é, o homem como ‘síntese de múltiplas determinações’, vale dizer, o homem como conjunto das relações sociais” (SAVIANI, 1983, p. 27). Nesse estudo, por exemplo, seria o adolescente em conflitualidade como sujeito que vivencia um contexto histórico em que está inserido. Da mesma maneira, que a concepção vê a realidade como dinâmica, mas determinada por uma formação social, permeada por contradições que lhe é inerente e buscando uma nova formação social.

QUADRO 10 – CONCEPÇÃO DIALÉTICA

CONCEPÇÃO DIALÉTICA	
Social	RODRIGUES, Mary Fátima Gomes. Cartas dos adolescentes internos da FEBEM: O que revelam e o que ocultam?.
Histórica	OLIVEIRA, Maria Luiza Moura. Aldeia juvenil: duas décadas de contraposição à cultura da institucionalização de crianças e adolescentes pobres em Goiás.

FONTE: ZANELLA, 2011

A corrente filosófica do materialismo dialético é o método de opção de Mary Fátima Gomes Rodrigues* intitulada *Cartas dos adolescentes internos da Febem: o que revelam e o que ocultam?* A autora escolheu como perspectiva teórico-metodológica os pressupostos da psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski e a análise enunciativo-discursiva de Mikhail Bakhtin, além de organizar o pensamento com base em outros referenciais da corrente filosófica como Marx e Engels, Gramsci, Makarenko e outros.

Maria Luiza Moura de Oliveira (2005) realizou uma pesquisa histórica intitulada *Aldeia Juvenil: duas décadas de contraposição à cultura da institucionalização de crianças e adolescentes pobres em Goiás* que se instrumentalizou nos procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo em uma abordagem qualitativa e quantitativa.

Após organização e leitura atenta dos procedimentos metodológicos, observa-se, que a maioria das pesquisas situa-se no campo da tendência humanista moderna. A corrente preponderante é a do Existencialismo em suas diferentes vertentes. O *Dicionário de filosofia* de Nicola Abbagnano (2007, p. 468) explicita que o termo existencialismo está ligado “a um conjunto de filosofias ou de correntes filosóficas cuja marca comum não são os pressupostos e as conclusões (que são diferentes), mas o instrumento de que se valem: a análise da existência”.

Nessa conclusão optou-se por categorizar os estudos com base em correntes filosóficas. É certo, que nem todos os estudos possibilitaram essa distinção com clareza, mesmo quando analisou-se a base teórica escolhida e os instrumentos metodológicos.

Após sistematização das informações observou-se que as correntes filosóficas utilizadas foram o empirismo, o estruturalismo, o funcionalismo, o

materialismo dialético e a fenomenologia, sendo que a predominância nas dissertações analisadas possui por base no existencialismo.

A análise das referências permitiu observar que alguns teóricos referenciados se repetiam para temáticas semelhantes, mesmo quando os autores possuíam concepções teóricas diferentes. As pesquisas realizadas a partir dos descritores selecionados evidenciaram, que quando realizados, os estudos preocupam-se mais em apontar as normas de controle da instituição, ou o perfil dos adolescentes apreendidos que descrever as metodologias de atendimento.

6.2 FALANDO DE UM LUGAR CONHECIDO

Gressler (2007, p. 88) aponta que o pesquisador é “o principal instrumento na pesquisa qualitativa”, pois possui uma visão holística, que reflete a sua interpretação que não é neutra politicamente e “mostra-se sensível a sua biografia pessoal e a como esta modela o estudo”. Ou seja, o pesquisador “é historicamente posicionado e situado geograficamente, como um observador da condição humana que é, acima de tudo, humano”.

A análise do pesquisador possui relação com a sua atuação e experiência profissional, que sem dúvida, influencia no resultado da pesquisa. Esta percepção se conecta com a observação de José Paulo Neto que explicita “o conhecimento se inicia pela aparência”. Entretanto a produção do conhecimento necessita que o pesquisador vá para além da aparência, do fenômeno, pois “método é a relação que permite ao sujeito apreender o movimento do objeto” (2002, s/p) e conforme Marx “[...] na aparência as coisas se apresentam frequentemente invertidas [...]” (1996, p. 161).

O espaço institucional desconhecido da privação de liberdade pode ser vislumbrado na pesquisa de Aun* que desconhecia as questões inerentes á privação da liberdade

Medo, surpresa, exclusão – assim fui tocada pela unidade que me fora designada para fazer Plantão Psicológico aos adolescentes. Durante as primeiras visitas, a proposta era conhecer espaços, rotinas, modos de se relacionar, regras [...] Entretanto, esta unidade parecia nos receber com um enorme abismo (2005, p. 3).

À luz dessa análise, a pesquisadora se permite mencionar que várias das pesquisas apresentadas esqueceram a essência e falaram da aparência do Sistema Socioeducativo, com uma análise romântica e pouco crítica, de adolescentes que são apenas vítimas, de escolas que não precisam de conteúdo historicamente sistematizados, de práticas culturais, artísticas e físicas pobres culturalmente e utilizadas como atividades ocupacionais para aceitação da privação de liberdade.

Essa visão pouco realista contribui para que o sistema socioeducativo ora seja visto como um local de extremada punição, violação de direitos, segurança extrema e ora seja um local em que não existe intervenção socioeducativa, figurando num espaço com total ausência de método. Os dois pontos, diametralmente opostos são proporcionalmente danosos à socioeducação e confluem unicamente para prejudicar o adolescente sujeito social e histórico desse trabalho.

Nesse sentido, quando se fala em educação social, pedagogia social e socioeducação, com suas respectivas diferenciações, fala-se dos conceitos educação e trabalho.

A Pedagogia Social e a Educação Social estão situadas num ponto onde confluem o educativo e o social, e as suas origens e desenvolvimento histórico só podem compreender-se a partir desta perspectiva. Na sua configuração, as necessidades práticas sempre apontaram o caminho da reflexão teórica, o que marcou a identidade da pedagogia social como disciplina científica e da educação social como espaço de intervenção prática (DIAZ, 2006, p. 91).

As mudanças e a instabilidade na gestão estadual dos Centros de Socioeducação contribuem para uma não continuidade na política de atendimento. Nas análises foi possível observar que as propostas de mudanças, são interrompidas com as rebeliões e motins, provocadas por adolescentes manipulados por membros das equipes multidisciplinares.

O Sistema Socioeducativo quase sempre, figura como um apêndice dentro de secretarias de Estado e a cada mudança governamental modificam-se as políticas e o trabalho que vinha sendo desenvolvido, o que contribui para o não aperfeiçoamento de modelos e práticas e não avaliação do que está sendo positivo.

Por outro lado, a invisibilidade dos profissionais que fazem socioeducação, em especial, os Educadores Sociais não contribui para a desmistificação dessa profissão que necessita ser instituída no Brasil também no âmbito acadêmico.

7 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Ed. Rev. e Ampl. Trad. Benedetti, Ivone Castilho. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

ADIMARI, Maria Fernandes. Socioeducação: do sancionatório ao pedagógico. In: PAES, Paulo C. Duarte; AMORIM, Sandra Maria Francisco de; PEDROSSINA, Dulce Regina dos Santos (Org.). **Formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande, MS: Programa Escola de Conselhos, 2010.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa, Presença, s/d.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: EDUFSC, São Paulo, 2002, p. 25-44.

AMADO, Jorge. **Capitães da areia**. 107. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ANDRÉ, Marly. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, julho/ 2001.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Portugal: Porto Editora, 2001. (Col. Currículo, políticas e práticas, 6).

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. Formação docente e questões do mundo contemporâneo. In: **Educação & Linguagem**. São Bernardo do Campo, SP: UESP, 2006. Ano 9, n. 14, jul./dez./2006. p. 191-209.

BABENCO, Hector. **Pixote: a lei do mais fraco**. Gênero: Drama. Brasil: 1981. Duração: 120 min. Direção: Hector Babenco.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: a pobreza**. Washington, DC: BIRD, 1990.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes/Edições 70, 1977. (Persona).

BARONE, Rosa Elisa Mirra. **Canteiro-escola: trabalho e educação na construção civil**. São Paulo: PUC/EDUC, 1999.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste em France**. Paris, François Maspero, 1971.

BERGO, Renata Silva. **Reinventando a escola**: ideias, práticas e possibilidades de um projeto socioeducativo. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei nº 8.069, de 13/jul/1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 15/mai./2011.

_____. **Levantamento nacional de atendimento socioeducativo aos adolescentes em conflito com a lei**. Brasília: SDH, 2010.

_____. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 15/mai./2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20/dez./1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15/mai./2011

_____. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9>. Acesso em: <15/mai./2011.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília: CONANDA, 2006.

BUENO, Juliane Zacharias; DUARTE, Newton. A formação moral na pedagogia histórico-crítica. In: **Jornada do Histedbr**, 8., 2008, São Carlos. Sociedade, estado e educação: um balanço do século XX e perspectivas para o século XXI. Anais... Campinas: HISTEDBR, 2008.

CALIMAN, Geraldo. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília: UCB/UNESCO, 2008.

CAPRILES, René. **Makarenko**: o nascimento da pedagogia socialista. 1. ed. 2. imp. São Paulo: Scipione, 2002.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; NOZABIELLI, Sônia Regina. A responsabilidade do município na definição e execução da política pública e dos serviços dirigidos à criança e ao adolescente. In: **Seminário sobre municipalização no contexto da execução das medidas socioeducativas**. Realizado em 24/mar./2004. Disponível em: <www.pucsp.br/nemess/links/artigos/Paper.doc>. Acesso em: 07/jul./2011.

CAVALIERE, Ana Maria V. **Educação integral**: uma nova identidade para a escola brasileira? Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15/jul./2011.

CENDALES, Lola; MARIÑO, Germán. **Educação não-formal e educação popular:** para uma pedagogia do diálogo cultural. São Paulo: Loyola, 2006. (Programa Internacional de formação de educadores populares)

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca da Educação, 16.).

COOMBS, Philip H. **A crise mundial da educação:** uma análise de sistemas. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, Munir (Org.). **Estatuto da criança e do adolescente comentado:** comentários jurídicos e sociais. 7. ed. rev. e atual. SP: Malheiros, 2006.

DEL PRIORE, Mary. **A infância como construção histórica:** vídeo aula. Curso ECA na escola, 2010.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DÍAZ, Andrés Soriano. Uma aproximação à Pedagogia: educação social. In: Revista Lusófona de educação. 2006, 7, p. 91-114. Disponível em: <<http://www.scielo.oc-es.mctes.pt/pdf/rle/n7/n7a06.pdf>>.

DUARTE, Newton. **Lukács e Saviani:** a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. Araraquara; UNESP, 2000, mimeo.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas Estado da Arte. In: **Educação & Sociedade.** A. XXIII, n. 79, Agosto/2002. Disponível em: <<http://www.scielo-.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 01/abr./2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

_____. **Ditos e escritos:** estratégia poder-saber. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2003.

FRANCO, Erich Montanar. **Uma casa sem regras:** representações sociais da Febem entre seus trabalhadores. (Tese). Instituto de Psicologia. USP. São Paulo, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. In: **Caderno de Pesquisa.** n. 66, p. 75-80, ago./1988. (Temas em debate).

FRASSETO, Flávio Américo; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi; GOMES, Maria do Rosário C. de Salles; MALVASI, Paulo. O mestrado profissional adolescente em conflito com a lei e estratégias de construção da interdisciplinaridade. In: **Rev. Bras. Adolescência e conflitualidade**, 2010 (2). p. 102-116. Disponível em: <<http://periodicos.uniban.br/index.php/RBAC/article/view/110/89>>. Acesso em: 20/mai./2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da indignação: carta pedagógica e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 23 reimp. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (O mundo, hoje, 24).

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. In: INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE). **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?**. Sion (Suisse), 18 au 22/oct./ 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 11. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. de Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006a.

_____. Educação não-formal na pedagogia social. In: **I Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 1., 2006b. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 15/jan./2011.

GOMES DA COSTA, Antonio Carlos. (Coord.). **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a.

_____. **Educação: uma perspectiva para o século XXI**. São Paulo: Canção Nova, 2008. (Valores).

_____. **Por uma educação interdimensional.** (Modus Faciendi). Acesso em: 20/fev./2011. Disponível em: <<http://www.associacaopelafamilia.org.br/aspf/cat/POR-%20UMA%20EDUCA%C7%C3O%20INTERDIMENSIONAL%20II.pdf>>.

_____. **As bases éticas da ação socioeducativa.** Manuscrito impresso. Belo Horizonte, abr./2004.

_____. **Parâmetros para a formação do socioeducador:** uma proposta inicial para reflexão e debate. Brasília: SEDH, 2006b.

_____. **Pedagogia da presença:** da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

_____. **Aventura pedagógica:** caminhos e descaminhos de uma ação educativa. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

_____. **As bases éticas da ação socioeducativa:** referenciais normativos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b.

_____. Natureza e essência da ação educativa. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNSPA (Orgs.). **Justiça, adolescente e ato infracional:** socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006c. p. 449-467.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à Pesquisa:** Projetos e Relatórios. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Loyola. 2007.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. **O crime não compensa, mas não admite falhas:** padrões morais dos jovens autores de infração. (Tese em Serviço Social). São Paulo: USP, 2000.

_____. **O estado do conhecimento sobre a intervenção socioeducativa em programas para adolescentes envolvidos em delitos.** Projeto de pesquisa. São Paulo: Uniban, jun./2010.

_____. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: **Em Aberto.** Brasília, v. 22, n. 80, abr./2009. p. 65-81.

GUIMARÃES, Áurea M. **Vigilância, punição e depredação escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1985.

GUIRADO, Marlene. **A criança e a Febem.** São Paulo: Perspectiva, 1980.

INEP/CIBEC/COMPED. 2001. **Fontes em educação.** Disponível em: <<http://www.inep.g-ov.br/pesquisa/thesaurus/>> Acesso em: 22/abr./2011.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. (Debates).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990. (Educar, 1).

LIMA, Lauro de Oliveira. **Pedagogia**: reprodução ou transformação. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Primeiros vãos).

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEBR, 2008. p. 223-274.

LOMBROSO, Cesare. **O Homem Delinquente**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2001.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko, vida e obra**: a pedagogia da revolução. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAKARENKO, Anton. **O livro dos pais**. 2. ed. Lisboa: Horizonte, 1981a. vol. I e II. (Horizonte Pedagógico).

_____. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Moraes, 1981b.

_____. **Poema Pedagógico**. Trad. Tatiana Belinky. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. vol. 1, 2 e 3.

_____. **Problemas da educação escolar**. URSS: Edições Progresso, 1986.

MARTINS FILHO, Ives Gandra. **Manual esquemático de história da filosofia**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: LTr, 2000.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro primeiro: o processo de produção do capital. vol. I, Tomo 1 e 2. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

McCOLD, Paul; WACHTEL, Ted. **Em busca de um paradigma**: uma teoria de justiça restaurativa. Acesso em: 15/out./2010. Disponível em: <<http://www.rea-justice.org/articles.html?articleId=562>>.

MEC. **Proposta para o conselho nacional de educação nas prisões**. Brasília: SECAD, 2010.

MÉNDEZ, Emílio García. **Infância e cidadania na América Latina**. São Paulo: Hucitec/Instituto Ayrton Senna, 1998.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MNMMR. Movimento nacional de meninos e meninas de rua. In: **Psicologia ciência e profissão** [online]. 1988, vol.8, n.1, p. 14-14. ISSN 1414-9893. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v8n1/07.pdf>> Acesso em: 05/jun./2011.

NAGEL, Lizia Helena. **Impossibilidade de educar para a não violência?:** reflexões preliminares. In: CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire. **Sociologia da educação:** olhares para a escola de hoje (Org.). 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009, p. 127-140. (Formação de professores - EAD, n. 10).

NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da educação:** uma visão crítica. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PAES, Paulo C. Duarte. O socioeducador. In: PAES, Paulo C. Duarte; AMORIM, Sandra Maria Francisco de; PEDROSSINA, Dulce Regina dos Santos (Org.). **Formação continuada de socioeducadores.** Campo Grande, MS: Programa Escola de Conselhos, 2008.

PALAZÓN, María Rosa Mayoral. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas. 2007. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.13.doc>>. Acesso em: 20/jun./2011.

PARANÁ. **Relatório de ações desenvolvidas gestão 1995-2002.** Curitiba, PR: IASP, 2002.

_____. **20 anos do Estatuto da criança e do adolescente:** Lei 8.069/90, Ed. comemorativa. Curitiba, PR: SECJ, 2010.

_____. **Cadernos de socioeducação:** práticas de socioeducação. Curitiba: SECJ, 2010.

_____. **Edição comemorativa 2010:** Estatuto da Criança e do Adolescente e legislação complementar para proteção integral de crianças e adolescentes. Curitiba, PR: SECJ, 2010.

_____. **Pensando e Praticando a socioeducação.** Curitiba, PR: IASP, 2007. (Cadernos do IASP).

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PAULO NETO, José. **O método em Marx.** 2002. (DVD). Disponível em: <http://www.cristinapaniago.com/jos%C3%A9_p_netto_-_curso_o_m%C3%A9todo_em_marx_->. Acesso em: 20/mar./2011.

RIBEIRO, Marlene. **Exclusão e educação social:** conceitos em superfície e fundo. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10/dez./2010.

_____. **Uma educação social faz sentido?** Alguns apontamentos. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/tramse/perural/artigos/educacaosocial.rtf>>. Disponibilizado em 16/abr./2004. Acesso em: 26/mar./2011.

RIZZINI, Irene (Org.). **A criança no Brasil de hoje: desafio para o terceiro milênio.** Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1993.

ROSSATO, Geovanio Edervaldo. **Menin@s de rua: representações e políticas.** Maringá, PR: Massoni, 2003.

SALES FILHO, Belmiro Freitas de. Trabalho sujo e mediação em instituições para adolescentes em conflito com a lei. In: SALES, Mione Apolinario; MATOS, Maurílio Castro de; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). **Política social, família e juventude: uma questão de direitos.** São Paulo: Cortez, 2004.

SALES, Mione A. **(In) visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência.** São Paulo, Cortez, 2007.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em conflito com a lei: da Indiferença à proteção Integral.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1981.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984. (Polêmicas do nosso tempo; 5).

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação.** v. 12, n. 34, jan./abr. 2007a. p. 152-180.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007b. (Coleção memória da educação).

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 17. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2007c. (Coleção educação contemporânea).

_____. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário.** Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Col. Educação Contemporânea).

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008d. (Coleção educação contemporânea).

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008e. (Coleção memória e educação).

_____. Entrevista: a educação fora da escola. In: **Revista de Ciências da educação**. Americana/SP: UNISAL, Ano XI, n. 20, 1º Semestre/2009. p. 17-27.

_____. **Sistema de educação**: subsídios para a conferência nacional de educação. 2011. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Saviani.pdf>>. Acesso em: 20/abr./2011.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 3. ed. Tendências e correntes da educação brasileira.

SILVA, Roberto da. A experiência internacional em educação social e sua regulamentação como profissão no Brasil. In: **Conselho Internacional de Bem Estar Social América Latina e Caribe (CIBS)**. 2009. Disponível em: <<http://www.ci-bs.cbciss.org/relatos.html>>. Acesso em: 15./abr./2011.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Moura (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e arte, 2009.

SOARES, Luiz Eduardo; MV BILL, ATHAYDE, Celso. **Cabeça de porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes; TOMMASI, Livia de; MORENO, Gilberto Geribola Moreno. In: SPOSITO, Marília (Coord). 2009. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), vol. 1. (Edvcere). Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2009. p. 127-177.

SPOSITO, Marília (Coord). 2009. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), vol. 1. (Edvcere). Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2009. p. 127-177.

THIRTY-CHERQUES, Hermano Roberto. **O primeiro estruturalismo**: método de pesquisa para as ciências da gestão. RAC, v. 10, n. 2, Abr./Jun. 2006: 137-156. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v10n2/a08.pdf>>. Acesso em: 16/abr./2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TORRES, Rosa Maria (Org.). **Educação popular**: um encontro com Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. (Educação popular, 9).

UNESCO. **Educação popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: MEC/UNESCO/CEAAL, 2005. (Coleção educação para todos, 4). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000372.pdf>>. Acesso em: 19/abr./2011.

VASCONCELOS, Luzia Siqueira. **O enfoque autonomista da educação**: crítica à proposta de educação popular autônoma. Dissertação (Educação). Campinas, SP: Unicamp, 1989.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENTURA, Jaqueline. Organismos internacionais e a educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil. In: **V simpósio nacional estado e poder: hegemonia**. 2008. Acesso em: 19/fev./2011. Disponível em: <http://www.simpósiohegemonia-pro.br/68_ventura_jaqueline_pereira.pdf>.

VIOLANTE, Maria Lucia V. **O dilema do decente malandro: a questão da identidade do menor – Febem**. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. (Coleção teoria e práticas sociais).

VOLPI, Mário (Org.). **O adolescente e o ato infracional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VOLPI, Mário. **Sem Liberdade, sem direitos: a privação de liberdade na percepção do adolescente**. São Paulo: Cortez, 2001.

WACHOWICZ, Lilian Anna. A questão do método: pressupostos teóricos. In: **O método dialético na didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Paz e Terra, 1967.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social**. Campinas, SP: Unicamp, 1994.

ZANELLA, Maria Nilvane. Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? In: UNIBAN. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, 2010a (3). p. 4-22.

_____. **Qualificação profissional e inserção laboral produtiva de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas**. Fortaleza, CE: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010b.

7.1 DISSERTAÇÕES ANALISADAS

ANDRADE, Marcelo Pereira de. **Educação física na fundação estadual do bem-estar do menor-FEBEM/SP: uma análise da proposta de 1992 a 1994 segundo o discurso dos professores**. (Dissertação, Educação Física). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1997. 129p.

ANDRETTA, Ilana. **A entrevista motivacional em adolescentes infratores**. (Dissertação, Psicologia). Porto Alegre, RS: PUCRS, 2005, 78 p.

AUN, Heloisa Antonelli. **Trágico avesso do mundo: narrativas de uma prática psicológica numa instituição para adolescentes infratores**. (Dissertação, Psicologia). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. 136p.

AZAMBUJA, Grace Farias. **Adolescentes em conflito com a lei e as medidas sócioeducativas:** uma experiência no município de Itajaí-SC. (Dissertação, Educação Física). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

BANDEIRA, Claudia. **Políticas de atendimento aos adolescentes privados de liberdade.** (Dissertação, Educação: Currículo). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2006. 280p.

BERZIN, Juliana. **O teatro e o adolescente em conflito com a lei:** análise do sentido de uma proposta sócio-educativa. (Dissertação, Psicologia). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2003. 121p.

FIORILHO, Cláudia Buongiorno. **Informática educativa e jovem em liberdade assistida:** um estudo sobre as relações constituídas nos processos de ensino-aprendizagem entre alunos e computador. (Dissertação, Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2005.

FOLONI, Silvia Borges. **O direito de ser dos excluídos de ter teatro:** um agente transformador no trabalho com adolescentes que cumprem medida sócio-educativo de privação de liberdade, ou seja, em regime de internação. (Dissertação, Serviço Social). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2000.

GALLO, Alex Eduardo. **Adolescentes em conflito com a lei:** perfil e intervenção. (Tese, Educação Especial). São Carlos: UFSCar, 2006. 282p.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. **Análise do processo de integração do menor infrator ao meio social.** (Tese, Psicologia Experimental). São Paulo: USP, 1990. 216p.

HASSE, Margareth. **Biblioterapia como texto:** análise interpretativa do processo biblioterapêutico. (Dissertação, Comunicação e linguagens). Curitiba, PR: Universidade Tuiuti do Paraná, 2004. 154p.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki. **Algo para além de tirar as crianças da rua: a pedagogia do esporte em projetos socioeducativos.** (Dissertação, Educação Física). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2008. 358p.

KONZEN, Armando Afonso. **Socioeducação, restauratividade e tempo ético:** desvelando sentidos no itinerário da alteridade. (Dissertação, Ciências Criminais). Porto Alegre, RS: PUC/RS, 2006.

LIMA, Dinorá de Souza. **Proposta curricular para as unidades de internação provisória:** avaliação de uma política de educação. (Dissertação, Educação). São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2007. 127p.

LOSACCO, Sílvia. **Métrons e medidas:** caminhos para o enfrentamento das questões da infração do adolescente. (Tese, Serviço Social). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2004.

MARQUES, Adriana Alvarenga. **A mentoria na educação de crianças e adolescentes carentes: estudo de caso de um projeto de reforço escolar em uma comunidade do Recife/PE.** (Dissertação, Administração). Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. 148p.

MELLO, André da Silva. **Capoeira para adolescentes internos na Febem: um estudo sobre a consciência.** (Dissertação, Psicologia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1999.

NILSSON, Werno. **O Adolescente infrator interno pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e o aconselhamento psicológico pastoral.** (Dissertação, Teologia). São Leopoldo, RS: Escola Superior de Teologia, 2007. 68p.

OLIVEIRA, Maria Luiza Moura. **Aldeia juvenil: duas décadas de contraposição à cultura da institucionalização de crianças e adolescentes pobres em Goiás.** (Dissertação, Psicologia). Goiás: UCGo, 2005. 135p.

OLIVEIRA, Roberta Silva Nunes de. **O teatro em espaços improváveis: teatro e adolescência vulnerável socialmente e em conflito com a lei.** (Dissertação, Artes). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

RASI, Mauricio Sponton. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e as medidas sócio-educativas em meio aberto: o projeto Casa do Abrigo de Porto Ferreira - "Cidadania em Ação".** (Dissertação, Direito). Ribeirão Preto, SP: UNAERP, 2003.

RODRIGUES, Mary Fátima Gomes. **Cartas dos adolescentes internos da FEBEM: O que revelam e o que ocultam?.** (Dissertação, Educação). Piracicaba, SP: UNIMEP, 2005. 110p.

SANIOTO, Henrique. **Contribuindo para a Formação Humana dos Adolescentes da Febem por Meio da Ginástica Geral.** (Dissertação, Educação Física). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 198p.

SILVA, Fabio Silvestre da. **Futebol Libertário: um jeito novo de jogar na medida.** 01/04/2006. (Dissertação, Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006. 158p.

VEZZULLA, Juan Carlos. **A mediação de conflitos com adolescentes autores de ato infracional.** (Dissertação, Serviço Social). Florianópolis, SC: UFSC, 2004. 137p.

VIANNA, Rosane de L. S. Culturas juvenis na FEBEM. In: **Imaginário**, São Paulo, v. 11, n. 11, dez./2005. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2005000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28/ago./ 2010.

VILELLA, Dilson Correia. **Febem: Educação física, desigualdade social e cidadania.** (Dissertação, Serviço Social). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2002.

ANEXOS

RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS

PAULA INEZ CUNHA GOMIDE. Análise do processo de integração do menor infrator ao meio social. 01/05/1990 1v. 217p.

Doutorado. Universidade de São Paulo - Psicologia (Psicologia Experimental)

Orientador (es): Nome não Informado.

Tema: Integração social do adolescente

Resumo tese/dissertação:

Especialistas reconhecem que a instituição, carcerária ou não gera e mantém a identidade do infrator. Testar a viabilidade de um modelo alternativo, em meio-aberto, para o atendimento do menor infrator, foi o objetivo desta pesquisa, ao longo de 5 anos, o programa atuou com dois grupos de sujeitos: menores infratores-adolescentes de 14 a 21 anos e funcionários da empresa de treinamento. Palestras foram dadas para orientar suas ações junto aos menores. Com os menores discutíamos as dúvidas e dificuldades ocorridas no trabalho e fora dele, para que estas fossem analisadas e procedimentos apropriados propostos. Após uma avaliação foram encaminhados 70 menores para o projeto. Destes, 28 (40%) jamais apresentaram-se para iniciar o trabalho. Dos 42 que ingressaram no projeto 30,9% estão trabalhando em empresas externas; 11,9% estão desempregados, porém ainda não retornaram a marginalidade, 14,2% estão presos; 7% foram mortos pela polícia e 23,8% estão em local desconhecido. Estes resultados ainda não são satisfatórios do ponto de vista da solução definitiva do problema, mas indicam uma diretriz alternativa e promissora para o atendimento do infrator.

MARCELO PEREIRA DE ANDRADE. "**Educação Física na Fundação Estadual do Bem-Estar dos Menor-FEBEM/SP**: uma análise da proposta de 1992 a 1994 segundo o discurso dos professores". 01/09/1997 1v. 85p.

Mestrado. Universidade Estadual de Campinas - Educação Física

Orientador (es): Silvana Venâncio

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNICAMP/Biblioteca Setorial da FEF

Tema: Avaliação de programa socioeducativo - educação física - Dependência administrativa Estadual

Resumo tese/dissertação:

Na década de 80 e 90, foram desenvolvidos estudos sobre a importância da Educação Física na sociedade. Porém, poucos foram os relatos sobre a inserção e atuação dos professores de Educação Física nos grupos sociais. O presente estudo tem como objetivo a proposta de Educação Física implantada no período de 1992 a 1994 na Fundação do Bem-Estar do Menor em São Paulo - FEBEM/SP, responsável pelo internamento de adolescentes infratores. Como instrumento de investigação, foi utilizada a técnica análise do fenômeno situado, que possibilitou interpretar três discursos de professores de Educação Física que atuaram na FEBEM/SP no período de 1992 a 1994. Com a análise dos discursos foram estruturadas cinco Sínteses das Unidades Transformadas, as quais possibilitaram a compreensão da proposta de Educação Física de 1992 a 1994

JUAN CARLOS VEZZULLA. A mediação de conflitos com adolescentes autores de ato infracional. 01/10/2004 1v. 130p.

Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina - Serviço Social

Orientador (es): Marli Palma Souza

Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária

Tema: Justiça juvenil - Mediação de conflitos

Dependência administrativa Federal

Resumo tese/dissertação:

Esta dissertação trata das possibilidades de aplicação da mediação de conflitos com adolescentes a quem é atribuído ato infracional. A partir da Proteção Integral disposta no Estatuto da Criança e do Adolescente, e da pesquisa sobre as características psicossociais especiais da adolescência que leva a entender que os adolescentes passam por uma fase de experiência do que podem e o que não podem fazer na tentativa de enquadramento no social, de como lidar com seus desejos e até onde permitir sua realização. Estas condutas ousadas, agressivas e até, às vezes, violentas, não são senão experiências educativas. A repressão dessas condutas perturbaria o objetivo educacional. Uma sistematização do procedimento da mediação de conflitos, assim como de sua experiência internacional, permite desenvolver as técnicas que possam produzir os efeitos reflexivos e socioeducativos desejados. Como conclusão desta dissertação, entende-se que é o sistema judicial quem lhe atribui o ato infracional. Eles são adolescentes, somente essa é sua identidade, a de infrator lhe é dada erroneamente. Como forma de atender a essas características especiais, apresenta-se um modelo de procedimento de mediação a ser implementado nas Varas da Infância e da Juventude no Brasil, que, segundo o disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente, acolha o adolescente e suas necessidades próprias de sujeito em desenvolvimento, permitindo-lhe elaborar sua experiência para a transformar positivamente. Analisadas as realidades das Varas da Infância e da Juventude, desprende-se que tanto no Ministério Público quanto no Judiciário passam a exercer cargos dentro destas Varas profissionais que não recebem formação nem treinamento específico para acolher, para saber trabalhar com crianças e adolescentes, nem se toma em conta uma necessária e especial sensibilidade para isso. O Estado, introduzindo a mediação, poderia auxiliar o adolescente no atendimento de suas necessidades de constituir-se como sujeito e a tomar consciência de sua situação para deixar de ser objeto da dependência e produzir o efeito desejado na conquista de seus direitos, transformando o ato infracional em experiência vital que contribua à sua emancipação.

MARGARETH HASSE. **Biblioterapia como texto**: análise interpretativa do processo biblioterapêutico. 01/09/2004 1v. 124p.

Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná - Comunicação e Linguagens

Orientador (es): Denize Correa Araujo

Biblioteca Depositária: Sydnei Antonio Rangel Santos

Tema: Aplicação de técnica terapêutica

Dependência administrativa Particular

Resumo tese/dissertação:

O objetivo desta dissertação é analisar uma técnica psicoterapêutica chamada Biblioterapia, tentando interpretá-la como um texto único, dinâmico e aberto, que se relaciona dialogicamente com outros textos e contextos. A técnica, definida como o uso terapêutico da literatura, passa a ser vista através de uma outra leitura como um processo discursivo-narrativo e levanta questões sobre como as etapas que o constituem são construídas. Ainda, nesse mundo textual, conjecturou-se quem são os sujeitos e como eles dialogam entre si; e sendo esses sujeitos produtores de textos, como estes textos, por sua vez, se relacionam pelo diálogo; que textos são estes e como são construídos; quem escolhe o texto literário e como ele chega ao paciente. Para isto, utilizou-se a metodologia qualitativa de natureza interpretativa-dialógica, sendo os estudos de Eco e Peirce sobre a teoria semiótica e o conceito de Bakhtin de dialogismo, os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa. Para a interpretação deste texto biblioterapêutico, realizou-se também um estudo de casos clínicos onde a técnica foi utilizada. Delimitou-se assim, como objeto de investigação, os atendimentos realizados em um projeto para adolescentes infratores e suas famílias, e a psicoterapia para pacientes dependentes de drogas em uma organização não governamental. Acredita-se que este trabalho interpretativo levou a autora a refletir sobre o mecanismo da técnica da Biblioterapia, considerada como texto, possibilitando uma visão diferente da interação entre terapeuta, paciente e texto literário.

HELOISA ANTONELLI AUN. **Trágico avesso do mundo:** narrativas de uma prática psicológica numa instituição para adolescentes infratores. 01/09/2005 1v. 136p.

Mestrado. Universidade de São Paulo - Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientador (es): Henriette Tognetti Penha Morato

Biblioteca Depositária: Serviço de Biblioteca do IPUSP

Tema: Gestão dos Programas - Plantão Psicológico para Funcionários

Dependência administrativa Estadual

Resumo tese/dissertação:

Através de narrativas dos Diários de Bordos dos plantonistas, esta investigação fenomenológica, interpelada principalmente por autores da Psicossociologia Clínica, propõe a reconstituição do Plantão Psicológico a adolescentes e funcionários de quatro unidades de internação da Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM) do Estado de São Paulo, localizadas em dois complexos da capital. Realizada pelo Laboratório de Estudos e Prática em Psicologia e Fenomenológica Existencial (LEFE) da Universidade de São Paulo (USP), esta prática psicológica acontecia como cartografia clínica. Descortinavam-se conflitos que dividiam a instituição como num campo de guerra: inimigos e/ou aliados; olhares ameaçados e/ou ameaçadores. Cada unidade de internação, na tensão de uma explosão sempre iminente, mostrava-se como uma caricatura das relações e conflitos humanos inserida em uma cultura instituída por interditos e ampliada, ao avesso, por códigos de honra do trágico, violento e rígido cenário, do mundo do crime. Neste contexto, no pátio das unidades, acontecia o Plantão Psicológico que revelava um outro modo de clinicar, resgatando a possibilidade da intimidade respeitada no e pelo espaço público.

ILANA ANDRETTA. **A entrevista motivacional em adolescentes infratores.**
01/03/2005. 2v. 80p.

Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PSICOLOGIA

Orientador (es): Margareth da Silva Oliveira

Biblioteca Depositária: PUCRS

Tema: Intervenção - Entrevista Motivacional

Dependência administrativa Particular

Resumo tese/dissertação:

A adolescência é uma fase do ciclo vital caracterizada pela transição entre a infância e a adolescência e o uso de drogas neste período pode trazer marcas indeléveis no desenvolvimento global do sujeito. O presente estudo teve como objetivo verificar aplicabilidade da Entrevista Motivacional ocorridas em adolescentes infratores usuários de drogas. Neste contexto, fazem parte desta dissertação de mestrado um artigo de revisão intitulado "A técnica da entrevista motivacional na adolescência" e outro artigo empírico intitulado "A entrevista motivacional em adolescentes infratores". O primeiro artigo, buscou realizar uma revisão bibliográfica por conveniência em livros e nas principais bases de dados, nos últimos 10 anos, sobre os tópicos sobre uso de drogas e tratamentos na adolescência enfatizando a Entrevista Motivacional. Foram descritos os principais estudos publicados nesta área, as técnicas e modelos de tratamento mais indicados assim como o consumo de drogas, nesta fase, no Brasil. O segundo artigo descreve a experiência da aplicabilidade da intervenção clínica intitulada Entrevista Motivacional (EM) em 50 adolescentes encaminhados para tratamento pela justiça por terem cometido ato infracional, estar cumprindo medida-protetiva e serem usuários de drogas. Trata-se de um estudo quase-experimental de avaliação no antes e depois no mesmo grupo. Os instrumentos utilizados foram um protocolo para levantamento de dados sócio-demográficos da amostra, uma entrevista semi-estruturada baseada no DSM-IV-TR (APA, 2002), a University of Rhode Island Change Assesment Scale (URICA), o Beck Depression Inventory (BAI) e o Beck Anxiety Inventory (BDI), Crenças Acerca Del Abuso de Substancias e um Screening Toxicológico para detecção do uso de maconha. Os principais resultados encontrados foram o aumento do número de dias abstinente de maconha e álcool, diminuição da quantidade de uso de álcool, tabaco e maconha, e abstinência de cocaína, crack e solventes na reavaliação. Houve também, modificação no estágio motivacional da pré-contemplação e nas crenças cognitivas acerca do uso de substâncias. Os dados evidenciam que a entrevista motivacional modifica o consumo de drogas, os estágios motivacionais e as crenças cognitivas em adolescentes infratores usuários de drogas.

CLAUDIA BANDEIRA. **Políticas de Atendimento aos Adolescentes Privados de Liberdade**. 01/05/2006. 1v. 280p.

Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação (Currículo)

Orientador (es): Antonio Chizzotti

Biblioteca Depositária: PUC/SP

Tema: Avaliação De Projeto Socioeducativo - Escolarização

Resumo tese/dissertação:

Esta pesquisa é sobre um projeto educativo desenvolvido em Unidades de Internação Provisória (UIPs) da FEBEM/SP, cujo objetivo foi contribuir com a construção de uma política pública de educação para adolescentes em situação de privação de liberdade. Nessa perspectiva houve, de 2000 a 2004, uma negociação triangular entre as coordenações da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, da FEBEM/SP e de uma organização não governamental que procurou dar suporte na garantia das condições necessárias para a implementação da proposta educativa, bem como para seu acompanhamento. Assim, este estudo priorizou as vozes dos adolescentes na perspectiva de compreender suas relações com um projeto educativo implementado pelo Estado e sociedade civil num contexto de privação de liberdade. A idéia foi possibilitar uma interlocução com os jovens para a compreensão dos efeitos que essas ações desencadearam. Suas opiniões sobre a tentativa de priorizar a educação numa situação de contenção apresentaram ambigüidades e contradições. A proposta educativa permitiu aos adolescentes discussões coletivas sobre projetos de vida pessoais e sociais num contexto marcadamente repressor e opressor. Ainda segundo depoimentos dos adolescentes, o projeto educativo implementado nas UIPs possibilitou a criação de um espaço na FEBEM de participação e incorporação de conhecimentos sobre temas que vão ao encontro de suas realidades: a sala de aula. Sem dúvida, a educação é fundamental, mas sozinha não resolverá uma questão tão complexa como a do cumprimento de medida socioeducativa. A conquista de uma nova legislação em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é um marco histórico da sociedade brasileira na luta pelos direitos desses jovens, já que vem em contraposição às imagens das crianças e adolescentes pobres vistos como inferiores, "menores", "infratores", "delinqüentes". Mas ainda há muito que se fazer para que os direitos prescritos nessa legislação de adolescentes que se encontram privados de liberdade sejam garantidos como prioridade absoluta.

GRACE FARIAS AZAMBUJA. **Adolescentes em Conflito com a Lei e as Medidas Sócio-Educativas**: uma experiência no município de Itajaí-SC.. 01/09/2007. 1v. 151p.

Tema: Educação em Valores

Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí - Educação

Orientador (es): Solange Puntel Mostafa

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Comunitária da Univali.

RESUMO

A delinqüência juvenil tem ocupado amplo espaço na mídia e nas discussões acadêmicas. Este trabalho procura levantar e analisar os fatores determinantes que levaram nove adolescentes da região de Itajaí a cometerem atos infracionais, bem como, avaliar se as medidas sócioeducativas são capazes de reintegrar à sociedade os nove adolescentes, e se não, quais os elementos que impediram que a reintegração ocorresse. Compreender a concepção dos adolescentes em conflito com a lei, em relação ao trabalho desenvolvido pelas medidas sócioeducativas e mapear o perfil dos adolescentes em conflito com a lei também foram desafios da presente pesquisa. Por último, pensou-se na importância de dar a voz aos profissionais que trabalham com as medidas sócio-educativas assim como às autoridades que são responsáveis diretas em relação às medidas sócio-educativas. A pesquisa qualitativa aconteceu entre março de 2004 a setembro de 2006, em duas entidades do município de Itajaí, a saber: Centro de Internação Provisório – CIP e Parque Dom Bosco. Durante esse período, nestas entidades, a pesquisadora acompanhou a trajetória de nove adolescentes em conflito com a lei, cujo objetivo do acompanhamento, era observar o índice de reincidência e o porquê desta, sendo que, dos nove adolescentes pesquisados, quatro reincidiram. Concluiu-se que não existe um determinante para que o adolescente entre em conflito com a lei; existem vários determinantes que, sozinhos ou combinados levam os jovens a infracionarem, tais como: famílias desestruturadas, uso de álcool e drogas, necessidade de sair da invisibilidade e de se proteger, baixa escolaridade resultando em baixos salários por total falta de qualificação profissional. Emerge como ponto forte da pesquisa, os depoimentos sobre a vontade de ganhar dinheiro fácil para poder comprar/desfrutar tudo que o mundo capitalista oferece. Durante o convívio com os adolescentes infratores, tanto no CIP, como no Parque Dom Bosco, a pesquisadora propôs aulas do Programa de Educação em Valores Humanos, conhecido como PEVH. Com o intuito de elaborar um programa específico para adolescentes Infratores, buscou em Antunes (1998, 1999), Brandão e Crema (1991), Heath (2001), Jares (2002), Sequeiros (2000) e Yus (2002) suporte epistemológico e pedagógico para elaborar o que foi denominado: Vivências em Educação para a Paz. As Vivências em Educação para a Paz são constituídas de cinco roteiros, que somados completam quarenta horas. Cada roteiro trabalha um tema específico: Ação Correta, Não Violência, Amor, Paz e Verdade.

Palavras-chave: Adolescentes infratores; medidas sócio-educativas; reincidência; vivências de educação para a paz.

WERNO NILSSON. O Adolescente infrator interno pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e o aconselhamento psicológico pastoral. 01/08/2007. 1v. 68p.

Profissionalizante. Escola Superior de Teologia - Teologia

Orientador (es): Evaldo Luis Pauly

Biblioteca Depositária: EST

Tema: Manual para o Aconselhamento Psicológico Pastoral do Adolescente

Resumo tese/dissertação:

A pesquisa servirá como manual para o Aconselhamento Psicológico Pastoral do Adolescente Infrator Interno com base no Estatuto da Criança e do Adolescente. A primeira parte aborda o antigo Código de Menores e suas restrições. Em seguida a inovação do Estatuto quanto a proteção integral do Adolescente, principalmente do infrator interno. A nova visão global e a intenção do legislador, avançada para o tempo em que foi lançado, para a defesa e a reeducação do infrator. O fato da proteção e prioridade integral do adolescente ser matéria constitucional e o Estatuto sua regulamentação. O aconselhamento psicológico pastoral do adolescente infrator interno com base na Constituição e no ECA que garantem seu direito à assistência religiosa. O aconselhamento psicológico pastoral sob o enfoque jurídico e a viabilidade de efetuar-lo. Algumas idéias de como aperfeiçoar esta arte de aconselhamento pelo amor, dedicação e vocação. Todos os envolvidos na reeducação do adolescente infrator, direta ou indiretamente, podem fazer a diferença. Evitar a construção de novos presídios e sua superlotação. É o que se almeja com o trabalho de aconselhamento psicológico pastoral. Há um forte enfoque jurídico da assistência religiosa como princípio Constitucional, regulamentado no Estatuto da Criança e do Adolescente e a maneira de realizá-la pelo Aconselhamento Psicológico Pastoral.

HENRIQUE SANIOTO. Contribuindo para a Formação Humana dos Adolescentes da Febem por Meio da Ginástica Geral. 01/12/2005. 1v. 198p.

Mestrado. Universidade Estadual de Campinas - Educação Física

Orientador (Es): Jorge Sergio Perez Gallardo

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

Tema: Práticas Jurídicas e Sociais

Resumo tese/dissertação:

Os programas tradicionais de intervenção nas unidades da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM) se caracterizam por impor formas de conduta socialmente aceitas, adotando, para tanto, métodos restritivos e/ou punitivos. O presente estudo tem como objetivo geral caracterizar e analisar a situação das FEBEMs e implementar na unidade de Araraquara – SP propostas pedagógicas mais adequadas para a reinserção social dos adolescentes reclusos, propondo um programa de intervenção baseado na orientação da Ginástica Geral. A orientação desse programa preconiza trabalhar os valores humanos de convivência social (Formação Humana), tendo como elemento mediador a cultura corporal dos internos. Espera-se que esta vivência transcenda as atividades realizadas, consolidando um alicerce social para a vida futura dos adolescentes. A metodologia proposta consiste na aplicação de um programa de intervenção, utilizando a Ginástica Geral com orientação pedagógica. O método de obtenção dos dados utilizado é o registro por escrito das impressões dos alunos, após cada aula ou apresentação.

ADRIANA ALVARENGA MARQUES. **A mentoria na educação de crianças e adolescentes carentes**: estudo de caso de um projeto de reforço escolar em uma comunidade do Recife/PE. 01/03/2006. 1v. 148p.

Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco - Administração

Orientador (es): Sônia Maria Rodrigues Calado Dias

Biblioteca Depositária: Central e Setorial da UFPE - www.dca.ufpe.br/propad

Tema: Práticas Sociodeucativas - Mentoria

Resumo tese/dissertação:

A mentoria se caracteriza pela relação existente entre mentor (alguém com reconhecida experiência) e mentorado (um neófito), na qual o mentor serve de guia para o jovem aprendiz, dando-lhe conselhos, instruções, patrocínio e amizade, de modo a facilitar o desenvolvimento de sua carreira. Em troca, o mentor obtém reconhecimento, apoio e realização ao acompanhar o crescimento profissional de seu mentorado. A mentoria voltada para jovens e adolescentes com risco para a delinqüência tem sido investigada em países como Estados Unidos e Canadá. Dentre os benefícios encontrados, pode-se citar a diminuição de comportamentos agressivos, redução da evasão escolar, aumento da auto-estima e, conseqüentemente, redução da delinqüência juvenil. A presente pesquisa propôs-se a investigar um programa de mentoria, voltado para crianças e adolescentes carentes. O objetivo foi verificar quais as especificidades deste programa num contexto brasileiro e quais os benefícios desta relação na vida dos mentorados (crianças e adolescentes), dos mentores (colaboradores do projeto) e da comunidade. A percepção das famílias acerca do projeto também foi considerada. Fez-se um estudo de caso exploratório-descritivo, acerca de um projeto de reforço escolar, localizado na Vila do Vintém II, uma comunidade carente do Recife. A estratégia de pesquisa foi qualitativa, através de entrevistas, observação e análise documental. Pôde-se perceber que apenas em alguns aspectos a mentoria ocorrida no projeto diferia dos achados na literatura. Por exemplo, o fato de o mentor ser um modelo para o mentorado (fato explícito teoricamente) não ficou evidenciado neste contexto. A pesquisa procurou verificar a viabilidade de uma forma de intervenção na vida de crianças e adolescentes carentes, que pode ser utilizada por organizações privadas como meio de ação de responsabilidade social e por instituições públicas, no sentido de alcançar maior aproveitamento escolar das crianças e dos adolescentes.

CLAUDIA BUONGERMINO FIORILHO. **Informática educativa e jovem em liberdade assistida: um estudo sobre as relações constituídas nos processos de ensino-aprendizagem entre alunos e computador.** 01/11/2005. 1v. 169p.

Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação (Currículo)

Orientador (es): Maria Candida Borges de Moraes

Biblioteca Depositária: PUC/SP

Tema: Informática Educativa – Liberdade Assistida

Dependência administrativa Particular

Resumo tese/dissertação:

A presente pesquisa tem como propósito principal expor questões relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem mediante o uso da informática educativa para jovens em regime de Liberdade Assistida (LA), em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo, no período de 2001 a 2004. Os alunos em Liberdade Assistida são jovens que cometeram pequenos delitos, mas não foram afastados do lar, da escola, do trabalho, enfim, do seu meio natural. A pesquisa retratou o processo a implementação do uso pedagógico do computador nas escolas públicas municipais de São Paulo. Foram discutidas algumas questões relacionadas às razões pelas quais estes jovens foram levados à prática das infrações, bem como algumas de suas dificuldades principais na sua adaptação à vida em sociedade. Preocupou-se, na maior parte do tempo de desenvolvimento da pesquisa, em conhecer quais as relações que foram constituídas nos processos de ensino-aprendizagem, principalmente os significados positivos e relevantes que o aprendizado no computador possibilitou. Criminalidade, estrutura familiar, escola pública, baixa escolarização, trabalho precoce, pobreza etc, foram assuntos que se fizeram constantes ao longo deste estudo, bem como a constatação de que muito ainda é preciso ser feito, pois a complexidade da situação dos alunos em (LA) se revelou de maior tamanho do que supúnhamos. Apesar de o presente trabalho ter sido realizado ao longo de três anos, não pudemos chegar a conclusões definitivas a respeito da eficácia dessas tecnologias (informática educativa) na melhoria da condição de vida dos alunos. Constatou-se, de qualquer forma, que este é um dos possíveis caminhos a serem trilhados. Procuramos, assim, aprofundar o conhecimento da problemática envolvendo os jovens infratores, e contribuir, de forma otimista, com alternativas na busca de autonomia, bem estar, e da adaptação desses jovens à sociedade. Para tanto, foram selecionados autores como Edgar Morin, Francisco Varela, Humberto, Maturana, José Armando Valente, Maria Cândida Moraes, Mario Sergio Cortella, Paulo Freire, entre outros, como fonte de referência. Aqui está, pois, uma contribuição otimista, ainda que pequena, perante a um grande problema: jovens infratores.

MARIA LUIZA MOURA OLIVEIRA. **Aldeia Juvenil**: duas décadas de contraposição à cultura da institucionalização de crianças e adolescentes pobres em Goiás. 01/09/2005. 1v. 99p.

Mestrado. Universidade Católica de Goiás - Psicologia

Orientador (es): Anita Cristina Azevedo Resende

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Dom Fernando Gomes dos Santos

Tema: Prática Institucional - Estudo de Caso

Resumo tese/dissertação:

Esse trabalho pretendeu estudar o Projeto Aldeia Juvenil desde sua criação em 1983, até sua transformação em Centro de Estudo Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil, em 1990, denominação que se mantém até a atualidade, e traz em suas duas décadas de existência, marcas de transformações e lutas que revelaram as implicações históricas de um processo de construção que caminha no contraponto da cultura da institucionalização de crianças e adolescentes pobres no Estado de Goiás. Para compreender como essa cultura se materializou, em nossa sociedade, fez-se necessário um passeio na história da infância e adolescência brasileira. Para tanto se fez uma cuidadosa revisão bibliográfica sobre o percurso histórico da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil, destacando como esse processo atravessou o tempo se (re) produzindo em nossa cultura. Ao se percorrer os caminhos da atenção destinada a crianças e adolescentes pobres, criou-se condições objetivas de passear pelas trilhas da historicidade brasileira, movimento que nos conduziu a como esse processo se constituiu no Estado de Goiás. Assim, foi possível descobrir a faceta que a Política Nacional do Bem-Estar do Menor se oficializou em Goiás, instalando-se por meio da Febem, representante do sistema capilar, mantenedor da rede de atenção ao “menor” que se estabeleceu em todo território nacional. Em Goiás sua concretização se deu numa instituição totalitária, denominada Cooj, que ostentou modelo corretivo-punitivo durante o período de 1972 a 1986. Nesse período, encontrava-se em vigência do Código de Menores de 1927 e 1979 que se baseava na “situação irregular” que concebeu a figura do “menor” termo impregnado de estigma e preconceito contra os filhos e filhas das camadas populares. Foi nesse cenário, que o Projeto Aldeia Juvenil entrou, efetivamente, na luta e defesa, por justiça social, de crianças e adolescentes pobres, no Estado de Goiás e iniciando nesse período o atendimento em meio aberto a “menores infratores”. O trabalho desenvolveu-se gradativamente, diante desse crescimento, ocorreu a ampliação das ações, levando-o a constituir-se em um Centro de Estudo e Pesquisa mantendo-se ligado à extensão da Universidade Católica de Goiás, qualificando dia-a-dia ações que contribuíram e contribuem para o fortalecimento de áreas do conhecimento e do atendimento referentes ao segmento da infância e adolescência brasileira. Por fim o PAJ/Cepaj ao se contrapor a cultura da institucionalização de crianças e adolescentes desvelou um universo de temáticas que desafiam e questionam permanentemente a sociedade e suas instituições em suas concepções e formas de se relacionar com a criança e o adolescente enquanto um ser social concreto. Com isso, o Centro de Estudo continua envolvendo-se nesse diálogo permanente e atualizado de demandas que surgem na contemporaneidade bem como os resquícios de um tempo que não passou e ainda pauta-se na desigualdade promotora de violência tema presente desde muito tempo na vida de pessoas dessa faixa etária do qual a Aldeia Juvenil se ocupa.

SÍLVIA LOSACCO. **Métrons e Medidas:** Caminhos para o Enfrentamento das Questões da Infração do Adolescente. 01/06/2004. 1v. 208p.

Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Serviço Social

Orientador (es): MYRIAN VERAS BAPTISTA

Biblioteca Depositária: PUC/SP

Tema: Projeto Medidas Socioeducativas em Meio Aberto

Resumo tese/dissertação:

Este trabalho tem por tese que a complexidade da questão da infração juvenil requer novas formas de relacionamento entre os atores sociais, formas essas que deverão levar a novas parcerias entre os sujeitos, a sociedade e o Estado. Trabalhou-se através da pesquisa ex post-factum, a partir da sistematização dos caminhos trilhados pelo Projeto Medidas Socioeducativas em Meio Aberto: Um desafio a se enfrentado em parceria, realizado em 1999/2000 no município de Presidente Venceslau - SP, Brasil. Para o desenvolvimento do Projeto agrupou-se sujeitos que, na diversidade de papéis sociais desempenhados, compõem os vários segmentos sociais nos quais transita o adolescente que comete ato infracional. O trabalho promoveu a desnaturalização do fato social da infração juvenil. A realidade, até então apresentada como cristalizada, fez-se movimento. Através da articulação entre teoria e prática, dinamicidade e inter-relacionamento, possibilitou-se aos participantes a formação e a renovação para a ação. O trabalho traz em si relevância política, na medida em que propõe a construção de metodologia que visa instrumentalizar os atores sociais para um novo olhar e para a operacionalização dos direitos do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto.

ALEX EDUARDO GALLO. **Adolescentes em conflito com a lei: perfil e intervenção.** 22/02/2006. 1v. 282p.

Doutorado. Universidade Federal de São Carlos - Educação Especial
Orientador (es): Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams
Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar
Tema: Adolescentes em Conflito com a Lei: Perfil e Intervenção.

Resumo tese/dissertação:

Este estudo faz parte de um programa de pesquisa, visando o desenvolvimento de repertórios socialmente adequados, que possam diminuir a reincidência de adolescentes em atos infracionais. A clientela atendida nas medidas sócioeducativas de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida na cidade de São Carlos, SP foi analisada, com o objetivo de levantar o maior número possível de variáveis e sua correlação na determinação da conduta infracional (Estudo 1). O Estudo 2 comparou tais dados com uma amostra semelhante na cidade de London, Ontário, Canadá, com o objetivo de identificar possíveis correlações entre as variáveis observadas, em um contexto multicultural. Finalmente, avaliou-se um programa de intervenção proposto com o objetivo de ensinar práticas educativas parentais a mães de adolescentes em conflito com a lei (Estudo 3). No Estudo 1 foram analisados 123 prontuários de atendimento, em um delineamento de survey, relativos ao ano de 2002. As informações contidas nos prontuários foram tabuladas e analisadas. Os dados gerais sugerem que a maioria dos participantes não freqüentava a escola. O fato de não freqüentar a escola foi associado ao número crescente de reincidências, ao uso de entorpecentes e uso de armas. Além disso, os participantes com nível educacional mais baixo viviam em famílias monoparentais, quando comparado com aqueles que tinham maior escolaridade. No Estudo 2 foram analisados 100 prontuários de adolescentes encaminhados para avaliação em um centro de referência ao adolescente em conflito com a lei no Canadá, comparandose os dados com aqueles obtidos no estudo anterior. Os dados sugerem que os adolescentes de São Carlos abandonaram os estudos muito cedo, por não conseguirem acompanhar as aulas, enquanto as escolas canadenses oferecem uma ampla rede de serviços para evitar a evasão escolar, como programas de apoio educacional desde que um problema é identificado. Além disso, furto foi a infração mais comum em São Carlos, enquanto que a sociedade canadense determina que atos como passar a mão (infração mais comum em London) sejam consideradas infrações à lei. Com base nos dados encontrados nos dois estudos, foi proposto um programa de intervenção para ensinar habilidades parentais a dez mães monoparentais de adolescentes em conflito com a lei. O programa consistiu em seis sessões de intervenção, acrescido de cinco sessões iniciais para avaliação de linha de base e cinco finais para avaliação dos resultados. Nas sessões foram trabalhados temas como estabelecimento de limites, regras e análise funcional dos comportamentos inadequados dos filhos. Os resultados indicaram: as mães começaram a intervenção com baixa auto-estima, com um grau moderado de depressão e problemas em lidar com seus filhos. Das dez participantes iniciais, somente quatro terminaram o programa. Após as seis sessões de intervenção, as mães foram novamente avaliadas e os resultados indicaram um aumento na autoestima, não apresentavam índices de depressão e os problemas de relacionamento com os filhos diminuíram. De modo geral, ensinar habilidades parentais, mesmo em poucas sessões, pode reduzir os conflitos com os filhos, o que poderia diminuir o risco para o envolvimento em infrações.

ROBERTA SILVA NUNES DE OLIVEIRA. **O teatro em espaços improváveis:** teatro e adolescência vulnerável socialmente e em conflito com a lei. 01/04/2004. 1v. 205p.

Mestrado. Universidade de São Paulo - Artes

Orientador (Es): Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Biblioteca Depositária: Escola de Comunicações e Artes /USP

Tema: O Teatro como Possibilidade Educativa

Resumo tese/dissertação:

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como o fazer teatral possibilita a constituição de um grupo cujos participantes são adolescentes que se encontram em alto grau de vulnerabilidade social e em conflito com a lei, respondendo às medidas socioeducativas de prestação de serviço e de liberdade assistida. Com base na pedagogia teatral, principalmente na sistematização dos jogos teatrais propostos por Viola Spolin, investiguei o cotidiano de um grupo inserido dentro de uma instituição de atendimento social de São Bernardo do Campo. Para tanto, a partir de uma pesquisa com caráter fenomenológico, tive contato com os diferentes elementos constitutivos do fenômeno teatral, que culminou com a formação do grupo Sem Comentários e com a montagem do espetáculo Prometeu: um breve exercício do trágico.

AFONSO ARMANDO KONZEN. **Socioeducação, Restauratividade e Tempo Ético**: Desvelando Sentidos no Itinerário da Alteridade. 01/12/2006. 1v. 150p.

Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Ciências Criminais

Orientador (es): Ricardo Timm de Souza

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central PUCRS

Tema: Justiça Restaurativa e Socioeducação

Resumo tese/dissertação:

O trabalho debruça-se sobre a fundamentação ético-filosófica do proceder segundo a Justiça Restaurativa para o atendimento do adolescente autor de ato infracional. Inicia por situar a problemática da infração na adolescência no contexto da Doutrina da Proteção Integral; qualifica a resposta em face da transgressão como declaração de responsabilidade de natureza retributiva; sustenta a necessidade da aproximação principiológica do Direito Socioeducativo ao Direito Penal e ao Direito Processual Penal como método para a apropriação das garantias materiais e instrumentais de tutela da liberdade; reflete acerca das simetrias e assimetrias desses dois sistemas; e considera o proceder pelo socioeducativo sintonizado com o sistema acusatório da tradição retributiva, um proceder em uma só perspectiva; além de referir a ausência de normatividade na execução da medida como uma questão em aberto. A partir da idéia de que deveriam existir procederes em outras dimensões, apresenta e discute a proposta da Justiça Restaurativa, proceder em que prepondera, ao contrário das formas do sistema acusatório da tradição, o envolvimento dos direta e indiretamente interessados na resolução do conflito e a resposta segundo o sentido construído no encontro. Na investida por novas justificativas para o proceder pela restauratividade, dialoga com o pensamento filosófico de Emmanuel Levinas como modo de revisão crítica dos procederes para a resolução dos conflitos de natureza infracional. Nesse contexto, investiga a partir dos temas como o Mesmo e o Outro, a fenomenologia do Rosto, a questão da Justiça como sinônimo de prioridade do Outro antes da liberdade do Mesmo e a linguagem dialogal como modo de alteridade que encontra a fundamentação, ética entendida como responsabilidade por outrem, na não-indiferença ao valor absoluto da possibilidade humana de dar prioridade ao outro e ao sentido construído na relação.

FABIO SILVESTRE DA SILVA. **Futebol Libertário**: um jeito novo de jogar na medida. 01/04/2006

1v. 129p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Educação

Orientador (es): Katia Rubio

Biblioteca Depositária: FEUSP

Tema: Prática Esportiva e Cidadania para Adolescentes em Conflito com a Lei

Resumo tese/dissertação:

Trata-se de uma pesquisa-ação qualitativa, de cunho teórico-metodológico, com a finalidade de investigar o uso do potencial educativo da prática esportiva, especificamente o futebol, na educação não formal como meio para a construção e o exercício da cidadania ativa através do atendimento alternativo direto para adolescentes inseridos nas medidas socioeducativas em meio aberto que cometeram um ato infracional, na região da Capela do Socorro, atendidos pelo CEDECA Interlagos. O trabalho demonstra que a proposta inovadora pode criar um ambiente para o processo de integração pessoal com a tomada de consciência de sua própria dignidade, auto-estima, consciência corporal, comunicação, responsabilidade, autonomia e exercício da cidadania. Foram atendidos 18 adolescentes, de ambos os sexos, na faixa etária de 12 a 17 anos e 11 meses. O processo de seleção teve como critérios a inserção na medida por, pelo menos, um mês. Foram aceitos, ainda, adolescentes que cumpriam medida sem prazo determinado ou por seis meses. A intervenção foi realizada em vinte e quatro encontros semi-estruturados dentro de uma metodologia que se chamou PAIS com os princípios e referenciais teóricos da pedagogia da libertação de Paulo Freire. Os resultados foram avaliados pelo processo de educação em si e não pelo número de adolescentes que chegaram ao final com a extinção da medida decretada pelo Poder Judiciário. Foi possível chegar à conclusão que não pode ser quantificada exclusivamente, por se tratar de uma proposta alternativa de acompanhamento que criou novas possibilidades, mas não pretendeu ser uma "fórmula mágica". A essência da libertação ficou marcada pela possibilidade de novas vivências e experimentações dos adolescentes. Verificou-se que a metodologia aplicada leva em consideração a diversidade, mas não é totalizadora e tem resultados diferentes para adolescentes diferentes quando somado às histórias individuais. A maioria dos adolescentes recebeu a liberação para o convívio em sociedade sem a restrição anteriormente imposta. O trabalho é inédito no Brasil. Foi sistematizado e disponibilizado podendo atingir não mais 20 ou 310 adolescentes acompanhados pelo CEDECA Interlagos. Conclui que foi um olhar lançado para especificidade desse grupo que aproveitou a interface da psicologia do esporte aplicada em projeto social que cumpriu a missão de auxiliar na reflexão de cenários possíveis para a execução das medidas socioeducativa, creditando a elas a credibilidade do Poder Judiciário no incentivo a sua aplicação e execução não mais nos modelos superados.

ANDRÉ DA SILVA MELLO. **Capoeira para adolescentes internos na Febem: um estudo sobre a consciência.** 01/10/1999. 1v. 145p.

Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação (Psicologia da Educação)

Orientador (Es): Mitsuko Aparecida Makino Antunes

Biblioteca Depositária: PUC/SP

Tema: Capoeira como Instrumento Pedagógico

Resumo tese/dissertação:

Este trabalho teve como objetivo verificar se um programa de Educação Física, que utilizou a capoeira como instrumento pedagógico, contribuiu para o desenvolvimento da consciência em internos da FEBEM. A consciência foi aqui tratada na perspectiva histórico-cultural, no qual os pressupostos de Paulo Freire sobre educação serviram como referência. Para tal propósito, foram realizados oito encontros, nos quais trabalhamos os aspectos motores e analisamos e discutimos algumas músicas de capoeira. Essas discussões foram registradas para uma posterior análise, as observações também constituíram-se em dados de pesquisa. Diante dos dados obtidos, referendados pela opção teórica adotada, chegamos as seguintes conclusões: 1) Não foi possível constatar o desenvolvimento da consciência. Para que isso aconteça, é necessário a aplicação de um programa mais prolongado, onde a praxis dos alunos, ou seja, suas ações e reflexões, possam ser observadas. 2) Mesmo não constando o desenvolvimento da consciência, esta pesquisa explicou dois aspectos importantes relativos a essa questão e que poderão contribuir para futuros trabalhos, são eles: A dualidade e a opressão presente na consciência dos sujeitos. Estes aspectos inibem o desenvolvimento da consciência. 3) A viabilidade da utilização da capoeira, como recurso pedagógico, em trabalhos que visem o desenvolvimento da consciência. A partir da análise e discussão de letras de músicas, importantes temas relacionados à cidadania foram relevados, como: racismo, preconceito e educação.

SILVIA BORGES FOLONI. **O direito de ser dos excluídos de ter Teatro:** um agente transformador no trabalho com adolescentes que cumprem medida Sócio-educativo de privação de liberdade, ou seja, em regime de internação. 01/06/2000. 1v. 125p.

Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Serviço Social

Orientador (Es): Myrian Veras Baptista

Biblioteca Depositária: PUCSP

Tema: Teatro Como Estratégia Pedagógica em Unidades de Internação

Resumo tese/dissertação:

Esta pesquisa tem como objetivo estudar o teatro como agente transformador e instrumento etodológico de manifestação e resgar do ser humano. Trata-se de trabalho realizado com adolescentes que cumprem medida judicial sócio educativa infracional na Febem, entre 1986 e 1990. Temos como princípio que as relações humanas nos dias de hoje estão pautadas pelo mercado, seres humanos em sua capacidade de expressão e criação. Concluimos que o teatro muito contribui para melhorar a qualidade de vida dos nossos adolescentes, porém enquanto estão vivos, já que são seres humanos com morte anunciada.

DILSON CORREIA VILLELA. **Febem**: Educação Física, Desigualdade Social e Cidadania. 01/05/2002. 1v. 200p. Mestrado.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Serviço Social

Orientador (es): Evaldo Amaro Vieira

Biblioteca Depositária: PUC-SP

Tema: Educação Física como Estratégia Educativa

Resumo tese/dissertação:

O presente estudo procura responder à seguinte indagação: qual a participação da educação física na formação de cidadania dos adolescentes em conflito com a Lei, internados na Fundação do Bem Estar do Menor de São Paulo (FEBEM-SP, núcleo Tatuapé). Objetivamos compreender se a educação física tinha participação alienante ou não na formação destes educandos. A pesquisa envolve levantamentos documental e entrevistas com professores, alunos e coordenação. Demonstramos nesta dissertação o papel histórico representado pela educação física desde o período de 1930 até os anos de 1990. Destacamos suas relações com a política, com os militares, como a mestra adentrou à FEBEM-SP, núcleo Tatuapé, e como se dá a sua prática nos dias atuais (2001). Concluímos que na forma e nas condições em que vêm correndo a educação física na unidade Tatuapé, têm se revelado alienante e não formativa de cidadania. A proposta de concepção do movimento humano consciente, seja adotado e implantada na instituição, que os jogos cooperativos sejam aplicados na consonância com as diretrizes da concepção do movimento humano consciente; que o teatro, a dança, a música, façam parte do processo educacional e que todos os alunos que desejarem, possam participar destas atividades culturais.

JULIANA BERZIN. **O teatro e o adolescente em conflito com a lei**: análise do sentido de uma proposta sócio-educativa. 01/05/2003. 1v. 121p.

Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Psicologia Social

Orientador (es): Bader Burihan Sawaia

Biblioteca Depositária: PUC/SP

Tema: Teatro como Proposta Socioeducativa

Resumo tese/dissertação:

O objetivo da presente pesquisa é compreender o sentido da vivência de uma experiência sócio-educativa pelo teatro realizada no FEBEM Arte - Supervisão Cultural da FEBEM - com adolescentes autores de ato infracional internos e egressos. Os pressupostos teóricos de Vygotsky e as reflexões do Núcleo de Estudos da Dialética Inclusão/Exclusão Social, orientam a concepção de adolescente e do processo de inclusão e exclusão social do presente trabalho. A desigualdade social e os significados naturalizados da adolescência impõem o cerceamento das potencialidades que se desenvolvem na adolescência - a capacidade de abstração, do pensamento por conceitos e uma nova qualidade da criatividade - caracterizando um modo de inclusão perversa que é acentuada nas populações pobres. O procedimento básico de pesquisa foi a entrevista, realizada em dois blocos diferentes. O primeiro bloco de entrevistas foi realizado na Instituição com dois adolescentes internos e um ex-interno; também foram realizadas entrevistas com arte-educadores e funcionários com a finalidade de conhecer o contexto Institucional, o grupo de teatro e a arte-educação vivenciada no FEBEM Arte. O segundo bloco constituiu-se de uma entrevista em grupo com três adolescentes egressos, orientadas pelas questões suscitadas no primeiro bloco, com a finalidade de apreender as transformações provocadas pelo teatro em relação com as amarras determinadas pelo processo de inclusão / exclusão social. A arte, em especial o teatro, é apresentada pelos adolescentes como um modo de desenvolver habilidades, tais como exprimir sentimentos e emoções, abertura para o relacionamento com o outro e o reconhecimento de novas possibilidades de identidade. O sentido do teatro aproxima-se ao que Vygotsky define como catarse: transformar as emoções de uma forma prazerosa, sendo a 'adrenalina' uma das fontes de prazer, à semelhança de outras situações de risco já experimentadas em vivências anteriores. As ambigüidades e dificuldades são reveladas no processo de saída da Instituição, no confronto entre o teatro e as dificuldades encontradas em nossa organização social. As práticas artísticas caminham no sentido da emancipação e desenvolvimento da criatividade dos adolescentes, abertura ao outro e criação de vínculos, porém sozinhas não são suficientes para eliminar a dinâmica de inclusão perversa vivida e o sofrimento. O preconceito, as dificuldades de subsistência e de trabalho se impõem, expondo os limites do teatro, obrigando-os a despendem um esforço extraordinário para enfrentar as condições sociais fora do mundo do crime. Fica evidente a necessidade de transformar a estrutura social e a instituição FEBEM para criar possibilidades reais de inserção social para os adolescentes que lhes garantam sobrevivência com dignidade e felicidade.

MAURICIO SPONTON RASI. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e as medidas sócio-educativas em meio aberto: o Projeto Casa do Abrigo de Porto Ferreira - "Cidadania em Ação"**. 01/12/2003. 13v. 130p.

Mestrado. Universidade de Ribeirão Preto - Direito

Orientador (es): Lisete Diniz Ribas Casagrande

Biblioteca Depositária: Unaerp

Tema: Avaliação de Programa Socioeducativo em Meio Aberto

Resumo tese/dissertação:

O objetivo deste trabalho foi tentar revelar a existência de possibilidades concretas para aplicação dos dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente dentro da sociedade brasileira. Com uma pesquisa quanti-qualitativa, realizamos um estudo de caso, que foi o Projeto da Associação Casa do Abrigo de Porto Ferreira, cidade do interior do Estado de São Paulo, de médio porte, que com a participação popular e a organização da sociedade civil, desenvolveu um projeto voltado para crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal, bem como para aqueles adolescentes autores de ato infracional. Procuramos mostrar possíveis relações entre falhas do Estado nas políticas públicas implementadas e os índices de violência infanto-juvenil vivenciadas no país. Abordamos de maneira específica as medidas sócio-educativas, em especial a liberdade assistida e a prestação de serviços à comunidade, ambas em meio aberto e desenvolvidas pela Casa Abrigo de Porto Ferreira; durante a exposição, tentamos mostrar que tais medidas, se, adequadamente executadas podem, evitar o envio de vários adolescentes às unidades de internação da Febem, locais que estatisticamente não tem recuperado o desenvolvimento destes jovens. Realizamos na Instituição, entrevistas com os adolescentes, funcionários e voluntários. Ficou evidente, nos depoimentos dos adolescentes, inseridos nos projetos da instituição que estes possuem o mesmo histórico de vida revelado por problemas familiares, financeiros e de consumo de drogas. Após a análise dos números colhidos na Instituição e também junto ao Poder Judiciário e Delegacia de Polícia do município, constatou-se que, desde a inauguração da Casa Abrigo, em pouco mais de um ano, os números de reincidência de atos infracionais de adolescentes diminuíram na cidade. O trabalho remete à conclusão de que uma organização não governamental, construída e dirigida através da participação dos cidadãos e da articulação de órgãos públicos, em uma cidade de médio porte, permitiu que se experimentasse uma alternativa concreta de viabilização da doutrina da proteção integral. O trabalho demonstrou também que a situação de abrigo e de aplicação das medidas sócio-educativas, nesta ONG, possibilitou uma reinserção social dos sujeitos, que passaram a se perceber como detentores de direitos, capazes de exercer cidadania.

MARY FÁTIMA GOMES RODRIGUES. **Cartas dos adolescentes internos da Febem: O que revelam e o que ocultam?**. 01/10/2005. 1v. 119p.

Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba - Educação

Orientador (es): Anna Maria Lunardi Padilha

Biblioteca Depositária: Taquaral/UNIMEP/INEP

Tema: Prática Pedagógica em Unidade de Internação

Resumo tese/dissertação:

O objetivo deste trabalho, articulado com meus objetivos de vida, foi mostrar, através de cartas escritas por adolescentes infratores de uma unidade da FEBEM, um dos caminhos encontrados como prática pedagógica e nelas captar o que era revelado e ocultado pelos meus alunos quando escreveram para suas mães, amigos e namoradas, considerando as condições sociais concretas, nas quais as cartas foram produzidas, ou seja, o ambiente carcerário, a censura, a distância entre os meninos e sua comunidade, a sala de aula, as relações estabelecidas, os conflitos, os silêncios. A utilização de onze cartas selecionadas deu-se com a permissão dos alunos e de seus familiares, bem como pertenciam aos arquivos pessoais da professora-pesquisadora por serem atividade pedagógica desenvolvida durante as aulas. A perspectiva teórico-metodológica escolhida foi a Histórico-Cultural de Lev Vigotski e a enunciativo-discursiva de Mikhail Bakhtin, procurando trazer contribuições de outros autores, cujos pensamentos e obras ampliaram as possibilidades de compreensão e análise do objeto de estudo. O caminho metodológico diz respeito aos fundamentos e processos, nos quais se apóia a reflexão. O texto foi organizado em cinco capítulos, procurando abranger as seguintes questões: trajetória da pesquisadora até seu objeto de estudo; caracterização da instituição e dos internos; contribuições teóricas ao estudo; possibilidades de leitura das cartas produzidas e considerações finais. Foram construídos quatro núcleos temáticos para a análise, depois de várias leituras das cartas: 1. A carta como tentativa de aproximação com o outro; 2. Busca do reencontro e a falta que sentem das pessoas que não estão presentes; 3. Declaração de amor, do bem querer; 4. Arrependimento, pedido de perdão e promessa de mudança de vida. Além do que pude viver na instituição carcerária, meus alunos me mostraram, me disseram, escreveram, confienciaram, revelando e ocultando uma importante instância da sociedade. Não apenas como uma parte dela, mas como uma parte que contém o todo – uma totalidade. Posso dizer que mesmo na violência e na exclusão social, os meninos não estão destituídos de suas condições humanas de desenvolvimento – elas estão apagadas, mas com marcas de possibilidades.

DINORÁ DE SOUZA LIMA. **Proposta Curricular para as unidades de internação provisória**: Avaliação de uma política de educação. 01/12/2007. 1v. 127p.

Mestrado. Universidade Cidade de São Paulo - Educação

Orientador (es): João Gualberto de Carvalho Meneses

Biblioteca Depositária: Prof. Lúcio de Souza

Tema: Proposta Curricular para Unidades de Internação Provisória

Resumo tese/dissertação:

Este trabalho apresenta uma avaliação do currículo desenvolvido nas Unidades de Internação Provisória da FEBEM-SP, como política pública de educação. O atendimento escolar aos adolescentes privados de liberdade nas unidades de internação é realizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que, além da garantia de um direito constitucional, considera, segundo sua legislação, a necessidade de se implementar uma ação educativa apropriada às características desse adolescente e, ainda, a necessidade de otimização do seu tempo de permanência de até 45 dias, de modo que as competências e habilidades desenvolvidas nesse período de internação possam favorecer a sua (re) inserção social. O Projeto Educação e Cidadania, currículo oferecido nessas unidades, apresenta uma organização curricular não disciplinar, propõe manter os adolescentes em contato com atividades didáticas e culturais que respeitam o contexto da sua reclusão temporária e suas singularidades. O objetivo é apresentar avaliação dos resultados da ação educativa desse currículo, na retomada da trajetória escolar do egresso da FEBEM e, assim, contribuir com a produção de conhecimento voltado para a adoção de políticas públicas de escolarização para as unidades de internação. A metodologia adotada abrange a pesquisa bibliográfica, a documental e a de campo. O lócus inicial da pesquisa de campo concentra-se nas 5 Unidades de Internação Provisória que integram o Complexo Brás, localizado na capital de São Paulo. O segundo momento dessa pesquisa acontece nas escolas públicas da rede estadual de São Paulo. A pesquisa abrange 72 adolescentes egressos da FEBEM/SP, que participaram do Projeto Educação e Cidadania, durante a internação provisória, no período de fevereiro a julho de 2006.

ROSANE DE LOURDES SILVA VIANNA. **Jovens à Busca de Identidades Culturais: Ser Jovem em São Paulo e Medellín.** 01/06/2002. 1v. 217p.

Mestrado. Universidade de São Paulo - Integração da América Latina

Orientador (es): José da Rocha Carvalheiro

Biblioteca Depositária: Biblioteca central FFLCH/USP

Tema: Controle Social e Punição de Crianças e Adolescentes Pobres

Resumo tese/dissertação:

Esta dissertação apresenta um estudo sobre jovens privados de liberdade da Fundação do Bem-Estar do Menor de São Paulo (Febem) que através da arte - rap, break, grafite - falam de seu universo: a vida na periferia, o contexto em que buscam identificar-se com uma cultura juvenil constituída de estilos, estéticas, consumo. Através das letras de rap revelam os impasses da vida, a privação de liberdade onde o poder da cultura institucional penetra em seus corpos, gestos, afetos, movimentos; deixam entrever seus sonhos, fantasias, expectativas para a vida em liberdade. Por outro lado, o conhecimento da experiência colombiana de reeducação de jovens em conflito com a lei foi revelador porque lá os desafios da guerra estão postos claramente, seus atores identificados e a sociedade mobilizada para criar outros mecanismos além da internação. Através desses universos, São Paulo e Medellín, foi possível identificar como os jovens se movem para criar suas identidades culturais com as marcas locais, nacionais e internacionais e como a sua inserção social pode se concretizar, mais pelo contato com seus locais de moradia, com os grupos musicais e artísticos com os quais se identificam, do que com técnicas pedagógicas com privação de liberdade.

LEOPOLDO KATSUKI HIRAMA. **Algo para além de tirar as crianças da rua: a pedagogia do esporte em projetos socioeducativos..** 01/09/2008. 1v. 325p.

Mestrado. Universidade Estadual de Campinas - Educação Física

Orientador (es): Paulo Cesar Montagner

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

Tema: A Pedagogia do Esporte em Projetos Socioeducativos.

Resumo tese/dissertação:

O crescimento do número e intervenções das ONGs (organizações não-governamentais) no cenário nacional destaca uma outra área de desenvolvimento do esporte. Chamado esporte social ou educacional, ele é tratado como ferramenta que contribui para a formação do público foco, sejam crianças, adolescentes, adultos ou velhos em projetos sociais. Investigar qual deve ser o tratamento pedagógico que este esporte deve sofrer e quais características devem ser consideradas ao se planejar um programa social através do esporte foram os objetivos desta pesquisa. Orientando-se pela etnografia e utilizando-se da metodologia da história oral, foi foco do estudo o impacto sobre a vida de um grupo de jovens moradores da comunidade de Heliópolis que participaram de um projeto socioeducativo que utilizava o esporte como eixo norteador entre os anos de 2003 a 2005.