



Universidade do Estado do Rio De Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Faculdade de Serviço Social

Melissa Botelho de Oliveira

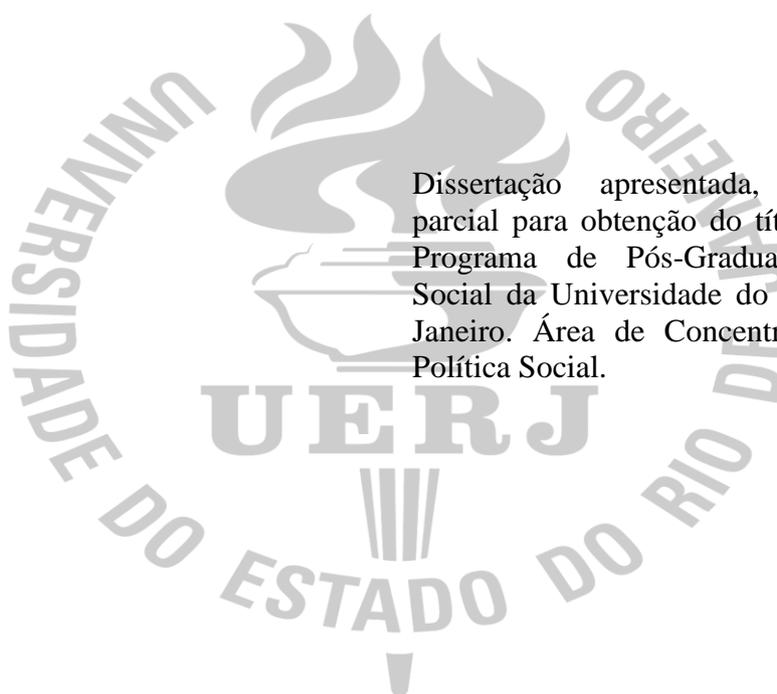
Estudo dos fundamentos teóricos da socioeducação

Rio de Janeiro

2015

Melissa Botelho de Oliveira

Estudo dos fundamentos teóricos da socioeducação



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Trabalho e Política Social.

Orientador: Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CCS/A

O48 Oliveira, Melissa Botelho de.
Estudo dos fundamentos teóricos da socioeducação / Melissa Botelho de
Oliveira. – 2015.
141 f.

Orientador: Ney Luiz Teixeira de Almeida.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculda
de de Serviço Social.

1. Educação – Teses. 2. Sociologia educacional – Teses. 3. Serviço Social –
Teses. I. Almeida, Ney Luiz Teixeira de. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Serviço Social. III. Título.

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Melissa Botelho de Oliveira

Estudo dos fundamentos teóricos da socioeducação

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Trabalho e Política Social.

Aprovada em 30 de abril de 2015.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida (Orientador)
Faculdade de Serviço Social - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Vania Morales Sierra
Faculdade de Serviço Social - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Eliana Bolorino Canteiro Martins
Universidade Estadual Paulista

Rio de Janeiro

2015

AGRADECIMENTOS

Iniciar um curso de mestrado, para a maioria das pessoas, é sinônimo de dedicação e, também, de renúncia. Este foi o meu caso. Quando decidi cursar o mestrado, ainda na graduação, fiz uma escolha e, também, muitas renúncias. Renunciei a passar o primeiro ano do curso longe da minha família, convivendo em uma cidade nova, com pessoas diferentes, uma realidade que me causou estranhamento, mas, sobretudo, fascínio e sentimento de realização.

Desde o sétimo período da graduação em Serviço Social, a possibilidade de cursar o mestrado despontou como um audacioso projeto profissional e de vida. Digo isto, pois minha formação se deu em uma instituição de nível superior privada, perpassada por muitos desafios, mas também, inúmeras conquistas. Por isso, chegar ao final do curso, pra mim, representa a realização de um sonho, sonho este que foi abraçado por muitas pessoas, as quais não poderia deixar de agradecer.

Sendo assim, agradeço em primeiro lugar à minha mãe Rita, mulher forte, guerreira e que, apesar de todas as dificuldades que atravessamos em nossa família, sempre transmitiu a mim e minhas irmãs a importância dos estudos. Minha mãe é, sem dúvida, a pessoa mais interessada nos meus projetos, nos meus sonhos. Seu apoio e incentivo são, em todas as circunstâncias, incondicionais. À ela agradeço profundamente todo o amor, dedicação e força, pois a caminhada até aqui não foi fácil, mas valeu muito a pena!

Agradeço à professora da graduação e, também amiga, Márcia Regina Botão Gomes, pois quando decidi que participarei do processo seletivo para o Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UERJ, me apoiou integralmente, desde a elaboração do projeto até o momento da entrevista. Durante todo o processo seletivo seu apoio e incentivo foram fundamentais. Sem a sua ajuda, a realização deste sonho não seria possível.

Agradeço à dona Rita, sogra da professora Márcia, por abrir as portas de seu apartamento na Tijuca de forma tão generosa e maternal sem sequer me conhecer. Desde o momento que tive a confirmação de minha aprovação para o curso, o lugar para eu ficar na cidade do Rio de Janeiro estava garantido. Só tenho a agradecer pela confiança e pelo acolhimento maternal que sempre recebi e ainda recebo. Dona Rita, sua amizade é muito especial para mim, muito obrigada!

Registro aqui um agradecimento a todos os professores do PPGSS/UERJ pela generosidade, dedicação e pelo brilhantismo com o qual exercem a docência. Muito obrigada pela oportunidade de crescimento intelectual, profissional e pessoal proporcionada.

Agradeço a toda a turma ME 2013 pelo acolhimento e pelas trocas estabelecidas, especialmente às amigas Andréia, Patrícia e Adriana com as quais, desde o início, tive o privilégio de estabelecer um vínculo mais estreito, sólido e muito gratificante. Apesar da distância, essas três amigas estão sempre presentes, seja através de uma ligação telefônica, das redes sociais e, também, dos encontros marcados e acidentais na UERJ, ocasião na qual todas nós estamos na universidade para contato com nossos orientadores.

Registro o meu agradecimento a CAPES pela concessão da bolsa de estudos, o que foi de vital importância, pois não fosse assim, não conseguiria arcar com todas as despesas envolvidas na realização de um curso de pós-graduação.

Agradeço muitíssimo à Professora Doutora Vania Sierra e à Professora Doutora Eliana Bolorino por aceitarem gentilmente o convite para compor a banca e, principalmente, pelas observações e sugestões tão coerentes e generosas realizadas na ocasião da banca de qualificação.

E dedico um agradecimento muito especial ao meu orientador – Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida. Palavras são insuficientes para expressar a quão gratificante e enriquecedora foi a experiência de ser orientada por alguém que a todo o momento se mostrou solícito, atencioso e preocupado em orientar da melhor forma possível. Não foram poucas as vezes em que muitas dúvidas e dificuldades se fizeram presentes na construção dessa dissertação, mas, mesmo nos momentos mais difíceis, sua abordagem tranquila e esclarecedora se fez presente, fosse por e-mail, telefonemas e, principalmente, na sala de orientação.

Professor Ney, muito obrigada por me acolher de forma tão generosa, compreensiva e humana. Certamente, de todas as escolhas que fiz durante o mestrado, a mais importante e acertada foi ter lhe escolhido como orientador. Mais uma vez, muito obrigada pelo privilégio de ser sua orientanda! Minha admiração pelo seu trabalho é imensa!

A todos os meus sinceros agradecimentos!

Quanto mais escura a noite, mais brilham as estrelas.

Lênin

RESUMO

OLIVEIRA, Melissa Botelho. **Estudo dos fundamentos teóricos da socioeducação**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

A presente pesquisa se propõe a estudar os fundamentos teóricos da socioeducação no âmbito das medidas socioeducativas na sociedade brasileira contemporânea. Nesse sentido, aborda a discussão da educação no modo de produção capitalista, com destaque para o debate da educação na sociedade de classes, sua estruturação, objetivos e perspectivas. Trata, também, das particularidades do desenvolvimento do modo de produção capitalista no Brasil, as características de sua Revolução Burguesa e os rebatimentos desse processo na área da Educação. De igual modo, sinaliza para os contornos assumidos pela política de educação no país, das tensas relações estabelecidas no interior da referida política em decorrência das disputas entre projetos de educação essencialmente antagônicos, haja vista que se a política de educação no Brasil é expressão de uma racionalidade privatista e centrada no viés econômico, nos seus interstícios residem, também, possibilidades de construção de projetos de sociedade que se contrapõem de forma incisiva ao status quo. Resgata, de forma breve, a história da política de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil. O objetivo foi o de refletir sobre o conjunto e as características das práticas pedagógicas direcionadas à infância e juventude das classes trabalhadoras na formação social brasileira. Nessa perspectiva, buscou problematizar as estratégias utilizadas pela classe dominante, estratégias muitas vezes mediadas pelo crivo pedagógico, de enfrentamento das desigualdades decorrentes do modo de produção capitalista. Parte da premissa de que a socioeducação surge de uma necessidade histórica de responder, com base em aparatos legais e mecanismos institucionais, a uma problemática que acompanha a história da sociedade brasileira e que adquire contornos mais expressivos com o processo de industrialização. Trata-se do “problema” da infância e da juventude “pobres” que, desde então, assim como muitas outras expressões da questão social, apresenta-se não somente como “caso de polícia”, mas como uma questão que reclama a intervenção do Estado.

Palavras-chave: Educação. Socioeducação. Medidas Socioeducativas.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Melissa Botelho. **Study the theoretical foundations of socio-educational.** 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This research aims to study the theoretical foundations of socioeducation under the educational measures in contemporary Brazilian society. In this sense, addresses the education discussion in the capitalist mode of production, with emphasis on the education debate in class society, its structure, goals and perspectives. It also analyzes the particularities of the development of the capitalist mode of production in Brazil, the characteristics of its Bourgeois Revolution and the repercussions of this process in Education. Similarly, signals to the outlines given by the education policy in the country, the tense relations established within said policy as a result of disputes between essentially antagonistic education projects, given that education policy in Brazil is an expression of privatizing and centered rationality in economic bias, in the interstices reside also possibilities of building society projects that contrast starkly to the status quo. Rescues, briefly, the history of child care policy and adolescents in Brazil. The objective was to reflect on the set and characteristics of pedagogical practices directed at children and youth of the working classes in Brazilian society. From this perspective, sought to question the strategies used by the ruling class, strategies often mediated pedagogical screen, coping inequalities arising from the capitalist mode of production. Assumes that the socioeducation arises from a historical necessity to respond, based on legal apparatus and institutional mechanisms, an issue that follows the history of Brazilian society and getting more clearly defined with the industrialization process. This is the "problem" of children and youth "poor" since then, and many other expressions of the social question, is presented not only as a "police case," but as an issue that demands the intervention of the State.

Keywords: Education. Socioeducation. Socio-Educational Measures.

LISTA DE SIGLAS

CF	Constituição Federal
CMDCA	Conselho Municipal Dos Direitos Da Criança E Do Adolescente
CNAS	Conselho Nacional De Assistência Social
CREAS	Centro De Referência Especializado De Assistência Social
CRIA	Centro De Referência Para A Infância E Adolescência
CRIAAD	Centro De Recursos Integrados De Atendimento Ao Adolescente
CRIAM	Centro De Recursos Integrados De Atendimento Ao Menor
DEGASE	Departamento Geral De Atendimento Socioeducativo
ECA	Estatuto Da Criança E Do Adolescente
SAM	Serviço De Assistência Ao Menor
FEBEM	Fundação Estadual Do Bem Estar Do Menor
FIA	Fundo Para Infância E Adolescência
FUNABEM	Fundação Nacional Do Bem Estar Do Menor
LA	Liberdade Assistida
LDB	Lei De Diretrizes E Bases Da Educação.
PPGSS/UERJ	Programa De Pós-Graduação Em Serviço Social Da Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro
PIA	Plano De Atendimento Individual
PPI	Plano Político Institucional
PMVR	Prefeitura Municipal De Volta Redonda
PNAS	Política Nacional De Assistência Social
PSC	Prestação De Serviços À Comunidade
SGD	Sistema De Garantia De Direitos
SINASE	Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA	25
1.1	. A Educação no modo de produção monopolista	25
1.2	. A Revolução Burguesa no Brasil e a pedagogia da modernidade	38
2	A EDUCAÇÃO DOS JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA NO BRASIL	51
2.1	. A educação da infância e juventude "pobres" no Brasil	51
2.2	. A política de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil	59
2.3	. A emergência de novos paradigmas a partir do ECA e do SINASE	73
3	AS BASES CONCEITUAIS DA SOCIOEDUCAÇÃO NAS PRODUÇÕES DO RIO DE JANEIRO E SÃO PAULO	88
3.1	As particularidades dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo na área da socioeducação	88
3.2	O Estado e no ECA e no SINASE: Entre a coerção e o controle técnico do trabalho	93
3.3	A socioeducação como via de legitimação do consenso e da punição	105
3.4	A socioeducação como órfã da política educacional	119
3.5	Sociedade Civil - O lugar da família na socioeducação	127
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	135
	ANEXO - Proposta de instrumental para a análise documental	140

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira do século XXI, quase que diariamente, depara-se com notícias relacionadas ao crescimento da violência praticada por adolescentes, sobretudo nos grandes centros urbanos. Todos os dias, a mídia de massa busca inculcar no imaginário social o medo, a ideia de insegurança e a crença de que parcela significativa de crimes que acontecem no país é de autoria de adolescentes, ou seja, indivíduos que possuem entre doze e dezoito anos de idade.

Nessa direção, não são raros os reclames da sociedade civil por “justiça”, o que na verdade, esconde o desejo por mais punição. O Estatuto da Criança e do Adolescente, uma conquista dos movimentos sociais organizados na luta pelo reconhecimento de direitos humanos e sociais, é tido como uma legislação que favorece a “vagabundagem” e, de igual modo, é responsável por reforçar a ideia de impunidade que paira sobre o imaginário social dos brasileiros. Dessa forma, está na ordem do dia e, também, na pauta do senado, a discussão sobre a redução da maioridade penal no Brasil, proposta que, uma vez aprovada, pretende alterar a redação do artigo 228 da Constituição Federal, o que tornaria penalmente imputáveis no Brasil os adolescentes a partir dos dezesseis anos de idade. Os adolescentes são os algozes da insegurança e, à medida que cresce o clamor da sociedade por mais justiça, o governo mobiliza estratégias que concentram, em seu núcleo, o recrudescimento da punição.

Em contrapartida, ao contrário do que está calcado no imaginário social do senso comum, os dados oficiais apontam para uma realidade distinta. De acordo com relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância divulgado recentemente¹.

O país é o vice-campeão global no número de homicídios de jovens de zero a 19 anos, com mais de 11 mil mortes em 2012 — atrás apenas da Nigéria, com cerca de 13 mil. E tem a sexta maior taxa de incidência deste tipo de crime sobre esta população, 17 a cada 100 mil habitantes da faixa etária, num ranking que é liderado na maioria por nações atingidas por conflitos de gangues armadas e guerras civis, como El Salvador (27 a cada 100 mil) e Guatemala (22), seguidas de Venezuela (20), Haiti (19) e Lesoto (18). De acordo com o Unicef, ao todo aproximadamente 95 mil crianças e adolescentes foram vítimas de assassinatos ao redor do mundo só em 2012, a maior parte, 90%, em países de renda média e baixa, especialmente na América Latina, Caribe e África.

Não obstante, a cada ano cresce o percentual de adolescentes institucionalizados em virtude do cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade no Brasil.

¹ Informação retirada de material jornalístico disponibilizado na internet. Ver bibliografia.

Logo, dados do relatório “Um Olhar mais Atento às Unidades de Internação e de Semiliberdade para Adolescentes”, elaborado pela Comissão de Infância e Juventude do Conselho Nacional do Ministério Público² aponta para o seguinte cenário:

No Brasil, há superlotação nas unidades de internação de adolescentes em conflito com lei em 16 estados. O sistema oferece 15.414 vagas, mas abriga 18.378 internos. Em alguns estados, a superlotação supera os 300%.

Nessa perspectiva, estudar os fundamentos teóricos que sustentam a concepção de socioeducação que têm orientado a execução das medidas socioeducativas a partir da realidade de dois grandes estados brasileiros, é parte de inquietações que acompanham a minha trajetória desde os anos iniciais da graduação.

A escolha por investigar os fundamentos teóricos da socioeducação foi desafiadora, sobretudo por trata-se de um campo de investigação ainda pouco explorado pelo Serviço Social e também pela Educação. Dessa forma, a opção pelo tema está relacionada à inquietação e ao desejo de compreender como se estabelece a relação entre educação e socioeducação e de que forma a referida relação se expressa nos fundamentos teóricos que sustentam as concepções de socioeducação que orientam a execução das medidas socioeducativas após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.069/90) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE – Lei 12.594/2012).

A opção pelos estados de São Paulo e Rio de Janeiro deu-se pelo entendimento de que os dois estados possuem notável importância na história das políticas públicas direcionadas à infância e juventude no Brasil e, de modo destacado, aos adolescentes em conflito com a lei. De igual modo, a escolha também está relacionada às trajetórias de produção teórica dos referidos estados, bem como às experiências particulares de ambos na área da socioeducação.

O interesse pela temática, surgido no 5º período da graduação em virtude de minha inserção no Programa de Iniciação Científica da Instituição de Ensino Superior, que tinha como objeto de estudo “a violação de direitos humanos de adolescentes privados de liberdade no município de Volta Redonda, situado no interior do estado do Rio de Janeiro, despertou em mim o desejo de melhor conhecer essa realidade.

Nessa via, a realização de estágio curricular obrigatório de dois anos no Centro de Referência Especializado de Assistência Social do município de Volta Redonda, especificamente, no Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medidas

² Informação retirada de material jornalístico disponibilizado na internet. Ver bibliografia.

Socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), possibilitou maior aproximação ao universo das práticas direcionadas aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. A vivência do estágio, de segunda à sexta-feira, durante dois anos, foi determinante para ampliar a minha compreensão sobre questões de ordem legal e institucional que são colocadas ao trabalho na área da socioeducação.

Ainda durante a vivência do estágio tive a oportunidade de acompanhar o processo institucional de “adequação” das ferramentas de trabalho às requisições apresentadas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE que, a partir do ano de 2012, passou a ter peso de lei. Muitas foram as reuniões da equipe do Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto com a promotora da Infância e Juventude da Comarca de Volta Redonda com o objetivo de refletir sobre a construção de instrumental, no caso estamos falando do Plano Individual de Atendimento – PIA, de modo a atender às prerrogativas da socioeducação contidas no SINASE. Nesse sentido, a experiência adquirida do ponto de vista empírico, nos possibilita o entendimento de que a perspectiva pedagógica apresentada pelo SINASE, ou seja, os fundamentos teóricos que estão na base das concepções de socioeducação, precisam ser problematizados e analisados. E aqui reside a importância e a necessidade da pesquisa e da reflexão teórica sobre o tema.

Nesse horizonte, a inserção no curso de mestrado em Serviço Social tem contribuído significativamente para a definição de uma agenda investigativa que é parte de minhas preocupações teóricas e profissionais desde o início da graduação. Dessa forma, entendo que a relevância acadêmica reside no fato de que o presente estudo objetiva contribuir para o adensamento de um debate que, embora não se faça presente de modo expressivo do ponto de vista de produções acadêmicas tanto do Serviço Social quanto da Educação, faz parte de muitas das inquietações que perpassam o cotidiano dos trabalhadores da área da socioeducação.

E a relevância social reside na necessidade de contribuir, reconhecida a incompletude de todo conhecimento produzido, para a mudança de uma mentalidade, historicamente constituída, que ao clamar por mais justiça, recebe como resposta o recrudescimento da punição. Assim, em uma conjuntura na qual notícia de que adolescentes têm, cotidianamente, seus direitos humanos violados no interior de instituições “socioeducativas”, refletir sobre o significado da socioeducação no tempo presente é uma urgência, além de ser um objeto de estudo que não é passível de ser esgotado.

Por isso, problematizar como tem se constituído a relação entre a produção teórica sobre a socioeducação com a área da Educação e analisar os contextos institucionais nos quais emergem as produções sobre o tema da socioeducação nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro são objetivos que, ao orientarem a presente investigação, são balizadores de uma realidade que faz parte da história da sociedade brasileira desde os anos iniciais da República.

São centrais para o presente estudo reflexões que, fundamentadas em autores como Marx (2011), Mézaros (2008), Saviani (2007) e Manacorda (2010), abarquem a educação como dimensão da vida social, bem como o papel da educação na sociedade de classes. As reflexões teóricas dos referidos autores possibilitaram o entendimento de que a educação no modo de produção capitalista está atrelada a um projeto de classe e, por isso mesmo, de sociedade. Desse modo, foi possível compreender que os ideais de democratização e universalização do ensino formal que acompanhou a revolução burguesa das nações capitalistas ocidentais são impossíveis de serem consolidados. Como afirma Mézaros, a sociedade do capital, a mais desigual de todas as formações sociais, não é capaz de instituir um sistema de ensino que prime pelo desenvolvimento integral dos sujeitos sociais na perspectiva da emancipação e da liberdade.

Não obstante, Mézaros (2008) é categórico ao afirmar que a educação no modo de produção capitalista objetiva, prioritariamente, a “internalização” de valores e saberes “funcionais” à legitimação do sistema. Porém, não restringe sua reflexão ao pessimismo, pois considera que a ordem do capital não está consumada, ao contrário, a transformação coletiva fundamentada nos ideais comunistas é possível e urgente.

Igualmente relevante é a abordagem da educação enquanto política pública. Nessa direção, as análises de Almeida (2008) são bastante elucidativas. Segundo o autor, é impossível desconsiderar que a educação possui centralidade e ocupa um lugar de notoriedade na dinâmica da vida social, especialmente, quando se leva em consideração o longo processo de expansão da sociabilidade regida pelo modo de produção capitalista acompanhado das rápidas e significativas transformações tecnológicas e científicas desencadeadas no século XX. Entretanto, ressalta o autor, seria errôneo reduzir a importância da educação estritamente à sua influência no desenvolvimento das forças produtivas. Faz-se necessário, então, refletir sobre a dimensão estratégica da educação “no âmbito das disputas ideológicas e da esfera pública”. Nesse sentido, adverte o autor que a historicidade da educação como dimensão da vida social situa-se num lócus privilegiado no interior do amplo cenário do pensamento e da ação política, delimitando uma área de intensas disputas. Destarte, afirma o autor:

Os tensos contornos dessas disputas sublinham a importância da relação entre política e educação na construção da democracia, sobretudo em função da complexidade que a educação adquire como instância da vida social e o seu significado no curso dos processos políticos que se dão na esfera do Estado e da Sociedade Civil em nossa sociedade. Deste modo, não podemos deixar de ressaltar que a educação tem ocupado um lugar central no âmbito das lutas sociais voltadas para a superação da sociedade do capital e das formas de opressão que lhe são características, assim como na agenda intelectual e política de um leque bastante amplo de educadores e cientistas sociais. Mézáros, por exemplo, destaca que “uma transformação social e emancipadora radical é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo”, contudo, nos alerta para o fato de que uma educação para além do capital “não pode funcionar suspensa no ar” (2005:76). Ao passo que um processo de transformação social não possa prescindir de uma significativa contribuição das ações que constituem a esfera da educação, tampouco essa mesma instância da vida social pode assumir novas e radicais funções no conjunto dos processos de (re) produção social sem dispor de condições históricas e objetivas para tal posição (ALMEIDA, 2008, p. 85).

Por isso, a reflexão sobre as concepções de Estado e sociedade civil também assume vital relevância para este estudo. Para tal, as contribuições do marxista Antônio Gramsci constituem-se fundamentais. Para Gramsci (2000), o Estado é representado pelo complexo de atividades práticas e teóricas utilizado pela burguesia como instrumento de dominação e, inclusive, justificação e manutenção da mesma. Nesse sentido, o autor dos cadernos do cárcere entende que é através do Estado que a classe dominante visa conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais governa. Em Gramsci, o Estado funciona como um aparato de hegemonia que abrange a sociedade civil, entretanto, distingue-se desta em virtude dos aparelhos coercitivos, tendo em vista que estes pertencem exclusivamente ao Estado. Logo, por Estado faz-se necessário entender, além do aparelho de governo, também o aparato privado de hegemonia ou sociedade civil.

Nesse horizonte, a sociedade civil, para Gramsci, é entendida como “hegemonia política e cultural de um grupo sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado”. Para o autor, o Estado, por esse motivo, deve ser compreendido em seu devido e primordial equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil. Em Gramsci, a sociedade civil compreende a esfera da “superestrutura”, ou seja, é constituída pelo conjunto das instituições responsáveis por representar os interesses de diferentes grupos sociais, como também pela elaboração e difusão de valores simbólicos e ideológicos. Alguns exemplos dessas instituições são: as escolas, os partidos políticos, as organizações profissionais, os meios de comunicação, bem como as instituições de caráter artístico e científico, dentre outras.

Nessa ótica, segundo Coutinho (1989), no que se refere a “ampliação” da teoria do Estado realizada por Gramsci, faz-se relevante entender o significado de sociedade política. A sociedade política, na acepção gramsciana, compreende o conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da coerção. Trata-se do Estado em

sentido estrito ou Estado-coerção, constituído pelas burocracias ligadas às forças armadas e à aplicação das leis, ou seja, o aparato parlamentar, de governo. Em resumo, pode-se afirmar, então, que o Estado, segundo Gramsci, enquanto extensão do aparelho hegemônico é considerado como parte do sistema desenvolvido pela burguesia para perpetuar e expandir seu controle sobre a sociedade civil no contexto da luta de classes.

Em sua discussão sobre o Estado, Gramsci formulou, também, a concepção de Estado ético ou de cultura. Assim sendo, o Estado é ético quando uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral que corresponda ao desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, aos interesses da classe dominante. Nesse sentido, afirma:

(...) A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural da classe dominante (GRAMSCI, 2000, p. 284).

Por tudo isso, entende-se que a socioeducação, na sociedade contemporânea, em seus aspectos conceituais e interventivos, contribui para a afirmação de um projeto de sociedade visivelmente individualizante e que coloca integralmente nas mãos do indivíduo a busca de soluções igualmente individuais para problemas que são conjunturais, que se inscrevem no nível das macro relações, no contexto das determinações econômicas, políticas, sociais e culturais. Logo, insere-se em uma perspectiva ideológica que acentua a cultura do individualismo burguês, centrada no sujeito e que desconsidera as relações que este estabelece na sociedade. E, conforme apresentado no presente trabalho, tais premissas comparecem de modo significativo nos documentos que tratam da socioeducação no âmbito das medidas socioeducativas nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Nessa perspectiva, seria incoerente e impossível investigar os fundamentos teóricos da socioeducação no Brasil, sem tratar das particularidades do desenvolvimento do modo de produção capitalista nesta formação social. Nesse sentido, os estudos de Chasin (2000), Florestan Fernandes (2005), Mazzeo (1997) e Octávio Ianni (2004) subsidiaram a reflexão sobre o papel assumido pelo Estado na condução do processo de revolução burguesa desencadeado no país, bem como as características de sua sociedade civil.

Ianni (2004), afirma que na formação do capitalismo no Brasil, o Estado apresenta-se como um agente de suma importância para o capital. Segundo o autor, no decorrer do século XX, em virtude do desenvolvimento da industrialização, a dinâmica das forças sociais promoveu a transformação do Estado em um poderoso centro de dinamização das forças

produtivas e relações de produção. Por conseguinte, o Estado dividiu-se em várias arenas e, de igual modo, cresceu sobremaneira a sua presença em todas as instâncias da vida econômica e social.

A partir da leitura que Carlos Nelson Coutinho (1985) faz dos textos de Gramsci, verifica-se que o processo revolucionário desencadeado pela burguesia brasileira se configurou, resguardadas as devidas especificidades e particularidades da situação brasileira, como uma revolução passiva. Segundo Coutinho (1985), o conceito de “revolução passiva” é, de fato, um importante critério de interpretação para a compreensão de todo o processo de transição do país à modernidade capitalista e, de modo destacado, ao capitalismo monopolista de Estado. Dessa feita, o autor sinaliza para dois aspectos relevantes ao entendimento do conceito de “revolução passiva”, indicados por Gramsci:

1) De um lado, há o fortalecimento do Estado em desfavorecimento da sociedade civil, o que nada mais é que o predomínio das formas ditatoriais da supremacia em detrimento das formas hegemônicas;

2) E, de outro lado, a prática do transformismo como padrão de desenvolvimento histórico que remete à exclusão das massas populares.

De acordo com Coutinho (1985), Gramsci, após seu exame do papel do Piemonte no Risorgimento³ realiza uma observação que pode ser muito útil à análise do Brasil: “Este fato é da máxima importância para o conceito de ‘revolução passiva’: ou seja, que não um grupo social seja o dirigente de outros grupos, mas que um Estado seja o ‘dirigente’ do grupo que, ele sim, deveria ser ‘dirigente’”.

Decerto, existe uma diferença fundamental entre o Risorgimento e o caso brasileiro: enquanto na Itália um Estado particular desempenhou o papel decisivo na construção de um novo Estado nacional unitário, o Estado que desempenha no Brasil a função de protagonista das “revoluções passivas” é já um Estado unificado. Mas essa diferença, ainda que não negligenciável, parece-me passar para o segundo plano diante do fato de que o Estado brasileiro vive historicamente o mesmo papel que Gramsci atribui ao Piemonte, ou seja, o de substituir as classes sociais em sua função de protagonistas do processo de transformação e o de assumir a tarefa de “dirigir” politicamente as próprias classes economicamente dominantes. E mais: o resultado desse processo, no caso brasileiro, tem fortes analogias com a situação que Gramsci descreve para a Itália, quando afirma: “É um dos casos em que esses grupos têm a função de ‘domínio’ e não de ‘direção’: ditaduras sem hegemonia. A hegemonia será de uma parte do grupo social sobre o conjunto do grupo, não desse sobre outras forças a fim de potenciar o movimento, de radicalizá-lo, etc., segundo o modelo ‘jacobino’” (COUTINHO, 1985, p. 113).

³ De forma sintética, o Risorgimento refere-se ao processo de formação tardia do Estado italiano no século XIX.

Nesse sentido, é sabido que as transformações no Brasil sempre aconteceram a partir do deslocamento da função hegemônica de uma para outra fração das classes dominantes. E, de fato, em seu conjunto, essas classes em nenhum momento desempenharam uma efetiva função hegemônica perante as massas populares. Segundo Coutinho, a opção das mesmas foi transferir ao Estado a função de “direção” política, e aqui, quando se fala do Estado, refere-se às camadas militares e tecno burocráticas. Desde então, verifica-se ser atribuição do aparato estatal o controle e, quando necessário, a repressão das classes subalternas. Contudo, como bem esclarece o autor, há que se considerar que esse padrão antijacobino de transição ao capitalismo não necessariamente significa que a burguesia brasileira não tenha realizado a própria “revolução”. Ao contrário, a burguesia brasileira efetivou sua revolução, objetivamente, mediante o modelo de “revolução passiva”, que por aqui, tomou a forma de uma “contrarrevolução prolongada”, que nada mais é que uma “ditadura sem hegemonia”.

Por tudo isso, percebe-se que, no Brasil, ainda no século XXI, embora exista certo grau de consenso em torno das ações das classes dominantes, não se pode desconsiderar que existem mobilizações que ecoam da insatisfação decorrente do aviltamento das condições de vida das classes trabalhadoras. E, a cada reação dos “de baixo”, a burguesia impregnada que está e depende que é do aparato estatal, utiliza-se deste para a aberta repressão daqueles que, segundo sua concepção, colocam-se contrários ao “status quo”.

Nessa perspectiva, retomar o debate da revolução burguesa no Brasil, debate esse tão bem explorado por autores destacados no campo da sociologia e de outras áreas do conhecimento, não tem por objetivo a mera revisão de conhecimento, mas sim demonstrar que se trata de uma discussão que ainda não se esgotou. Sem incorrer à tendência generalizante, faz-se oportuno considerar que o atual contexto social, econômico e político do Brasil fornece um arsenal vasto do caráter autocrático da revolução empreendida pelas classes dominantes, caráter tal que se manifesta em várias áreas, e não seria diferente com a educação.

Nesse ínterim, tratar da história das políticas públicas direcionadas à criança e ao adolescente no Brasil no período da modernidade configura-se vital para a compreensão da socioeducação nos dias de hoje, visto que, embora o ECA e o SINASE sejam legislações que apresentam notável ruptura de paradigma no que se refere à política de atendimento direcionada ao público infante-juvenil, tal ruptura encontra-se consideravelmente restrita ao âmbito formal, não traduzindo-se em mudanças significativas na forma como a referida política é operacionalizada, sobretudo no terreno das medidas socioeducativas.

Pode-se argumentar que a socioeducação contemporânea, em seus anseios frustrados e incoerentes de se situar como uma prática inscrita na área da Educação explicita uma

observação relevante: tal como encontra-se estruturada, à socioeducação cabe abarcar e “educar” aquelas crianças e adolescentes que, apesar de todos os esforços empreendidos na direção de seu disciplinamento pela via da Educação formal, transgrediram, rebelaram-se. O que a escola não é capaz de fazer em termos de transmissão de valores socialmente legítimos na ordem do capital é relegado à socioeducação que, de acordo com o que os documentos analisados expressam, está comprometida em abarcar essa demanda que é historicamente determinada e que de modo algum pode ser negligenciada no contexto de um modo de produção marcado pela instabilidade, ao contrário do que sua aparência de consolidação e legitimidade pressupõe.

No que diz respeito à trajetória percorrida na construção desta dissertação, cabe sinalizar que o projeto original sofreu mínimas alterações após avaliação da banca de qualificação, ocorrida em setembro de 2014, composta pelas professoras doutoras Vania de Morales Sierra, Eliana Canteiro Bolorino e pelo professor doutor Ney Luiz Teixeira de Almeida.

O projeto inicial tinha por objetivo investigar os fundamentos teóricos da socioeducação formulados no âmbito das instituições responsáveis pela aplicação das medidas socioeducativas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal. Assim, a banca sugeriu a exclusão do Distrito Federal do horizonte da pesquisa por não se tratar de um estado de destaque no que se refere à história das políticas direcionadas à infância e adolescência no Brasil, sobretudo no que se refere ao âmbito das medidas socioeducativas.

Outra observação da banca incidiu sobre os eixos selecionados para a pesquisa documental. No projeto foram apresentados os seguintes eixos para análise dos documentos:

- As concepções de Educação e socioeducação;
- As funções do Estado e da sociedade civil;
- As bases metodológicas da ação profissional na socioeducação;
- As atribuições e competências profissionais;
- Os instrumentos e técnicas utilizados no trabalho profissional.

A sugestão da banca foi no sentido de excluir os eixos que tratam da ação profissional na socioeducação em virtude da complexidade que os mesmos engendram e da impossibilidade de abordá-los em um curto espaço de tempo. Desse modo, as sugestões sinalizadas foram devidamente incorporadas na dissertação em sua versão final.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados, a banca não preferiu questionamentos. Foram selecionados para a análise seis documentos, três do estado de São

Paulo e outros três do estado do Rio de Janeiro que abordam o tema da socioeducação. Dessa feita, salienta-se que os referidos documentos foram acessados através dos sites do DEGASE, da Fundação Casa e da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Cabe destacar que, no que diz respeito à documentação do estado do Rio de Janeiro, não tive dificuldades para acessá-las. Em contrapartida, no que se refere ao estado de São Paulo, foi preciso entrar em contato, por e-mail, com o setor de comunicação e informação da Fundação Casa, expor minha condição de pesquisadora e solicitar o acesso à documentação que tratasse do tema da socioeducação no referido estado. Após duas tentativas frustradas, na terceira recebi, por e-mail, o Caderno da Superintendência Pedagógica da Fundação Casa, documento de fundamental importância para a discussão realizada neste trabalho.

Os documentos selecionados foram, conforme expresso na breve caracterização abaixo:

Quadro 1: Caracterização dos documentos do Estado do Rio de Janeiro.

Título	Carta de Lagoa Santa.	Plano Político Institucional – PPI.	Socioeducação: Legislação; Normas e Diretrizes Nacionais e Internacionais.
Autor	Equipe Novo DEGASE	Equipe Novo DEGASE	Roberto Bassan Peixoto (Organizador)
Natureza/tipo do documento	Carta	Plano	Livro
Contexto de produção do documento	O Departamento Geral de Ações Socioeducativas, entendendo a necessidade de seu reordenamento institucional, iniciou em 2008 ciclos de estudos para seus gestores, visando o alinhamento conceitual, estratégico e operacional do sistema socioeducativo do Estado do Rio de	O Plano Pedagógico Institucional-PPI é o instrumento direcionador, cuja função é nortear as ações desenvolvidas pelo NOVO DEGASE no cumprimento de sua missão, enquanto órgão executor do atendimento socioeducativo no Estado do Rio de Janeiro.	A edição do livro “Socioeducação: Legislação, Normativas e Diretrizes Nacionais e Internacionais”, Volume I e Volume II, pelo Novo Degase, reafirma o compromisso da Instituição com base numa filosofia de alinhamento estratégico. A previsão da construção desse documento é encontrada no PASE-RJ (Plano Atendimento Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro), no item II, “Dos objetivos”, no que se refere à Construção das Equipes: “editar uma

	Janeiro. Os ciclos de estudos foram divididos em três etapas e realizados no Centro de Educação Presencial de Lagoa Santa – MG		publicação, contendo todos os Ordenamentos Básicos do atendimento socioeducativo no Estado do Rio de Janeiro e disponibilizá-la para todo o pessoal envolvido no atendimento socioeducativo;” PASE-RJ.
Ano de produção	2010	2012	2012
Justificativa da escolha	A escolha do documento deve-se ao fato deste apresentar o esforço de sistematização do alinhamento conceitual do Novo Degase no que compete à socioeducação.	Apesar de pequeno em tamanho, o documento aborda aspectos muito pertinentes relacionados à estrutura da socioeducação no Rio de Janeiro.	O referido documento foi selecionado para a análise em virtude da riqueza e do aprofundamento com os quais as legislações referentes à socioeducação são abordadas e explicadas.

Quadro 2: Caracterização dos documentos do Estado de São Paulo.

Título	Educação e Medida Socioeducativa: Conceito, Diretrizes e Procedimentos.	Plano de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo.	Caderno de Orientações Técnicas e Metodológicas de Medidas Socioeducativas.
Autor	Marisa Fortunato; Ana Regina Lambert; Wellington do Carmo de Araújo	-	-
Natureza/tipo do documento	Caderno da Superintendência Pedagógica da Fundação Casa	Trata-se de um plano que condensa as diretrizes do atendimento socioeducativo em todo o estado de São Paulo.	Trata-se de um caderno de orientações formulado pela Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo, tendo em vista o processo de municipalização das medidas socioeducativas.
		Em obediência aos	

<p>Contexto de produção do documento</p>	<p>Esta publicação, elaborada a partir de estudos e experiências práticas vividas pelos educadores e adolescentes atendidos no Estado de São Paulo, tem por objetivo fixar e uniformizar diretrizes nos atendimentos adstritos à Superintendência Pedagógica, que coordena as atividades dos ensinos formal, da iniciação profissional, arte, cultura e desportivo.</p>	<p>ditames da Lei 12.594/12, especificamente em seu capítulo III, apresentamos o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo que tem por objetivos aprimorar as intervenções já realizadas, tanto pelo Atendimento em Meio Fechado quanto pelo Atendimento em Meio Aberto, propondo direções para o fortalecimento dos programas de atendimento para a garantia do princípio da proteção integral em todas as medidas socioeducativas. O aprimoramento da execução já realizada no sistema socioeducativo passa necessariamente pela propositura e efetivação de ações e políticas intersetoriais que contribuam com a diminuição da entrada de adolescentes ao sistema socioeducativo</p>	<p>O referido caderno foi produzido com o objetivo de orientar o processo de municipalização das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) em todo o Estado de São Paulo.</p>
<p>Ano de produção</p>	<p>2010</p>	<p>2014</p>	<p>2012</p>
<p>Justificativa da escolha</p>	<p>O referido documento foi selecionado para análise por apresentar, sobretudo no aspecto conceitual, as principais diretrizes organizadoras do sistema socioeducativo no Estado de São Paulo.</p>	<p>Este documento foi selecionado por condensar as ações, projetos e metas do sistema socioeducativo do Estado de São Paulo de forma integral e, até mesmo, didática.</p>	<p>Embora se trate de um caderno de orientações, o referido documento apresenta importante conjunto de reflexões conceituais relacionadas à socioeducação.</p>

Dado início ao processo de investigação, um roteiro⁴ de análise documental foi utilizado para a pesquisa documental. A proposta de instrumental que orientou a análise documental não foi construída exclusivamente para o presente estudo. O roteiro utilizado, construído pelo professor Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida, é utilizado nos cursos de supervisão por ele coordenados, bem como em disciplina lecionada no Dept^o de FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DO SERVIÇO SOCIAL, da faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FSS/UERJ. O roteiro contém os seguintes itens:

- 1) Título;
- 2) Autor;
- 3) Natureza/tipo do documento;
- 4) Contexto de produção do documento;
- 5) Ano de produção e período de utilização;
- 6) Justificativa da escolha;
- 7) Estrutura do documento;
- 8) Conteúdos presentes;
- 9) Eixos de análise do documento: Os eixos que interessam à minha pesquisa são: as concepções de Educação; a concepção de socioeducação; as funções do Estado e as funções da sociedade civil (família).
- 10) Análise final do documento.

Na análise de conteúdo, foi realizada uma leitura horizontal de todos os documentos por cada eixo de investigação. Chegamos a esses eixos a partir do marco teórico da dissertação e dos objetivos da pesquisa. Após a análise e visando organizar a apresentação dos resultados da mesma, como expressão do método de exposição, os eixos supracitados foram reagrupados em quatro blocos – intitulados de “temas organizadores” - de acordo com os assuntos mais relevantes encontrados no método de investigação.

Como metodologia de exposição, a pesquisa realizada está distribuída em três capítulos. O primeiro capítulo, apoiado em autores como Saviani (2007), Marx (1974), Manacorda (2010) e Braverman (1974), aborda a discussão da educação no modo de produção capitalista, com destaque para o debate da educação na sociedade de classes, sua

⁴ O roteiro segue anexo à dissertação.

estruturação, objetivos e perspectivas. Abordam-se, também, a partir das contribuições de Florestan Fernandes (2005), Octávio Ianni (2004), Chasin (2000), Gramsci (2010), as particularidades do desenvolvimento do modo de produção capitalista no Brasil, as características de sua Revolução Burguesa e os rebatimentos desse processo na área da Educação. De igual modo, com base nas reflexões de Otaíza Romanelli (1990), Maria Ciavatta (2003), Ney Luiz T. de Almeida (2008) e Lúcia Neves (2008), toca na reflexão referente aos contornos assumidos pela política de educação no país, das tensas relações estabelecidas no interior da referida política em decorrência das disputas entre projetos de educação essencialmente antagônicos, haja vista que se a política de educação no Brasil é expressão de uma racionalidade privatista e centrada no viés econômico, nos seus interstícios residem, também, possibilidades de construção de projetos de sociedade que se contrapõem de forma incisiva ao status quo.

O segundo capítulo resgata, de forma breve, a história da política de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil. Orientado pela discussão de Irene Rizzini (1998) e Vicente de Paula Faleiros (2005), Estela Sheinvar (2005), o objetivo foi o de refletir sobre o conjunto e as características das práticas pedagógicas direcionadas à infância e juventude das classes trabalhadoras na formação social brasileira. Com base nas reflexões de Gramsci (1978), Meszáros (2008), Pablo Gentili (2005), discutiu-se as características e objetivos da educação na sociedade capitalista, tendo por objetivo entender as relações entre Educação e socioeducação na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, buscou problematizar as estratégias utilizadas pela classe dominante, estratégias muitas vezes mediadas pelo crivo pedagógico, de enfrentamento das desigualdades decorrentes do modo de produção capitalista. Parte da premissa de que a socioeducação surge de uma necessidade histórica de responder, com base em aparatos legais e mecanismos institucionais, a uma problemática que acompanha a história da sociedade brasileira e que adquire contornos mais expressivos com o processo de industrialização. Trata-se do “problema” da infância e da juventude “pobres” que, desde então, assim como muitas outras expressões da questão social, apresenta-se não somente como “caso de polícia”, mas como uma questão que reclama a intervenção do Estado.

E o terceiro capítulo, ao resgatar a discussão teórica realizada nos capítulos anteriores, apresenta as reflexões resultantes da análise documental tendo por objetivo levantar elementos para se pensar a socioeducação na sociedade brasileira após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.069/1990) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE – Lei 12.594/2012). O foco nas referidas legislações reside na consideração de que ambas são expressão da ruptura de um paradigma que, durante muitas

décadas, relegou à infância e juventude brasileira a um lócus de invisibilidade e criminalização que, como a realidade sinaliza, se foi superado no plano normativo e conceitual, está longe de sê-lo na dimensão da intervenção socioeducativa no Brasil.

1 A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

1.1 A Educação no modo de produção capitalista monopolista

Pensar a educação no modo de produção capitalista é parte do entendimento de que esta encontra-se diretamente relacionada ao elemento fundante do modo de produção capitalista, ou seja, o trabalho. A questão a ser destacada, nesse sentido, é que na sociedade capitalista, a educação constitui estratégia central à reprodução do modo de produção capitalista, pois auxilia na demarcação dos lugares sociais na esfera da produção. Conferindo destaque ao trabalho, o acesso à educação para as classes que vivem do trabalho está relacionado à sua qualificação para o mercado de trabalho. Em contrapartida, para a classe dirigente, o acesso à educação tem por objetivo prepará-la para exercer o controle sobre o trabalho, para a direção do processo produtivo.

Segundo Demerval Saviani (2007), a educação possui um caráter ontológico. Logo, a partir de tal compreensão, é possível afirmar que trabalho e educação são atividades eminentemente humanas e que, por isso, encontram-se intimamente relacionadas. Desde então, entende-se que o processo sócio histórico de surgimento do homem, desde seu início, encontra-se hipotecado ao momento em que determinado ser natural aparta-se da natureza e, nesse movimento, vê-se condicionado a produzir sua própria vida. Desse modo, diferentemente dos animais, que são visivelmente adaptáveis à natureza, os homens necessitam adaptar a natureza de acordo com suas necessidades. Como afirmam Marx e Engels

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz imediatamente sua própria vida material (1974, p. 19).

E a atividade de intervir sobre a natureza tendo por objetivo transformá-la com a finalidade de satisfazer necessidades humanas é o que se conhece pelo nome de trabalho. Conforme pontua Saviani (2007), “a essência do homem é o trabalho”. Logo, a essência humana não é doada ao homem, ou seja, não se constitui em uma dádiva divina ou mesmo natural. Concretamente, a essência humana é produzida pela própria ação dos homens. Salienta o autor,

(...) O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é: “tal e como os indivíduos manifestam sua vida,

assim o são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem” (SAVIANI, 2007, p. 154-5).

De acordo com as análises de Saviani (2007), identifica-se que o ponto de partida da relação entre trabalho e educação figura-se em uma relação ontológica⁵. Historicamente, a produção da existência humana se estabelecia no ato mesmo da produção, ou seja, os homens aprendiam a produzir, produzindo. “Eles aprendiam a trabalhar trabalhando”. Ao lidar com a natureza e ao relacionarem-se no âmbito da coletividade, os homens educavam-se e, por conseguinte, educavam as novas gerações. Como salienta o autor, a produção da existência reclama o desenvolvimento de formas e substância cuja validade é assegurada pela experiência, o que pressupõem um legítimo processo de aprendizagem. Dessa feita, à medida que os elementos que não apresentam validade pela experiência são ignorados, aqueles que são admitidos pela experiência precisam ser preservados e transmitidos às futuras gerações tendo em vista a continuidade da espécie.

Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida. A expressão “educação é vida”, e não preparação para a vida, reivindicada por muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática (idem, p. 154-5).

Contudo, o desenvolvimento das forças produtivas acompanhou-se da divisão do trabalho e, desde então, à apropriação privada da terra, o que propiciou a cisão da unidade vivenciada nas comunidades primitivas. Nessa direção, todos esses aspetos em conjunto resultaram na divisão dos homens em duas classes fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários, divisão esta que influenciou expressivamente o significado da educação na sociedade.

⁵ Segundo Maria Ciavatta (2003), o conceito de ontologia (estudo do ser), empregado nesse texto, difere da tradição da metafísica clássica. Ele é utilizado no sentido marxiano que tem no trabalho uma categoria central, estruturante de um novo tipo de ser, o homem, e de uma nova concepção de história com base na realidade externa, objetiva, na produção da existência humana.

Cabe salientar que, embora em muitos momentos de sua obra o autor refira-se à realidade social da Itália, isto não elimina a importância de suas análises e valiosas contribuições quando se tem por objetivo problematizar a questão da educação na sociedade brasileira. Muito ao contrário, resguardadas as particularidades de cada formação social, entende-se que as contribuições de Manacorda são essenciais para se pensar a educação do ponto de vista histórico.

Segundo Manacorda (2010)⁶, ao tratar do tema da educação na história da civilização, afirma que em toda a Europa, nos anos quinhentos e seiscentos, assiste-se à construção de modos de viver “mais dinâmicos e mundanos”, em conjuntos estatais e sociais muito distintos do universo restrito das democracias de base comunal. Está-se no período de ascensão dos aristocráticos reclames de cunho humanístico e de conciliação entre estes e as exigências “ascético-populares” numa conjuntura de reformas religiosa e cultural que viabilizem o envolvimento das classes populares na cultura. Verifica-se, desde então, a tônica de rejeição do mundo medieval e de construção de uma sociedade essencialmente nova. Nas palavras do autor, objetiva-se

(...) o rompimento definitivo dos velhos equilíbrios políticos determinado pelo advento ao poder, nos Países Baixos e na Inglaterra, da grande burguesia moderna, com as mudanças culturais que isso implica. Tudo isso enquanto na base material desenvolvem-se novos modos de produção, que acabarão por subverter os das velhas corporações artesanais e permitirão o descobrimento e a conquista do novo mundo (MANACORDA, 2010, p. 237).

Assiste-se, no período em tela, a uma evolução na qualidade da instrução em virtude das exigências colocadas pelo surgimento da “arte da imprensa” e, principalmente, pelo desenvolvimento econômico e social. Segundo Manacorda (2010), o problema da instrução apresenta-se, nos quinhentos e seiscentos, relacionado à produção. A preocupação, nesses séculos, consubstancia-se em como difundir uma instrução que não vise exclusivamente à elevação cultural dos homens, mas que, sobretudo, seja “útil” para as classes subalternas e para os produtores. E, cabe sinalizar, a partir da análise do autor, que trata-se do processo de construção de um modo de instruir articulado às necessidades de ascensão do modo de produção capitalista e que, por esse motivo, não ocorreu livre de tensões.

Como bem sublinha Manacorda (2010), o objetivo dos movimentos heréticos populares, no que diz respeito à instrução, era possibilitar que cada indivíduo fosse capaz de ler e interpretar a Bíblia sem a intervenção do clero. Segundo o autor, este cenário é representativo das contradições características dos povos que se rebelaram contra a Igreja de

⁶ Segundo Maria Ciavatta (2003), o conceito de ontologia (estudo do ser), empregado nesse texto, difere da tradição da metafísica clássica. Ele é utilizado no sentido marxiano que tem no trabalho uma categoria central, estruturante de um novo tipo de ser, o homem, e de uma nova concepção de história com base na realidade externa, objetiva, na produção da existência humana.

Cabe salientar que, embora em muitos momentos de sua obra o autor refira-se à realidade social da Itália, isto não elimina a importância de suas análises e valiosas contribuições quando se tem por objetivo problematizar a questão da educação na sociedade brasileira. Muito ao contrário, resguardadas as particularidades de cada formação social, entende-se que as contribuições de Manacorda são essenciais para se pensar a educação do ponto de vista histórico.

Roma. E é exatamente da intervenção desses povos, e não das “novas Ordens Religiosas” que surge a iniciativa mais expressiva de modelos inovadores de instrução popular e moderna.

A esta exigência de instrução e de democracia respondem especialmente os movimentos heréticos e reformadores que, nas instâncias religiosas, levantam questões sociais muito concretas. São expressões típicas dessas exigências populares as reivindicações apresentadas na Alemanha pela ala mais radical do movimento, durante as lutas pela Reforma e, em particular, durante a guerra dos camponeses que acabou na sangrenta repressão de 1525. As cidades, nas quais o povo simples dos pequenos artesãos e dos pobres se associou ao campesinato, projetaram corajosamente um sistema de instrução popular (idem, p. 239).

Entretanto, não é legítimo afirmar que a abolição das estruturas escolásticas corresponde, de forma concomitante, à instituição de escolas de base comunal reformadas. De acordo com Manacorda (2010), na Alemanha, é Lutero o responsável por impulsionar de forma prática e política a programação de um sistema escolar renovado, direcionado a instruir os meninos para o trabalho. Como afirma Lutero: “Mesmo se não existisse nem alma nem inferno, deveríamos ter escolas para as coisas desse mundo” (2010, p. 241).

É nesse período, de projeção de uma escola nova e capaz de instituir um programa educativo capaz de ofertar uma instrução de três anos, em nítida contraposição à racionalidade da escola tradicional, para a qual a instrução figurava como um projeto para a vida inteira visualiza-se, mais uma vez, que a qualidade da instrução reside na sua capacidade de instruir homens e mulheres para papéis definidos na sociedade. Desde então, o objetivo é “formar homens capazes de governar o Estado e mulheres capazes de dirigir a casa” e, assim, já está presente aqui a divisão do trabalho entre os sexos, divisão que, se está longe de ser representativa dos anseios revolucionários, ao menos é realista.

Como bem sinaliza Manacorda (2010), o programa educativo idealizado por Lutero, na Alemanha, ao preocupar-se com a instrução das crianças, dirige-se não somente aos políticos, mas também aos pais e familiares de um modo geral. Para Lutero, enviar as crianças à escola é fundamental e, nesse sentido, afirma: “Se os pais não se podem privar das crianças o dia inteiro, mandem-nos (à escola) pelo menos uma parte do dia” (MANACORDA, 2010, p. 242).

Outro aspecto encontrado nas reflexões de Lutero e que merece destaque reside em sua preocupação em “conciliar o respeito pelo trabalho manual produtivo com o tradicional prestígio pelo trabalho intelectual”⁷ Destarte,

⁷ E eis o que afirmava a respeito do trabalho intelectual, especificamente, sobre o ensino: “Os trabalhadores manuais são inclinados a desprezar os trabalhadores da mente, como se os escrivães municipais ou os mestres de

Embora aqui não se possa dizer que as divisões sociais estejam superadas (Lutero, nesse sentido, foi bem outra coisa que um revolucionário), todavia as classes destinadas à produção são consideradas não mais como os principais destinatários da catequese cristã, mas também como participantes ativos no processo comum da instrução; ele se põe o problema da relação instrução-trabalho. Se a necessidade de ler as Sagradas Escrituras e a capacidade de cada um interpretar a palavra divina nelas contida está na base desta nova exigência da cultura popular, é, porém o desenvolvimento das capacidades produtivas e a participação das massas na vida política que exigem este processo (idem, p. 243).

O período da Reforma, aqui sinteticamente delineado a partir de suas questões mais expressivas, apesar das notáveis influências ideológicas emanadas do Sacro Império Romano, é representativo da “tomada de consciência do valor laico, estatal da instrução”, entendida não apenas como uma benesse reservada exclusivamente aos clérigos, mas, sobretudo, como fundamento do Estado moderno.

Mas, os impulsos de modernização e laicidade não foram suficientes para inviabilizar as iniciativas da Igreja de retomar o monopólio da instrução. Nessa perspectiva, segundo Manacorda (2010), o exemplo mais notório do quanto a iniciativa católica penetrou os países reformados são as intervenções papais. De acordo com o autor, o núcleo da Contrarreforma católica caracteriza-se pela defesa inexorável do privilégio da Igreja católica sobre a educação, “que acaba envolvendo na condenação tanto as iniciativas alheias à extensão da instrução às classes populares como toda inovação cultural”. Destarte, configura-se um equívoco subestimar o esforço educativo empreendido pela Igreja católica nesse período. Destaca-se, nessa direção, a resistência perceptível no interior da polêmica sobre o livre-arbítrio e, também, de contraposição à disseminação das Sagradas Escrituras entre as classes populares. Nas palavras do autor, a resposta da Igreja católica ao protestantismo com relação à orientação educativa foi instituída no Concílio de Trento (1545-1564). Logo, dentre suas deliberações, destaca-se a profunda reorganização da escola e a proibição dos livros. Nesse ínterim, visualiza-se que

O concílio condenou, com dez “regras”, várias espécies de livros. Estabeleceu que fossem totalmente proibidos (omnino probibentur) os livros heréticos (Lutero, Zwínglio, Calvino, Balthazar H. Pacimontano, Schwenchfeldus e similares); aqueles que tratam ex-professor de assuntos lascivos e obscenos (...).

Quanto às escolas, após ter condenado em outros documentos as iniciativas dos reformados, o Concílio de Trento providenciou a reorganização das escolas católicas, evocando explicitamente as antigas tradições. Reorganizou as escolas das igrejas metropolitanas (catedrais) e aquelas mais pobres, dos mosteiros e conventos,

escola. O soldado gaba-se das dificuldades de cavalgar com a armadura, suportando o calor, o gelo, a poeira, a sede; mas eu gostaria de ver um cavaleiro capaz de ficar sentado o dia inteiro com o nariz fincado num livro... O escrever não empenha somente a mão ou o pé, deixando livre o resto do corpo para cantar ou brincar, mas empenha o homem inteiro. Quanto ao ensinar, é um trabalho tão cansativo que ninguém deveria ser obrigado a exercê-lo por mais de dez horas” (LUTERO, apud MANACORDA, 2010, p. 243).

regulamentou o ensino da gramática, das Sagradas Escrituras e da teologia, e introduziu o estudo da teologia também nos ginásios, submetendo tudo ao controle do bispo (ibidem, p. 247).

Além das intervenções acima descritas, o concílio criou e instituiu os seminários direcionados à educação religiosa, bem como à instrução das novas levas de sacerdotes nas disciplinas eclesiais. E a justificativa assentava-se na reafirmação do tradicional pessimismo pedagógico, segundo o qual uma juventude mal orientada é facilmente influenciada a “seguir os prazeres do mundo”. Não obstante, além dos seminários para a formação do clero, a criação das escolas jesuítas, também sob recomendação do Concílio de Trento, figura como o exemplo de maior sucesso na criação de novas escolas para leigos. E, cabe destacar, os jesuítas são os “campeões máximos na luta da Igreja católica contra o protestantismo”. Desse modo, além de atuarem na formação de seus próprios quadros, os jesuítas se dedicaram, também, a formar a classe dirigente da sociedade. Logo, segundo Manacorda (2010), a disciplina contida na formação jesuítica prima, sobremaneira, pela cuidadosa modificação do conteúdo de ensino recebido do humanismo com a finalidade de ser utilizado a serviço do objetivo religioso.

Já em meados dos anos de 1660, o espírito moderno das novas classes dirigentes encontra significado no pensamento de Locke que, “na linha do Cortegiano de Castiglione e do Governor de Elyot”, propõem um projeto de formação não mais direcionado à formação das classes populares, mas do “gentleman”. No que se refere às classes populares, o projeto de instrução de Locke, materializado nas escolas de trabalho, destina-se exclusivamente às crianças que vivem segundo os socorros paroquiais oriundos da lei dos pobres. O objetivo de tais escolas de trabalho é a preparação para as atividades ligadas a indústria têxtil, considerada a indústria de base da Inglaterra. Porém, o conjunto da instrução não se restringe às necessidades do modo de produção, haja vista que existe, também, a preocupação em doutrinar as crianças na religião oficial. Segundo Manacorda,

Não há nesse espírito moderno a inspiração humanitária dos religiosos, católicos ou petistas, cuja obra, todavia, quase sempre se reduz a fornecer, à custa da sociedade, uma mão de obra menos rude para as novas indústrias, mas há somente o senso prático do gentleman que, se não fecha os olhos perante a existência de um problema social, também não fica preocupado por causa dele (2010, p. 275).

Nessa perspectiva, a França vive a “famosa querelle sobre os antigos e modernos”, o que resulta em profundo desprezo às redescobertas humanísticas do mundo antigo e, por conseguinte, à glorificação das capacidades produtivas e culturais dos modernos. De acordo com Manacorda (2010), embora não participe de forma direta dessa “querelle”, Locke contribui de modo significativo para a devassidão da tradição humanística, em notável

movimento de renovação da crítica de Montaigne “aos anos perdidos no estudo de palavras remotas em vez de utilizá-los no estudo das coisas presentes”.

Com a passagem dos séculos, mudanças são verificadas nas formas de organização da instrução. Segundo Manacorda (2010), no início do Setecentos verifica-se a emergência de novas preocupações relacionadas à sistematização definitiva do saber a ser difundido mediante convenientes métodos didáticos às crianças através do tradicional instrumento da língua latina. Verificam-se, também, iniciativas protagonizadas pela república inglesa puritana no sentido de criar escolas que tenham como premissa a difusão de conhecimentos alinhados à perspectiva da modernização. Trata-se da construção de escolas que priorizem a instrução técnico-científica, tendo em vista as necessidades decorrentes das atividades trabalhistas relacionadas às mudanças processadas nos modos de produção material.

A descoberta dos novos mundos resulta na crise da redescoberta do mundo antigo, ou seja, o iluminismo coloca o humanismo em crise definitiva. Desse modo, o que contribui para este cenário de crise do humanismo é “o novo ideal conformista do moderno gentleman lockiano, para o qual o latim se reduz a pouco mais que uma parte das chamadas “boas maneiras”, assim como o trabalho é apenas um hobby”. Nas palavras de Manacorda,

Do humanismo, nem o antigo patrimônio cultural aparece mais como exclusivo e suficiente, a partir do momento em que nasce e se define a ciência moderna, nem o latim como língua universal aparece mais adequado aos usos e às exigências do mundo moderno, a partir do momento em que as grandes línguas nacionais se consolidam e algumas delas já se impõem no uso internacional. (...) O humanismo livresco, gramatical e “escolástico” da cultura é criticado com as mesmas armas que ele usaria contra a escolástica, inclusive por aqueles que querem “humanisticamente” reafirmar a dignidade do homem. Mas nessa reafirmação há algo novo, que o humanismo não conseguiria descobrir, mas que encontramos nos reformadores, nos utopistas e nos revolucionários: a exigência cortesã torna-se popular e o que era aristocrático torna-se cada vez mais democrático (idem, p. 268).

Desde então, é possível afirmar que o objetivo central da educação moderna é o de “educar humanamente todos os homens”. E o ato de educar, um ideal defendido pelos novos utopistas, por reformadores e revolucionários deste século, realiza-se de diferentes formas, a partir de distintas iniciativas e não sem “graves recaídas no paternalismo e no assistencialismo”. Nesse percurso, um momento que marca significativamente a história da educação e que não pode ser desconsiderado é a revolução industrial. Esta experimenta uma evolução expressiva na Inglaterra, transformando não apenas os modos de produção, mas também os modos de vida dos homens, o que resulta no deslocamento destes dos antigos para os novos alicerces e, inclusive, viabiliza a transformação dos processos de trabalho, bem como as ideias e a moral e, não obstante, as formas da instrução.

E data da segunda metade do Setecentos o desenvolvimento da fábrica e, no mesmo processo, a extinção das corporações de artes e ofícios e, obviamente, da aprendizagem artesanal como forma exclusiva de instrução popular. É exatamente através do processo de falência da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica que propicia o espaço para o advento da moderna instrução pública. Segundo Manacorda (2010), a fábrica e a escola nascem ao mesmo tempo e, assim, surgem as leis que criam a escola de Estado e as leis que extinguem a aprendizagem corporativa (“e também a ordem dos jesuítas”).

O processo de politização, democratização e laicização da instrução tem origem na consciência dos indivíduos e na prática dos Estados. Com as revoluções da América e da França, a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanhara o surgimento da ciência e da indústria moderna, de problema dos filósofos ou dos déspotas esclarecidos tornou-se objeto de discussões políticas das grandes assembleias representativas. Os políticos são os novos protagonistas da batalha para a instrução, ainda que Locke e Rousseau sejam seus inspiradores (ibidem, p. 303).

Nessa via, verifica-se, que a Idade Moderna é caudatária da transformação mais profunda nos modos de produzir os bens materiais necessários para a vida em sociedade. Com o fim da produção artesanal individual realizada nas oficinas associadas às respectivas corporações de artes e ofícios, assiste-se à passagem a um estágio de iniciativa do mercador capitalista que, ao contrário do que acontecia na organização do processo de trabalho nas corporações, “destina a matéria-prima e o processo produtivo a indivíduos dispersos e não associados, mas controlados por ele”. Posteriormente, tem-se o estágio da chamada cooperação simples, no qual, a partir de novas relações de propriedade e tendo em vista a concentração, em apenas uma oficina, dos artesãos anteriormente dispersos, o modo de trabalhar não sofre consideráveis alterações. Destarte, da cooperação simples passa-se para a manufatura, estágio no qual realiza-se uma primeira divisão do trabalho, isto é, das rotinas de operacionalização do trabalho no interior de cada setor de produção e de cada estabelecimento.

A partir de então, cada trabalhador passa a realizar apenas uma parte do “processo produtivo completo da sua arte”. Por fim, em virtude da significativa intervenção da ciência como força produtiva, consolida-se a passagem ao sistema da fábrica e da indústria baseada nas máquinas. Em tal sistema de produção, a força produtiva não é dada exclusivamente pelo homem, mas, em primeira instância, pela água dos rios e pelo carvão mineral. Por

consequente, surge a máquina com a capacidade de realizar as operações antes exclusivas do homem, reduzindo-o, dessa forma, a um mero apêndice da máquina⁸.

Como salientam Marx e Engels (2011), desde o momento em que o trabalho passa a ser fracionado, cada indivíduo assume uma esfera de atividade exclusiva que lhe é imposta e da qual não pode abdicar. “É caçador, pescador, pastor ou crítico e não pode deixar de o ser se não quiser perder os seus meios de subsistência”. Nesse sentido, o poder social, ou seja, a força produtiva multiplicada que é necessária à cooperação dos diferentes indivíduos e que, inclusive, é condicionada pela divisão do trabalho, não se configura como o seu próprio poder em perspectiva, visto não se tratar de uma colaboração voluntária e sim natural, antes constituindo-se como um poder estranho, situado fora dos trabalhadores e do qual os mesmos não conhecem a origem e muito menos o fim a que se propõem, que não são capazes de dominar e que perpassa uma série peculiar de fases e estágios de desenvolvimento visivelmente independente da vontade e da marcha da humanidade.

Segundo os autores,

A força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é, portanto, a atividade vital peculiar ao operário, seu modo peculiar de manifestar a vida. E é esta atividade vital que ele vende a um terceiro para assegurar-se dos meios de subsistência necessários. Sua atividade vital não lhe é, pois, senão um meio de poder existir. Trabalha para viver. Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade. O que ele produz para si mesmo não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si mesmo é o salário, e a seda, o ouro, o palácio reduzem-se, para ele, a uma quantidade determinada de meios de subsistência, talvez uma jaqueta de algodão, alguns cobs ou o alojamento no subsolo. O operário que durante doze horas tece, fia, fura, torneia, constrói, maneja a pá, entalha a pedra, transporta-a etc., considera essas suas doze horas de tecelagem, fiação, furação, de trabalho de torno e de pedreiro, de manejo da pá ou de entalhe da pedra como manifestação de sua vida, como sua vida? Muito pelo contrário. A vida para ele principia quando interrompe essa atividade, à mesa, no albergue, no leito. Em compensação, ele não tem a finalidade de tecer, de fiar, de furar etc., nas doze horas de trabalho, mas a finalidade de ganhar aquilo que lhe assegura mesa, albergue e leito. Se o bicho-da-seda tecesse para suprir sua exigência de lagarta, seria um perfeito assalariado (idem, p. 31).

Verifica-se, que tanto na cooperação quanto na manufatura, a coletividade de trabalhadores é uma representação da existência do capital. A força produtiva decorrente da combinação dos trabalhadores é, pois, a força produtiva do capital. Entretanto, enquanto a cooperação conserva inabalável o modo de trabalho individual, a manufatura o transforma

⁸ Segundo Manacorda, “este processo de transformação do trabalho humano desloca massas inteiras da população não somente das oficinas artesanais para as fábricas, mas também dos campos para a cidade, provocando conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais inauditas (2010, p. 327)”.

consideravelmente e, não obstante, estropia o operário. Este, impossibilitado de fazer um produto de forma autônoma e independente, converte-se em um apêndice da oficina do capitalista. Dessa maneira, os poderes intelectuais do trabalho são subsumidos e desembocam no outro extremo. O modo de produção manufatureiro, e a divisão do trabalho dele decorrente, promove a oposição dos trabalhadores às potências espirituais do processo de trabalho que passam a ser prescritas pela propriedade de outo e pelo seu poder. O processo de separação em tela, como destacam Marx e Engels, inicia-se na cooperação, desenvolve-se na manufatura e é aperfeiçoado na grande indústria, sendo esta a responsável pela consolidação da separação entre trabalho e ciência, na qualidade de força produtiva autônoma e a serviço do capital.

Marx e Engels (2011) acentuam que na manufatura assiste-se ao enriquecimento do trabalhador coletivo, ou seja, do capital e de suas forças produtivas, a expensas do empobrecimento do trabalhador em forças produtivas individuais. Como bem salientam os autores, “a ignorância é a mãe da indústria e da superstição”, logo, as manufaturas apresentam maior prosperidade onde a manufatura pode ser considerada uma máquina cujas partes são compostas por seres humanos. E, de fato, segundo os autores, em meados do século XVIII, determinadas manufaturas empregavam, preferencialmente, indivíduos considerados “meio idiotas” para a realização de operações simples que constituíam segredo de fabricação. Assim,

A compreensão da maior parte das pessoas, diz Adam Smith, "se forma necessariamente através de suas ocupações ordinárias. Um homem que despende toda sua vida na execução de algumas operações simples... não tem oportunidade de exercitar sua inteligência. Geralmente ele se torna estúpido e ignorante quando se tornar uma criatura humana". Depois de descrever a imbecilidade do trabalhador parcial, prossegue Smith: "A uniformidade de sua vida estacionária corrompe naturalmente seu âmbito. Destrói mesmo a energia de seu corpo e torna-o incapaz de empregar suas forças com vigor e perseverança em qualquer outra tarefa que não seja aquela para que foi adestrado. Assim, sua habilidade em seu ofício particular parece adquirida com o sacrifício de suas virtudes intelectuais, sociais e guerreiras. E em toda sociedade desenvolvida e civilizada, esta é a condição a que ficam necessariamente reduzidos os pobres que trabalham (the labouring poor), isto é, a grande massa do povo (MARX & ENGELS, 2011, p. 36).

Certifica-se, desse modo, que com o desenvolvimento da divisão do trabalho, a arte, a cultura e o saber separam-se dos produtores, passam para as superestruturas e são monopolizados pelas classes dominantes. Destarte, destacam Marx e Engels (1978), enquanto o conjunto do trabalho da sociedade assegurar a produção de um rendimento que só a custo ultrapassa o que é necessário para assegurar moderadamente a existência de todos, enquanto o trabalho exigir todo ou quase todo o tempo da grande maioria dos membros da sociedade, esta estará dividida impreterivelmente em classes. Assim, enquanto a maior parte da sociedade encontra-se votada a submissão do trabalho, cria-se, concomitantemente, uma classe liberta

do trabalho diretamente produtivo que toma para si os assuntos comuns da sociedade: “direção do processo de trabalho, administração do Estado e dos assuntos políticos, justiça, ciência, belas-artes, etc.” Esta é a lei da divisão do trabalho que reside na base da divisão em classes.

É, pois, a divisão do trabalho a responsável pelo cenário no qual a atividade intelectual e material, bem como o prazer e o trabalho sejam partilhados entre indivíduos diferentes, o que resulta entre outras consequências perversas para o trabalhador, no antagonismo entre riqueza e pobreza e, depois, entre saber e trabalho. Afirmam Marx e Engels,

Este antagonismo entre a riqueza que não trabalha e a pobreza que trabalha para viver faz surgir por sua vez uma contradição ao nível da ciência: o saber e o trabalho separam-se, opondo-se o primeiro ao trabalho como capital ou como artigo de luxo do rico. E Marx cita o fisiocrata Necker: A faculdade de saber e de compreender é um dom geral da natureza. Contudo ela só é desenvolvida pela instrução. Se as faculdades fossem iguais, cada um trabalharia moderadamente, e Marx conclui: é, pois mais uma vez o tempo de trabalho que é decisivo, e cada um saberia um pouco, porque ficaria para cada um uma porção de tempo (livre, precisa) para se entregar ao estudo e ao pensamento.

Uma sociedade cuja condição sine qua non é reproduzir num polo a miséria e no outro a riqueza, produz forçosamente também, dum lado a civilização e, do outro, a bestialidade (idem, p. 10).

Segundo Manacorda (2010), o desenvolvimento industrial, viabilizado pela acumulação de grandes capitais e, também, pela “exploração dos novos continentes descobertos”, e de grandes conhecimentos científicos destinados tanto para o saber quanto para o fazer, resulta, a partir da perspectiva do artesão das corporações, em um extenso e implacável processo de expropriação. Desse modo, ao ter de deixar sua oficina para entrar na fábrica, o ex-artesão encontra-se “formalmente livre”, assim como o capitalista, em relação às tradicionais alianças corporativas. Contudo, e pelo mesmo processo, vê-se expropriado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Nas palavras do autor,

Não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto de seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado (MANACORDA, 2010, p. 328).

De acordo com o autor, desde então, observa-se que o aprendizado, que “desde o antigo Egito”, tinha por objetivo instruir as massas produtivas artesanais, chega ao fim. E aí surge a indagação: O que nasce no lugar dessa forma extinta de instruir?

Segundo Manacorda (2010), não registra-se uma substituição no modo de instruir. O que se verifica, na realidade, é que os trabalhadores são alijados de sua antiga instrução e, na

fábrica, adquirem apenas ignorância. De forma concomitante, visualiza-se que a evolução da “moderníssima ciência da tecnologia” resulta na substituição acelerada dos instrumentos e dos processos produtivos. Assim, surge um problema que acompanha o modo de produção capitalista em seus mais diferentes estágios de desenvolvimento: faz-se necessário capacitar as massas operárias de modo que não fiquem estagnadas diante das operações repetitivas do maquinário arcaico, mas que, ao contrário, estejam aptos a atender às mudanças tecnológicas, a fim de que não seja necessário recorrer ao exército de trabalhadores mantidos em reserva, haja vista que tal ação seria consideravelmente onerosa ao capital, resultando em um notável desperdício de forças produtivas. Destarte,

Em vista disso, filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna (idem, p. 328).

Diante de tudo o que foi mencionado, pode-se afirmar que as transformações processadas na esfera da produção resultaram em mudanças significativas em várias dimensões da vida em sociedade, dentre elas, o modo de organização da instrução, bem como a finalidade desta na sociedade de classes. A perda de centralidade do processo produtivo, resultado da revolução industrial, estágio de desenvolvimento das forças produtivas no qual o estatuto de trabalhador livre vem acompanhado da total fragmentação do processo de trabalho no interior da fábrica e da alienação do sujeito que trabalha com relação ao produto final de seu trabalho, produz mudanças significativas na instrução, ou seja, nos objetivos e finalidades da pedagogia moderna.

Pode-se argumentar, então, que são notáveis os esforços – e aqui o debate ainda está centralizado na realidade dos países desenvolvidos -, no sentido de construir uma educação que abarque os valores da modernidade, como por exemplo: a universalidade, a igualdade, a laicidade e a democratização, para citar os principais. As revoluções burguesas nos países desenvolvidos consolidaram princípios e valores que influenciaram o mundo todo, em várias direções e, em especial, no que diz respeito ao problema da educação.

E o que é central para a presente discussão é a consideração de que, na sociedade sob vigência do modo de produção capitalista, a educação não pode ser entendida apenas como mecanismo indispensável ao processo de produção, ou seja, na sociedade de classes, a educação não tem por objetivo apenas a formação do trabalhador destinado a exercitar sua capacidade produtiva no “chão de fábrica”, mas visa também à formação dos cientistas, sendo estes os responsáveis por descobertas que contribuam para elevar a níveis cada vez mais

expressivos as potencialidades das forças produtivas. Paralelamente a tais finalidades, existe também a preocupação e a necessidade de, no processo educativo, formar uma determinada parcela da sociedade para “o bem conviver em sociedade”, convivência esta assentada nas normas socialmente estabelecidas, de modo a garantir a harmonia e dirimir os conflitos.

Segundo Braverman (1987), a educação assume um papel ampliado na era do capitalismo monopolista. É exatamente na escola que a criança e o adolescente assimilam e praticam a atividade principal que serão chamados a executar na vida adulta, qual seja a conformidade com as rotinas e a manipulação das máquinas de modo a potencializar o máximo de produtividade. Nas palavras do autor,

O sistema escolar que proporciona isso, assim como outras formas de preparo, é apenas um dos serviços que são necessariamente ampliados na industrialização e urbanização da sociedade e na forma especificamente capitalista assumida por essas transformações. A saúde pública, serviço postal e muitas outras funções públicas são igualmente desenvolvidos pelas necessidades de uma estrutura social intrincada e delicadamente equilibrada que não possui meio algum de coordenação ou planejamento social a não ser o planejamento interno empresarial dos monopólios que proporcionam a estrutura esquelética da Economia. E muitos desses “serviços” como prisões, polícia e “assistência social” expandem-se extraordinariamente devido à amargurada e antagônica vida social das cidades (idem, 1987, p. 245).

Nessa perspectiva, verifica-se que, no que se refere à educação, o Estado assume uma dupla função social: ao mesmo tempo em que é responsável pela transmissão dos conhecimentos básicos para a vida em uma determinada formação social – no caso está-se tratando da sociedade sob vigência do modo de produção capitalista -, é responsável pela demarcação dos lugares sociais ocupados pelos sujeitos sociais na divisão social e técnica do trabalho. Desse modo, os valores que estavam na base da Revolução Burguesa, a exemplo da universalização, bem como da democratização do ensino não foram uma realidade nos anos iniciais do capitalismo como modo de produção e, atualmente, estão longe de sê-lo.

O que se verifica, nos dias de hoje, na quase totalidade das nações capitalistas, é que a educação assume o cariz do próprio modo de produção que a sustenta: a dualidade. Tem-se uma educação direcionada aos filhos das classes dominantes, tendo em vista prepará-los para os postos de comando, para ocupar os cargos de maior importância e decisão no âmbito da administração pública e privada. De outro lado tem-se a educação para o consenso, a educação dos dominados, a educação que prioriza a transmissão dos valores e princípios que sustentam a ética do trabalho. Trabalho alienado e alienante com vistas ao ajustamento e à disciplinarização dos corpos e do modo de pensar, mas quem nem por isso é ausente de conflitos e, de igual modo, é de vital necessidade e importância à reprodução e legitimação do capital.

1.2 A Revolução Burguesa no Brasil e a pedagogia da modernidade

Pensar a educação no Brasil moderno é um exercício que deve ser realizado levando-se em consideração as particularidades do desenvolvimento do modo de produção capitalista no país, sobretudo no que se refere ao seu processo revolucionário. Assim, tratar das especificidades de uma formação social que encontra-se inserida em uma totalidade complexa e perpassada por múltiplas determinações é um intento desafiador, mas ao mesmo tempo necessário e possível.

Segundo Chasin (2000), no Brasil, como também na maioria dos países coloniais ou dependentes, a evolução do capitalismo não foi precedida por um período de ilusões humanistas e de tentativas, ainda que utópicas, de forjar o cidadão e a comunidade democrática. Os movimentos realizados nessa direção marcaram-se por agitações superficiais, desprovidas de viés genuinamente nacional e popular. Segundo o autor, no Brasil, a burguesia se aliou às antigas classes dominantes e operou no interior de uma economia retrógrada e fragmentada. Desse modo, quando as transformações políticas faziam-se necessárias, as mesmas eram feitas pelo alto, mediante conciliações e concessões mútuas, sem que o povo pudesse participar e impor, coletivamente, sua vontade. Ou seja, de acordo com o autor, o capitalismo brasileiro, ao passo de promover uma transformação social revolucionária, contribuiu, organicamente, para ressaltar o isolamento e a solidão, “a restrição dos homens ao pequeno mundo de uma mesquinha vida privada” (2000, p. 54).

Fernandes (2005) esclarece que o conceito de Revolução Burguesa está intimamente ligado ao desenvolvimento capitalista, que resulta de um conjunto de transformações sociais, econômicas, tecnológicas, psicoculturais e políticas. Assim sendo, o autor, em sua análise do desenvolvimento do modo de produção capitalista no Brasil, não a considera como resultante da crise do poder oligárquico, mas sim como reordenação da estrutura do poder. Logo, a forma de dominação burguesa que marca o início da modernidade brasileira efetiva-se a partir da transição da era senhorial como antigo regime para a era burguesa ou sociedade de classes. Não obstante, esclarece que a modernidade se constrói de forma lenta e gradual, solta e sem precisão, não abarcando a todos, mas de forma restrita, levando à continuidade das velhas formas que reserva privilégios a determinado grupo dominante.

No Brasil, as classes burguesas tiveram por objetivo compatibilizar revolução nacional com capitalismo dependente e subdesenvolvimento relativo. Para isto, posicionaram-se politicamente, diante da dupla articulação, de forma “realista” e “pragmática” em uma notável demonstração de sua racionalidade burguesa. De acordo com Fernandes, na égide do

capitalismo dependente a revolução nacional constituiu o legítimo eixo político da dominação burguesa e, principalmente, do controle do Estado pela burguesia.

Nessa direção, para Marx e Engels (1848), o Estado “não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”. Logo, pode-se afirmar que o Estado, na concepção dos autores, é responsável por garantir as condições necessárias à produção e à reprodução da sociabilidade regida pelo modo de produção capitalista. Porém, não se pode pensar que o Estado é o responsável direto por toda a trama que tece as relações sociais na sociedade civil. Segundo Carnoy (1986), para Marx o Estado está subordinado à sociedade civil, logo, esta define a organização do Estado em conformidade às relações materiais de produção em um estágio específico do desenvolvimento capitalista. O momento da estrutura, em Marx, é representado exatamente pela sociedade civil.

Contraditoriamente, no Brasil a burguesia desloca para o Estado o centro do seu poder de decisão e de atuação. Assim, o que esta não consegue realizar no âmbito privado, tenta alcançar utilizando o aparato, os recursos e o poder estatal. De fato, a fragilidade isolada do setor civil das classes burguesas colocou o Estado no cerne do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, o que explica a visível atração do referido setor pela associação com os militares e, também, pela militarização do Estado e de seu aparato político-administrativo, contexto que é parte de nossas crises desde a Proclamação da República.

Segundo Ianni (2004), na formação do capitalismo no Brasil, o Estado apresenta-se como um espaço de suma importância para o capital. Segundo o autor, no decorrer do século XX, em virtude do desenvolvimento da industrialização, a dinâmica das forças sociais promove a transformação do Estado em um poderoso centro de dinamização das forças produtivas e relações de produção. Por conseguinte, o Estado divide-se em várias arenas e, de igual modo, cresce sobremaneira a sua presença em todas as instâncias da vida econômica. Ademais, aumenta consideravelmente a presença do capital estrangeiro em praticamente todos os setores da economia, inclusive no setor cultural.

Nessa perspectiva, entende-se que no que diz respeito à educação no Brasil, a intervenção do Estado se efetivou no sentido de criar e perpetuar um campo pedagógico marcado pela dualidade, ou seja, típico de uma sociedade dividida em classes.

Para Otaíza Romanelli (1990), a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, representada pela Revolução de 1930, consubstanciou o surgimento de exigências educacionais que até então não existiam. Se no período anterior, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram pungentes, nem pela população e tampouco pelos poderes constituídos, o novo contexto da década de 30 promoveu profundas modificações no quadro

das aspirações sociais, em matéria de educação e, conseqüentemente, a ação do próprio Estado. Nas palavras da autora,

Lourenço Filho mostra-nos isso através de pesquisa realizada sobre a evolução da taxa de analfabetismo, a contar de 1900. Segundo ele, “é fácil compreender que, em grupos de população muito dispersos, de economia incipiente, muitas vezes reduzida à prática de agricultura de subsistência ou pouco mais que isso, em regime quase geral de subemprego, as expectativas de melhoria dos padrões de vida são exíguas, não apresentando maior sentido prático a preparação formal que a escola passa a proporcionar. Nessas circunstâncias, a demanda é reduzida, ainda em face de mais ampla oferta” (ROMANELLI, 1990, p. 59).

Porém, a autora pontua que não era somente o setor ligado à economia de subsistência que motivava a presença de um parco interesse pela instrução. De fato, também na economia de exportação, com destaque para a região cafeeira, tal desinteresse era notável. Tal contexto se explicava pela estrutura assumida pela propriedade de terras no Brasil. Para Romanelli (1990), se a exploração agrícola do período era realizada em moldes capitalistas, tal característica, contudo, não impregnava de forma direta as formas de produção, o labor da terra, mas, quase que de modo exclusivo, o setor de comercialização. Por ser abundante a mão-de-obra e, portanto, sendo barato o trabalho, a produção se fazia intensiva de mão-de-obra, com métodos rudimentares e arcaicos. No mais, a população ligada a esse tipo de economia não via a educação formal ministrada pelas escolas como algo útil e importante.

Nessa via, adverte a autora a existência de um movimento contrário entre os grupos mais adensados, com economia de mercado mais ascendente e maior diferenciação do trabalho, em decorrência do deslocamento gradativo de elementos ativos dos setores econômicos primários (agricultura, pecuária, mineração) para as manufaturas, como também para as atividades industriais de um modo geral. Quando isso acontece, registra-se um crescimento das ocupações terciárias (administração, transportes e serviços em geral), o que resultou na significativa integração das pequenas comunidades. Desse modo, a leitura e a escrita passam a ser valorizadas, sendo vistas como benéficas e úteis e, por conseguinte, verifica-se notável elevação na demanda por ensino.

Romanelli (1990) afirma que a Revolução de 30, expressão e resultado de uma crise responsável por destruir o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, ao favorecer a criação de determinadas condições elementares para a inserção definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou, de igual modo, originando também as condições para a modificação do horizonte cultural e do nível de aspirações de parcela da população brasileira, principalmente nas áreas atingidas pela industrialização. Assim,

É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino. Mas, assim como a expansão

capitalista não se fez por todo o território nacional e de forma mais ou menos homogênea, a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista, o que acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro. Sim, porque, se de um lado, iniciamos nossa revolução industrial e educacional com um atraso de mais de 100 anos, em relação aos países mais desenvolvidos, de outro, essa revolução tem atingido de forma desigual o próprio território nacional (idem, p. 60-1).

Pode-se afirmar que a expansão capitalista trouxe, em seu bojo, a luta de classes. Assim, a expansão escolar do período foi abalada por essa luta, tendo em vista o fato de ter oscilado entre necessidades sociais resultantes do desenvolvimento das relações capitalistas, como também de receios relacionados à luta de classes que se adensou na mesma época em relação de reciprocidade com o desenvolvimento em voga.

Logo, a autora destaca que, no campo educacional, a luta de classes assumiu características ainda mais contraditórias, visto que o sistema escolar passou a sofrer, de um lado, a pressão social de educação, cada vez maior e cada vez mais exigente, no que se refere aos anseios de democratização do ensino, e, de outro lado, o controle das elites no poder, que tinham por objetivo central: conter a pressão popular através da distribuição limitada de escolas e, também, manter o seu cariz elitizante através da legislação do ensino.

A conjuntura em tela foi marcada por uma expansão do sistema escolar que, se não era inevitável, realizou-se de forma atropelada, improvisada. Nesse cenário, a intervenção do Estado se deu mais no intuito de atender as pressões do momento do que necessariamente com vistas a uma política nacional de educação. Dessa maneira, embora sejam reais o crescimento e a distribuição de oportunidades educacionais, tal crescimento não aconteceu de forma satisfatória em relação à quantidade e, tampouco, em relação à qualidade.

Por isso,

O tipo de escola que passou a expandir-se foi o mesmo que até então educara as elites e essa expansão, obedecendo, como já se disse, às pressões da demanda e controlada pelas elites, jamais ocorreu de forma que tornasse universal e gratuita a escola elementar e adequado o suficiente o ensino médio superior. Assumindo a forma de uma luta de classes, a expansão da educação no Brasil, mormente a contar de 1930, obedeceu às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática (ibidem, p. 61).

Nesse sentido, o processo de industrialização brasileiro traz em seus interstícios a formação para o trabalho, logo é notável identificar que a educação no Brasil nesse contexto, sobretudo a educação direcionada aos pobres, tem no trabalho um forte princípio educativo.

E é exatamente nessa conjuntura que nasce, no país, a “escola do trabalho”. Nessa direção, segundo Maria Ciavatta (2003), mais do que um simples termo, a “escola do trabalho” precisa ser compreendida como “um processo social complexo”, um agir humano,

um movimento de intervenções e de ideias que estão na base da introdução do trabalho na escola como um princípio educativo.

Para Gramsci (2010), a escola tradicional sempre teve por objetivo educar de forma diferente os dirigentes e os produtores, separando os que estavam destinados ao conhecimento da natureza e da produção, daqueles a quem eram designadas as tarefas de execução. Nesse sentido, na perspectiva do autor, muitos séculos se passaram até que se alcançasse, ao menos no nível teórico, a perspectiva de unidade da formação do homem político e produtor ao mesmo tempo. Assim, chegar-se-ia a uma perspectiva social concreta na qual o produtor, liberto da “unilateralidade e restrição de seu ofício particular”, poderia finalmente se converter de novo em político. E tal processo só tornou-se possível no momento em que o trabalho produtivo logrou status intelectual, quando tal perspectiva foi se concretizando pelo desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, da ciência na qualidade de força produtiva.

Nesse interim,

Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do Renascimento, Comenius, com seu grande sonho de regeneração social, e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX. De modo especial, foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica (CIAVATTA, 2003, p. 320).

Segundo a autora, o século XX foi o cenário da vitória do modelo taylorista-fordista na indústria moderna, sendo o trabalhador colocado no interior de uma produção que, ao incorporar a alta ciência e, por conseguinte, a simplificação operacional do processo de trabalho, acabou por reduzir o trabalhador a simples operador da máquina. Desse modo, destaca que o parcelamento e a fragmentação da atividade fabril retira do seu domínio até mesmo o conhecimento adquirido no contexto da produção artesanal, que embora seja um conhecimento de menor complexidade, é sem dúvida integral.

Ciavatta (2003) esclarece que a solução outorgada pela indústria diante do crescente desenvolvimento científico-tecnológico, bem como da afluência e consequente desperdício de trabalhadores preparados e superados pelas mudanças a nível tecnológico, “é a preparação técnica, unilateral, parcial do trabalhador”, a qual se apresenta sensivelmente contrária a uma perspectiva do trabalho como princípio educativo, isto é, de “produtores omnilateralmente desenvolvidos”, aptos a transformar a natureza, dominar o conhecimento do processo de trabalho e, inclusive, decidir sobre o uso social deste.

Logo, a autora pontua que é exatamente na relação entre política e educação ou sociedade e educação, entre os que produzem e os que ocupam os cargos de direção, entre

trabalho e educação ou entre trabalho e conhecimento que deve ser pautado o entendimento sobre o trabalho como princípio educativo. Assim, deve-se ter nítido que esse processo não se desenvolve apenas na escola, tampouco basicamente na escola. “Esta é apenas uma de suas mediações” (2003, p. 321).

O que se observa é que, à medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume, também, as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva. Ela assume os deveres impostos pela produção, mediante os mecanismos do Estado, e relega a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil (ibidem, p. 321).

Nessa direção, pode-se inferir que, embora o trabalho como princípio educativo seja, ao menos no que diz respeito à dimensão teórica, premissa básica de uma educação unitária, de formação do indivíduo omnilateral, a realidade das formações sociais são diferentes. A sociedade brasileira, por exemplo, sobretudo no contexto da industrialização e de suas “escolas do trabalho” foi palco de uma história na qual a educação sob os moldes capitalistas apresenta um cariz de classe e na qual o trabalho, visto como algo inferior em virtude da cultura aristocrática e academicista aqui imperante destinava-se aos “pobres”.

A “escola do trabalho”, nas suas formas históricas, deve ser pensada no contexto da sociedade capitalista que tem na indústria a alavanca do desenvolvimento de suas forças produtivas e que se organiza segundo a divisão social do trabalho e das classes sociais. A busca de um modelo da “nova escola” passa, primeiro, pela preocupação com a assistência aos desvalidos, com o valor disciplinador do trabalho e o atendimento às necessidades da indústria nascente. Em segundo lugar, a busca do modelo passa pelo ideário escolanovista que incorpora as atividades manuais como um processo pedagógico de superação do beletismo tradicional e como meio psicopedagógico de desenvolvimento intelectual pelas mãos, pelo movimento. Em “Escolas profissionais sem oficinas”, Aprígio Gonzaga (1928) aponta as expectativas do “otimismo pedagógico” da época e as dificuldades reais de orçamentos estreitos para a educação “popular”. Educar pelo trabalho e para o trabalho, para formar uma grande classe produtiva; empregar todos os esforços no sentido de formar, senão criar a “consciência industrial” em nossa juventude (ibidem, p. 322).

A industrialização, compreendida como um processo que abarca a produção de bens em unidades empresariais que utilizam a manufatura, um incremento expressivo da tecnologia e da divisão técnica do trabalho, a incorporação de rotinas organizacionais que aumentem a produtividade, o assalariamento e, por conseguinte, a formação de uma classe trabalhadora urbana, se iniciou no Brasil no século XX, embora date de fins do século anterior a existência de estabelecimentos industriais nos setores hoje conhecidos como tradicionais.

Dessa feita, a industrialização teria ocorrido, de fato, a partir dos anos 30, ao passo que do início da República até os anos 20 teria existido apenas crescimento industrial. Logo, a diferença estaria em que apenas o crescimento industrial, apesar da notável expansão de

algumas indústrias, não significa alterações estruturais na economia, enquanto a industrialização acarreta mudanças significativas, o que explica a indústria tornar-se a líder do crescimento da economia.

Do ponto de vista da educação, essa distinção é importante. Ela permite compreender melhor a diferença qualitativa entre as propostas de preparação profissional das escolas profissionais masculinas, das “escolas do trabalho”, que vêm dos anos 10 e 20 e subsistem em processo de transformação nos anos 30, e os novos rumos desse tipo de educação, que vai culminar com a criação do SENAI e das escolas técnicas federais nos anos 40. O que é possível perceber é um processo que se move lentamente rumo a uma sociedade diferente, com base em novos valores, gerando uma outra proposta de educação, aquela que viria preparar para o trabalho na indústria, dentro de uma nova ordem, gerada pela acumulação do capital (ibidem, p. 323).

Nessa via, a autora afirma que no campo dos fatos e das ideias a Revolução de 1930 colocou em xeque a questão da organização do trabalho, como também a questão da educação. O que estava em voga era a criação de um Estado-Nação que abarcasse a criação de um sistema nacional de ensino em devida articulação com a organização do trabalho, em conformidade aos objetivos expressos na Plataforma da Aliança Liberal do governo de Getúlio Vargas.

Segundo Ianni (1971), o período caracterizou-se pela ação do poder público, de intervenção do Estado e de centralização do poder, processo que se aprofundou até a crise de 1935 e o Golpe do Estado Novo em novembro de 1937. Assim, o autor salienta que ao lado da tentativa de implementação do nacionalismo econômico e da acumulação do capital nacional, inicia-se uma política operária que teve por objetivo conduzir a “questão social” mediante a administração da relação capital e trabalho, como também dos conflitos de classe. Destarte,

Se nos anos 20, o Estado respondia às ondas grevistas dos trabalhadores com uma dupla ação, repressiva e regulatória, onde tem destaque a ação repressiva, se a legislação sobre as relações de trabalho, insistentemente reivindicada pelos trabalhadores, era restrita e, quando existia, não se concretizava, nos anos 30, elas serão objeto permanente de ação do Governo e de controle progressivo dos trabalhadores (ibidem, p. 323).

O discurso inculcado pelo Governo Vargas, segundo Ciavatta (2003) trouxe para o centro do debate a preocupação com a educação do homem brasileiro e, em igual medida, com o trabalho, como temas de “salvação nacional”. Conforme afirma a autora, o trabalho e seus institutos sempre estiveram presentes nos discursos de Vargas, tanto relacionado à questão da educação, quanto em seu desenrolar nas leis trabalhistas e previdenciárias, como também considerado a partir da perspectiva da economia, da indústria e do empresariado.

De fato, identifica-se que a construção do campo pedagógico da modernidade, nascido no seio de uma formação social que tinha como projeto de nação o desenvolvimento industrial, ou seja, a consolidação da modernização em contraposição ao atraso econômico

deveria preocupar-se, essencialmente, com a instrução de homens e mulheres em conformidade a tais objetivos. Nesse sentido, a institucionalização da educação pública e universal vinha ao encontro dos anseios e necessidades dessa conjuntura. Ainda assim, não se está falando aqui de uma educação pública e universal igual para todos. Ao contrário, o significado da universalização da escolarização, nesse contexto, sobretudo para os filhos da classe trabalhadora, não se constituía em uma instrução humanista e de cariz clássico e erudito como a que era ofertada às crianças e adolescentes da burguesia industrial. Logo, é possível afirmar que na construção do campo pedagógico no Brasil, desde os anos iniciais da República, estava presente o recorte de classe.

Segundo Faleiros,

Pode-se observar, ao longo de nossa história, uma clara distinção entre uma política para os filhos da elite ou das classes dominantes e uma política para as crianças e adolescentes pobres. Para as elites houve o favorecimento do acesso à educação formal, às faculdades de direito, medicina e engenharia, às aulas de piano ou de boas maneiras, com formação para os postos de comando, embora à mulher tenha sido destinada apenas a organização da vida doméstica.

Para os pobres foram criados os orfanatos, as “rodas”, as casas de “expostos”, as casas de correção, as escolas agrícolas, as escolas de aprendizes, a profissionalização subalterna, a inserção no mercado de trabalho pela via do emprego assalariado ou do trabalho informal. O acesso dos pobres à educação não foi considerado um dever inalienável do Estado, mas uma obrigação dos pais; e o não acesso a ela, uma situação de exceção, uma situação irregular, cuja responsabilidade cabia à família. O desenvolvimento da criança estava integrado ao projeto familiar, à vida doméstica, à esfera privada (2005, p. 2).

Nessa direção, a partir das análises de Frigotto (2010), quando considerada no contexto das determinações e relações sociais, verifica-se que a educação é, ao mesmo tempo, constituída e constituinte de tais relações, apresentando-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Logo, essa disputa é estabelecida com o objetivo de articular as concepções, bem como a estruturação dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, de forma mais ampla, nas distintas esferas da vida social, em conformidade aos interesses de classe. Assim, observa-se que

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente (Mészáros, 1981, p. 260).

Desse modo, Frigotto (2010) assinala que, historicamente, a classe dominante entende que a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve ter por fim capacitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. O objetivo é promover a subordinação da função social da educação de maneira controlada a fim de responder às demandas do capital.

Em contraposição, o autor afirma que na perspectiva dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora,

A educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais (Gryzbowski, 1986, p. 41-2 apud Frigotto, 2010, p. 28-9).

Entende-se que a modernidade brasileira constitui-se em um cenário que aponta para a importância e complexidade da educação, tanto como dimensão da vida social quanto como política pública organizada e controlada pelo Estado. Nessa direção, Almeida (2008), sublinha que é impossível desconsiderar que a educação possui centralidade e ocupa um lugar de notoriedade na dinâmica da vida social, especialmente, quando se leva em consideração o longo processo de expansão da sociabilidade regida pelo modo de produção capitalista acompanhado das rápidas e significativas transformações tecnológicas e científicas desencadeadas no século XX. Entretanto, ressalta o autor, seria errôneo reduzir a importância da educação estritamente à sua influência no desenvolvimento das forças produtivas. Faz-se necessário, então, refletir sobre a dimensão estratégica da educação “no âmbito das disputas ideológicas e da esfera pública”. Nesse sentido, adverte o autor que a historicidade da educação como dimensão da vida social situa-se num locus privilegiado no interior do amplo cenário do pensamento e da ação política, delimitando uma área de intensas disputas.

Como bem salienta Manacorda (2010), a bandeira da universalização da educação apresentada pela burguesia quando de seu projeto revolucionário está longe de significar que a totalidade dos cidadãos terá e tem as mesmas oportunidades educacionais ao longo de suas vidas. Ao contrário, a história mostra que a burguesia, sobretudo na periferia do capital, foi incapaz de legitimar tal projeto de universalização. No plano concreto, o que a referida classe conseguiu instituir foi uma política educacional classista, com objetivos historicamente delimitados tanto com relação aos indivíduos oriundos de seu núcleo, quanto aos filhos e filhas da classe trabalhadora.

O que se objetiva mostrar é que, enquanto um campo de disputa pela hegemonia, a educação é perpassada por interesses e projetos antagônicos. No mais, entende-se que a burguesia brasileira promoveu a segmentação e a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas. E, de fato, é fundamental destacar que a subordinação da educação na sociedade brasileira assume contornos ainda mais perversos se comparada a outras formações sociais capitalistas.

E nesse processo, o Estado desempenha importante função. Para Gramsci (2000), o Estado burguês é um Estado-educador. Para o pensador sardo, ao estar em constante movimento, a classe burguesa transforma-se em um organismo capaz de absorver toda a sociedade, de modo a assimilá-la em todo o seu conteúdo econômico e cultural. Desse modo, a função do Estado é transformada: “o Estado torna-se educador”. Nas palavras de Vânia Motta (2008),

Gramsci (2000) coloca que “o Estado (burguês) deve ser concebido como ‘educador’ na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização”. Isto é, exerce a função educadora de dirigir e organizar a sociedade para uma determinada vontade política. Sua função educadora pode ser identificada ao longo do processo de desenvolvimento histórico de modo de produção capitalista – seja para civilizar e disciplinar aquela massa de trabalhadores “livres” ainda em formação, libertando-os das tradições acríticas do Ancien Regime e formando-os pelos valores da laboriosidade burguesa, seja como estratégia de segurança internacional para conter o avanço do comunismo, seja para modernizar e aumentar a produtividade. Enquanto tal, no decorrer de seu processo histórico e impulsionado pela sua própria essência contraditória, o Estado burguês expandiu sua esfera de domínio, desenvolvendo capacidades estratégicas, cada vez mais refinadas, de impor a adesão à sua forma particular de ver o mundo (p. 33).

Nessa direção, Lúcia Neves (2008) em sua discussão sobre trabalho simples e trabalho complexo na formação para o mercado de trabalho observa que, no Brasil, o capitalismo dependente é representativo de uma modalidade específica de desenvolvimento do modo de produção capitalista no qual a burguesia nacional é “sócia menor” e subordinada às burguesias dos centros hegemônicos do capitalismo, além de ser caracterizada “pela hipertrofia de um desenvolvimento desigual e combinado que concentra riqueza e miséria, superexploração da classe trabalhadora e a dominância de processos educativos e formativos para o trabalho simples na divisão internacional do trabalho” (2008, p. 8).

Logo, evidencia-se um contexto de crise entre frações da burguesia nacional, no plano político-social, cuja superação é alcançada apenas através da rearticulação do poder da classe burguesa mediante uma postura de conciliação de interesses entre o arcaico e o moderno. “Trata-se, para Fernandes, de um processo que reitera, ao longo de nossa história, a “modernização do arcaico”, e não a ruptura de estruturas de profunda desigualdade econômica, social, cultural e educacional” (2008, p. 8).

Na mesma direção, Francisco de Oliveira evidencia que é justamente a imbricação do atraso, do tradicional e do arcaico com o moderno e desenvolvido que potencializa a nossa forma específica de sociedade capitalista dependente e nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho. Mais incisivamente, os setores denominados de atrasados, improdutivos e informais constituem-se em condição essencial para a modernização do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial. Os setores modernos e integrados da economia capitalista (interna e externa) alimentam-se e crescem apoiados nos setores atrasados e em simbiose com eles. Assim, a persistência da economia de sobrevivência nas cidades, a ampliação ou inchaço do setor terciário ou da “altíssima informalidade”, o analfabetismo, a

baixa escolaridade e a alta exploração de mão-de-obra de baixo custo foram e continuam sendo funcionais à elevada acumulação capitalista, ao patrimonialismo e à concentração de propriedade e de renda (NEVES, 2008, p. 9).

A autora esclarece que no que compete à educação, sabe-se que toda relação social em uma sociedade de classes constitui-se uma relação de disputa. Assim, se o desenvolvimento das forças produtivas, mesmo que de forma pragmática e reducionista, promove uma ampliação quantitativa e qualitativa da escolarização, há que se considerar, também, significativo aumento das lutas das organizações e movimentos dos trabalhadores por maior escolaridade e por uma formação política que lhes possibilitem disputar a direção para um novo tipo de sociedade. A estratégia do sistema capitalista para minimizar essa possibilidade, “em um contexto de desmantelamento do socialismo real e de desemprego estrutural e violenta precarização do trabalho”, é desqualificar a política e operar intensa investida ideológica, tendo por objetivo escamotear o antagonismo de classe mediante o ideário da colaboração e harmonia social. Isso, porém, não resulta na extinção das contradições entre o desenvolvimento das forças produtivas, as demandas de escolaridade, ainda que mínimas, e o caráter cada vez mais opaco das relações sociais. Destarte, como salienta o historiador Eric Hobsbawn, o socialismo continua na agenda. “A elevação ético-política e intelectual da classe trabalhadora para atingir níveis cada vez mais orgânicos e profundos de consciência coletiva e organização é condição fundamental para essa luta contra hegemônica” (2008 p. 10-1).

Ao abordar o tema da formação para o mercado de trabalho a partir da problemática do trabalho simples e complexo, Neves (2008) traz notáveis contribuições para se pensar a construção do campo pedagógico no Brasil. Nas palavras da autora,

No âmbito de uma economia predominantemente agroexportadora, o treinamento para a execução de parcela do trabalho simples também teve um desenvolvimento tardio. Desde fins do século XIX e até o início do século XX (década de 30), a formação técnico-profissional foi se expandindo desorganizada e assistematicamente, fruto de uma concepção que atribuía a esse tipo de ensino um caráter eminentemente assistencial. Surgido em institutos para incapacitados e menores abandonados, muitos deles de caráter religioso, esse tipo de formação estendeu-se posteriormente aos filhos das camadas populares, seguindo uma concepção que ligava sua difusão à necessidade de “moralização” desses setores da sociedade (idem, p. 32-3).

Dessa forma, ressalta que, embora as primeiras instituições de ensino técnico-profissional tenham sido criadas ainda durante o Império, foi na República que elas passaram a fazer parte das preocupações governamentais tendo por premissa central a manutenção da ordem. Nessa direção, a primeira iniciativa do governo federal, nesse sentido, foi a criação de uma rede de Escolas de Aprendizes-Artífices, pelo Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909 e constituiu um nítido exemplo da voga “moralizadora” da educação. Assim, em conformidade ao decreto de criação da rede de Escolas de Aprendizes-Artífices tem-se

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torne necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (idem, p. 33).

Não obstante, Neves (2008) pontua que a criação de hábitos de trabalho e o “preparo técnico” decorrente (“essencialmente a formação em um ofício”) eram considerados a solução mais coerente para o problema da ordenada integração social dos novos setores sociais que entraram para o cenário político, econômico e social com o fim da escravatura e a complexificação econômica. O ensino técnico-profissional ficava, então, devidamente articulado ao objetivo de “assistir” à população carente, integrando-a socialmente, de forma imediata, pelo trabalho. Mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a quem cabiam os assuntos relativos ao ensino profissional não superior, direcionadas a menores entre 10 e 16 anos, e estabelecida uma em cada capital de estado, as escolas de aprendizes artífices eram, sobretudo,

(...) voltada [s] para a construção de uma nova ética do trabalho, regeneradora e disciplinadora de homens inferiores, (...) distanciava [m]-se do movimento de difusão do ensino primário obrigatório junto à massa analfabeta (...). A educação técnica profissionalizante seria sua tônica: aprender, vendo ou fazendo, era o critério dessa moderna pedagogia, adaptada às vicissitudes da expansão do capitalismo mundial (...) (MENDONÇA, 1997: 90) (NEVES, 2008, p. 34).

O que se objetiva mostrar, a partir da argumentação até aqui realizada é que a construção do campo pedagógico no Brasil é perpassada por um feixe de tensões e de determinações. O processo de industrialização e urbanização iniciado na década de 1920 reclamou a formação de força de trabalho qualificada para exercer as mais diferentes funções na indústria. Por esse motivo, a burguesia, em seu processo revolucionário, acreditava na universalização, laicidade e gratuidade da educação. De fato, tal concepção sempre esteve atrelada ao seu ideal de dominação e sua necessidade de expansão das forças produtivas em moldes capitalistas. Porém, na particularidade da formação social brasileira, uma série de iniciativas e de instituições foi criada de modo a atender tal demanda, haja vista que a necessidade de formar quadros qualificados para o trabalho industrial era vital nessa conjuntura. É exatamente nesse contexto que nasce a escola, não apenas no Brasil, mas nos demais países sob vigência do modo de produção capitalista. É no âmbito do modo de produção capitalista que se estabelece a dicotomia entre formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo. A escola, desde os seus primórdios, nasce segmentada, pois os filhos das classes trabalhadoras, certamente, não devem ter acesso à mesma formação direcionada aos filhos das elites dirigentes.

Nessa direção, verifica-se, também, que o que interessa às classes dominantes não é tão somente a formação de cariz técnico, mas, inclusive, moral e ideológica para o trabalho. Não basta ensinar os futuros operários a bem operarem os mais diferentes tipos de máquinas, mas é vital inculcar-lhes a ética e a disciplina do trabalho. E todo esse processo, como é sabido, não se deu ausente de lutas, tensões e contradições de ordens diversas.

Por tudo isso, é possível afirmar que, no Brasil, principalmente no período republicano, cenário da industrialização do país, a grande preocupação existente no campo pedagógico, ou melhor, da educação, relacionava-se à necessidade de formar, capacitar homens e mulheres para o trabalho industrial. Nesse contexto, o surgimento de instituições como o SESI e SENAI, por exemplo, é representativo das intenções da burguesia no que tange à formação técnica e também moral do operariado nascente e, inclusive, de suas famílias. O Estado, na sua função educadora, não pode se ocupar apenas da instrução técnica, mas também do disciplinamento dos corpos, dos comportamentos e, também, da forma de pensar dos sujeitos de uma classe historicamente determinada.

Nessa perspectiva, seria um equívoco restringir o campo pedagógico apenas às instituições escolares. Clarice Nunes⁹, em importante reflexão sobre a construção do campo pedagógico no Brasil, afirma que as escolas são de fato muito importantes nesse processo, porém, não são as únicas instituições responsáveis pela educação do povo. A punição, também uma das funções do Estado, abarca uma série de instituições que, em sua maioria, apresentam objetivos muito próximos aos das instituições escolares e, por isso, boa parte de tais instituições – que embora seja executora dos mecanismos de punição emanados do Estado - se reconhece como sendo educativa. Dentre suas premissas destacam-se: a preparação para o trabalho, transmissão de valores éticos e morais, regras do bem conviver em sociedade, bem como a disciplinarização dos corpos e comportamentos de sujeitos de uma classe determinada: a classe trabalhadora.

⁹ A construção do campo pedagógico: o processo de criação da identidade do educador profissional [s.d.]

2 A EDUCAÇÃO DOS JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA NO BRASIL

2.1 A educação da infância e juventude “pobres” no Brasil

Cabe destacar, conforme vem sendo apresentado no decorrer da exposição que a educação direcionada às crianças e adolescentes “pobres”, ou seja, oriundos das classes trabalhadoras, tem por objetivo central a transmissão de saberes e valores que lhes garantam a inserção imediata no mercado de trabalho. Por isso, trata-se de uma educação atravessada pelo recorte de classe, orientada por um projeto de sociedade que visa a perpetuação da alienação e da dominação.

Os estudos hoje existentes sobre o percurso sócio histórico da infância e juventude brasileiras oriundas das classes trabalhadoras enfatizam, em sua grande maioria, os processos de institucionalização e violência que, historicamente, mostram-se incapazes de produzir mudanças no lugar social ocupado por essa população.

Para Rizinni (1999), a preocupação com os destinos da infância e juventude das classes trabalhadoras não data dos dias de hoje e, em grande medida, aparece relacionada à premissa do abandono material e moral. E, por isso, uma das “soluções” apontadas, em diferentes conjunturas históricas, para o “problema” em questão é a institucionalização.

Segundo Faleiros (1995), a preocupação com o controle e a assistência direcionados à infância e juventude pobres coincide com o processo de expansão das cidades, no século XVIII, sendo que para tal exercício é criada uma série de estratégias de dominação da metrópole, dentre elas, a mais destacada é a prática de “higienização das famílias”. Segundo o autor, o higienismo e a ação sanitária sobre a cidade representam a proposição sistemática de modelagem dos comportamentos em conformidade ao modelo econômico vigente, tendo por objetivo central realizar o controle da classe trabalhadora em prol do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Assim, verifica-se que o conceito de criança, no período, é perpassado pela preocupação com condutas alimentares, disciplinares, pedagógicas e até mesmo de vestuário, tendo por intenção a formação do adulto identificado com o Estado-Nação.

Pode-se inferir que tais formas de controle, bem como suas práticas, influenciaram de modo significativo a criação de um cenário para o processo de institucionalização das massas com notável destaque para a construção de uma moralidade, de uma normalidade, bem como de uma modernidade na educação das famílias e na socialização das crianças junto a elas e no interior das casas.

No que diz respeito à educação, Maria Esolina Pinheiro (1939)¹⁰, afirma que a complexidade da vida moderna, ao alterar o ritmo funcional da grande instituição – família – educativa por excelência, relega à escola, alargando o seu raio de influência, maiores responsabilidades. Para a autora,

A ciência, fornecendo meios e esclarecendo situações, procedeu a uma revisão de valores educativos de alta significação. Novos sistemas, outros processos, melhor aparelhamento, foram introduzidos na escola. Uma concepção mais luminosa e natural da educação projetou-se mais longe. O velho conceito da educação como simples preparação para a vida foi substituído pela verificação de ela ser a própria vida em contínuo desenvolvimento. A escola “campo específico da educação” deixou de ser o lugar em que se prepara para a vida, porque se transformou em lugar onde se há de viver plena e harmoniosamente. Para tanto, o educador há de considerar a criança como indivíduo e, ainda em relação aos demais, como membro de uma sociedade (PINHEIRO, 1939, p. 51).

Segundo a autora, nos dias de hoje a escola necessita estender ao lar a sua atividade educativa. Isso se deve, na argumentação da autora, ao fato de que anteriormente a família atendia de modo mais significativo aos fins educativos que lhes são específicos, contudo, “múltiplas causas” (as quais a autora não se propõe examinar), impedem-lhe de estabelecer uma colaboração mais genuína com a escola, a exemplo da que ainda pouco dispensava, ofertando à criança, com o trabalho, no lar, a possibilidade de salientar suas aptidões, demonstrar suas tendências naturais, bem como de experimentar seu desenvolvimento em uma atmosfera de tranquila e genuína manifestação de interesse.

A escola precisa suprir a deficiência dessa colaboração. Tem que organizar-se de modo a ir buscar elementos positivos do caráter, da personalidade da criança no seu meio familiar, compreendê-la em relação às influências ambientais e modifica-las no sentido de facilitar o trabalho educativo de ajustamento social (idem, p. 52).

Nessa via, Estela Scheinvar (2009)¹¹ afirma que a generalização do ensino institucional historicamente datada propiciou a transformação dos antigos mosteiros da Idade Média em colégios, demarcando uma mudança em relação ao conhecimento erudito, porém não com o fim das divergências de classe. Salientou, porém, a transformação do conceito de saber, de conhecimento, inscrevendo-o à sua dimensão técnica nas atividades de cariz material. Nessa conjuntura havia o entendimento de que o acesso massivo à escola era vital ao

¹⁰ Apesar de suas análises destacadamente positivistas, Maria Esolina Pinheiro é uma autora que ajuda a entender qual a tônica das intervenções direcionadas às crianças e adolescentes no Brasil republicano.

¹¹ De fato, cabe pontuar que embora a autora não situe sua discussão nos quadros da tradição marxista, suas análises são relevantes para a reflexão sobre o papel da escola, bem como os objetivos das práticas pedagógicas direcionadas às crianças e adolescentes das classes trabalhadoras no Brasil moderno. Portanto, a frequência com a qual as reflexões da autora são apresentadas neste trabalho deve-se ao entendimento de que tais reflexões são importantes e estão relacionadas à argumentação realizada.

processo produtivo da industrialização, do mesmo modo que era imprescindível entre os gregos bloquear o acesso das massas à academia. Ainda assim, a autora alerta para o fato de que não existe um ideal igualitário nas relações burguesas, o que é verificado nas práticas institucionalizadas, a exemplo da escola que ao passo de equalizar, ao contrário, apresenta-se como um mecanismo de produção e reprodução das desigualdades sociais, típico do processo de industrialização.

Nas palavras da autora,

Um dado revelador é o que trazem Varela e Alvarez-Uria em relação à universalização da escola, imposta por meio de sua aclamada obrigatoriedade. Segundo os autores, “o conceito de delinquência juvenil nasceu para designar, no momento em que a escola se institucionalizava como um espaço obrigado para as crianças das classes populares, aquelas crianças jovens que não se adaptavam a ela e que a abandonavam para desfrutar da liberdade da rua” (Scheinvar, 2009, p. 130).

Dessa maneira, muito longe de se constituir em um espaço de redenção das desigualdades sociais, a história revela que a escola a expressa no que esta tem de mais expressivo enquanto uma “gestora política”. Para a autora, enquanto um espaço de formação cidadã, a escola também se constitui em um lugar de punição para os que não se enquadram nos modelos tidos como “normais”, “necessários”, “positivos” em conformidade a um projeto político determinado.

Esse equipamento social é um dispositivo disciplinar, uma maquinaria de governo cuja produção histórica contribui para a definição de instituições como infância, família e educação. Ao trazer ao debate a intervenção da escola na formação da sociedade civil, é importante ressaltar que, no contexto da privatização da relação da família, a escola – como relação disciplinar – afirma-se como lugar do encontro comunitário. Por um lado, a ela é atribuída à institucionalização da cidadania; por outro, é um equipamento que divide com a família a responsabilidade pela criança, disputando, inclusive, sua tutela. É, ainda, um lugar institucionalizado de agregação comunitária (idem, p. 130).

Nessa direção, Scheinvar (2009) pontua que a escola é uma das mais importantes instituições sociais destinada às novas gerações que atua no controle e na socialização de modo direto. Segundo a autora, grande parte dos jovens nela permanece durante períodos cada vez maiores, logo, verifica-se que a escola assume ainda maior relevância na transição entre a infância e a vida adulta, entre a família e o trabalho.

De acordo com a argumentação da autora, a infância surge – especialmente no cenário da industrialização – inscrita em uma dinâmica de individualização que corresponde ao “processo de produção em série”. Assim, sua “formação” é justificada pela necessidade de condicioná-la aos ditames da divisão do trabalho em moldes capitalistas. Nesse contexto, a escola figura como espaço de regulamentação do tempo e do espaço, onde o aluno fica sitiado

entre horários, espaços, conteúdos e normas que – em conformidade a um processo de avaliação constante – “transformam alguns indivíduos em crianças”.

A nova separação por idade e por atividade – conforme etapas cronológicas da vida – exclui as crianças formalmente do processo produtivo, deixando-as em uma condição anterior. Nesse espaço de segregação localiza-se a escola, que tem a função de dividir as idades, os saberes e estabelecer bases para a divisão social do trabalho. À medida que a escola se define, a divisão por idades também se torna mais rígida e precisa. Essa lógica sustenta a associação totalitária entre escola e acesso ao conhecimento e a relação imediatista entre conhecimento e acesso ao processo produtivo (ibidem, p. 131).

Como afirma Gramsci (1978), é fundamental considerar que as escolas são, essencialmente, antidemocráticas e tal característica está muito mais relacionada à sua função enquanto instituição do que aos conteúdos que ensina. Segundo o autor, a função da escola é preparar, diferentemente, os intelectuais de acordo com o lugar que irão ocupar na sociedade, logo, em conformidade a sua origem de classe, “como dirigentes ou como trabalhadores”.

Nessa via, Pablo Gentili (2007) explicita que o crescimento dos sistemas escolares nacionais datado da segunda metade do século XIX é resultante, de certo modo, da difusão do que se pode chamar de “a promessa da escola como entidade integradora”. Segundo o autor, tanto os grupos dominantes quanto as massas que lutavam pela democratização do acesso à escolarização, consideravam os sistemas educacionais como um vital dispositivo institucional de integração social. E tal cariz integrador logrou reconhecimento nas mais diferentes perspectivas teóricas como uma das características centrais das instituições escolares, com destaque para os efeitos positivos e negativos delas decorrentes.

Nas palavras do autor,

De forma um pouco simplificada, poderia reconhecer-se que o caráter integrador atribuído às instituições escolares seguiu, mais ou menos, a trajetória sequencial das dimensões da cidadania que TH. Marshall identificou no seu clássico ensaio de 1949: a esfera civil, política, social e econômica (Marshall, 1970). Em termos cronológicos, a natureza integradora da escola na dimensão econômica foi a última a ser destacada. A ênfase (e as demandas) nesta esfera se difundiram amplamente durante a segunda metade do século, coincidindo com aquilo que Eric Hobsbawm identificou como a Era de Ouro do desenvolvimento capitalista. Tão importante será o suposto impacto econômico da educação (e, conseqüentemente, a contribuição da escola à integração econômica da sociedade e das pessoas) que durante os anos cinquenta e sessenta surgirá uma disciplina específica dedicada ao estudo de tais questões e uma teoria oficial destinada a fornecer coerência às reflexões produzidas nesse campo: a economia da educação e a teoria do capital humano (GENTILLI, 2007, p. 2).

Porém, o autor destaca que a crise dos anos setenta desencadeou uma crise profunda que culminará no esfacelamento da promessa integradora de modo significativo. No que tange à sua dimensão econômica, a proporção do processo em tela foi ainda mais expressivo. Segundo Gentili, a ruptura da promessa integradora com relação à escola começou a

produzir-se de forma definida na década de oitenta, especialmente em um cenário de “revalorização do papel econômico da educação”, da disseminação de discursos que passaram a enfatizar a relevância produtiva dos conhecimentos (sobretudo no que se refere à constituição de uma genuína “Sociedade do Conhecimento”) na Terceira Revolução Industrial, bem como de uma notável ênfase oficial nos princípios supostamente fundamentais que as instituições escolares deveriam praticar de modo a garantir a competitividade das economias no mundo globalizado.

Nessa via, Gentili (2007) afirma que no que diz respeito à dimensão econômica, a promessa integradora estava relacionada à possibilidade de expansão e universalização dos direitos econômicos e sociais que estavam na base da construção do Welfare State nos países capitalistas industrializados, processo que, nas sociedades de capitalismo periférico, figurou como uma peculiaridade própria na “construção do Estado em torno da questão social”, mas não na constituição de cidadãos. Segundo o autor, a promessa integradora da escolaridade estava alicerçada na necessidade de definição de um conjunto de estratégias direcionadas ao estabelecimento das condições “educacionais” de um mercado de trabalho em crescimento, bem como na confiança na possibilidade de conquista do pleno emprego. Nesse sentido, a escola figurava como um espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade, tendo em vista a formação da força de trabalho que seria gradualmente incluída no mercado.

O processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual. A dimensão social e individual dos benefícios econômicos decorrentes do processo de escolarização (ou, formulando de outra maneira: a natureza economicamente integradora da escola) obrigava a pensar o planejamento educacional como uma atividade central na definição das políticas do setor: a educação contribuía (de forma direta ou indireta) para a competitividade da economia, as necessidades e demandas progressivas de recursos humanos deviam estar subordinadas a uma planificação precisa, já que dela dependia também, em parte; a conquista de mercados e o aumento do bem estar individual da população. Um importante arsenal empírico e uma não menos impressionante quantidade de estatísticas corroboravam, na perspectiva das interpretações oficiais, que uma sociedade rica deveria ser (necessariamente) uma sociedade de pessoas ricas, assim como uma sociedade competitiva deveria ser (indefectivelmente) uma sociedade de pessoas competitivas (idem, p. 3).

Nesse aspecto, Scheinvar (2009) salienta que, no capitalismo, “escola é sinônimo de investimento”, não de missão. Para a autora, a relação que resulta na produção da escola é uma relação política, situada na conformação da sociedade burguesa, que tem como uma de suas principais características a disseminação demográfica, ou seja, a concentração urbana em decorrência das atividades de cunho produtivo e, pelo mesmo processo, a desagregação

comunitária. Destarte, em consequência de tais processos, verifica-se a modernização das formas de organização e controle. Logo, pode-se afirmar que a escola situa-se em um lócus privilegiado de concentração de crianças e jovens, tendo como objetivo central a “formação do futuro adulto”. Desse modo, para que tal objetivo seja alcançado, além de empenhar-se na transmissão dos aportes técnicos, o trabalho pedagógico deve centra-se também na transmissão de valores e princípios que sejam garantidores da ordem e da afirmação dos Estados-nação.

Segundo a autora, o mercado é um importante referencial na sociedade burguesa. E a escola, como partícipe da “formação cidadã”, contribui para a produção de subjetividades baseadas e direcionadas ao mercado. Nessa relação, percebe-se que as aspirações tornam-se tão infinitas quanto às possibilidades colocadas pela dinâmica tecnológica, em notável oposição aos limites que são peculiares a uma formação social alicerçada nas contradições de classe. Assim,

A distância entre vida doméstica e processo produtivo põe a escola, perante a família, como garantia para a participação do "futuro". Ela passa a ser símbolo de progresso, pois, por intermédio da criança, leva a contemporaneidade para o lar. Lar e saber dissociam-se em matéria de domínio do mundo material, produzindo certa desqualificação da família. No entanto, quando se fala em educação e se localizam essas duas instâncias, a referência está na responsabilização de ambas pela preservação da ordem. Opera-se uma dicotomia dos espaços de educação. “A fabricação da alma infantil, para a qual contribuem de forma especial os colégios, terá como contrapartida a submissão dos corpos e a educação das vontades no que tanto insistem os educadores religiosos” (Varela e Alvarez-Uria, 1991) (ibidem, p. 132).

Nessa perspectiva, Scheinvar (2009) explicita que a “Educação Cidadã”, conceito que entende ser complexo, se refere ao acesso ao processo produtivo e à socialização. Segundo, a autora, trata-se de um conceito complexo por atuar no sentido de negar outras formas de convivência que divergem do que está colocado pelos modelos hegemônicos. Nessa direção, ao aprenderem as regras sociais, as crianças são encaminhadas tanto pela casa quanto pela escola a seus limites, que se tornam cada vez mais específicos. Até mesmo a relação com a criança e o adolescente assume um patamar de tamanha sofisticação que se torna, inclusive, objeto de leis específicas.

É uma relação rígida, inflexível, o que se percebe ao analisar os mecanismos disciplinares localizados na escola, que se caracterizam pela violência. Da humilhação à violência física, são inúmeros os recursos usados e legitimados em nome da ordem. A coerção física na escola tem sido considerada, por séculos, “um mal necessário”. A leitura das práticas escolares violentas mostra que não está em questão o corpo físico, dito frágil, da criança, mas a maleabilidade (outra forma de ler a “fragilidade”) de seu caráter (ibidem, p. 133).

Como bem salienta a autora, a ordem burguesa figura-se no ideal da modernidade, logo, a criança é vista como a esperança que sustenta a construção desse propósito, o que em

grande medida justifica a violência que lhe é direcionada. Na Idade Média a violência física era repudiada entre os adultos nobres. Contudo, era permitida em todas as classes sociais tendo por objetivo educar as crianças. Por tudo isso, trata-se de uma prática situada historicamente na constituição desse segmento social e é “símbolo de empenho e dedicação”.

Nas palavras da autora,

A infância e a adolescência são tratadas deliberadamente de forma subalterna e humilhante. Esse é um recurso pedagógico. Cabe à escola fazer esses recortes etários sentirem seu despreparo para a vida adulta. Sua aspiração a ser um adulto é cultivada a partir de sua desqualificação individual. Ao mesmo tempo em que os jovens são valorizados por representar a possibilidade de mudança, são submetidos a um regime de esquadramento no qual a adesão a modelos hegemônicos torna-se condição para o reconhecimento de seus direitos cidadãos. A produção do incapaz é uma prática disciplinar da escola que implica a chamada relação de proteção (ibidem, p. 133).

Infere-se, tendo em vista o exposto, que no contexto da modernidade e de instalação das bases de legitimação do modo de produção capitalista na formação social brasileira, a educação e, sobretudo sua instituição mais clássica que é a escola, apresenta-se como um mecanismo indispensável à formação, principalmente das crianças e adolescentes, no que diz respeito à aprendizagem de um ofício, como também à formatação de suas atitudes, ou seja, ao ajustamento desses sujeitos a um espectro de valores e princípios que têm por objetivo central a manutenção da ordem. Ordem essa fundamental ao processo de produção e reprodução social no capitalismo.

Com o passar dos anos e, no Brasil, após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente na década de 1990, tem-se fortalecido o discurso da proteção desse segmento mediante a criação de uma série de dispositivos que tem por objetivo atender a tal premissa. De fato, a história é a prova viva de que muito se conquistou no campo dos direitos da criança e do adolescente no Brasil, mas ainda assim, não se pode ser ingênuo quanto aos objetivos da educação. E aqui a análise não se restringe à educação escolarizada. A análise do decurso histórico mostra que a premissa básica de boa parte das práticas pedagógicas na contemporaneidade relaciona-se a uma perspectiva de ajustamento que está diretamente relacionada aos objetivos do processo produtivo. O modo de produção capitalista não depende apenas de trabalhadores tecnicamente qualificados para o desempenho de uma atividade laborativa na dinâmica do processo produtivo. O capital necessita de sujeitos comprometidos, sobretudo, com o ideal de dominação que lhe é peculiar.

A educação, bem como as práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos intelectuais das classes dominantes, práticas essas direcionadas aos filhos e filhas das classes trabalhadoras, têm por intento a transmissão de valores e princípios que devem, seja pelo

consenso ou pela coerção, ser absorvidos e praticados tendo em vista a legitimação da ordem favorável à reprodução das relações sociais sob o capital.

Não obstante, é lugar comum relacionar o acesso à educação, sobretudo a educação escolarizada, à ascensão social e à conquista de um lugar digno no espectro das relações sociais. O trabalho é um elemento importantíssimo e que, nas palavras de Wacquant (2001) é sinônimo de pertencimento no mundo do capital. Por isso, como bem argumenta Pablo Gentili (2007), a educação ocupa um lócus destacado nos discursos oficiais quando a pauta refere-se ao reconhecimento e à garantia de direitos de crianças e adolescentes. A escolarização é uma premissa básica para a cidadania, não importando em primeira instância o desenvolvimento intelectual do sujeito, mas principalmente sua inserção no mercado de trabalho.

Os discursos dominantes atribuem à educação o ônus de colocar o país em lugar de destaque no quadro econômico internacional. Assim, a educação é apresentada como a via de superação das assimetrias de poder entre os países centrais e os “em desenvolvimento” ou pobres (RUMMERT, 2007). O princípio que move as ações em favor da educação como instrumento de combate à pobreza integra-se à preocupação neoliberal com a manutenção da estabilidade política, diante das medidas de ajuste às dificuldades de reprodução do lucro e implementadas pelo capital que vem avançando sobre o trabalho, sendo incluída até mesmo a educação. Para deixar intactas as estruturas do capital, desvia-se o foco das causas da questão social, direcionando para a educação suas soluções (CARVALHO e NOMA, 2011, p. 172).

Nessa via, identifica-se que o ideal “salvacionista” e, também, “integrador” da educação resiste na forma de pensar e no discurso das classes dominantes apesar do contexto socioeconômico evidenciar, conjunturalmente, a falência de tal “crença”. No mais, no que se refere ao acesso à educação escolarizada, há que se ter por perspectiva que parcela significativa das crianças e adolescentes oriundos das classes trabalhadoras não tem a oportunidade de concluir os estudos nas modalidades mais básicas, o que é um elemento demarcador do contexto de desigualdades a que está submetido este segmento. Assim, uma vez não logrando sucesso no âmbito da educação escolarizada que tem por premissa a preparação do jovem e, conseqüentemente, sua inclusão no mercado de trabalho, mercado este cada vez mais precarizado e marcado por relações de trabalho atravessadas pela insegurança e pela perda de direitos historicamente conquistados, a educação apresenta uma face que, se não está oculta nos bancos da escola, apresenta-se mais clara e contundente: a educação pela via da coerção, a pedagogia da punição. Nesse sentido, quando falha o consenso e as tentativas de subordinação e ajustamento pela via da escolarização como garantia de um direito de cidadania, o Estado aciona, sobretudo através das políticas públicas direcionadas à criança e

ao adolescente, a sua marcha pedagógica pela via da punição aos “insubordinados” e “delinquentes”.

2.2 A política de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil

Tratar da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil, tendo em vista suas particularidades enquanto formação social seria um exercício leviano se as bases, ou seja, as primeiras intervenções direcionadas a esse público em outros contextos históricos e em formações sociais distintas fossem desconsideradas. Tal perspectiva se deve ao entendimento de que a história de uma formação social particular, no caso a brasileira, não se constrói estanque, mas em relação.

Nessa direção, é importante destacar que a infância e adolescência a qual se faz referência neste trabalho é aquela oriunda das classes trabalhadoras e que, por isso mesmo, é considerada inferior, mais propensa aos vícios e à vagabundagem, “delinquente” e “perigosa” e que, por isso mesmo, torna-se alvo de intervenções mediadas pelo crivo da criminalização e do ajustamento, intervenções em grande medida marcadas pela via pedagógica, pois a educação na sociedade do capital visa, essencialmente, a transmissão de valores que viabilizem sua legitimidade, bem como o “adestramento” dos comportamentos de forma individual e coletiva. Nessa via, há que se destacar que a grande questão é que a massa a ser educada é formada por pobres, alvos do disciplinamento e, não obstante, de toda ordem de criminalização.

Segundo Mézaros (2008), a natureza da educação está relacionada ao destino do trabalho. Para o autor, um sistema assentado na cisão entre trabalho e capital, que demanda a disponibilidade de uma quantidade significativa de força de trabalho sem acesso aos meios para a sua realização, exige, inclusive, socializar os valores que permitem a sua reprodução. Nessa via, esclarece que se no pré-capitalismo a desigualdade era explícita e assumida como tal, no capitalismo – “a sociedade mais desigual de toda a história”. – para que a premissa “todos são iguais perante a lei” seja aceita, existe a recorrente necessidade de um sistema ideológico que anuncie e legitime tais valores na mente das pessoas.

Nas palavras do autor,

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores -, somente aí se universalizará a educação. A ‘autoeducação de iguais’ e a ‘autogestão da ordem social reprodutiva’ não podem ser separadas da outra. Antes disso, a

educação significa o processo de interiorização das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva. Para ser outra coisa, para produzir insubordinação, rebeldia, precisa redescobrir suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho, com o qual compartilha, entre tantas coisas, a alienação (Mészáros, 2008, p. 17).

O autor sinaliza que, nos últimos 150 anos, a educação institucionalizada, em seu conjunto, atendeu ao objetivo de não apenas disponibilizar os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva do modo de produção em expansão, como também criar e transmitir um conjunto de valores capazes de legitimar os interesses dominantes, como se não fosse possível a existência de nenhuma alternativa à “gestão da sociedade”, seja mediante a internalização, ou seja, pelos indivíduos devidamente “educados e aceitos”, ou através de uma dominação estrutural seguida de uma subordinação de cunho hierárquico e impositivo.

Entende-se, tendo por base a discussão ora realizada, que educação e trabalho andam juntas e que, no modo de produção capitalista, a educação não tem por finalidade apenas preparar os indivíduos do ponto de vista técnico, ou seja, tendo por objetivo ensinar-lhes um ofício. É tarefa da educação, sobretudo, inculcar na mente dos sujeitos o conjunto de valores que sustenta todo o sistema de produção e reprodução da sociedade. Nesse sentido, o trabalho adquire importância fundamental na dinâmica das relações sociais, visto que torna-se um fator determinante que define o grau de pertencimento do sujeito na sociedade. Ter um trabalho é sinônimo de dignidade, de pertencimento e, principalmente, de eficácia da voga disciplinadora que sustenta o modo de produção capitalista.

Dessa maneira, Mészáros pontua que, sob o domínio do capital, a questão de maior relevância é assegurar que cada indivíduo assuma as metas de produção do sistema como suas próprias. Logo, no que se refere ao sentido genuinamente amplo do termo educação, trata-se de uma perspectiva de “internalização” pelos indivíduos da legalidade do lugar que lhes foi atribuído na hierarquia social, aliado à adequação de suas expectativas e as formas de condutas tidas como “certas”, todas em alguma medida classificadas nesse terreno. Nessa via, enquanto a “internalização” tiver êxito, possibilitando o endosso do arquétipo reprodutivo do modo de produção capitalista, a brutalidade e a violência podem ser tranquilamente relegadas a um segundo plano (“embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas”.) visto que são modalidades custosas de imposição de valores, como notavelmente ocorreu no contexto do desenvolvimento capitalista moderno. Assim, destaca o autor que, apenas em períodos de crise extrema o arsenal de brutalidade e violência volta a ser acionado com o objetivo de impor valores.

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. Sob as condições de escravidão ou servidão feudal isto é, naturalmente, um problema bastante diferente daquele que deve vigorar no capitalismo, mesmo que os trabalhadores não sejam (ou sejam muito pouco) educados formalmente. Todavia, ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais. Apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação (Ibidem, p. 44-5).

Por tudo isso, o autor sinaliza que a educação formal - e aqui pode-se afirmar que até mesmo muitas práticas pedagógicas que extrapolam o âmbito da educação formal, ainda que relacionadas, não se constitui “na força ideologicamente primária” capaz de consolidar o sistema do capital. Para Mészáros, um dos principais objetivos da educação nas nossas sociedades é a produção de conformidade ou “consenso” em larga escala, “a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (Ibidem, p. 45).

A educação na sociedade do capital tem como objetivo central a produção do consenso, a transmissão de valores necessários à legitimidade da ordem, bem como o disciplinamento dos indivíduos para o trabalho, por ser o trabalho a força motriz do modo de produção capitalista. Nesse sentido, desde a mais tenra idade, o sujeito vivencia a sua inserção nos mais diferentes espaços institucionais, cuja voga interventiva é de cunho educativo. Porém, nem todos são alcançados pelo sistema da mesma forma. O recorte de classe presente na sociedade do capital é o que define, por exemplo, o fato de muitas crianças e adolescentes das classes trabalhadoras, desde muito cedo vivenciarem a necessidade de trabalhar e, conseqüentemente, de não conseguirem concluir as modalidades mais básicas da escolarização formal. De igual modo, uma parcela significativa da juventude, em virtude do histórico de privações materiais e de ausência de oportunidades, é seduzida pelo submundo dos “difíceis ganhos fáceis¹²” da criminalidade. E, assim, a questão da “delinquência” infanto-juvenil acompanha a história do surgimento e do desenvolvimento do modo de produção capitalista no mundo todo e, no Brasil particularmente.

Rizzini (1999) assinala que no período compreendido entre os séculos XIX e XX, na fase de constituição do Brasil republicano, tendo em vista o desencadeamento do processo de

¹² Expressão que intitula o livro “Difíceis ganhos fáceis - drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro”: Revan, 2003, de autoria da historiadora Vera Malaguti Batista.

industrialização e urbanização a nível nacional, o viés de criminalização da pobreza, criminalização perpassada pelo recorte de classe, existente desde os idos do império, persiste e reconfigura-se.

De acordo com a autora, no período assinalado, tendo em vista a tônica do progresso, da construção de um país industrializado e civilizado, fazia-se necessário combater a pobreza, vista como uma mazela que inviabilizava o desenvolvimento do Brasil devendo, portanto, ser combatida. De fato, a autora explicita que na conjuntura em tela, considerando-se a emergência do capitalismo no contexto nacional e a necessidade de modernização das bases produtivas, fazia-se fundamental institucionalizar mecanismos capazes de ordenar e controlar a sociedade, especialmente, os “pobres”.

Desde então, identifica-se que o processo de urbanização do Brasil republicano foi fortemente influenciado por perspectivas e experiências oriundas de contextos internacionais, a exemplo da Inglaterra, logo, muito distantes da realidade nacional, tendo em vista as diferenças estruturais verificáveis entre os dois países em questão. Segundo a autora, enquanto na dinâmica brasileira buscava-se a construção de uma nação civilizada, instituindo-se políticas públicas que tinham por objetivo minimizar, de forma muito residual e paliativa, as desigualdades e exercer o controle dos pobres, a Inglaterra já havia promulgado a Lei dos Pobres em 1601 que possuía, por corolário, objetivos semelhantes quais sejam conter a mendicância e propiciar a consolidação do modo de produção capitalista. Assim, no contexto da república brasileira,

(...) tratava-se na Inglaterra de institucionalizar medidas de política econômica, associadas às ideias e práticas condizentes com o ‘espírito filantrópico e humanitário’ da época. (...) Nossas condições econômicas e políticas eram claramente distintas. A meta não era o alívio da pobreza tendo em vista maior igualdade social; visava, ao contrário, o controle através da moralização do pobre, impedindo que a massa populacional galgasse maior espaço para exercício da cidadania plena (RIZZINI, 1999 p. 73).

Diante do quadro imperioso de modernização da sociedade em bases capitalistas e, considerando-se os rebatimentos dos postulados da teoria positivista na dinâmica brasileira, Rizzini (1999) ressalta que o objetivo da burguesia ascendente era efetuar a adequação da população ao circuito da nova “ordem” que se instituía. De acordo com a autora, a pobreza passou a ser o alvo das intervenções estatais no período republicano, pois temia-se que as desigualdades decorrentes da expansão do modo de produção capitalista comprometessem o êxito do projeto societário em curso. Logo, era necessário conter, disciplinar e adequar a população simples do campo à nova realidade que se desenhava. Logo,

(...) a questão que se discutia era a necessidade de reordenamento ou de acomodação à nova ordem emergente. A conjuntura então vigente, de formação da sociedade capitalista, demandava a criação de mecanismos adequados de regulação social. As perspectivas de progresso dinamizadas pelo expressivo desenvolvimento industrial apresentavam contradições de difícil solução para as sociedades modernas. A percepção que se tinha era a de que o progresso trazia, por um lado, possibilidades sem precedentes de bem-estar, e, por outro, fazia-se acompanhar pelo crescente abismo entre riqueza e pobreza, acarretando manifestações de revolta e desorganização social (Idem, 1999 p. 70).

A preocupação central da burguesia brasileira na conjuntura em tela era disciplinar as classes trabalhadoras e, desde então, a voga pedagógica sempre esteve no horizonte de suas intervenções. Quando Manacorda (2010) trata dos ideais da burguesia revolucionária de democratização e universalização do acesso à escola nos países capitalistas desenvolvidos, não o faz sem desconsiderar que a escola que nasce dos anseios do desenvolvimento da sociedade capitalista é uma instituição atravessada pela divisão de classes fundamentais que é a marca deste modo de produção.

A escola do capital não é um lócus que abarca a coletividade de forma igualitária. Os bancos escolares, ao contrário da premissa de democratização e universalização, têm uma dupla função: perpetuar o modo de produção capitalista mediante uma formação cultural e elitista para a classe dominante e, em contrapartida, uma educação fragmentária, alienante e sensivelmente voltada para o trabalho precário e igualmente alienante que é a força que move e sustenta a produção e a reprodução das relações sociais capitalistas.

No período republicano, no Brasil, a dicotomia entre civilização e pauperização era recorrente. Por um lado, pretendia-se modernizar o país, alcançar o progresso e a civilidade. Por outro, a ingerência estatal no que concerne ao enfrentamento do quadro de recrudescimento das desigualdades sociais viabilizou o processo de moralização das classes trabalhadoras a nível nacional. As influências do ideário positivista e a importação do modelo de civilização inglês, totalmente incompatível com a realidade brasileira, contribuíram e foram extremamente ‘funcionais’ à “escalada da moralidade” (RIZZINI, 1999) frente à dinâmica societária do período.

Nesse contexto, a elite, ancorada aos pressupostos funcionalistas, entendia que as famílias das classes trabalhadoras eram incapacitadas, inaptas para a tarefa de educar os próprios filhos. A “missão” civilizatória que iluminou a instauração da República, ao focalizar a criança como alvo prioritário de intervenção, disseminava um discurso não de proteção e cuidado, mas especialmente de correção, pois sobre a infância e juventude das classes que vivem do trabalho, por sua própria condição de subalternidade na dinâmica das relações sociais, pesava o estigma do “criminoso”, do “delinquente”. Assim,

(...) na sociedade brasileira do século XIX para o XX, a “criança” que mais aparecia era aquela que, aos olhos da elite, carecia de proteção do Estado e precisava ser ‘corrigida’ ou ‘reeducada’. Eram os ‘expostos’, os ‘orphaosinhos’, os ‘pobres meninos abandonados’, as ‘creanças criminosas’, os ‘menores delinquentes’ e assim por diante. Onde constava algo relativo à infância ou à juventude, lá estava implícita a ideia de periculosidade: ou a criança personificava o perigo ou ameaça propriamente ditos (‘viciosa, pervertida, criminosa...’) ou era representada como potencialmente perigosa (‘em perigo de o ser...’) (ibidem, 1999 p. 64).

Desse modo, fica patente que a preocupação da elite industrial direcionava-se à infância e juventude “pobres”, leia-se, oriundas das classes trabalhadoras, visto a própria origem de classe estar fortemente associada à ausência de virtude moral. Ser trabalhador, ter apenas sua própria força de trabalho como mercadoria, era como ter uma mácula, uma condição que, inconscientemente, demarcava o lugar a ser ocupado na sociedade. Nessa perspectiva, objetivava-se inculcar o “saneamento moral” da sociedade, extirpar os vícios, a deterioração, a imoralidade, ou seja, banir e punir os trabalhadores, pois a condição de expropriação na qual encontravam-se – e isso não é diferente nos dias de hoje –, representava uma ameaça, era elemento definidor para a construção social do medo.

(...) Temia-se, sobretudo, que a deterioração material acentuasse a degradação moral em escala comparável a uma epidemia. O contágio era tido como inevitável; reproduzia-se no seio das famílias pobres e ameaçava a sociedade como um todo (idem, 1999, p. 71).

Percebe-se que, no contexto da República, ao ser a sociedade concebida como um organismo coeso e harmônico, todo tipo de disfunção deveria ser corrigido prontamente mediante intervenções pontuais considerando-se o problema de forma isolada, sem contextualização com a totalidade. Ao lado do panorama de cunho positivista assentava-se o liberalismo que, de um modo geral, postulava que as questões, ou seja, as problemáticas emergentes das contradições decorrentes da industrialização deveriam ser analisadas pelo prisma individual. A tônica de análise da sociedade, fortemente cartesiana e patológica, visualizava apenas o indivíduo, desconsiderando-se a conjuntura sócio histórica e política de sociabilidade. Assim,

Concebiam-se que vícios e virtudes eram, em parte, originários dos ascendentes; assim, os filhos nascidos de “boas famílias” teriam um pendor natural a serem virtuosos, ao passo que os que traziam má herança, seriam obviamente vistos (inclusive por si próprios) como portadores de ‘degenerescências’. Essa crença justificava privilégios para uns e corretivos para outros (RIZZINI, 1999 p. 79).

Pode-se argumentar, segundo a autora, o quanto a análise social apresentava-se medicalizada e estigmatizante. A assertiva acima denota a aproximação dos postulados sociais ao arcabouço teórico das ciências médica e biológica, sobretudo no que concerne à teoria evolucionista, haja vista a visão de que, além dos vícios e virtudes constituírem-se em

características individuais, totalmente deslocadas do social, estas também eram hereditárias, assim como as doenças que acometem o ser humano em seus aspectos físicos e biológicos.

Faleiros, em sua análise acerca das políticas sociais direcionadas à infância e juventude no contexto da República, assinala que:

Nos primeiros anos da República, a questão da criança e do adolescente passou a ser considerada uma questão de higiene pública e de ordem social, para se consolidar o projeto de nação forte, saudável, ordeira e progressista (Ordem e Progresso). O Estado deveria ocupar-se da ordem, da vida sem vícios – por exemplo, no combate aos “monstros da tuberculose, da sífilis e da varíola”. Nessa ordem liberal oligárquica reinante, aceitava-se uma intervenção mínima do Estado diante do problema da chamada infância desvalida, nos moldes do paternalismo, do autoritarismo e da reprodução da condição operária (1995, p. 172).

Por isso, compreende-se que a ação das elites em conter os vícios, em especial, a ociosidade e a vagabundagem refletia a perspectiva de moralização da classe trabalhadora pela disciplina do trabalho alienado, fracionado e precarizado, pois acreditava-se que o indivíduo, “ao experimentar os prazeres da vida ociosa, abandonava o trabalho” (RIZZINI, 1999, p. 80).

O combate a um estilo de ‘vida vagabunda’ deve ficar bem entendido como um gesto de contenção a um ato identificado como de insubordinação, ou seja, o indivíduo, embora apto, recusava-se a trabalhar, o que, em outras palavras, significava uma recusa em servir à sua pátria (1999, p. 84).

Não obstante, segundo a autora, objetivava-se, a partir de uma mudança paradigmática de mentalidade, transmitir aos trabalhadores o quão dignificante e enobecedor é o trabalho. Então, se no período escravocrata o trabalho apresentava-se como instrumento de repressão e exponencial humilhação, de submissão do corpo ao sofrimento, agora, fazia-se oportuno disseminar o trabalho como forma de se alcançar a salvação cristã, a vida no paraíso celestial. Assim, se no trabalho estava a ‘salvação’ (...) era preciso atribuir-lhe um novo valor; incutir na classe que vive do trabalho “o hábito de trabalhar e punir severamente os que insistissem em escapar” (RIZZINI, 1999, p. 100).

A juventude oriunda das classes trabalhadoras, nesse contexto de precarização, vivencia os impactos de uma conjuntura econômica, política e social segregadoras, cujo acesso à riqueza socialmente produzida não encontra distribuição igualitária. Segundo Bernal (2004), as crianças e, por conseguinte, os adolescentes das “classes subalternas”, no contexto republicano, foram maciçamente tutelados pelo Estado em instituições que tinham por prerrogativa o “cuidado” e a proteção, mas que, na prática real e cotidiana, consolidavam a perspectiva higienista, moralizante e criminalizante que predominava no espírito intervencionista da elite dominante.

As políticas sociais direcionadas à infância e juventude eram representativas dos conflitos de classe existentes na sociedade visto que, segundo Faleiros (1995), no Brasil identifica-se nítida distinção entre as políticas direcionadas aos filhos da elite e as políticas destinadas às crianças e adolescentes das classes trabalhadoras. Aos primeiros, segundo o autor, desde o início da urbanização existiu o favorecimento do acesso à escolarização formal, inclusive de nível superior, com destaque para os cursos de Medicina, Direito e Engenharia. Em contrapartida,

Para os pobres foram criados os orfanatos, as “rodas de expostos”, as casas de correção, as escolas agrícolas, as escolas de aprendizes, a profissionalização subalterna, a inserção no mercado de trabalho pela via do emprego assalariado ou do trabalho informal. O acesso dos pobres à educação não foi considerado um dever inalienável do Estado, mas uma obrigação dos pais; e o não acesso a ela, uma situação de exceção, uma situação irregular, cuja responsabilidade cabia à família (1995, p. 172).

Desse modo, verifica-se que o conceito norteador das políticas sociais direcionadas à infância e juventude em tela era o de “situação irregular”. De acordo com o autor, por situação irregular entende-se a privação e precariedade no que diz respeito à subsistência, ao acesso à escolarização regular e à saúde, bem como situações de maus-tratos e castigos, perigo moral, inadequação à esfera familiar e comunitária e autoria de ato infracional como fatores que, em sua totalidade, eram representativos de uma conduta marginal e, por conseguinte, relacionada ao pertencimento a uma classe determinada.

Depreende-se, a partir do exposto, que sobre a juventude constituída nos liames das contradições da relação capital/trabalho, ao não encontrar oportunidades de acesso à riqueza socialmente produzida e, além de tornar-se alvo preferencial das intervenções tutelares, higienistas e segregadoras do Estado capitalista atribuiu-se o arquétipo da criminalização.

Na esteira da presente reflexão, Batista (2003), em sua abordagem do Brasil republicano, ao analisar inúmeros processos da 2ª Vara de Menores da cidade do Rio de Janeiro, explicita que a elite brasileira utilizou-se, também, da droga para criminalizar a juventude pobre, tendo por intenção, de fato, controlar e punir aqueles que estivessem à margem do ordenamento do trabalho precarizado. O objetivo, por trás do “mito da droga” sempre foi o de conter as insubordinações ao estatuto do trabalho, elemento indispensável à consolidação do capitalismo. Nesse ínterim,

Conscientemente ou não, polícia, juízes e operadores agem, no campo das drogas proibidas, de modo totalmente coerente com a função não declarada que parece dominante na justiça juvenil do início do século até 1988: criminalizar crianças e adolescentes pobres, definir o apartheid de uma população jovem já excluída socialmente, pô-la em guetos ou destruí-la, impor aos sobreviventes a resignação a um emprego subalterno e precário, com um salário de subsistência (BARATTA apud BATISTA 2003, p. 17).

Nesse contexto, pode-se argumentar que na sociedade de vigência do modo de produção capitalista o viés da criminalização é recorrente, haja vista que, em virtude das contradições decorrentes da deficitária distribuição da riqueza socialmente produzida, a criminalização das classes trabalhadoras, sobretudo em virtude de seu lugar de maioria expropriada e pauperizada, torna-se uma via eficaz para a suposta resolução da problemática crônica, complexa e recorrente da desigualdade. De fato, o Estado, capitaneado por interesses mercadológicos e privatistas, ao tornar-se mínimo no que se refere à universalização dos direitos sociais e humanos à totalidade da população, maximiza seu aparato autocrático e coercitivo a fim de conter todo tipo de insurreição que coloque em xeque a perpetuação do capital e, sobretudo, de sua estrutura dual e antagonica. No Brasil, considerando-se que o Estado de Bem-Estar Social não se tornou uma realidade, ao contrário dos países desenvolvidos, criminalizar o “subproletariado que suja e ameaça” (Wacquant, 2001) representa uma estratégia de controle, especialmente, da juventude negra e periférica.

Diante de tal cenário, faz-se necessário destacar que o cariz “pedagógico” das intervenções do Estado foi sensivelmente fortalecido pelo prisma jurídico. Data de 1927 a criação do primeiro Código de Menores, legislação que regulamentou o sistema de justiça republicano durante muitos anos. Segundo Bernal (2004), o Código de Mello Mattos inaugurou um novo paradigma na justiça brasileira, pois visto ser representativo da aliança estabelecida entre Assistência e Justiça, o código previa assistência aos “menores” considerados abandonados e, em contrapartida, a reeducação dos “menores delinquentes”. De fato, a autora explicita que embora a distinção na forma de enfrentamento aos “problemas” relacionados às crianças e adolescentes no período em voga, a categoria “menor”, sendo este “abandonado” ou “delinquente”, referia-se sempre ao “pobre”, originário de famílias consideradas, pelo Estado, incapacitadas para o cuidado de seus filhos. Desde então, o destino dos “menores” era único: a institucionalização.

Não obstante, em sua análise acerca da jurisprudência do Juizado de Menores, Batista (2003) observa que “(...) é impressionante como a grande maioria dos casos se refere a crianças pobres; as elites resolvem seus casos em outras instâncias, informais e não segregadoras” (2003, pg. 18).

No rol de instituições criadas em virtude da institucionalização da Justiça de Menores visualiza-se uma clara dicotomia com relação às intervenções. Segundo Rizzini (1999), para os “menores moralmente abandonados” eram indicadas as escolas de prevenção ou preservação. Nestas instituições era ministrada educação primária e existia, também, espaço para a dedicação ao trabalho, fixado em oito horas diárias.

Em contrapartida, os “menores delinquentes” eram destinados à Escola da Reforma, localizada no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. A referida instituição, segundo Rizzini (1999) era dividida em duas seções, “sendo uma industrial, destinada aos “menores” que tivessem sido absolvidos e uma seção agrícola para os condenados”. Conforme a autora, a Escola da Reforma tinha por propósito “melhorar o caráter dos “menores viciosos ou pervertidos”, “delinquentes” ou não, pela educação e pelo trabalho” (1999, pg. 228).

Rizzini (1999) destaca que o trabalho desenvolvido nas instituições de acolhimento de crianças e adolescentes na República pautava-se em um arcabouço interventivo de cunho interdisciplinar, pois abarcava os aspectos médico-pedagógico e social. Segundo a autora era patente a necessidade de um trabalho especializado e fundamentado em conhecimentos técnicos, sobretudo a partir de 1935, ano de criação do Departamento de Assistência Social. E a criação do referido departamento foi representativa de um momento histórico no qual o Estado brasileiro posicionou-se no que concerne ao reconhecimento legítimo da questão social enquanto resultante do processo de industrialização e recrudescimento das desigualdades sociais no país.

Nessa direção, a partir da década de 1930, em virtude do reconhecimento da questão social pelo Estado, as intervenções de caráter técnico-científico notabilizaram-se. Assim, data exatamente do ano de 1935 a criação do Departamento de Assistência Social.

Segundo Bernal (2004),

O Departamento de Assistência Social teve como setor o Serviço Social de Menores¹³, que exercia inúmeras funções, entre elas, a fiscalização, a administração e a orientação médico-pedagógica dos estabelecimentos de amparo e reeducação. Também recebia e distribuía as crianças e jovens julgados pelo Juízo de Menores, encaminhando-os aos diversos estabelecimentos do Serviço (2004, pg. 27).

Em 1940, no cenário populista do Estado Novo, o país vivenciou um contexto de acirramento das contradições e antagonismos da lógica de acumulação capitalista, pois as conquistas sociais adquiridas, sobretudo em virtude da criação da legislação trabalhista, não puderam minimizar o cenário de desigualdades sociais resultantes da dinâmica produtiva em bases industriais. Na década de 1940, segundo a autora, o processo de migração e imigração de mão de obra viabilizou o crescimento do exército industrial de reserva, o que deixou uma parcela significativa de pobres trabalhadores às margens do sistema produtivo e, conseqüentemente, dos direitos sociais.

¹³ Em conformidade ao decreto nº 9486, de 13 de setembro de 1938, cabia “ao Serviço Social de Menores, sob a superintendência da Diretoria Geral do Departamento de Serviço Social, organizar e executar, no Estado de São Paulo, o serviço social de menores abandonados e delinquentes, em seu aspecto médico-pedagógico e social.”

Segundo Bernal (2004), no Estado Novo foram criados órgãos federais com especialidade no atendimento a “menores” e “crianças”, sendo estes divididos em categorias que os diferenciavam entre delinquentes e inocentes, o que apontava para uma conjuntura de recrudescimento da criminalização da infância e da juventude pobres no país. Não obstante, de acordo com Longo (2008), o aparato institucional voltado à atenção aos “menores infratores”, no governo Vargas, materializou-se na criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM)¹⁴ em consonância à nítida perspectiva de proteção dos interesses capitalistas de exploração e acumulação, em detrimento da consolidação de uma política de atendimento à criança e ao adolescente que estivesse pautada na premissa da garantia de direitos.

Segundo Pereira,

A criação do SAM, em 1941, fez parte da estratégia de intervenção do governo do “Estado Novo” visando a integração das instituições privadas e estatais num “sistema nacional” para os chamados “menores”. Neste sentido também fez parte da ação do setor público a criação dos seguintes órgãos: Conselho Nacional da Criança (1940) e Legião Brasileira de Assistência (LBA, 1942) (1998, pg. 21).

Já a década de 1950, embora tenha sido palco da criação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959, a política de atendimento à criança e ao adolescente não registrou avanços significativos, sobretudo no que diz respeito à reformulação da política de atendimento na direção do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos.

Ainda assim, segundo Longo (2008), o restabelecimento da democracia brasileira, com o fim da era Vargas, viabilizou o debate acerca da ineficiência do SAM (Serviço de Assistência a Menores) em decorrência das incontáveis denúncias de maus-tratos e violência sofridos pelos internos, o que mobilizou a imprensa e possibilitou à opinião pública o reconhecimento de que os reformatórios nada mais eram do que uma “universidade do crime”, ou seja, uma “sucursal do inferno”.

Porém, a autora observa que

Mesmo com a percepção da sociedade para com as arbitrariedades do sistema de ‘recuperação’ dos menores, não houve mudanças substantivas na área de assistência social; o momento histórico vivido era de tensão e embate entre projetos políticos antagônicos. De um lado, a classe trabalhadora lutava por maior autonomia de organização e por uma política social mais redistributiva e, de outro lado, as elites

¹⁴ O SAM tinha como objetivo “corrigir” os menores desvalidos e infratores utilizando-se de uma política corretivo-repressivo-assistencial (casas de correção e reformatórios) e que por uso de métodos inadequados e repressivos (violência) no atendimento às crianças e adolescentes este acabou fracassando (JESUS, 2006, p. 52). “Desse modo, a implantação do SAM estava mais ligada com a questão da ordem social do que com a assistência propriamente dita, pois não passava de uma estratégia de manutenção da ordem (FALEIROS, 2011, p. 55)”.

conservadoras procuravam conter a mobilização das massas e os avanços sociais (LONGO, 2008, pg. 6).

Concomitantemente, no contexto da autocracia burguesa, Behring e Boschetti (2008) afirmam que o Estado ditatorial deu continuidade ao desenvolvimento de serviços paliativos de assistência aos mais pobres e, desse modo, as políticas sociais continuavam a ser entendidas e implementadas não como um direito, mas sim de forma paternalista. De fato, o contexto autoritário propiciou o esvaziamento da arena pública, visto seu forte teor de repressão e criminalização da pobreza e, também, dos movimentos sociais organizados.

Tratou-se de um período de diversas contradições, pois embora houvesse a intenção de romper com as práticas repressivas do SAM, sobretudo em decorrência de uma série de apelos midiáticos que mobilizaram a opinião pública, a institucionalização da Política Nacional para o Bem Estar do Menor – PNBM ocorreu em uma conjuntura de restrição de liberdade e de direitos. Segundo Longo (2008), o bem estar social tornou-se “a roupagem da Assistência”, logo, no que se refere à política de atendimento à infância e juventude a preocupação do governo e das elites direcionou-se para a implantação de um novo modelo de política nacional pautado no bem estar do “menor”.

Assim, nos marcos da Política Nacional para o Bem Estar do Menor (PNBM – Lei 4.513/64) surge a Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor – FUNABEM, criada para controlar o crescimento da marginalidade infanto-juvenil mediante práticas de atendimento mais modernas, mediante o desenvolvimento de políticas estaduais. Segundo Rizzini (1998), a novidade do enfoque assistencialista foi a premissa de que a criança e o jovem pobres vivenciavam carências de ordem “bio-psico-sócio-culturais”, ‘problema’ este seria “sanado” com a institucionalização desses sujeitos, visto que uma família empobrecida dificilmente poderia contribuir para uma educação nos moldes da moral e de uma vida afastada dos vícios e da criminalidade.

Desde então, Pereira (1998) assegura que sob a égide da Doutrina da Segurança Nacional, doutrina esta que orientou parcela expressiva das ações da ditadura militar, a FUNABEM constituiu-se em aparelho ideológico do Estado que tinha por intento ser “instrumento de controle social no combate à propaganda subversiva ou comunista”. De igual modo, pode-se inferir que havia também o interesse em instituir a disciplinarização da infância e adolescência empobrecida ao estatuto do trabalho para fins de legitimação da ordem social capitalista. Logo, a autora afirma que

A prática da internação continuou sendo a tônica do atendimento da FUNABEM, apesar de já nos tempos da instalação desta instituição, reconhecer-se nos dirigentes e profissionais dos órgãos de atendimento a infância e a adolescência, a visão de que

este atendimento deveria ser estendido à família, pois residiam nela as causas da marginalização infanto-juvenil, além de já se perceber que a internação, por romper os laços familiares, aumentava ainda mais a marginalização (pg. 27).

Visualiza-se que, mesmo nos marcos do contexto societário da ditadura militar, a FUNABEM expressava o entendimento dos prejuízos decorrentes do afastamento de crianças e adolescentes do seio familiar e comunitário. Contudo, em um contexto autocrático e de intensa concentração de riqueza, o Estado não desenvolveu políticas sociais públicas que abarcassem a totalidade das famílias pauperizadas. Desde então, a institucionalização da infância e juventude pobre apresentava-se, ainda, como um recurso de contenção da tão propalada criminalidade.

Não obstante,

Em 1973 foi criada a extensão estadual da FUNABEM, a FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor de São Paulo. A FEBEM seria a executora do atendimento aos adolescentes privados de liberdade, utilizando do sistema de internação aos adolescentes considerados desajustados aos padrões da sociedade. Tanto a FEBEM, quanto a FUNABEM, não se diferenciaram em nada das políticas e práticas anteriores. Suas ações estavam limitadas a práticas imediatistas, paliativas e filantrópicas, marcadas por irregularidades, práticas de violência e regimes carcerários de internação. “O histórico de fugas, rebeliões e violência contra os internos transformou a FEBEM em referência negativa no tocante a tratamento de adolescentes em conflito com a lei” (JESUS, 2006, p. 56-57).

Nessa perspectiva, em virtude de denúncias de maus tratos, a FUNABEM passou a ser alvo de uma série de críticas e questionamentos que em muito abalaram sua legitimidade enquanto instituição de notável reconhecimento social no que se refere ao atendimento a crianças e adolescentes.

Nesse contexto ocorreu também a reformulação do Código Mello Mattos, porém, segundo Silva e Silva tratou-se de mudança meramente de terminologia. Logo, as autoras explicitam que

Na sua estrutura, o novo Código de Menores estabeleceu uma revisão da dita terminologia depreciativa contida no Código de Mello Mattos (1927), na qual as categorias “abandonadas” e “delinquentes” foram substituídas pela expressão “menores em situação irregular” (2009, pg. 133).

Desse modo, verifica-se que, na prática, sobretudo em decorrência do contexto social ditatorial, a mudança na terminologia não promoveu alterações significativas no que se refere ao aspecto interventivo, haja vista que a adolescência negra e periférica continuou a ser vista

como arquétipo das “classes perigosas”, o que legitimava a continuidade das ações repressivas e calcadas no viés institucionalizante¹⁵.

Em 10 de outubro de 1979, foi promulgado o novo Código de Menores, Lei nº 6.697, em substituição ao Código Mello Mattos, vigente desde 1927. Em 1979 comemorava-se o Ano Internacional da Criança, e a escrita do texto da nova legislação levantou muitas críticas. O legislador foi acusado de ter elaborado o texto às pressas para homenagear a data sem utilizar da boa técnica legislativa. O novo Código de Menores adotava expressamente a Doutrina da Situação Irregular. Tal doutrina determina que “os menores são sujeitos de direito quando se encontrarem em estado de patologia social definida legalmente” (FALEIROS, 2011, p. 70).

Desde então, é possível afirmar que o Código de Menores de 1979 constituiu-se em uma revisão do Código de Menores de 1927. O Código de Menores de 1979, como afirma Liberati (1999), “não passava de um Código Penal do ‘Menor’, disfarçado em sistema tutelar; suas medidas não passavam de verdadeiras sanções escamoteadas em medidas de proteção” (LIBERATI, 1999, p. 13).

Dessa forma, ao realizar-se a análise e a consequente comparação entre o Código de 1927 o Código de 1979, verifica-se que suas propostas eram representativas de uma estratégia de controle social e assistencialista por parte do Estado, direcionada a população considerada como pobre, tendo por objetivo o progresso do país. Assim, tanto o Código de 1927 quanto o Código de 1979

[...] eram marcados por uma ideologia constituída por elementos da esfera social que determinavam como destinatários dessa lei todos os que não se enquadravam no modelo social considerado como normal: devia-se proteger a criança para que não se desviasse de um dado padrão e, dessa forma, a ordem social e o progresso da nação estivessem assegurados. Os que haviam sido vítima de abandono, os órfãos e os que mendigavam pelas ruas passavam a ser objeto dos referidos Códigos (COSSETIN, 2012, p. 42).

Nessa perspectiva, Batista, em sua análise sobre a construção do “medo branco” na cidade do Rio de Janeiro assevera que

No Brasil, a difusão do medo do caos e da desordem tem sempre servido para detonar estratégias de neutralização e disciplinamento planejado das massas empobrecidas. O ordenamento introduzido pela escravidão na formação socioeconômica sofre diversos abalos a qualquer ameaça de insurreição. O fim da escravidão e a implantação da República (fenômenos quase concomitantes) não romperam jamais aquele ordenamento nem do ponto de vista socioeconômico, nem do cultural. Daí as consecutivas ondas de medo da rebelião negra, da descida dos morros. Elas são necessárias para a implantação de políticas de lei e ordem. A massa negra, escrava ou liberta, se transforma num gigantesco Zumbi que assombra a civilização; dos quilombolas ao arrastão nas praias cariocas (2003, pg. 21).

¹⁵ “O sistema, como são denominados tanto a política da infância, como o conjunto de mecanismos de repressão, inclusive o esquema de controle social e político (com terror e a tortura), deveria estar presente em todas as partes, controlando, vigiando, educando para que a integração se processasse de acordo com o plano racional elaborado pelos tecnocratas (FALEIROS, 2011, p.66)”.

Desde então, percebe-se que a política de atendimento direcionada ao segmento infanto-juvenil no Brasil, especialmente no que diz respeito às crianças e adolescentes pobres, evidencia o recorte classista e étnico-racial presente na história da formulação das políticas públicas no Brasil. Conforme explicita Batista (2003), o “medo branco” funciona como mola propulsora ao desenvolvimento de uma conduta estatal de repressão e controle das classes subalternas visto que o caos decorrente das reivindicações dos excluídos por melhores condições de vida coloca em xeque a perpetuação do sistema de dominação com base na desigualdade. Por isso, encarcerar a massa destituída e incutir nesta a disciplina do trabalho constitui-se em estratégia primordial à manutenção do status quo.

Sendo assim, pode-se argumentar que, a identidade social do adolescente brasileiro, em especial quando trata-se do adolescente autor de ato infracional, analisada sob a ótica das políticas de atendimento direcionada ao segmento, apresenta fortes traços de estigmatização e deterioração (GOFFMAN, 2006), pois que construída a partir do espectro funcionalista do pânico intencional da elite. Desde o fim da escravidão, de acordo com Batista (2003), a classe dominante difunde no imaginário social a ideia de que o negro, pobre e periférico é o perigoso, o imoral e que, por isso, deve ser rechaçado do convívio social harmônico e virtuoso que se apresenta extremamente funcional ao modo de produção capitalista.

Portanto, nas linhas seguintes ganhará destaque a consideração do contexto societário compreendido entre meados da década de 1980, marcado pela redemocratização do Brasil, bem como pela promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/1990) a fim de analisar a política de atendimento à criança e ao adolescente no interior de uma conjuntura paradoxal, pois à medida que o ECA institucionaliza uma profunda mudança de paradigmas, experencia uma dinâmica de restrição de direitos em virtude da consolidação, a nível planetário, do estatuto neoliberal.

2.3 A emergência de novos paradigmas a partir do ECA e do SINASE

Segundo Sales (2007), a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.060/1990) na década de 1990 representa notável mudança de paradigma no que se refere à política de atendimento direcionada à infância e juventude no país. De fato, o ECA é fruto do processo de redemocratização da sociedade brasileira, de rompimento com o cenário cerceador da ditadura militar e, por conseguinte, de revitalização das esperanças na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com Liberati (2010),

A lei 8.069/1990 revolucionou o Direito Infanto-Juvenil, inovando e adotando a doutrina da proteção integral. Essa nova visão é baseada nos direitos próprios e especiais das crianças e adolescentes, que, na condição peculiar de pessoas em desenvolvimento, necessitam de proteção diferenciada, especializada e integral (2010, pg. 15).

De acordo com Sales (2007), o Estatuto da Criança e do Adolescente resulta da luta dos movimentos sociais organizados pelo reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, independente de sua etnia e classe social. Entretanto, ressalta que apesar da ruptura ético-política possibilitada pela Constituição de 1988 no que se refere à “menorização da infância e adolescência pobres”, aspecto basilar dos Códigos de Menores de 1927 e 1979, o que contribuiu para a estigmatização da parcela mais pauperizada do segmento infanto-juvenil, sendo este composto pelos “menores”, “trombadinhas” “pivetes” e “delinquentes”, o debate continuou centralizado na questão da pobreza.

Por isso a autora adverte que

A política de atendimento de direitos de crianças e adolescentes é uma área ainda a exigir esforços teóricos concentrados, à altura da grande rede de atores e processos envolvidos na implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90 – ECA), considerado um novo paradigma jurídico-político. Isto porque o ECA, muito mais do que uma legislação constitui uma política que aposta no presente e no futuro das crianças e adolescentes de todo o país, uma aposta na visibilidade como exercício da liberdade e da cidadania (SALES, 2007, pg. 173).

Nessa direção, Da Silva e Figueiredo (2011) afirmam que o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) situa-se, historicamente, contrário a um passado de controle e “exclusão”, assentando-se na Doutrina da Proteção Integral. Logo, aproximadamente um ano após a promulgação do ECA, em atendimento à recomendação do seu Artigo 88, Inciso II, criou-se o Conselho Nacional dos Direitos da Criança - CONANDA, o qual funciona vinculado à estrutura do Ministério da Justiça e do Departamento da Criança e do Adolescente (DCA). O CONANDA, criado em 1991, pela Lei nº 8.242, foi previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como o principal órgão do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), que é a representação, na prática, do Artigo 86 do ECA e tem por objetivo efetivar a implementação da Doutrina da Proteção Integral. Mediante a gestão compartilhada, governo e sociedade civil definem, no âmbito do Conselho, as diretrizes para a Política Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2006, p.15).

Ao CONANDA compete elaborar as normas gerais da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, além de zelar pela sua aplicação, ou seja: Tem como competências básicas formular as diretrizes gerais da Política Nacional de Atendimento aos Direitos da Criança e do Adolescente, e avaliar as políticas estaduais e municipais, sua execução, e a atuação dos conselhos estaduais e municipais DCA. Logo, é responsável pelo monitoramento nacional das expressões da questão social da infância e adolescência, e pela regulamentação de medidas – por meio de resoluções – a esse segmento, bem como os conselhos de direitos e tutelares de todo o país (SALES, 2010, 224-225).

Pode-se argumentar que a centralidade do debate sobre os direitos de crianças e adolescentes, na década de 1990, continuar calcado nos liames da pauperização está relacionado à própria conjuntura social do período. A promulgação da Constituição de 1988, ao ampliar os direitos sociais, segundo Murilo de Carvalho (2006), teve de conviver com um cenário de restrição dos mesmos direitos em virtude de rearranjos no plano político, econômico e ídeo-cultural com repercussão para a sociabilidade de parcelas expressivas da população, sobretudo para aqueles que, historicamente, experienciaram cotidianamente trajetórias marcadas pela marginalização e criminalização.

Ramalho e Santana (2003), partindo de uma análise das transformações execradas na sociedade contemporânea no período que marca o fim do século XX e início do século XXI, a exemplo da globalização da economia e da abertura comercial, salientam que o mundo do trabalho, sobretudo nos países desenvolvidos, se modificou rapidamente, o que consubstanciou a substituição do “consenso protetor do Welfare State pela dieta neoliberal”.

A crise do fordismo/keynesianismo no mundo trouxe inovações na organização social e produtiva que redimensionaram as formas de intervenção estatal, principalmente no que se refere à regulação material da força de trabalho, o que promoveu mudanças nas relações entre Estado, Sociedade e Mercado. Sendo assim, o capital teve de modificar valores políticos, sociais e éticos para compatibilizar uma série de comportamentos às novas formas de produção social, tendo em vista a formação da “cultura da nova ordem” fecundada pela burguesia internacional e relacionada a dois aspectos principais: a redução da intervenção estatal e o enfraquecimento dos direitos sociais (Mota, 1995).

Nessa perspectiva, pensar o Estatuto da Criança e do Adolescente na década de 1990 requer um esforço de análise crítica que contemple as conquistas e os desafios que perpassam a referida legislação. A doutrina da proteção integral, ao elevar a criança e o adolescente ao status de cidadãos e, portanto, destinatários dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, conforme explicitado no artigo 3º do ECA, defronta-se com uma conjuntura societária atravessada por intensas contradições. Desta feita, Silva e Silva (2009) destacam que:

(...) em geral, as ações direcionadas para crianças e adolescentes brasileiras sempre foram marcadas por três traços importantes: o caráter classista que estabelece uma programática voltada para as crianças e adolescentes das classes subalternizadas; o recurso frequente da institucionalização para estabelecer o controle da pobreza, e o uso da repressão e do controle em detrimento da proteção (pg. 129).

A grande dicotomia, segundo as autoras, assenta-se no fato de que o processo de redemocratização no Brasil não foi cabal para dirimir a voga da violação de direitos em uma

dinâmica social de cariz capitalista. Ao contrário, na chamada “Era dos Direitos¹⁶” “são constantes as notícias de violação de direitos humanos, tanto por particulares quanto pelo Poder Público” (Silva & Silva, 2009, pg. 130). Trata-se de um contexto perturbador, visto que o Brasil que tem uma legislação especial para a infância e juventude é o mesmo país no qual o número de vítimas de homicídio, entre os negros, aumentou de 26.952 no ano de 2002 para 33.264 no ano de 2013, o que equivale a um crescimento de 23,4% no período considerado. Concomitantemente, o índice de vitimização da juventude negra no Rio de Janeiro, no ano de 2013, foi de 112,2%, o que sinaliza para o recorte étnico-racial que perpassa as relações sociais no Brasil.

Nesse espectro, visualiza-se que os desafios para a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil, sobretudo de sua parcela pobre, negra e periférica, são muitos. E então, quando se pensa no adolescente em conflito com a lei percebe-se que os entraves para a garantia de direitos são ainda mais complexos. Assim, Silva e Silva atestam que

No caso específico dos adolescentes autores de ato infracional, o fosso encontrado entre os textos normativos e sua efetiva aplicação pode ser entendido, pelo menos, de duas formas. A primeira delas indica que aquele é fruto de uma série de problemas de ordem operacional, administrativa e gerencial que atravessam o financiamento, a elaboração, o planejamento, a implementação e a avaliação das políticas voltadas a esse público. A segunda indica que o fosso está profundamente intrincado às formas históricas e coesas de enfrentamento das sequelas da questão social (idem pg. 134).

Nessa direção, cabe salientar que o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 103, conceitua ato infracional como “conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Nesse aspecto, torna-se oportuno ressaltar que o ECA guarda traços de conservadorismo, pois tal conceituação está assentada no Código Penal de 1940, período histórico de cunho ditatorial, logo, oposto ao cenário social de redemocratização de finais da década de 1980. Desde então, embora todo o viés inovador que perpassa a referida lei, sobretudo quando normatiza, de acordo com o seu artigo 104 que “são penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, sujeitos às normas da legislação especial”, há que se ter presente que o Estatuto da Criança e do Adolescente constitui-se em um projeto que encontra-se em disputa com outros projetos de sociedade que lhes são contrários.

Não obstante, de acordo com o Sistema de Justiça contido no ECA, à todo adolescente que for apurada a prática de ato infracional será aplicada uma medida socioeducativa. Segundo Liberati

¹⁶A expressão “Era dos Direitos” é utilizado por Norberto Bobbio em sua obra “A Era dos Direitos”.

A medida socioeducativa é a manifestação do Estado, em resposta ao ato infracional, praticado por menores de 18 anos, de natureza jurídica impositiva, sancionatória e retributiva, cuja aplicação objetiva inibir a reincidência, desenvolvida com finalidade pedagógico-educativa. Tem caráter impositivo, porque a medida é aplicada, independente da vontade do infrator. Além de impositivas, as medidas socioeducativas têm cunho sancionatório, porque, com sua ação ou omissão, o infrator quebrou a regra de convivência dirigida a todos. E, por fim, ela pode ser considerada uma medida de natureza retributiva, na medida em que é uma resposta do Estado à prática do ato infracional praticado (2010, pg. 122).

Verifica-se, a partir de então, que as medidas socioeducativas, embora inscritas em um arcabouço ideológico que prima pela responsabilização do adolescente em detrimento da mera punição frente ao ato infracional praticado, constituem-se em instrumentos sancionatórios, pois são impostas e atuam como reguladoras da ação do sujeito adolescente visando uma conduta que esteja em consonância à manutenção da ordem coletiva assentada em regras socialmente aceitas e legitimadas.

O próprio texto do ECA, embora seja categórico ao afirmar que a medida socioeducativa possui caráter pedagógico, visando a responsabilização em detrimento da punição, não consegue especificar o que vem a ser a premissa socioeducativa da medida aplicada ao adolescente. A referida legislação, ao expressar a necessidade de rompimento de um paradigma societário historicamente criminalizante e discriminatório, não toca no seu sustentáculo: a predominância das práticas pedagógicas em detrimento da coerção.

Nessa direção, verificada a necessidade de um instrumento ordenador e orientador para a execução das medidas socioeducativas inscritas no ECA, em 2006, transcorridos 16 anos da publicação da referida legislação, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) e o CONANDA, em parceria com a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude (ABMP), promoveu diálogo nacional com aproximadamente 160 atores do Sistema de Garantia de Direitos - SGD, e durante três dias discutiram, aprofundaram e contribuíram de forma imperativa na construção do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, que se constitui em um guia na implementação das Medidas Socioeducativas (BRASIL, 2006, p. 15).

Destarte, Da Silva e Figueiredo (2011) destacam que em 13 de julho de 2006, o SINASE foi aprovado na assembleia do CONANDA. Já em 13 de julho de 2007, o referido documento foi apresentado como projeto de lei (PL 1.627/2007) ao Plenário da Câmara dos Deputados. Em 09 de novembro do mesmo ano, por Ato da Presidência da Câmara foi criada uma Comissão Especial para analisar o projeto de lei, tendo como relatora a deputada Rita Camata (PMDB/ES). Por conseguinte, em 18 de janeiro de 2012, o SINASE foi aprovado pela Lei nº 12.594. Assim, norteado pela Doutrina da Proteção Integral, a lei em tela

regulamenta a execução das Medidas Socioeducativas direcionadas aos adolescentes autores de ato infracional, tendo como meta a correção de algumas lacunas do ECA verificadas no atendimento dessa importante e complexa demanda, uma vez que o Estatuto não estabelece regras processuais de execução de Medidas Socioeducativas (LIBERATI, 2012, p. 11).

Com a instituição do SINASE, fecha-se a lacuna presente no ECA no que diz respeito à execução das Medidas Socioeducativas destinadas ao adolescente em conflito com a lei, padronizando este processo que, [...] até então, era realizado de forma diferenciada em todo território nacional e, muitas vezes, mercê de medidas tomadas espontaneamente por operadores do direito e técnicos sociais, colocando em risco as garantias processuais penais deferidas ao adolescente a quem se atribuía a autoria de atos infracionais (LIBERATI, 2012, p. 11).

O SINASE, resultado de uma construção coletiva, estratégica e democrática, envolveu diferentes áreas do governo, representantes de entidades especialistas na área, além de vários debates e encontros regionais realizados em todo o país por operadores do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) (BRASIL, 2006, p. 15)

Tendo em vista o atendimento desta demanda de alta complexidade, desafiadora e polêmica, e sustentando-se nos princípios dos direitos humanos e no ECA, foi formulada a proposta do SINASE. Sua implementação tem como foco o desenvolvimento de uma ação socioeducativa, com bases éticas e pedagógicas para o atendimento dos adolescentes em conflito com a lei. Assim, o SINASE é compreendido como um

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

O SINASE enquanto sistema integrado articula os três níveis de governo para o desenvolvimento de seu programa de atendimento, levando em consideração a intersetorialidade e a corresponsabilidade da família, da comunidade e do Estado. Esse mesmo sistema advoga ainda as competências e responsabilidades dos conselhos de direitos da criança e do adolescente, que necessitam sempre fundamentar suas decisões em diagnósticos e em diálogo direto com os demais integrantes do Sistema de Garantia de Direitos, tais como Poder Judiciário e o Ministério Público (BRASIL, 2006, p. 14)¹⁷.

Para garantir os direitos expostos no ECA,

¹⁷ “O Estado demanda a efetiva participação dos diferentes sistemas e políticas de educação, saúde, trabalho, assistência social, previdência social, esporte, cultura e lazer, segurança pública, entre outras, para a efetivação da Doutrina da Proteção Integral de que são destinatários os adolescentes, incluindo aqueles que se encontram em conflito com a lei (BRASIL, 2006, p. 23)”.

[...] a política de aplicação das Medidas Socioeducativas não pode estar isolada das demais políticas públicas. Os programas de execução de atendimento socioeducativo deverão ser articulados com os demais serviços e programas que visem atender os direitos dos adolescentes (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização etc). Dessa forma, as políticas sociais básicas, as políticas de caráter universal, os serviços de assistência social e de proteção devem estar articulados aos programas de execução das Medidas Socioeducativas, visando assegurar aos adolescentes a proteção integral. (BRASIL, 2006, p. 29).

Nessa via, Paraná (2007) sublinha que a proposta de socioeducação contida no ECA tem como objetivo garantir aos adolescentes em conflito com a lei o “acesso às oportunidades de superação de sua condição de exclusão e à formação de valores positivos para participação na vida social.” Logo, a partir de tal concepção, percebe-se que o Estado

[...] aparece como defensor das camadas pobres, ao mesmo tempo em que oculta e escamoteia a vinculação dessas medidas à estrutura econômica e à acumulação de capital. [...] Ao implantar Políticas Sociais com intenção de reintegrar os desviados sociais, estes são marcados pela própria existência dessa política social em relação ao desvio, agora definido oficialmente como anormal (FALEIROS, 1980, p. 57).

Não obstante, Faleiros (1980) salienta, ainda, que a criação do ECA resultou em um conjunto de mudanças no que diz respeito ao atendimento, garantias, proteção à criança e ao adolescente em relação ao antigo Código de Menores, de 1979, mas tais mudanças não foram traduzidas em uma modificação real no atendimento a este público. O autor assinala que, no discurso oficial, alteraram-se tão somente as categorias de denominação da clientela, buscando significar melhoria. Por exemplo, em vez de menores delinquentes, adota-se a denominação de menores carentes, desadaptados, sem que na realidade, assista-se a uma efetiva mudança das instituições e os aparelhos de controle da clientela.

Em uma sociedade neoliberal, atravessada por uma conjuntura de restrição de direitos e de minimização da intervenção social do Estado na gestão qualificada e comprometida às expressões da questão social, assiste-se a um cenário no qual os direitos humanos, em especial de crianças e adolescentes, são constantemente violados. Como advertem Silva e Silva (2009)

(...) é necessário levar em conta que os processos voltados para garantir os direitos humanos possuem limitações estruturais e históricas, à medida que são eivados por relações que, embora contraditórias, se orientam fundamentalmente para a consolidação de uma determinada ordem societária, fundada na propriedade privada e na divisão de classes. Nesse contexto, é possível observar que o Estado, ainda que se assente sobre a ideia de liberdade, não consegue garanti-la com efetividade a todos os homens (pg. 131).

Nessa direção, conforme sublinham Da Silva e Figueiredo (2011), constata-se que a socioeducação, componente da política social, constitui uma estratégia para amenizar as mazelas sociais derivadas das desigualdades geradas pelo modo de produção capitalista e da repartição desigual da riqueza socialmente produzida.

O Estado capitalista, embora utilize-se do discurso da primazia dos processos educativos em detrimento da coerção, lança mão de estratégias que objetivam impingir mais punição. No plano discursivo fala-se em práticas pedagógicas, intervenção socioeducativa, entretanto, na prática cotidiana assiste-se ao crescimento progressivo do percentual de adolescentes institucionalizados em virtude do cumprimento de medida socioeducativa de internação, pois encarcerar o “subproletariado que suja e ameaça” tendo por objetivo incutir-lhes a moral e a disciplina do trabalho continua sendo a voga da era democrática sob a égide neoliberal. Assim, Wacquant (2003) em sua análise acerca da sociedade norte-americana da década de 1990 ressalta que

A análise comparada da evolução da penalidade nos países avançados durante a década passada (1980) evidencia, de um lado, um estreito laço entre a escalada do neoliberalismo como projeto ideológico e prática de governo que determinam a submissão ao “livre mercado” e a celebração da “responsabilidade individual” em todos os domínios e, de outro, o desenvolvimento de políticas de segurança ativas e punitivas, centradas na delinquência de rua e nas categorias situadas nas fissuras e nas margens da nova ordem econômica e moral que se estabelece sob o império conjunto do capital financeiro e do assalariamento flexível (WACQUANT, 2003, pg. 25).

Nessa via, identifica-se que a perspectiva punitiva e de criminalização da pobreza torna-se o carro-chefe das intervenções governamentais a nível planetário. A realidade descrita e analisada por Wacquant refere-se às sociedades francesas e norte-americanas. Mas ainda assim, conforme prefaciado por Pierre Bourdieu no clássico “As prisões da miséria”, as considerações de Loic Wacquant podem ser aplicadas ao Brasil sem incorrer no risco de promover-se a mera transposição de análises de contextos internacionais que não guardem qualquer similaridade à realidade nacional.

A tendência criminalizante que recai sobre a juventude pobre, negra e periférica situada às margens da lógica produtiva da sociedade do capital, e que está a engrossar o exército industrial de reserva tão caro e indispensável ao modo de produção vigente, constitui-se na forma encontrada pelo Estado de “solucionar” o problema da criminalidade juvenil seja no Brasil, na França, nos Estados Unidos como em muitos outros países. As instituições governamentais utilizam-se de índices e estatísticas a fim de comprovar o aumento da criminalidade com o objetivo de escamotear a realidade. Assim, o recrudescimento das desigualdades e a elevação do pauperismo são lidos e enfrentados como desordem, vagabundagem, criminalidade.

Assim sendo, Volpi (2011) destaca que na contemporaneidade,

Os adolescentes em conflito com a lei não encontram eco para a defesa dos seus direitos, pois, pela condição de terem praticado um ato infracional, são desqualificados enquanto adolescentes. A segurança é entendida como a fórmula mágica de “proteger” a sociedade (entenda-se, as pessoas e o seu patrimônio) da violência produzida por desajustados sociais que precisam ser afastados do convívio social, recuperados e reincluídos (VOLPI, 2011, pg. 9).

Na esteira de tal modo de pensar surgem as deliberadas tentativas de redução da maioria penal, visto que, conforme salientam Silva e Silva (2009), atualmente há duas fortes tendências em disputa no que diz respeito às políticas voltadas para adolescentes em conflito com a lei no Brasil. A primeira, emanada dos setores progressistas da sociedade, refere-se “à construção de estratégias de democratização e efetivação dos ditames legais conquistados no contexto da redemocratização”. Já a segunda tendência, oriunda dos estratos conservadores e elitistas, advoga o alargamento do espectro disciplinador e punitivo, no qual a redução da maioria penal ganha relevância, que tem por objetivo “legitimar a cultura do medo e as práticas de criminalização das chamadas “classes perigosas”” (SILVA & SILVA, 2009, pg. 134).

Não obstante, a mídia televisiva profere o discurso da impunidade, dissemina o ódio na população e cumpre com seu papel fundamental na manutenção da ordem capitalista. Como afirma Gilberto Felisberto Vasconcellos, vive-se a era do “capitalismo videofinanceiro” que, em seu bojo, utiliza-se dos aparelhos midiáticos para reforçar o seu poder de dominação. Nessa perspectiva, o adolescente autor de ato infracional tem a sua identidade social consideravelmente estigmatizada, visto que a televisão, a polícia e até mesmo o judiciário constroem o estereótipo do bandido, do criminoso, o que é reforçado com a dinâmica institucionalizante quando do cumprimento de uma medida socioeducativa.

Batista (2003) adverte que

(...) As transformações tecnológicas e o controle da indústria da mídia resultariam numa tendência à homogeneização universalizante e reducionista da subjetividade. É por isso que afirmamos que a grande política social da contemporaneidade neoliberal é a política penal. A qualquer diminuição de seu poder os meios de comunicação de massa se encarregam de difundir campanhas de lei e ordem que aterrorizam a população e aproveitam para se reequipar para os “novos tempos”. Os meios de comunicação de massa, principalmente a televisão, são hoje fundamentais para o exercício do poder de todo o sistema penal, seja através dos novos seriados, seja através da fabricação de realidade para produção de indignação moral, seja pela fabricação de estereótipo do criminoso (2003, pg. 33).

Portanto, um dos objetivos da explanação realizada até aqui é o de problematizar que a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda que se constitua em uma legislação progressista e que representa um marco na ruptura de um paradigma conservador e arcaico, sobretudo por reconhecer a criança e o adolescente como cidadãos, sujeitos de

direitos e alvos prioritários da proteção integral, muitos são os desafios encontrados para a garantia dos direitos dessa população na sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que, se as práticas pedagógicas direcionadas à infância e juventude das classes trabalhadoras no Brasil não nasceram com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, é exatamente no cenário de surgimento de tais normativas que a socioeducação se materializa. Tanto do ponto de vista teórico e discursivo, quanto do ponto de vista de sua aplicação prática, é a partir da década de 1990 que a socioeducação passa a representar um conjunto de práticas ditas “pedagógicas”, atravessadas por tensionamentos, contradições e interesses de dominação, direcionadas ao adolescente em conflito com a lei na sociedade brasileira.

Desse modo, para que seja possível pensar a socioeducação nos dias de hoje, faz-se imprescindível conhecer quem é o sujeito ao qual tal prática se destina. Por isso, cabe a indagação: Quem é o adolescente em conflito com a lei, alvo prioritário da socioeducação na contemporaneidade?

Segundo pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Justiça, abrangendo a totalidade das instituições socioeducativas de internação do Brasil, verifica-se que o adolescente em conflito com a lei no país possui o seguinte perfil:

Gráfico 1 – Distribuição dos adolescentes por faixa etária – Região Sudeste

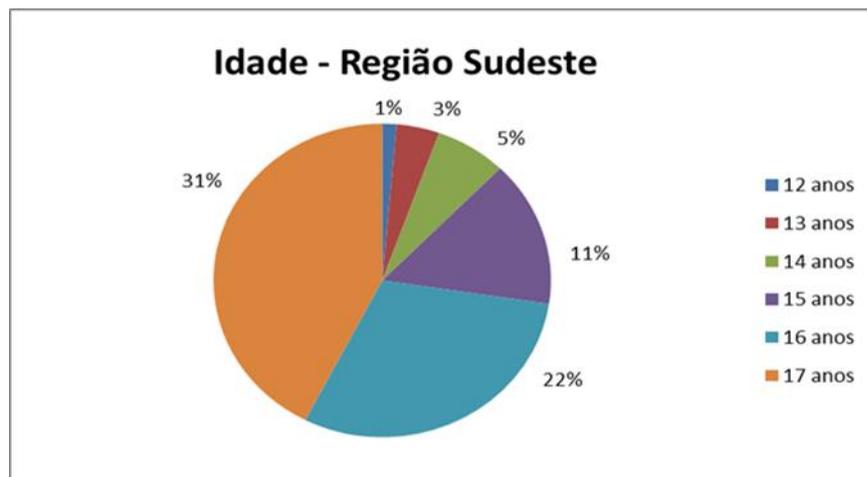
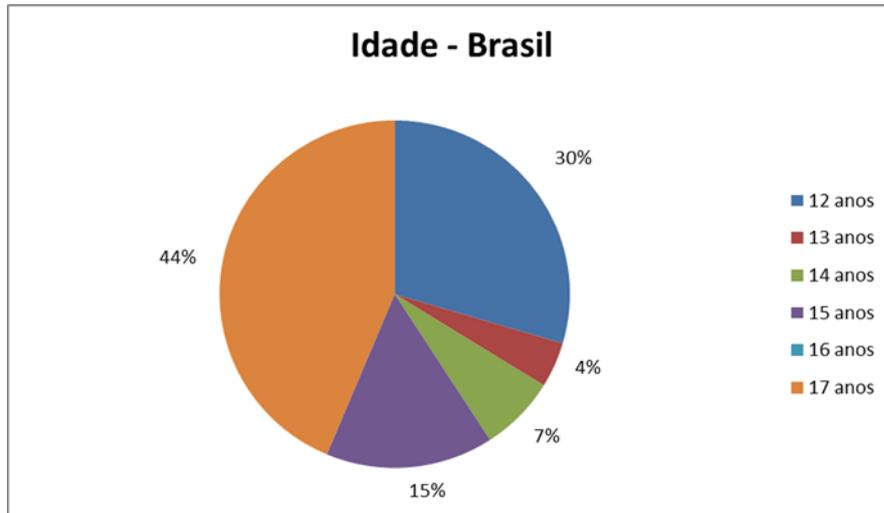


Gráfico 2 – Distribuição dos adolescentes por faixa etária – Brasil



Fonte: PANORAMA NACIONAL – A EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO. PROGRAMA JUSTIÇA AO JOVEM – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2012.

De acordo com os dados disponibilizados pela pesquisa, identifica-se que, tanto os dados isolados da região sudeste quanto os dados contabilizados de todo o país apontam para uma população majoritariamente na faixa dos 16/17 anos de idade. Pode-se inferir, a partir dos dados da presente pesquisa que, ao considerar-se o período máximo de internação, parcela significativa dos adolescentes alcança a maioridade civil e penal durante o cumprimento da medida socioeducativa. Dessa forma, esses dados apontam para uma realidade preocupante, haja vista trazer à baila aspectos como o significado da socioeducação na experiência desses sujeitos, bem como suas efetivas perspectivas no cenário societário atual.

No que se refere ao ato infracional, a presente pesquisa aponta para o seguinte cenário:

Gráfico 3 – Dos Atos Infracionais Praticados – Região Sudeste

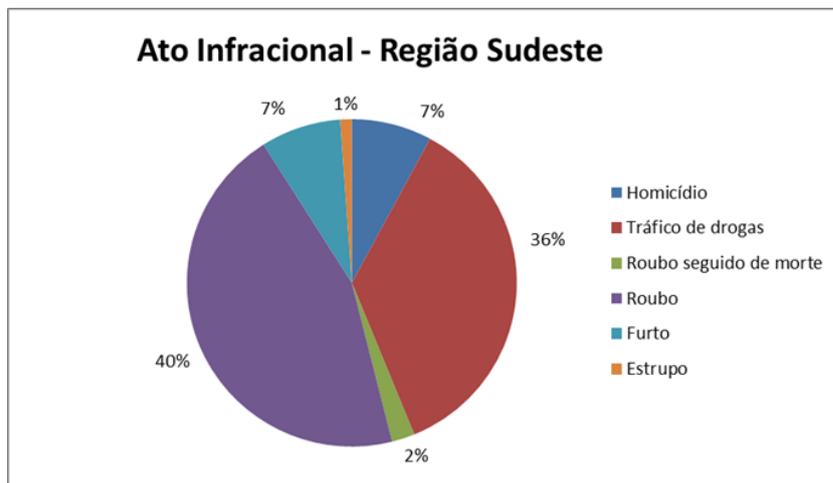
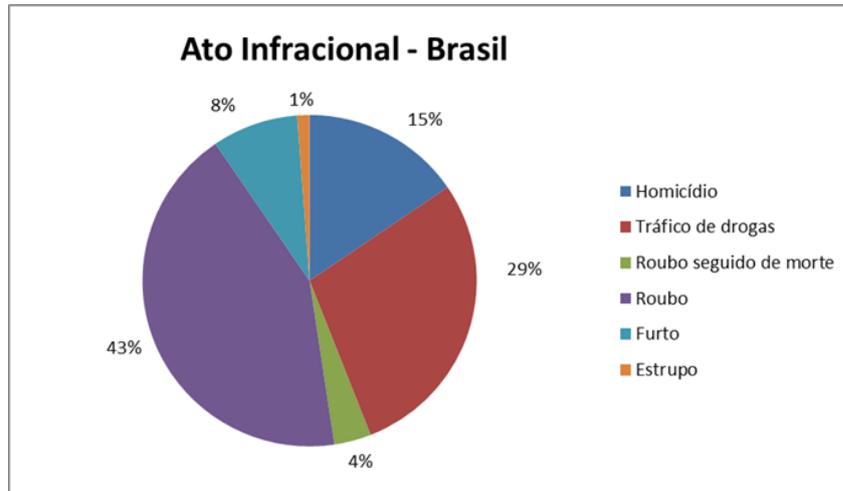


Gráfico 4 – Dos Atos Infracionais Praticados – Brasil



Fonte: PANORAMA NACIONAL – A EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO. PROGRAMA JUSTIÇA AO JOVEM – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2012.

De acordo com os dados da pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Justiça no ano de 2012, o roubo constitui-se no ato infracional de maior incidência tanto na região sudeste quanto no país como um todo. Pode-se argumentar, diante de tal cenário, que em uma sociedade na qual prevalece a iníqua distribuição da riqueza socialmente produzida, na qual muitos adolescentes, em suas trajetórias individuais e coletivas, têm um acesso precário à rede de ensino e, de igual modo, apresenta uma inserção desqualificada e subordinada no mercado de trabalho, o “submundo da criminalidade” (BATISTA, 2001) acaba por apresentar-se como alternativa, quiçá a única, de parcela expressiva dos adolescentes pobres conquistarem seu pertencimento na sociedade (WACQUANT, 2003).

Conforme adverte Wacquant,

(...) existe o estigma de ser pobre no seio de uma sociedade rica, na qual a participação ativa na esfera do consumo tornou-se condição sine qua non da dignidade social – um passaporte para a cidadania, mesmo entre os despossuídos. Como testemunham a proliferação do “assalto à mão armada” na inner city britânica, da depouille (ato de atirar as roupas sob ameaça de uso da força) nos terrenos da banlieue, do roubo de correntes de ouro e do tráfico de drogas nas ruas do gueto negro norte-americano, a violência e o crime são amiúde o único meio à mão dos jovens da classe trabalhadora sem perspectivas de emprego para adquirir dinheiro e os bens de consumo indispensáveis para ascender a uma existência socialmente reconhecida (2005, pg. 33).

Outra questão importante e que merece destaque é a reincidência. Tal informação faz-se importante quando se trata da socioeducação, pois aponta para outra questão também relevante: os esforços na direção de se instituir um programa socioeducativo, alicerçado na compreensão da necessidade da voga pedagógica na execução das medidas socioeducativas,

têm sido profícuos no atendimento de quais interesses? De acordo com os dados da pesquisa do CNJ, tem-se que

Gráfico 5 – Reincidência – Região Sudeste

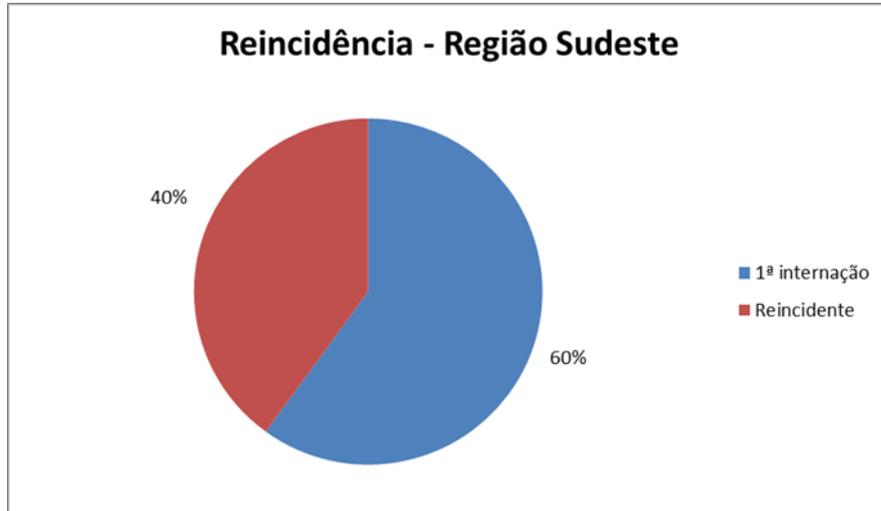


Gráfico 6 – Reincidência – Brasil



Fonte: PANORAMA NACIONAL – A EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO. PROGRAMA JUSTIÇA AO JOVEM – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2012.

Como é possível visualizar, a reincidência, na região sudeste e no Brasil assume percentual igual e superior a 40%, o que de fato sinaliza para a necessidade de se pensar os fundamentos da socioeducação na sociedade brasileira. Entender a socioeducação em seus fundamentos acredita-se, viabiliza a leitura comprometida e coerente do cenário expressivo de reincidência. Possibilita a aproximação das determinações que justificam os sucessos e as

falhas de tal prática pedagógica, bem como de seu significado no âmbito das medidas socioeducativas.

Não obstante, outra informação essencial diz respeito à escolaridade dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação. De acordo com a pesquisa do Conselho Nacional de Justiça, verifica-se que:

Gráfico 7 – Distribuição dos Adolescentes segundo Grau de Escolaridade, Região Sudeste

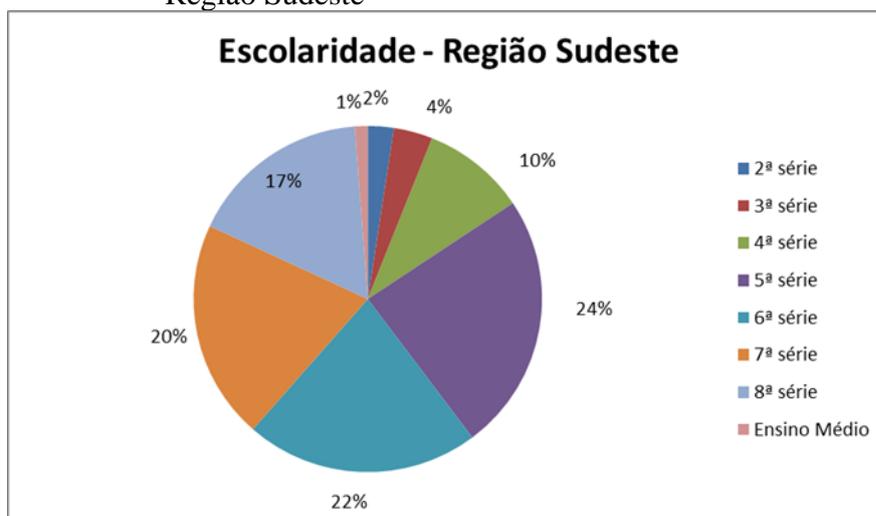
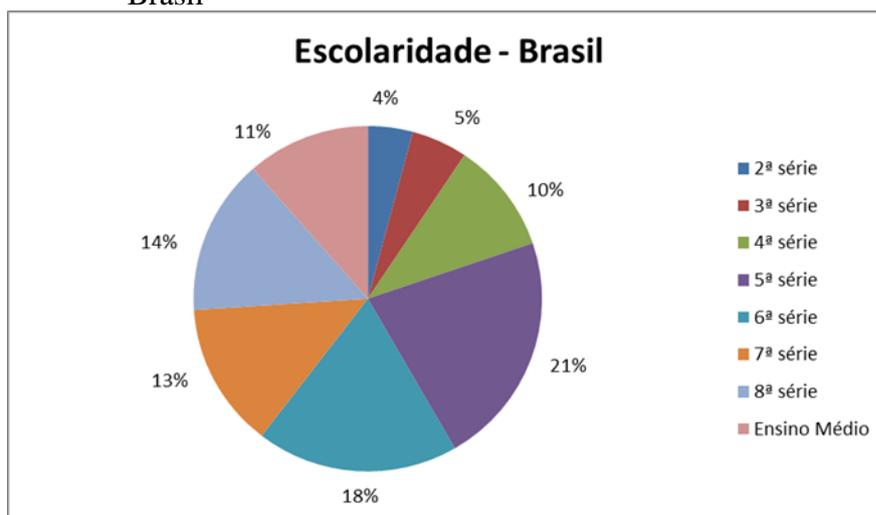


Gráfico 8 – Distribuição dos Adolescentes segundo Grau de Escolaridade - Brasil



Fonte: PANORAMA NACIONAL – A EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO. PROGRAMA JUSTIÇA AO JOVEM – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2012.

Visualiza-se, a partir dos gráficos, que a grande maioria dos adolescentes não consegue concluir o Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, uma questão importante se

apresenta, visto que embora seja uma prerrogativa expressa tanto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) quanto no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Lei 12.594/2012) a escolarização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação, sendo essa uma obrigação do Estado e das instituições responsáveis pela custódia desses adolescentes, na prática cotidiana a realidade é bem diferente. A presente pesquisa sinaliza para um cenário de notável violação de um direito elementar de todo o indivíduo, sobretudo de crianças e adolescentes: o acesso à escolarização formal de nível básico.

Nessa dinâmica, visualiza-se que

(...) ao contrário de sua função declarada, isto é, diferentemente de sua ideologia oficial, o sistema de justiça criminal da sociedade capitalista serve para disciplinar despossuídos, para constrangê-los a aceitar a “moral do trabalho” que lhes é imposta pela posição subalterna na divisão de trabalho e na distribuição da riqueza socialmente produzida. Por isso, o sistema criminal se direciona constantemente às camadas mais frágeis e vulneráveis da população: para mantê-la – o mais dócil possível – nos guetos da marginalidade social ou para contribuir para a sua destruição física. Assim fazendo, o sistema sinaliza uma advertência para todos os que estão nos confins da exclusão social (BATISTA, 2003, p. 15).

Diante do exposto, é possível identificar que a socioeducação na formação social brasileira, mesmo em uma conjuntura de reconhecimento de direitos e de progressos consideráveis no plano legal e discursivo, está atrelada a interesses de classe. As práticas pedagógicas que pressupõem o universo da socioeducação no âmbito das medidas socioeducativas são historicamente determinadas, não nasceram com a promulgação do ECA e do SINASE. Ao contrário, tais práticas se complexificaram, mas são expressão de um histórico de criminalização e disciplinarização da pobreza nos níveis subjetivo, social e cultural.

A socioeducação pode-se inferir, apesar de sua pretensa novidade, apresenta-se como reatualização de um passado que insiste em ser presente, mas que não está fadado a eternizar-se.

3 AS BASES CONCEITUAIS DA SOCIOEDUCAÇÃO NAS PRODUÇÕES DO RIO DE JANEIRO E SÃO PAULO

3.1 As particularidades dos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo na área da socioeducação

A história do atendimento à infância e adolescência nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo é parte da história do atendimento direcionado a esse público nacionalmente. Neste trabalho, no que se refere à pesquisa documental, optou-se por trabalhar com documentos que expressam a realidade da socioeducação no Brasil e que, no mesmo movimento, são prenes de particularidades que precisam ser consideradas. O que hoje se conhece por DEGASE e Fundação Casa é resultado de uma história de retrocessos e avanços no que diz respeito à política de atendimento à infância e adolescência no país, portanto, entende-se ser relevante elucidar, brevemente, alguns aspectos do referido histórico.

O atendimento à criança e ao adolescente no Brasil passou por diferentes fases. Antes do advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo, não se diferenciavam os carentes dos autores de atos infracionais. Predominava, no campo teórico, o que se convencionou chamar de Doutrina da Situação Irregular, que pode ser traduzido da seguinte maneira: as crianças e adolescentes não tinham direitos reconhecidos nem assegurados e o atendimento ministrado (geralmente, o confinamento em abrigos e internatos) não levava em conta o pressuposto da preocupação com o estado peculiar do desenvolvimento dos jovens.

Com a promulgação do ECA, nos anos 1990, entra em cena a Doutrina da Proteção Integral. Nela, crianças e jovens passam a ter os direitos assegurados e são considerados prioridade legal, uma vez que estão num período da vida fundamental para o seu desenvolvimento enquanto seres humanos.

A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação Casa/SP), anteriormente denominada Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM), trata-se de uma autarquia fundacional (pessoa jurídica de direito público) criada pelo governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania. Sua função é executar as medidas socioeducativas aplicadas pelo Poder Judiciário aos adolescentes autores de atos infracionais com idade de 12 a 21 anos incompletos, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A Fundação CASA/SP foi criada em substituição à antiga Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM). A mudança de nomenclatura, que se deu por meio da Lei Estadual

12.469/06, aprovada pela Assembleia Legislativa de São Paulo em dezembro de 2006, teve por objetivo adequar a instituição ao que prevê o ECA e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

A FEBEM - nome pelo qual esta antiga instituição ficou mais conhecida — deixou de atender adolescentes carentes no início dos anos 1990, por conta do advento do ECA. Ficou a cargo da antiga FEBEM o atendimento aos infratores.

Na época, o atendimento aos jovens era centralizado na Capital. Isso começou a mudar em 1998, com um primeiro programa de descentralização lançado pelo então governador Mário Covas. Em 2006, a Fundação CASA deu início a um amplo programa de descentralização, com a construção de novas unidades no Interior.

Era o início de uma nova história, que seria materializada com a criação da Fundação CASA, por meio de lei sancionada em 22 de dezembro de 2006 pelo então governador Cláudio Lembo.

Nesse sentido, tendo em vista os documentos do Estado de São Paulo analisados na presente pesquisa, é notável a preocupação, expressa em todos eles de forma unânime, em sinalizar a mudança de paradigma com relação ao atendimento à criança e ao adolescente no Brasil materializada nas práticas e intervenções da Fundação Casa. Todos os documentos do referido Estado, salvaguardadas suas particularidades, são de fato contemporâneos, pois expressam que o trabalho socioeducativo encontra-se pautado nas premissas legais da atual conjuntura.

O documento “Educação e Medida Socioeducativa: Conceito, Diretrizes e Procedimentos”, publicado pela Fundação Casa no ano de 2010, trata-se de um caderno da Superintendência Pedagógica que, em sua composição, apresenta as principais diretrizes conceituais e metodológicas do sistema socioeducativo paulista após a promulgação do ECA e do SINASE. Esta publicação, elaborada a partir de estudos e experiências práticas vividas pelos educadores e adolescentes atendidos no Estado de São Paulo, tem por objetivo fixar e uniformizar diretrizes nos atendimentos adstritos à Superintendência Pedagógica, que coordena as atividades dos ensinos formal, da iniciação profissional, arte, cultura e desportivo.

O Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, do ano de 2014, condensa as ações, projetos e metas do sistema socioeducativo do Estado de São Paulo de forma integral e, até mesmo, didática. O referido plano, em obediência aos ditames da Lei 12.594/12, especificamente em seu capítulo III, apresenta como objetivos centrais o aprimoramento das intervenções já realizadas, tanto pelo Atendimento em Meio Fechado quanto pelo

Atendimento em Meio Aberto, propondo direções para o fortalecimento dos programas de atendimento para a garantia do princípio da proteção integral em todas as medidas socioeducativas. O aprimoramento da execução, de acordo com o conteúdo do documento, já realizada no sistema socioeducativo passa necessariamente pela propositura e efetivação de ações e políticas intersetoriais que contribuam com a diminuição da entrada de adolescentes ao sistema socioeducativo.

Nessa perspectiva, conforme expresso no Plano de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo, do ano de 2014, a missão da Fundação Casa é “Executar direta ou indiretamente as medidas socioeducativas com eficiência, eficácia e efetividade, garantindo os direitos previstos em lei e contribuindo para o retorno dos adolescentes ao convívio social como protagonistas de suas histórias”. De igual modo, os valores da Fundação são: “A humanização, personalização, descentralização da execução das medidas socioeducativas, a uniformidade, controle e avaliação das ações” (2014, p. 27).

E o Caderno de Orientações Técnicas e Metodológicas de Medidas Socioeducativas trata-se de uma produção do ano de 2012, formulada pela Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo, tendo em vista o processo de municipalização das medidas socioeducativas. O referido caderno foi produzido com o objetivo de orientar o processo de municipalização das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) em todo o Estado de São Paulo e, ainda que sua natureza seja a de orientar um processo extremamente burocrático, embora necessário, apresenta, também, importante conjunto de reflexões conceituais relacionadas à socioeducação.

Pode-se inferir que os documentos em tela são representativos de todo o histórico da socioeducação no Estado de São Paulo, visto que todos eles, de diferentes maneiras, problematizam e reconhecem as mudanças histórico-conjunturais que atravessam o sistema socioeducativo em sua totalidade. Seja na perspectiva de tecer orientações, apresentar diretrizes e conceitos e, inclusive, tratar de aspectos mais instrumentais, as produções destacadas são referências importantes para se pensar a socioeducação na contemporaneidade, sobretudo após a promulgação do ECA e do SINASE, duas legislações que são apresentadas como grandes marcos na reestruturação do sistema socioeducativo paulista.

Nessa direção, o Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE é um órgão do governo do Estado do Rio de Janeiro que executa as medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei. Foi fundado no ano de 1994 durante o governo Leonel Brizola para substituir a Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (FCBIA), fundação pública federal responsável pela execução das medidas

socioeducativas da época. O Estado do Rio de Janeiro era então a última Unidade da Federação que ainda mantinha a estrutura federal para execução de tais medidas, tendo em vista ter sido Capital Federal, competindo a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) tal tarefa. Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a FUNABEM foi extinta, dando lugar a FCBIA, que com a Estadualização da execução de medidas socioeducativas, foi substituída pelo Novo DEGASE.

Ao contrário de outros Estados que possuem fundações públicas (administração indireta) ou delegam a ONGs a execução de medidas aplicadas ao adolescente em conflito com a lei, o Estado do Rio de Janeiro mantém um Departamento Geral, vinculado à Administração Direta, com funcionários contratados e com servidores concursados, estáveis e efetivos, também vinculados à Administração Direta, como responsável pela execução de medidas socioeducativas aplicadas ao adolescente em conflito com a lei. O DEGASE já foi vinculado as Secretarias Estaduais de Justiça e Interior, de Justiça, Direitos Humanos, Ação Social e também ao Gabinete Civil, estando atualmente (desde 2008) vinculado à Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC/RJ).

Com relação aos documentos utilizados na pesquisa, pode-se afirmar que o Estado do Rio de Janeiro, ao reconhecer o histórico de graves violações de direitos que atravessa a política de atendimento à infância e juventude no Brasil, posiciona-se, em suas publicações, na direção do reconhecimento das conquistas asseguradas com a vigência da Constituição Federal de 1988, bem como após a promulgação do ECA e do SINASE. Todos os documentos, respeitadas as particularidades entre eles, expressam a preocupação e a responsabilidade de promover socioeducação no Estado do Rio de Janeiro, favorecendo a formação de pessoas autônomas, cidadãos solidários e profissionais competentes, possibilitando a construção de projetos de vida, como também a convivência familiar e comunitária.

Por encontrar-se alocado na Secretaria de Estado da Educação, o Novo Degase acredita, e isso é notável nos documentos analisados, que o conteúdo da socioeducação é ético-pedagógico, o que significa que a direção das intervenções junto aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa deve ser de cunho pedagógico, tendo em vista a formação de um indivíduo nas mais diferentes dimensões, abarcando desde a educação formal até as atividades culturais e esportivas.

Nessa perspectiva, o documento intitulado “Carta de Lagoa Santa”, publicado no ano de 2010, expressa um momento no qual o Departamento Geral de Ações Socioeducativas, entendendo a necessidade de seu reordenamento institucional, iniciou em 2008 ciclos de

estudos para seus gestores, visando o alinhamento conceitual, estratégico e operacional do sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro. Os ciclos de estudos foram divididos em três etapas e realizados no Centro de Educação Presencial de Lagoa Santa – MG. E, dentre todos os aspectos abordados no documento, sua escolha e relevância para a presente pesquisa reside no fato de tratar-se de uma publicação que sintetiza o esforço de sistematização do alinhamento conceitual do Novo Degase no que compete à socioeducação na atual conjuntura.

O documento “Socioeducação: Legislação; Normas e Diretrizes Nacionais e Internacionais”, trata-se de um livro publicado pelo Novo Degase no ano de 2012 que, em sua composição, reafirma o compromisso da Instituição com base numa filosofia de alinhamento estratégico. A previsão da construção desse documento é encontrada no PASE-RJ (Plano de Atendimento Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro), no item II, “Dos objetivos”, no que se refere à Construção das Equipes: “editar uma publicação, contendo todos os Ordenamentos Básicos do atendimento socioeducativo no Estado do Rio de Janeiro e disponibilizá-la para todo o pessoal envolvido no atendimento socioeducativo;” PASE-RJ. E a escolha deste documento, ao apresentar desde as legislações internacionais que fundamentaram a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como o próprio estatuto e, também, a lei que regulamenta o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, deve-se a riqueza e ao aprofundamento com os quais as referidas legislações são abordadas.

De acordo com o documento “Socioeducação: Legislação, Normativas e Diretrizes Nacionais e Internacionais”, o Novo Degase se apresenta como o órgão executor das medidas socioeducativas de privação e restrição de liberdade que tem por proposta política tutelar os adolescentes “infratores” sem, contudo, se desviar da trilha dos direitos humanos, da consciência de que estes jovens, símbolos de uma sociedade contemporânea de profundas desigualdades sociais, econômicas, educacionais e políticas, são sujeitos de direitos que se encontram em processo de desenvolvimento e de construção de uma identidade social, histórica, psíquica, corporal e de pessoa humana. Destarte,

O DEGASE de hoje busca encontrar novos caminhos para se definir como a única, para muitos a primeira e promissora oportunidade para estes jovens, como o elo que os façam encontrar sentido na possibilidade de redefinir suas vidas. A integração entre o atendimento socioeducativo e as políticas sociais é fundamental para auxiliar no processo de prevenção da prática do ato infracional, bem como o retorno do adolescente à sociedade após cumprimento da medida socioeducativa. Esta tarefa só encontra êxito se todos os profissionais olharem para fora da janela de suas vidas e perceberem que a omissão, a negligência, a falta de indignação, a coisificação frente às histórias de vida destes jovens perpetuam uma história de violência, maus-tratos e descaso (2012 p. 14-5).

O Plano Político Institucional – PPI, publicação do ano de 2012, trata-se de instrumento direcionador, cuja função é nortear as ações desenvolvidas pelo Novo DEGASE no cumprimento de sua missão, enquanto órgão executor do atendimento socioeducativo no Estado do Rio de Janeiro.

De acordo com o documento, a visão do Novo DEGASE, enquanto instituição integrante do sistema de garantia de direitos é assegurar, ao adolescente em conflito com a lei, um atendimento de excelência, “em prol de uma sociedade livre, justa e solidária”. Logo, tem como missão:

Promover socioeducação no Estado do Rio de Janeiro, favorecendo a formação de pessoas autônomas, cidadãos solidários e profissionais competentes, possibilitando a construção de projetos de vida e a convivência familiar e comunitária (2012, p.17).

O documento em voga também explicita que os Valores do Novo Degase representam os princípios que devem ser respeitados em toda ação socioeducativa. São diretrizes que vão nortear e enfatizar todo o processo de trabalho no departamento, através dos comportamentos, atitudes e decisões das equipes na busca da eficiência do atendimento socioeducativo com foco no adolescente. Os Valores do NOVO DEGASE são:

O desenvolvimento humano; registro e sistematização institucional; articulação em rede; fortalecimento da convivência familiar e comunitária; identidade e senso de pertencimento; valorização da pessoa; atendimento especializado; democratização da informação; gestão participativa; respeito à peculiaridade do adolescente; participação social e responsabilidade solidária (idem, p. 18).

Nessa perspectiva, identifica-se que os dois Estados e suas respectivas instituições responsáveis pela gestão do sistema socioeducativo (Fundação Casa e DEGASE) apresentam um histórico de semelhanças e diferenças. De igual modo, os documentos selecionados para a análise apresentam muitas e significativas semelhanças, contudo, não significa dizer que são idênticos em suas proposições e conceitos.

3.2 O Estado no ECA e no SINASE: Entre a coerção e o controle técnico do trabalho

O Estado, no que diz respeito à política de atendimento à infância e juventude no Brasil, desde o período republicano e, sobretudo, com o advento do modo de produção capitalista no país, teve por objetivo central exercer o controle moral e o disciplinamento da pobreza pela via do trabalho. Dessa forma, as intervenções direcionadas à infância e adolescência tinham por intento instruir o segmento infanto-juvenil nos trilhos da ordem e do progresso. O Estado brasileiro, em seu cariz funcionalista dos tempos da República, tinha por “missão” atuar em um campo no qual considerava as famílias pobres incapacitadas: o de educar moral e profissionalmente as crianças e adolescentes.

A perspectiva em voga acredita-se, é decorrente do próprio cenário de desenvolvimento das forças produtivas em moldes capitalistas, bem como do processo revolucionário que lhe é peculiar. Segundo Chasin (2000) e Fernandes (2005), a Revolução Burguesa brasileira, ao contrário do que aconteceu em outras formações sociais, não se caracterizou como um movimento desencadeador de conquistas expressivas importantes para a sociedade. A burguesia brasileira, autocrática e sem autonomia para realizar suas ações sem subordinar-se aos imperativos das burguesias internacionais, capitaneou o Estado e o transformou em seu centro dinamizador das mais pérfidas atrocidades.

Assim, segundo Ianni (2004), na formação do capitalismo no Brasil, o Estado representa um lócus de grande relevância para o capital. Segundo o autor, no decorrer do século XX, em decorrência do desenvolvimento da industrialização, a dinâmica das forças sociais promove a transformação do Estado em um poderoso centro de dinamização das forças produtivas e relações de produção. Por conseguinte, o Estado divide-se em várias arenas e, de igual modo, cresce sobremaneira a sua presença em todas as instâncias da vida econômica. Logo, investido dos ideais de dominação de uma burguesia autoritária e dependente, o Estado deve atuar na direção de promover as condições favoráveis à consolidação do capitalismo no Brasil mediante o consenso e, sobretudo, pela via da coerção.

A infância das classes trabalhadoras, classe essa que historicamente experencia vivências de expropriação e pauperização, era tida como perigosa, como uma ameaça à ordem social harmônica e coesa que se desenhava. Assim, salvá-la não seria mais suficiente. Fazia-se preponderante o caráter disciplinador e regulador emanado da esfera jurídica. Dessa feita, Rizzini (1999) salienta que as duas primeiras décadas do século XX foram caracterizadas pela “aliança entre Justiça e Assistência”. Objetivava-se, em conformidade à lógica do modelo filantrópico, alinhar o saneamento moral da sociedade à perspectiva reguladora de enquadramento dos indivíduos, desde a mais tenra idade, à disciplina e, principalmente, ao trabalho.

A partir de então, foram erigidas as bases para a criação de uma nova justiça que, fortemente inspirada em modelos internacionais, pretendeu recuperar e educar a infância e adolescência “pobre” com base no trabalho, em detrimento das práticas estritamente punitivas. Segundo Rizzini (1999), data da década de 1920 a formulação do conceito de menor para designar a criança e o adolescente.

A categoria de menores se destaca da de infância, notadamente por seu caráter desviante, passando a representar um grupo de menor valia para a sociedade produtiva, o qual por potencial ou efetivamente se desviar da norma, aglutinará em

torno de si uma assistência e um aparelho judiciário e legislativo cada vez mais especializado (PEREIRA, 1998, pg. 17).

A aliança entre Justiça e Assistência resultou na criação de um “sistema de proteção aos menores”, com elaboração de legislação própria e ação tutelada pelo Estado que teve por objetivo constituir-se em instância regulatória da infância. O discurso que permeava tal aliança explicitava a necessidade de compreensão da criminalidade infantil sem, contudo, restringi-la à área penal.

A autora ressalta que a Justiça de Menores no Brasil, organizada a partir de experiências internacionais, sobretudo em virtude das ideias que circulavam na Europa e nos Estados Unidos, destinava-se à infância oriunda de famílias pobres que, por não terem condições materiais de criar seus filhos eram alvo preferencial da ação jurídico-social. O menor era a criança e o adolescente das classes trabalhadoras, os ditos “pobres”. Estes eram comumente retirados de suas famílias e colocados em instituições criadas pelo Estado mediante o discurso da proteção, do cuidado e do afastamento de uma vida de vícios e delinquência.

Segundo Rizzini (1999)

A legislação produzida nas primeiras décadas do século XX respondia aos temores abertamente propagados em relação ao aumento da criminalidade infantil. E, ao mesmo tempo, atendia à dupla demanda de proteção à criança e à sociedade, à medida que buscava deter aqueles que ameaçavam a ordem, através da aplicação de medidas repressivas no âmbito da Justiça-Assistência. As medidas propostas visavam, sobretudo, um maior controle sobre a população nas ruas através de intervenção policial e formas de encaminhamento dos apreendidos, entre eles, crianças e jovens (pg. 216).

Dessa forma, percebe-se que qualquer criança, por sua condição de pauperização e privações das mais diversas ordens, estava sujeita às ações tuteladoras do Estado através de seu raio jurídico. Assim, no que tange à prerrogativa de recuperação dos “menores”, o objetivo era, através da retirada destes de suas famílias tidas como material e moralmente incapacitadas para o exercício do cuidado e para a transmissão de valores de uma vida íntegra e afastada de vícios e promiscuidades, institucionalizá-los e inculcá-los a disciplina do trabalho. Assim sendo, identifica-se que a Justiça de Menores, a partir de seus institutos sociais, surgiu para promover a educação moral, ou seja, para difundir a ética e a disciplina do trabalho entre a infância abandonada e, também, para corrigir e “recuperar” o “delinquente”.

Nessa direção, o documento do DEGASE intitulado “Socieducação: Legislação, Normativas e Diretrizes Nacionais e Internacionais (2012)”, apresenta todas as referências e documentos legais que o Brasil é signatário quando a matéria é Direitos Humanos, Privação de Liberdade de Adolescentes, Delinquência Juvenil. Segundo a Secretaria de Direitos

Humanos da Presidência da República, o Brasil assina os seguintes Tratados e Convenções quando a temática é relativa ao cometimento de ato infracional por adolescentes: Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça e da Juventude – Regras de Beijing – 1985; Regras Mínimas das Nações Unidas para a Elaboração de Medidas não Privativas de Liberdade (Regras de Tóquio), resolução da Assembleia Geral da ONU 45/110 – 1990; Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil – Diretrizes de Riad – 1990; Regras Mínimas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade – 1990.

Dessa forma, quando se pensa no papel do Estado no que diz respeito à socioeducação, verifica-se, por exemplo, que de acordo com Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude – Regras de Beijing:

- 1.1 Os Estados Membros procurarão, em consonância com seus respectivos interesses gerais, promover o bem-estar da criança e do adolescente e de sua família.
- 1.2 Os Estados Membros esforçar-se-ão para criar condições que garantam à criança e ao adolescente uma vida significativa na comunidade, fomentando, durante o período de idade em que ele é mais vulnerável a um comportamento desviado, um processo de desenvolvimento pessoal e de educação o mais isento possível do crime e da delinquência.
- 1.3 Conceder-se-á a devida atenção à adoção de medidas concretas que permitam a mobilização de todos os recursos disponíveis, com a inclusão da família, de voluntários e outros grupos da comunidade, bem como da escola e de demais instituições comunitárias, com o fim de promover o bem-estar da criança e do adolescente, reduzir a necessidade da intervenção legal e tratar de modo efetivo, equitativo e humano à situação de conflito com a lei (2012, p. 229).

De modo análogo, as Diretrizes de Riad estabelecem, em seus princípios fundamentais:

- A prevenção da delinquência juvenil é parte essencial da prevenção do delito na sociedade. Dedicados a atividades lícitas e socialmente úteis, orientados rumo à sociedade e considerando a vida com critérios humanistas, os jovens podem desenvolver atitudes não criminais.
- Para ter êxito, a prevenção da delinquência juvenil requer, por parte de toda a sociedade, esforços que garantam um desenvolvimento harmônico dos adolescentes e que respeitem e promovam a sua personalidade a partir da primeira infância.
- Na aplicação das presentes Diretrizes, os programas preventivos devem estar centralizados no bem-estar dos jovens desde sua primeira infância, de acordo com os ordenamentos jurídicos nacionais.

Nessa perspectiva, pode-se argumentar que as referidas normativas internacionais que influenciaram a construção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), expressam a preocupação com a prevenção da “delinquência juvenil”. E tal premissa, embora seja compartilhada com a família, é delegada, sobretudo ao Estado. Compete aos Estados-Membros a prevenção da delinquência, bem como a oferta de políticas públicas que promovam o bem-estar da criança, do adolescente e de sua família.

Como está expresso nas Diretrizes de Riad, de fato a preocupação com o “desenvolvimento harmônico” dos indivíduos é patente desde a “primeira infância”, o que atesta a necessidade de intervenções que deem respostas a essa demanda. Nessa direção, no Brasil, a “pobreza” sempre foi considerada um elemento determinante para classificar as famílias como incapacitadas para o cuidado e, conseqüentemente, os seus membros, sobretudo as crianças e adolescentes, como sujeitos com maior inclinação social e psicológica para a “delinquência”.

Por isso, segundo Faleiros (1995), nos anos iniciais da República, a questão da criança e do adolescente passou a ser considerada uma questão de higiene pública e de ordem social, tendo em vista a consolidação do projeto de nação forte, saudável, ordeira e progressista (Ordem e Progresso). O Estado deveria ocupar-se da ordem, da vida sem vícios – por exemplo, no combate aos “monstros da tuberculose, da sífilis e da varíola”. Nessa ordem liberal oligárquica reinante, aceitava-se uma intervenção mínima do Estado diante do problema da chamada “infância desvalida”, nos moldes do paternalismo, do autoritarismo e da reprodução da condição operária (1995, p. 172).

Nesse sentido, identifica-se que o Estado, historicamente, atuou no sentido de “educar” a infância e juventude nos moldes da disciplina do trabalho. A perspectiva interventiva, em grande parte mediada pelo crivo e discurso da educação, tinha por intento preparar esses sujeitos para o “mundo do trabalho”. Porém, embora a voga pedagógica estivesse sempre presente na pauta e no discurso do Estado, as legislações outorgadas na conjuntura em tela eram representativas de práticas repressivas, criminalizantes e encarceratórias. Os Códigos de Menores de 1927 e 1979, por exemplo, são expressivos da preocupação do Estado em intervir, mediante a via da institucionalização, no “problema” da “delinquência” infanto-juvenil. E para tal, uma série de instituições ditas “educativas” foi criada no país a fim de atender a essa demanda por “educar” as crianças e adolescentes pobres e, por isso mesmo, moralmente abandonadas e propensas ao crime, à delinquência.

Nessa via, o decurso histórico aponta para mudanças sensíveis no que se refere às políticas de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil. A Constituição Federal de 1988, resultado de uma conjuntura de ruptura com um longo período de assombro, violação de direitos e cerceamento nos mais diferentes níveis, traz à baila avanços significativos quanto ao papel do Estado no que diz respeito à defesa e garantia de direitos das crianças e adolescentes no país.

Conforme exposto no “Plano de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo (2014)”, a Constituição Federal traz em sua estrutura uma nova concepção do próprio Estado

enquanto transformador da realidade e fomentador da participação pública, redesenhando novas responsabilidades e competências para Município, Estado e União, além de instituir o controle de suas ações por meio da participação da sociedade na tomada de decisões. Ao indicar a diretriz da descentralização no artigo 204, a Constituição Federal estabelece as competências de Governo, atribuindo à esfera federal a definição das normas gerais e às esferas estadual e municipal a coordenação e a execução dos respectivos programas, indicando a participação popular, por meio de organizações representativas, como fundamental na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.

De acordo com o referido documento, essa nova estrutura do Estado apresenta um caráter eminentemente descentralizador das políticas, significando, mais que uma passagem de serviços, uma corresponsabilidade em diferentes níveis da União, Estado e Município, tanto no que se refere ao direcionamento das políticas de atendimento, quanto ao seu monitoramento, avaliação e redirecionamento. Logo, no que diz respeito às políticas voltadas a crianças e adolescentes, a Constituição Federal institui no país a proteção integral, tornando sua promoção um dever compartilhado pelas esferas governamentais com a família e a sociedade civil. Nesse sentido, o artigo 227 define que:

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (2014, p. 15).

A partir de tais considerações, verifica-se que a infância e adolescência deixam de ser vistas puramente pelo prisma de sua “tendência desviante” e tornam-se sujeitos de direitos que devem ser prioritariamente assegurados pelo Estado, mas também pela família e pela sociedade. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente na década de 1990 foi deveras significativa no que tange ao reconhecimento de direitos fundamentais a esse público.

De acordo com Sales (2007), o Estatuto da Criança e do Adolescente resulta da luta dos movimentos sociais organizados pelo reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, independente de sua etnia e classe social. Entretanto, ressalta que apesar da ruptura ético-política possibilitada pela Constituição de 1988 no que se refere à “menorização” da “infância e adolescência”, aspecto basilar dos Códigos de Menores de 1927 e 1979, o que contribuiu para a estigmatização da parcela mais pauperizada do segmento infanto-juvenil, sendo este composto pelos “menores”, “trombadinhas” “pivetes” e “delinquentes”, o debate continuou centralizado na questão da pobreza enquanto expressão de antagonismos de classe.

A própria conjuntura social, política e econômica foi um fator de desequilíbrio, haja vista que todo o espectro de avanços tão expressivos na CF/88 e no ECA/90 tiveram de conviver com uma gama de significativos retrocessos. A promulgação da Constituição de 1988, ao ampliar os direitos sociais, segundo Murilo de Carvalho (2006), teve de conviver com um cenário de restrição dos mesmos direitos em virtude de rearranjos no plano político, econômico e ídeo-cultural com repercussão para a sociabilidade de parcelas expressivas da população, sobretudo para aqueles que, historicamente, experienciaram cotidianamente trajetórias marcadas pela marginalização e criminalização.

De fato, a promulgação do ECA resultou em muitos avanços, porém não foi capaz de, sozinha, solucionar problemas históricos e preencher de complexas determinações. Ao contrário do que muitas vezes encontra-se presente nos discursos midiáticos de grande massa e no senso comum, a referida legislação não é representativa apenas de “vantagens” para crianças e adolescentes. Por questões diversas, grande parte da população desconhece que o Estatuto da Criança e do Adolescente possui um sistema de justiça que tem por objetivo responsabilizar adolescentes que cometam atos infracionais.

Nessa perspectiva, o artigo 103 do ECA conceitua como ato infracional “a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Logo, em resposta a uma infração cometida, o adolescente deve ser responsabilizado, pelo Estado, mediante a aplicação de uma medida socioeducativa.

De fato, identifica-se que no plano normativo-legal a aplicação e execução das medidas socioeducativas preunciadas no Estatuto da Criança e do Adolescente estão subordinadas a um arcabouço de compromissos para com o sujeito adolescente que tenham por intencionalidade propiciar ao mesmo a oportunidade de, no cumprimento da determinação judicial, refletir sobre o ato infracional praticado e de ser responsabilizado tendo em vista sua fase especial de desenvolvimento. Resumidamente, as medidas socioeducativas caracterizam-se pelo ensejo de proporcionar ao adolescente as condições materiais e subjetivas de reflexão, responsabilização e construção de projetos de vida futura para além da dinâmica infracional.

Contudo, em uma sociedade neoliberal, atravessada por uma conjuntura de restrição de direitos e de minimização da intervenção social do Estado assiste-se a um cenário no qual os direitos humanos, em especial de crianças e adolescentes, são constantemente violados. Como advertem Silva e Silva (2009)

(...) é necessário levar em conta que os processos voltados para garantir os direitos humanos possuem limitações estruturais e históricas, à medida que são eivados por relações que, embora contraditórias, se orientam fundamentalmente para a consolidação de uma determinada ordem societária, fundada na propriedade privada

e na divisão de classes. Nesse contexto, é possível observar que o Estado, ainda que se assente sobre a ideia de liberdade, não consegue garanti-la com efetividade a todos os homens (pg. 131).

Visualiza-se que, como afirma Bobbio (2004), o grande desafio do Estado nos dias atuais não é o de reconhecer direitos, mas sim o de garanti-los. E, pode-se afirmar, trata-se de um desafio político, pois perpassa as esferas de poder governamental e da sociedade civil em sua totalidade. Contudo, como ensina Boron (2009), a participação do cidadão nas decisões macrossocietárias é mínima. Na realidade, afirma o autor, o cidadão comum exerce seu “poder” decisório nas eleições, em um contexto por ele denominado de “teatro da democracia”, mediante o voto. Logo, salienta que quem “vota”, ou seja, quem exerce influência significativa na dinâmica societária, todos os dias, é o mercado, materializado na figura dos grandes conglomerados empresariais. São os interesses desses atores que, segundo Boron (2009) influenciam significativamente os rumos políticos e sociais do país.

No que diz respeito à socioeducação, identifica-se que o Estado capitalista lança mão de estratégias que objetivam impingir a punição. No plano discursivo fala-se em práticas pedagógicas, intervenção socioeducativa, entretanto, na prática cotidiana verifica-se o crescimento progressivo do percentual de adolescentes institucionalizados em virtude do cumprimento de medida socioeducativa de internação, pois encarcerar a pobreza tendo por intenção disciplinar os corpos insubordinados e inculcar-lhes a moral e a disciplina do trabalho continua sendo a voga da era democrática sob a égide neoliberal. Assim, Wacquant (2003) em sua análise acerca da sociedade norte-americana da década de 1990 ressalta que

A análise comparada da evolução da penalidade nos países avançados durante a década passada (1980) evidencia, de um lado, um estreito laço entre a escalada do neoliberalismo como projeto ideológico e prática de governo que determinam a submissão ao “livre mercado” e a celebração da “responsabilidade individual” em todos os domínios e, de outro, o desenvolvimento de políticas de segurança ativas e punitivas, centradas na delinquência de rua e nas categorias situadas nas fissuras e nas margens da nova ordem econômica e moral que se estabelece sob o império conjunto do capital financeiro e do assalariamento flexível (WACQUANT, 2003, pg. 25).

Nessa via, identifica-se que a perspectiva punitiva e de criminalização da pobreza torna-se o carro-chefe das intervenções governamentais a nível planetário. A realidade descrita e analisada por Wacquant refere-se às sociedades francesas e norte-americanas. Mas ainda assim, conforme prefácio de Pierre Bourdieu no clássico “As prisões da miséria”, as considerações de Loic Wacquant podem ser aplicadas ao Brasil sem incorrer ao risco de promover-se a mera transposição de contextos internacionais sem qualquer similaridade à realidade nacional.

Desse modo, embora com a promulgação do ECA seja um equívoco falar-se em delinquência, é igualmente errôneo pensar que possíveis infrações praticadas por adolescentes não serão alvo de punição ou, nos termos da lei, responsabilização. E as medidas socioeducativas representam a forma pelo qual o Estado, investido de uma pretensa perspectiva pedagógica, promove a responsabilização de adolescentes frente a um ato infracional praticado.

E tendo em vista a regulamentação das medidas socioeducativas, criou-se o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), aprovado pela Lei nº 12.594 em 18 de janeiro de 2012. O SINASE, resultado de uma construção coletiva, estratégica e democrática, envolveu diferentes áreas do governo, representantes de entidades especialistas na área, além de vários debates e encontros regionais realizados em todo o país por operadores do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) (BRASIL, 2006, p. 15). Sua implementação objetiva o desenvolvimento da atividade socioeducativa em bases éticas e pedagógicas para o atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

Destarte, ao regular todo o processo socioeducativo, ou seja, ao constituir-se em referência para as instituições, bem como para os programas de atendimento ao adolescente que precise cumprir uma medida socioeducativa, a referida lei não atua na direção apenas da garantia de direitos dos adolescentes em conflito com a lei, mas também, como um instrumento de controle do próprio adolescente e sua família e, inclusive, dos profissionais da socioeducação.

O SINASE, documento legal que traz muitos elementos para se pensar a socioeducação na contemporaneidade, assim como o ECA, não pode ser visto apenas sob a ótica dos avanços que representa. Não se trata, com tal postura, de reforçar o “pessimismo da razão”, mas sim de atentar para a complexidade dos interesses em disputa em torno dessa legislação.

Assim sendo, destaca-se que no capítulo V da Lei 12.594/12 está instituído o modo de avaliação e acompanhamento da Gestão do Atendimento Socioeducativo. Conforme expresso na legislação:

Art. 18. A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, realizará avaliações periódicas da implementação dos Planos de Atendimento Socioeducativo em intervalos não superiores a 3 (três) anos.

Art. 19. É instituído o Sistema Nacional de Avaliação e Acompanhamento do Atendimento Socioeducativo, com os seguintes objetivos:

- I - contribuir para a organização da rede de atendimento socioeducativo;
- II - assegurar conhecimento rigoroso sobre as ações do atendimento socioeducativo e seus resultados;
- III - promover a melhora da qualidade da gestão e do atendimento socioeducativo; e

IV - disponibilizar informações sobre o atendimento socioeducativo.

§ 1o A avaliação abrangerá, no mínimo, a gestão, as entidades de atendimento, os programas e os resultados da execução das medidas socioeducativas.

§ 2o Ao final da avaliação, será elaborado relatório contendo histórico e diagnóstico da situação, as recomendações e os prazos para que essas sejam cumpridas, além de outros elementos a serem definidos em regulamento.

§ 3o O relatório da avaliação deverá ser encaminhado aos respectivos Conselhos de Direitos, Conselhos Tutelares e ao Ministério Público.

§ 4o Os gestores e entidades têm o dever de colaborar com o processo de avaliação, facilitando o acesso às suas instalações, à documentação e a todos os elementos necessários ao seu efetivo cumprimento.

§ 5o O acompanhamento tem por objetivo verificar o cumprimento das metas dos Planos de Atendimento Socioeducativo.

Pode-se argumentar e, de fato, a experiência de estágio curricular obrigatório no Serviço de Proteção Especial a Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade apontam para um cenário de notável controle não apenas da vida do adolescente e de sua família como, também e especialmente, do trabalho realizado pelos profissionais da socioeducação. Existe todo um sistema de controle, materializado em um conjunto de instrumentais técnicos, que rege a organização e o funcionamento das intervenções na área da socioeducação que precisam ser traduzidas em dados, ou seja, informações que sinalizem para a eficiência e eficácia do trabalho desenvolvido junto a esse público.

O Estado, o principal gestor do sistema socioeducativo, através de plataformas digitais, como por exemplo, o Sistema Nacional de Identificação e Informação¹⁸, do Novo Degase, tem por objetivo, pode-se argumentar, reforçar todo o aparato de vigilância e controle que atravessa as intervenções direcionadas aos adolescentes em conflito com a lei no Brasil.

Por tudo isso, entende-se que, embora o ECA e o SINASE sejam legislações que demarquem significativa ruptura de paradigma no que diz respeito à política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei no Brasil, a conjuntura econômica, política e social na qual essas legislações são criadas acaba por reforçar características próprias da sociabilidade regida pelo capital, como por exemplo, a intensificação e sofisticação dos mecanismos de controle e coerção.

¹⁸ O DEGASE em dezembro de 2007, através da Portaria nº 32 de 26 de dezembro de 2007, determinou que todo adolescente ao ingressar no departamento fosse cadastrado e identificado no Sistema de Identificação e Informação de Adolescentes – SIIAD, com objetivo identificar, integrar e sistematizar todas as informações cadastrais, biopsicossociais e educacionais dos adolescentes submetidos às medidas socioeducativas, possibilitando o exercício da cidadania a partir da concessão do registro e da identificação civil. A implantação do SIIAD possibilitou a criação do Prontuário Único Móvel, a partir da unificação dos cadastros e geração do RI – registro de internação. O Prontuário Único Móvel acompanha o adolescente desde sua entrada nas unidades de ingresso no DEGASE até sua saída, quando da extinção da medida socioeducativa.

O final de década de 1980, bem como o início dos anos 90 até os dias atuais demarcam uma conjuntura de profundo recrudescimento das desigualdades sociais. Isso acontece, pois as conquistas celebradas no texto constitucional de 1988 tiveram de conviver com um cenário de acirramento do neoliberalismo. Segundo Harvey

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõem que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas (...). Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário, pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesses vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício (2008, p. 12).

Nessa perspectiva, a nova lógica de atuação do Estado, como aponta Harvey, contribuiu para agravar o desmantelamento de direitos conquistados pelas classes trabalhadoras mediante muita luta. E, ao flexibilizar o mundo da produção, o que resultou no enxugamento de parcela expressiva dos postos de trabalho no país, contribuiu indubitavelmente para reforçar o controle e a criminalização da juventude. Em tempos de privatização e massiva mercantilização de direitos, o Estado passa a compatibilizar repressão e a assistência de modo a obedecer a uma engrenagem truculenta e perversa de manutenção da ordem societária. Assim,

A ativação, de um lado, de programas disciplinares aplicados aos desempregados, indigentes, mães solteiras e outros “assistidos”, a fim de empurrá-los para os setores periféricos do mercado de trabalho e, do outro, o desenvolvimento de uma rede policial e penal ampliada, com uma malha reforçada nos bairros deserdados das metrópoles, são os dois componentes de um único dispositivo de gestão da pobreza, que visa efetivar a retificação autoritária dos comportamentos das populações recalcitrantes, tanto no plano econômico quanto no plano simbólico. Esse dispositivo pretende, por omissão, assegurar o expurgo cívico ou físico daqueles que se revelam “incorrigíveis” ou “inúteis” (WACQUANT, 2003, p. 43-4).

Percebe-se que assistência e repressão passam a ser o escopo de intervenção do Estado neoliberal em seu trato com as classes populares. Contudo, não trata-se de um aparato assistencial que pretende contribuir com a redução das desigualdades, mas que, na essência e na prática coaduna-se à prerrogativa ideológica da classe dominante que objetiva, essencialmente, controlar e reprimir todo tipo de insubordinação ao estatuto do trabalho na presente conjuntura: Trabalho flexibilizado, precário e inseguro. Conforme adverte Wacquant

(2003), “a pobreza do Estado social sobre o fundo da desregulamentação suscita e necessita da grandeza do Estado penal”.

Desse modo, pode-se inferir que se nos anos 1960 a bandeira de luta do Estado sinalizava para a “guerra à pobreza” (WACQUANT, 2003), com o neoliberalismo assiste-se à guerra aos pobres, aos “incapazes”, aos despossuídos, aos “sobrantes” que insistem em existir no interior de uma ordem social que os rechaça cotidianamente e das maneiras as mais distintas e cruéis. O Estado-educador, através de suas intervenções “pedagógicas”, atua na direção da difusão da disciplina do trabalho, bem como na elaboração de mecanismos de controle da vida da classe trabalhadora, em seus mínimos detalhes, a fim de reprimir todo tipo de manifestação e insurreição dos “de baixo” (BATISTA, 2003). O objetivo é vigiar e punir o “subproletariado que suja e ameaça” (WACQUANT, 2003).

Por isso, a socioeducação, tal como prevista no ECA e, principalmente, no SINASE sinaliza para a reprodução de uma dinâmica societária na qual a premissa pedagógica do Estado está centrada na difusão do consenso, na disciplina e na direção da legitimação da ordem societária regida pelo capital. Assim, no que diz respeito à execução das medidas socioeducativas, verifica-se, a partir dos documentos analisados, que o discurso da socioeducação assumido pelo Estado e suas instituições, ou seja, a exaltação da escolha pela educação, do compromisso com a formação plena do “educando”, no caso trata-se do adolescente em conflito com a lei, escamoteiam a intensificação da lógica do controle, da punição e da burocratização do trabalho nessa área de atuação.

A burocracia é um círculo de que ninguém pode sair. A sua hierarquia é a do saber. A cabeça confia às esferas inferiores o cuidado de conhecer o detalhe, em troca do que as esferas inferiores cedem à cúpula a inteligência do geral – e ambos fazem assim mutuamente a troca. A burocracia é o Estado imaginário que flanqueia o Estado real, é o espiritualismo do Estado. Todas as coisas obtêm assim um duplo significado – um real, o outro burocrático. O mesmo se passa com a vontade, por exemplo. O que é real é consequentemente tratado burocraticamente, ou seja, como uma coisa espiritual, do além. A burocracia tem na sua posse o Estado, o ser espiritual da sociedade: é a sua propriedade privada (MARX & ENGELS, 1978, P. 58).

A sofisticação dos mecanismos de controle materializa-se na complexidade dos instrumentos de trabalho. O SINASE, ao instituir o Plano Individual de Atendimento - PIA (uma espécie de contrato assinado pelo adolescente e o responsável legal), os Relatórios de Acompanhamento e Avaliação do cumprimento da medida socioeducativa pelo adolescente, do nível de envolvimento da família no que se refere aos acordos celebrados, bem como do número de atendimentos realizados pelos profissionais da socioeducação, confirma que socioeducar é controlar, delimitar espaços e responsabilidades e, não obstante, criminalizar. A socioeducação que está nos documentos analisados e que caracteriza a execução das medidas

socioeducativas na contemporaneidade é aquela que considera um direito de cidadania a criação de prontuários virtuais de acompanhamento dos adolescentes, pois o que interessa é contabilizar intervenções, controlar o processo de trabalho dos “socioeducadores” e registrar a quantidade de atendimentos, não importa que tipo de atendimento. Não existem fronteiras para o controle e a coerção.

3.3 A socioeducação como via de legitimação do consenso e da punição

Não se pode pensar em educação, na contemporaneidade, sem pensar nas relações de produção no qual a educação se materializa. Demerval Saviani (2007), de modo objetivo, compreende que a educação tem uma natureza ontológica. Ao realizar tal afirmação, o autor sinaliza para a insuficiência e, pode-se argumentar incoerência em separar a educação do trabalho.

Nessa direção, a partir de tal raciocínio, Saviani (2007) entende que trabalho e educação são atividades essencialmente humanas, intrínsecas e, por isso mesmo, intimamente relacionadas. Desde então, sinaliza que o processo sócio histórico de surgimento do homem, desde seu início, encontra-se subordinado ao momento em que determinado ser natural afasta-se da natureza e, nesse processo, vê-se condicionado a produzir sua própria vida.

E a atividade de intervir sobre a natureza com o objetivo transformá-la tendo em vista a satisfação de necessidades humanas é o que se conhece pelo nome de trabalho. Conforme pontua Saviani (2007), “a essência do homem é o trabalho”. Dessa maneira, as análises de Saviani (2007) sinalizam que o ponto de partida da relação entre trabalho e educação figura-se em uma relação ontológica, ou seja, relacionada à produção da existência humana.

Historicamente, sobretudo no contexto das comunidades primitivas, a produção da existência humana se materializava no próprio ato de produzir, ou seja, os homens aprendiam a produzir, produzindo. “Eles aprendiam a trabalhar trabalhando”. Ao lidar com a natureza e ao relacionarem-se no contexto da coletividade, os homens educavam-se e, por conseguinte, educavam as novas gerações. Como salienta o autor, a produção da existência exige o desenvolvimento de formas e substância cuja validade é garantida pela experiência, o que pressupõe um legítimo processo de aprendizagem.

Todavia, o desenvolvimento das forças produtivas foi acompanhado da divisão do trabalho e, desde então, à apropriação privada da terra, o que resultou no esfacelamento da unidade vivenciada nas comunidades primitivas. Nessa direção, toda essa dinâmica culminou na divisão dos homens em duas classes fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não

proprietários, divisão esta que influenciou expressivamente o significado da educação na sociedade moderna.

E, segundo Manacorda (2010), o objetivo central da educação moderna é o de “educar humanamente todos os homens”. E o ato de educar, um ideal defendido pelos novos utopistas, por reformadores e revolucionários realiza-se de diferentes formas e a partir de distintas iniciativas. Nesse percurso, um momento que marca significativamente a história da educação e que não pode ser desconsiderado é a revolução industrial. Esta, ao vivenciar uma evolução expressiva na Inglaterra, transforma não apenas os modos de produção, mas também os modos de vida dos homens, o que viabiliza a transformação dos processos de trabalho, bem como as ideias e a moral e, não obstante, as formas da instrução. Com o desenvolvimento da fábrica tem-se a extinção das corporações de artes e ofícios e, conseqüentemente, da aprendizagem artesanal como forma exclusiva de instrução popular. Segundo Manacorda (2010), a fábrica e a escola nascem ao mesmo tempo e, assim, surgem as leis que criam a escola de Estado e as leis que extinguem a aprendizagem corporativa.

Pode-se afirmar, diante do exposto, que as transformações processadas na esfera da produção resultaram em mudanças expressivas em diversas dimensões da vida em sociedade, dentre elas, o modo de organização da instrução, bem como a finalidade desta na sociedade de classes. A perda de centralidade do processo produtivo, resultado da revolução industrial, estágio de desenvolvimento das forças produtivas no qual o estatuto de trabalhador livre vem acompanhado da total fragmentação do processo de trabalho no interior da fábrica e da alienação do sujeito que trabalha com relação ao produto final de seu trabalho, produz mudanças significativas na instrução e nos objetivos e finalidades da pedagogia moderna.

Pode-se argumentar, então, que são notáveis os esforços no sentido de construir uma educação que incorpore os valores da modernidade, como por exemplo: a universalidade, a igualdade, a laicidade e a democratização, para citar os principais. As revoluções burguesas nos países desenvolvidos consolidaram princípios e valores que influenciaram o mundo todo, em várias direções e, em especial, no que diz respeito ao problema da educação.

No que se refere à educação, o Estado assume uma dupla função social: ao mesmo tempo em que é responsável pela transmissão dos conhecimentos básicos para a vida em uma determinada formação social, é responsável pela definição dos lugares sociais ocupados pelos sujeitos sociais na divisão social e técnica do trabalho. Desse modo, os valores que estavam na base da Revolução Burguesa, a exemplo da universalização, bem como da democratização do ensino não foram uma realidade nos anos iniciais do capitalismo como modo de produção e, atualmente, estão longe de sê-lo.

No contexto da Revolução Burguesa brasileira, o caráter dual das relações sociais consubstancia-se de modo notável no âmbito da educação. E, no caso do Brasil há um claro agravante: a burguesia nacional não foi capaz de compatibilizar revolução nacional com capitalismo periférico e dependente e subdesenvolvimento relativo. No Brasil, como bem sinalizado por Chasin (2000), a evolução do capitalismo não foi acompanhada por um conjunto de ilusões humanistas e de tentativas, ainda que utópicas, de forjar o cidadão e a comunidade democrática. Os movimentos realizados nessa direção marcaram-se por agitações superficiais, desprovidas de viés genuinamente nacional e popular.

Nessa perspectiva, segundo Otaíza Romanelli (1990), a revolução de 30 no Brasil, ao ser palco de exigências educacionais até então inexistentes, a exemplo da visível e reclamada necessidade de expansão do ensino em virtude da complexificação das relações comerciais, teve de conviver, também, com a cruel realidade do analfabetismo de parcelas expressivas da população. De fato, o processo de expansão do ensino no país se deu de forma atropelada, mas é inegável que o objetivo central de todo o movimento realizado é a formação para o trabalho.

A industrialização, para ser bem sucedida, necessitava de trabalhadores minimamente qualificados e adaptados ao processo produtivo de base industrial, fabril. Assim, fazia-se necessário formar mão de obra que atendesse a tal necessidade. E é exatamente no interior de tal conjuntura que escolas como o SESI e o SENAI nascem tendo em vista atender a uma demanda pungente da sociedade capitalista em desenvolvimento.

Neves (2008) adverte que o estabelecimento de hábitos de trabalho e o “preparo técnico” consequente (“essencialmente a formação em um ofício”) eram considerados a solução mais coerente para o problema da ordenada integração social dos novos setores sociais que entraram para o cenário político, econômico e social com o fim da escravatura e a complexificação econômica. O ensino técnico-profissional ficava, então, devidamente articulado ao objetivo de “assistir” à população carente, integrando-a socialmente, de forma imediata, pelo trabalho. Mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a quem cabiam os assuntos relativos ao ensino profissional não superior, direcionadas a menores entre 10 e 16 anos, e estabelecida uma em cada capital de estado, as escolas de aprendizes artífices eram, sobretudo, direcionadas para a criação de uma nova ética do trabalho, regeneradora e disciplinadora de homens inferiores, logo, afastavam-se do movimento de difusão do ensino primário obrigatório junto à massa analfabeta (...). A educação técnica profissionalizante seria sua principal expressão: “aprender, vendo ou

fazendo, era o critério dessa moderna pedagogia, adaptada às vicissitudes da expansão do capitalismo mundial” (NEVES, 2008, p. 34).

O processo de industrialização e urbanização iniciado na década de 1920 deu início à formação de força de trabalho qualificada para exercer as mais diferentes funções na indústria. Por esse motivo, a burguesia, em seu processo revolucionário, acreditava na universalização, laicidade e gratuidade da educação. De fato, tal concepção sempre esteve diretamente relacionada ao seu ideal de dominação e sua necessidade de expansão das forças produtivas em moldes capitalistas. Porém, na particularidade da formação social brasileira, uma série de iniciativas e de instituições foi criada de modo a atender tal demanda, haja vista que a necessidade de formar quadros qualificados para o trabalho industrial era vital nessa conjuntura. E é exatamente nesse contexto que nasce a escola, não apenas no Brasil, mas nos demais países sob vigência do modo de produção capitalista. A escola, desde os seus primórdios, surge segmentada, pois a formação acessível aos filhos das classes trabalhadoras, certamente, em nenhum aspecto assemelhava-se à formação direcionada aos filhos das elites dirigentes.

Identifica-se, inclusive, que o que interessa às classes dominantes não é exclusivamente a formação de cariz técnico, mas, também, moral e ideológica para o trabalho. Não é suficiente ensinar os futuros operários a bem operar máquinas, mas é vital inculcar-lhes a ética e a disciplina do trabalho.

Por isso, como afirma Mézáros (2008), a natureza da educação está relacionada ao destino do trabalho. Para o autor, um sistema assentado na cisão entre trabalho e capital, que demanda a disponibilidade de uma quantidade significativa de força de trabalho sem acesso aos meios para a sua realização, exige, inclusive, socializar os valores que permitem a sua reprodução. Nas palavras do autor, ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória é fundamental restabelecer os elos tantas vezes negligenciados entre educação e trabalho, como na seguinte afirmação: “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”. Na sociabilidade do capital, a educação e o trabalho encontram-se subordinados a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – “uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores” -, somente aí a educação será universalizada. A ‘autoeducação de iguais’ e a ‘autogestão da ordem social reprodutiva’ não podem ser separadas da outra. Ao contrário, a educação significa o processo de interiorização das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva. “Para ser outra coisa, para produzir

insubordinação, rebeldia, precisa redescobrir suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho, com o qual compartilha, entre tantas coisas, a alienação” (2008, p. 17).

Desse modo, entende-se que a modernidade brasileira constitui-se em um cenário que aponta para a importância e complexidade da educação, tanto como dimensão da vida social quanto como política pública organizada e controlada pelo Estado. Nessa direção, Almeida (2008), sublinha que é impossível desconsiderar que a educação possui centralidade e ocupa um lugar de notoriedade na dinâmica da vida social, especialmente, quando se leva em consideração o longo processo de expansão da sociabilidade regida pelo modo de produção capitalista acompanhado das rápidas e significativas transformações tecnológicas e científicas desencadeadas no século XX. Entretanto, ressalta o autor, seria errôneo reduzir a importância da educação estritamente à sua influência no desenvolvimento das forças produtivas. Faz-se necessário, então, refletir sobre a dimensão estratégica da educação “no âmbito das disputas ideológicas e da esfera pública”.

Como bem sublinha o autor, a educação é um campo de disputas políticas e ideológicas. E a escola, nesse contexto, convive com a existência de tais disputas através dos projetos de sociedade que atravessam os projetos educacionais de modo expressivo. Por isso, pode-se afirmar que nenhuma concepção de educação, seja no âmbito escolar ou em outras esferas do campo pedagógico, não está descolada dos projetos societários em disputa. Assim, entende-se que todo projeto educativo é, antes de qualquer coisa, um projeto de sociedade e, portanto, um projeto de classe.

Tendo em vista os documentos analisados, a “Carta de Lagoa Santa” (2010), bem como nos demais documentos do Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Estado do Rio de Janeiro – Novo Degase sinalizam para a defesa e a aposta na chamada Educação Interdimensional.

Segundo Antonio Carlos Gomes da Costa (2008), a educação interdimensional nasce da crítica à educação iluminista, centrada no logos, na racionalidade excessiva em detrimento de outras dimensões humanas importantes. Para o autor, a escola legada pelo Iluminismo já não consegue, assentada nos pressupostos da razão analítico-instrumental, vencer de modo antecipado os desafios colocados pelos novos tempos. Desse modo, assegura que o grande equívoco dessa escola foi o de tentar superar tais desafios atuando apenas nos limites do território do logos, apresentar propostas de (des)fragmentação do conhecimento, buscar novas formas de relacionamento entre as disciplinas e trazer os enfoques multidisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar ou transdisciplinar.

Logo, afirma que

Nossa proposta é a criação de uma nova educação, uma educação interdimensional, que seja capaz de reequilibrar as relações do logos com o pathos, o mythos e o eros de forma mais inteligente e harmônica. Isso significaria recalcar a dimensão do logos? De forma alguma. Trata-se de abrir os projetos pedagógicos para outras dimensões do humano, acolhendo, valorizando e dignificando aspectos como a sensibilidade, a corporeidade, a transcendentalidade, a criatividade, a subjetividade, a afetividade, a sociabilidade, a convivência e tantas outras dimensões relacionadas com o pathos, o eros e o mythos.

Contudo, a razão analítico-instrumental, representada pela ciência e pela técnica, não pode, de forma alguma, ser desdenhada. Ela permanece indispensável ao lado das demais, mas não deve se sobrepor às outras dimensões do humano, como tem ocorrido até aqui. O enfoque interdisciplinar não dá conta da inteireza e da complexidade do desafio educacional de integrar as quatro grandes dimensões co-constitutivas do humano. É preciso desenvolver um enfoque interdimensional (2008, p. 3).

Nesse sentido, conforme exposto em diversos textos de autoria do pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa, bem como em todos os documentos do Novo Degase selecionados para a presente pesquisa, identifica-se que a proposta da educação interdimensional é influenciada pelos Quatro Pilares da Educação, do Relatório Jacques Delors – “Educação: um tesouro a descobrir”. Segundo o autor, os quatro pilares da educação apresentados no referido relatório apontam para a construção de um ensino capaz de superar suas próprias tendências e se disponibilizar para práticas e vivências de sentido existencial, social, produtivo e cognitivo, de maior impacto e profundidade. Para Costa (2008), tal perspectiva se concretiza, pois a compreensão de que os educandos precisam desenvolver competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas possibilita que os educadores rompam os limites do intelectualismo e disponibilizem-se para a necessária tarefa de repensar o espectro de oportunidades de desenvolvimento pessoal e social oferecidas às novas gerações.

De acordo com o exposto no documento “Socioeducação: Legislação, Normativas e Diretrizes Nacionais e Internacionais”, no viés prático, as ações pedagógicas do Novo Degase deverão adotar como concepção sustentadora a educação interdimensional. Considerando a educação acadêmica, em suas formulações mais avançadas, ela se baseia na integração das diversas disciplinas por meio de conteúdos transversais “multi, inter e transdisciplinaridade”. Já a proposta interdimensional, procura desenvolver o trabalho educativo com base nos quatro pilares da educação, com luz no saber da antiga Grécia que desenvolvia a pessoa humana na dimensão do logos (razão), pathos (sentimento), eros (corporeidade) e mythos (espiritualidade).

Destarte, de acordo com o “Projeto Político Institucional” do Novo Degase, as ações pedagógicas da instituição, como base pedagógica do Projeto Pedagógico Institucional e alicerçada nos estudos e experiências de Costa e Méndez, deverá considerar a balança em que pesa de um lado o viés pedagógico e do outro lado o viés jurídico da execução das medidas

socioeducativas e/ou atendimento socioeducativo. Logo, identifica-se que o fiel dessa balança refere-se à responsabilização do adolescente frente ao ato infracional cometido. Na qualidade de sujeito de direitos assegurados por lei, o adolescente deve cumprir com seus deveres perante a sociedade, o Estado e a família, de modo a instituir-se uma relação de reciprocidade entre seus direitos e seus deveres.

Por isso,

O adolescente enquanto sujeito do processo educativo, se coloca no papel de protagonista de suas ações, gestos e atitudes frente ao mundo que vive e convive; faz escolhas e se compromete com seus atos, dentro dos limites decorrentes de sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Ao ser considerado responsável pelo cometimento do ato infracional e associado a um processo judicial, o primeiro passo em direção a uma justiça juvenil é o de identificar e explicitar com clareza a dimensão pedagógica das garantias processuais. À medida que o adolescente percebe que não foi vítima de um ato discriminatório, mas que teve a condição de defender-se, ele passa a perceber e compreender a justiça como um valor concreto em sua existência (2010, p. 377).

Nessa lógica, verifica-se que o “profissional socioeducador” deve conscientizar-se de sua responsabilidade em fazer cumprir a lei. A função do socioeducador é compreender todo o contexto do controle social do delito juvenil no qual está inserido o adolescente em conflito com a lei e intervir tendo por objetivo a promoção do seu desenvolvimento pessoal e social, através do confronto com a sua própria realidade, estando nela incluídos os seus delitos.

No viés jurídico, a responsabilização se dá pelo devido processo com todas as garantias básicas asseguradas que somada à sua dimensão pedagógica viabilizará a formação e o desenvolvimento do adolescente no sentido da responsabilidade para consigo mesmo e com os outros, qual seja a família, a escola, o trabalho, a comunidade e a sociedade como um todo.

Por tudo isso, pode-se argumentar que a proposta da educação interdimensional, fundamentada no Relatório da Comissão Internacional de Educação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura), coordenado por Jacques Delors e que se chamou “Educação, Um Tesouro a Descobrir” objetiva que a educação deve contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade. Conforme explicitado no “Plano Político Institucional” do Novo Degase, todo ser humano deve ser preparado especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo nas diferentes circunstâncias da vida.

As ações pedagógicas do NOVO DEGASE, com base nos estudos do Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa, deverão “buscar articular, de forma incansável, o ideal antropológico

da educação brasileira” — “a formação plena do educando” (pessoa autônoma), “sua preparação para o exercício da cidadania” (cidadão solidário) e sua “qualificação para o trabalho” (profissional competente) — com os quatro pilares da educação do Relatório Jacques Delors:

- Aprender a Ser - Competências pessoais;
- Aprender a Conviver - Competências relacionais;
- Aprender a Fazer - Competências produtivas;
- Aprender a Conhecer - Competências Cognitivas.

Segundo Gomes da Costa (2010), todo o processo deve ser desenvolvido em conformidade às bases estabelecidas no artigo 2º da Lei 9394/96 (LDB), que são “os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana”. As aprendizagens se traduzirão em comportamentos observáveis, sob a forma de competências. Estas, por sua vez, serão constituídas por conjuntos de habilidades, que se concretizarão e expressarão sob a forma de capacidades. Em razão disso, as oportunidades educativas, oferecidas aos adolescentes, deverão estar divididas em três grandes grupos:

Docência – atividades conduzidas por professores e instrutores na educação básica e profissional;
Práticas e Vivências – construção de acontecimentos estruturantes, ou seja, capazes de exercer uma influência construtiva na vida dos socioeducandos nos campos da arte, cultura, esporte, lazer e educação para a cidadania;
Presença Educativa – expressão da qualidade da relação educador-educando/socioeducador-adolescente, com base na abertura, reciprocidade e compromisso (idem, p. 378).

Assim, objetivos educacionais deverão ser formulados a fim de expressar e mensurar mudanças de comportamentos, passíveis de serem avaliados qualitativa e quantitativamente.

Diante do exposto, entende-se que a crítica de Mészáros (2008) à educação no modo de produção capitalista, ao afirmar que esta atua na direção da “internalização” de valores e comportamentos dos sujeitos sociais é, de fato, de extrema coerência. Os programas escolares elaborados pelos Estados atendem, inegavelmente, aos imperativos da ordem social estabelecida, mas que, embora em vigor, não significa que não possa ser alterada. Por isso, como argumenta o autor, a premissa básica da educação e, pode-se dizer de todo um conjunto de práticas pedagógicas na contemporaneidade, consiste na transmissão de valores históricos que atuem na direção da legitimação de um modo de produção que, se parece hegemônico e forte, esconde intensas fragilidades e crises cíclicas.

Desse modo, o processo de escolarização atende a essa necessidade. Ainda assim, não se tem a pretensão de, com tal afirmação, desconsiderar o potencial transformador da educação, sobretudo da educação pública, e de sua real possibilidade de despertar a criticidade

e a capacidade de reflexão para além dos limites impostos pelo capital. Nessa direção, no âmbito das medidas socioeducativas, a educação enquanto política pública possui destacada relevância. Nesse aspecto, as produções do estado de São Paulo são bastante específicas e esclarecedoras.

Conforme exposto no “Caderno da Superintendência Pedagógica da Fundação Casa”, no que se refere à escolarização do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, a Fundação Casa possui a Superintendência Pedagógica que, em conjunto com as Superintendências de Saúde e Segurança, tem por competência estabelecer e implementar as diretrizes da política de atendimento para a internação provisória e às medidas socioeducativas de internação e semiliberdade.

Considerando que o Estatuto determina que a todas as crianças e adolescentes seja garantido o acesso à educação, cultura, esportes e lazer, inclusive aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, cabe a esta Superintendência, trabalhar para que estes direitos sejam garantidos, cumprindo as obrigações institucionais e respeitando as especificidades e objetivos de cada uma das modalidades de atendimento (2010, p. 34).

Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seus artigos 34 e 87, pressupõem o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral, ao mesmo passo em que reconhece e valoriza as iniciativas de instituições parceiras que desenvolvem experiências extraescolares (LDB art. 3, inciso X). Estas indicações de legalidade indicam, desse modo, que o direito à educação precisará ir além da garantia formal do acesso à escola para possibilitar o desenvolvimento integral dos adolescentes, assegurando-lhes aquisição de aprendizagens em todas as áreas da vida.

Não obstante, no que diz respeito aos adolescentes privados de liberdade, o desafio de maior envergadura está relacionado à garantia de acesso à escola de qualidade, a fim de que possam aprender as habilidades e as atitudes necessárias à vida social, conhecer a herança cultural da humanidade, exercitar sua curiosidade e, fundamentalmente, dominar os instrumentos para continuar a aprender de forma autônoma. Logo, o segundo desafio reside na execução de ações complementares à educação escolar, tais como: educação profissional, esportes e cultura.

Se, por um lado, a internação em unidade socioeducativa, implica na suspensão temporária de um direito tão fundamental ao ser humano, quanto é a liberdade, por outro, é nela que buscamos romper alguns paradigmas colocados para a educação. Poderíamos citar exemplificativamente a articulação da educação formal com a educação não formal. E, no limite da contradição, buscar oportunizar aos adolescentes a vivência de uma escola de tempo integral, onde os conteúdos formais e não formais da educação se entrelaçam no processo educativo, mostrando que o aprendizado ocorre por diferentes vias e que todas elas são espaços de intensa interação humana, em que o conhecimento, seja ele direto e objetivo ou indireto e subjetivo, é construído na dimensão da razão e da emoção (2011, p. 35).

Nessa perspectiva, cabe esclarecer, de acordo com Gadotti (2005), que a educação possui objetivos claros e específicos e tem sua representação assegurada, principalmente, pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não formal é mais disseminada, apresentando menor hierarquização e burocratização. Logo, o autor pontua que os programas de educação não formal não necessitam seguir um sistema padronizado e sequencial de “progressão”. Apresentam duração variável e podem, ou não, emitir certificados de aprendizagem.

No contexto das instituições da Fundação Casa, a escolarização direcionada aos adolescentes em internação provisória acontece através do Projeto Educação e Cidadania, legitimado através da Resolução/SEE 109/2003. Tal resolução consiste em uma proposta de escolarização “disseriada” que foi especialmente elaborada para esta modalidade de atendimento. Possui organização curricular diferenciada atendendo ao caráter transitório de permanência do aluno na Unidade, apresenta metodologia reflexiva e proposta de trabalho com finitude diária. Desenvolve atividades que buscam auxiliar o aluno na construção de seu projeto de vida. Tem como eixos norteadores: Cidadania, Ética e Identidade que atravessam todo o currículo escolar.

Em contrapartida, para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação são adotadas as Propostas Curriculares dos Cursos de Ensino Fundamental e Médio regulares da Rede de Ensino Estadual com adequações demandadas pelas especificidades da medida.

De acordo com o “Plano Político Institucional”, as Unidades de internação do Novo Degase possuem colégio próprio, onde se desenvolve a chamada “educação intramuros” direcionadas aos adolescentes. Essas escolas também seguem a matriz curricular do estado, mas não são ligadas a nenhuma escola da rede externa. As turmas se dividem por série e têm no máximo 15 alunos. Na maioria das unidades, os adolescentes têm 15 horas de aulas semanais, bem como cursos profissionalizantes, prática de esportes e atividades culturais. Em 2010 a educação integral foi implantada na unidade João Luís Alves. Na referida Unidade, os adolescentes têm 6 horas de atividades de núcleo comum por dia, além das atividades extracurriculares, totalizando 8 horas diárias.

Pode-se argumentar, diante do exposto, que a educação enquanto política pública tem respeitada os seus requisitos legais no âmbito das medidas socioeducativas dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. A obrigatoriedade na oferta de escolarização formal, embora

existam dificuldades para sua implementação e operacionalização no cotidiano das Unidades de atendimento, não é negligenciada e, se atende a objetivos e projetos de dominação historicamente determinados, constitui-se, também, em via de emancipação dos sujeitos sociais. De certo, educar para a liberdade e para a cidadania, perspectiva presente nos documentos de São Paulo e do Rio de Janeiro, é uma contradição no contexto das instituições de internação para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Isso se deve, pois um dos direitos mais elementares do ser humano está violado nessa relação, o direito à liberdade, em especial, de ir e vir e, não obstante, de pensamento. O pensamento, embora seja uma atividade do sujeito, é condicionada pelo modo de produção vigente na sociedade. As ideias dominantes e, também, o modo de pensar e de viver que é produzido e reproduzido coletivamente, são ideias de classe. No capitalismo, existe a necessidade de entronizar os valores da classe que detém os meios de produção como se aqueles fossem universais. E, nesse sentido, a educação e, inclusive, a socioeducação são configuradas tendo em vista o atendimento dessa necessidade pungente de legitimação do capital.

Não obstante, pensar a educação na sociedade capitalista contemporânea, particularmente a formação social brasileira, é um equívoco sem a consideração da formação para o mercado de trabalho. Dessa maneira, é importante sinalizar para a relevância da educação não formal, especialmente no âmbito das instituições socioeducativas.

De acordo com a discussão apresentada no “Caderno da Superintendência Pedagógica da Fundação Casa”, a educação não formal tem como expressão maior a educação profissional. Conforme expresso no referido documento, a Educação Profissional de nível básico é realizada independente de regulamentação curricular e de autorização prévia do Poder Público. A escolaridade exigida para cada curso, nesse nível, depende única e exclusivamente do “perfil profissional identificado”, das condições da “clientela” e da proposta pedagógica da instituição executora. No Estado de São Paulo e do Rio de Janeiro, a chamada “educação não formal” é desenvolvida tanto pela Fundação Casa e Novo Degase quanto por Organizações Não-Governamentais. A Educação Profissional se divide em diferentes níveis (técnico, tecnológico, universitário e de qualificação profissional básica). O nível básico fundamenta-se mediante cursos com carga-horária inferior e em conformidade às dificuldades resultantes da parca escolarização da população que será atendida, neste caso, os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

O PNQ (Plano Nacional de Qualificação) expressa como referência comum que a qualificação profissional básica seja vista como direito de cidadania, em bases contínuas, permanentes e de maneira articulada com a educação básica (fundamental e média).

Neste sentido, o que estamos ofertando de forma organizada, o que passa a constituir uma rede de formação de cursos em todo o Estado de São Paulo, é um conjunto de informações que se dão através dos próprios cursos para que os jovens ampliem seu leque de conhecimento, reflitam sobre a importância da escolarização e vislumbrem possibilidades de construção de carreiras num universo ampliado e com vistas a uma sociedade de futuro mais solidária, conhecedora de seus direitos e deveres como cidadãos, enfim, com trabalhadores maduros e conscientes. Esta é a contribuição desta área na perspectiva da construção de uma prática educacional que tenha o adolescente como centro das preocupações e do atendimento (ibidem, p. 39).

Desse modo, cabe retomar neste ponto a discussão dos Quatro Pilares da Educação de Jacques Delors, especialmente no que se refere à particularidade do “aprender a fazer”. Conforme exposto na “Carta de Lagoa Santa” do Novo Degase, o “aprender a fazer” está relacionado à questão da formação profissional: “como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” Segundo o referido documento:

Convém distinguir, a este propósito, o caso das economias industriais onde domina o trabalho assalariado do das outras economias onde domina, ainda em grande escala, o trabalho independente ou informal. De fato, nas sociedades assalariadas que se desenvolveram ao longo do século XX, a partir do modelo industrial, a substituição do trabalho humano pelas máquinas tornou-se cada vez mais imaterial e acentuou o caráter cognitivo das tarefas, mesmo nas indústrias, assim como a importância dos serviços na atividade econômica. O futuro dessas economias depende, aliás, da sua capacidade de transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de novos empregos. Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo fabricar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais serem consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar (2010, p. 29).

Nessa perspectiva, ainda no contexto do “aprender a fazer”, verifica-se a passagem da noção de qualificação à noção de competência. A defesa desse paradigma relaciona-se, fundamentalmente, na modificação das qualificações disseminadas pelo progresso técnico. Nos novos processos de produção desencadeados pelos avanços no campo da tecnologia, as tarefas puramente físicas são substituídas por operações mais intelectualizadas, mais mentais. Dessa forma,

(...) a indiferenciação entre trabalhadores sucede a personalização das tarefas. Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, de seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (idem, p. 30).

Diante deste cenário, muda-se o perfil do trabalhador exigido pelo mercado. Assim, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas "saber ser" pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao “saber fazer”

para compor a competência exigida - o que mostra bem a ligação que a educação deve manter entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e resolver conflitos torna-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços.

As consequências relacionadas a “desmaterialização” no contexto das economias avançadas são de fato assombrosas quando se observa a evolução qualitativa e quantitativa dos serviços¹⁹. Este diversificado setor define-se essencialmente pela negativa, pois não são nem industriais e nem agrícolas. E, embora toda essa diversidade têm em comum o fato de não produzirem um bem material.

Sendo assim, há o entendimento de que o trabalho em questão não mais pode ser executado de maneira análoga ao trabalho na terra ou em uma fábrica de tecidos. A matéria e a técnica dão corpo a uma relação que necessita ser complementada com a aptidão para as relações interpessoais. O desenvolvimento dos serviços reclama, pois, o cultivo de qualidades humanas que a formações tradicionais não transmitem, e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas.

Finalmente é provável que nas organizações ultratecnicistas do futuro os déficits relacionais possam criar graves disfunções exigindo qualificações de novo tipo, com base mais comportamental do que intelectual. O que pode ser uma oportunidade para os não diplomados, ou com deficiente preparação em nível superior. A intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe não são de fato qualidades, necessariamente, reservadas as pessoas com altos estudos. Como e onde ensinar estas qualidades mais ou menos inatas? Não se podem deduzir simplesmente os conteúdos de formação, das capacidades ou aptidões requeridas. O mesmo problema põe-se, também, quanto à formação profissional, nos países em desenvolvimento (ibidem, p. 31).

Não obstante, comparece nessa conjuntura a discussão sobre a progressiva diminuição dos postos de trabalho formal. A Carta de Lagoa Santa afirma que nas economias em desenvolvimento, onde a atividade assalariada não é dominante, a natureza do trabalho modifica-se consideravelmente. Em muitos países da África subsaariana e alguns países da América Latina e da Ásia, efetivamente, só uma pequena parte da população tem emprego e recebe salário, pois a grande maioria participa na economia nacional de subsistência. Não existe, de acordo com o documento, referência sólida de emprego. Logo, as competências são,

¹⁹ Muitos serviços definem-se, sobretudo, em função da relação interpessoal a que dão origem. Podem encontrar-se exemplos disso tanto no setor mercantil que prolifera, alimentando-se da complexidade crescente das economias (especialidades muito variadas, serviços de acompanhamento e de aconselhamento tecnológico, serviços financeiros, contabilísticos ou de gestão), como no setor não comercial mais tradicional (serviços sociais, ensino, saúde, etc.). Em ambos os casos, as atividades de informação e comunicação são primordiais; dá-se prioridade à coleta e tratamento personalizado de informações específicas para determinado projeto (Carta de Lagoa Santa, 2010, p. 30).

em grande medida, de tipo tradicional. Em contrapartida, a aprendizagem não se destina, apenas, a um só trabalho, mas tem como objetivo mais amplo preparar para uma participação formal ou informal no desenvolvimento. Trata-se, frequentemente, mais de uma qualificação social do que uma qualificação profissional.

Noutros países em desenvolvimento existe, ao lado da agricultura e de um reduzido setor formal, um setor de economia ao mesmo tempo moderno e informal, por vezes bastante dinâmico, à base de artesanato, de comércio e de finanças que revela a existência de uma capacidade empreendedora bem adaptada às condições locais. Existe uma questão comum aos países desenvolvidos e em desenvolvimento: como aprender a comportar-se, eficazmente, numa situação de incerteza, como participar na criação do futuro? (ibidem, p. 32).

Com base na argumentação ora realizada, verifica-se, como bem argumenta Pablo Gentili (2007), se a difusão dos sistemas escolares nacionais na segunda metade do século XIX é expressiva da disseminação da “promessa da escola como entidade integradora”, tal promessa assiste ao seu progressivo falecimento desde a crise do petróleo em fins da década de 1960. Como bem sinaliza o autor, a democratização e universalização da escolarização eram consideradas como as principais de vias para a integração nacional. Não obstante, identifica-se que, no capitalismo, a escola nada mais é que “sinônimo de investimento”. E isso se deve ao fato de ser o mercado o grande referencial da ordem burguesa. Conforme visto nos documentos da Fundação Casa e do Novo Degase, a escolarização formal é muito importante e preconizada, porém, a escolarização não formal, sobretudo na sua dimensão da formação profissional, assume destaque cada vez maior na dinâmica das relações sociais e perpassa de modo considerável o âmbito da socioeducação contemporânea.

A todo o momento, as mídias de massa veiculam as vantagens dos cursos técnicos, a necessidade de formar empreendedores, a urgência em se formar um trabalhador de tipo novo, capaz de se adaptar às constantes e velozes mudanças no contexto produtivo e das relações que sustentam e mobilizam o mundo do trabalho na sociedade contemporânea. Nesse movimento, cabe à escola formar subjetividades direcionadas aos anseios e expectativas do mercado.

E essa demanda colocada à educação não se restringe apenas à instituição escolar. Conforme se pode constatar nos documentos em questão, sobretudo na Carta de Lagoa Santa do Novo Degase, a concepção de educação que comparece no âmbito das medidas socioeducativas está, indubitavelmente, vinculada ao projeto de sociedade capitaneado pela burguesia. No interior das instituições responsáveis pela execução das medidas socioeducativas nos Estados de São Paulo e do Rio de Janeiro é notável a preocupação com o desenvolvimento e execução de programas de educação não formal que sejam capazes de

despertar, nos adolescentes, o desenvolvimento de habilidades para além das exigências meramente tecnicistas. Faz-se necessário, também, “formar subjetividades”, pensar na formação do trabalhador plenamente desenvolvido em suas habilidades interpessoais.

Por tudo isso, Mészáros (2008), questiona o viés de “internalização” da educação no modo de produção capitalista. A argumentação do autor aponta exatamente para o que se apresenta nos documentos analisados: a prevalência de processos educativos individualizantes, subjetivos e de transmissão e “internalização” de valores que se pretendem, mas não são universais. São os valores da ordem burguesa, valores assentados na reprodução da pauperização, da alienação, da coisificação dos sujeitos sociais, bem como na criminalização e na constante necessidade de “disciplinamento dos corpos”, conforme aponta Wacquant (2001).

Desse modo, cabe a reflexão sobre as reais influências e conexões estabelecidas entre a educação brasileira e a socioeducação no âmbito das medidas socioeducativas. Certamente, não se pode desconsiderar a relação entre socioeducação e Educação, visto que ambas se inscrevem e contribuem para a consolidação de um mesmo projeto de classe e, por isso mesmo, de sociedade.

3.4 A socioeducação como órfã da política educacional

Mediante a análise dos documentos selecionados para a pesquisa, identificou-se o notável esforço em situar a socioeducação nos quadros da política de educação brasileira. As produções dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, de forma unânime, entendem e apresentam a socioeducação como uma prática eminentemente educativa, comprometida em oportunizar ao adolescente em conflito com a lei uma experiência de formação “pessoal, social e profissional” que em nada se assemelham a um cenário de punição e cerceamento. Desde já, pode-se afirmar que tal perspectiva expressa uma visível contradição, haja vista que o cumprimento de medida socioeducativa em uma instituição de privação de liberdade é por si só, uma experiência de cerceamento.

A socioeducação, de acordo com as produções teóricas da Fundação Casa e do Novo Degase, bem como com base nas legislações que lhe sustenta (ECA; SINASE), possui visível ruptura de paradigmas extremamente nocivos e criminalizantes que orientaram as políticas de atendimento à infância e adolescência no Brasil por longos anos. Contudo, tal ruptura de paradigma encontra-se restrita a seus aspectos mais formais, exclusivos ao âmbito legal, não produzindo significativas transformações na forma como a política direcionada ao segmento infanto-juvenil é operacionalizada, sobretudo no terreno das medidas socioeducativas.

De fato, não é possível desconsiderar que a socioeducação incorpora, dentro de limites determinados, lógicas da área da Educação, como por exemplo, a tendência recorrente de individualização do ato infracional, dos instrumentos de controle que são essencialmente individualizados e, também, da formação para o mercado de trabalho. Nesse aspecto, a socioeducação aproxima-se bastante da lógica que atravessa a educação enquanto política pública: o foco no indivíduo, no rendimento individual, nas avaliações individuais e na busca por eficácia e eficiência. No caso da escola, o termômetro da eficácia e eficiência são as inúmeras avaliações aplicadas aos alunos, já na socioeducação, os relatórios individuais elaborados pelos técnicos “socioeducadores”, bem como o devido cumprimento dos acordos expressos no Plano Individual de Atendimento do Adolescente são indicativo do quanto à medida socioeducativa aplicada foi ou não eficaz e eficiente.

Pode-se argumentar que a socioeducação contemporânea, em seus anseios frustrados e incoerentes de se situar como uma prática inscrita na área da Educação explicita uma observação relevante: tal como encontra-se estruturada, à socioeducação cabe “educar” aqueles adolescentes que, apesar de todos os esforços empreendidos na direção de seu disciplinamento pela via da Educação formal, transgrediram, rebelaram-se. O que a escola não é capaz de fazer em termos de transmissão de valores socialmente legítimos na ordem do capital é relegado à socioeducação que, de acordo com o que os documentos analisados expressam, está comprometida em abarcar essa demanda que é historicamente determinada e que de modo algum pode ser negligenciada no contexto de um modo de produção marcado pela instabilidade, ao contrário do que sua aparência de consolidação e legitimidade pressupõe.

Segundo Antonio Carlos Gomes da Costa (2006), a educação brasileira está dividida em dois grandes grupos que se encontram devidamente articulados e que, não obstante, se intercomplementam: a Educação Geral (Básica a Superior) e a Educação Profissional. Assim, a Educação Geral abarca a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Superior. Em contrapartida, a Educação Profissional encontra-se dividida em três patamares: a Educação Profissional de Nível Básico, direcionada para educandos com escolaridade equivalente ao Ensino Fundamental ou sem escolaridade, a Educação Profissional de Nível Técnico, que corresponde ao Ensino Médio, e a Educação Profissional de Nível Tecnológico, destinada a educandos de nível superior.

Nessa via, ao lado das duas grandes modalidades de trabalho educativo “foi surgindo e se consolidando” uma terceira vertente de ação educativa: a Educação Social, que tem por objetivo preparar pessoas (crianças, adolescentes e adultos) para a convivência social plena,

tendo em vista situá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, seja como vítimas ou autores de tais práticas, além de buscar a autopromoção desses sujeitos nos planos pessoal, social, produtivo e cultural. Desse modo, no âmbito da execução das medidas protetivas e socioeducativas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Educação Social configura-se de vital relevância, haja vista tratar-se de um tipo de ação educativa que se materializa fora dos espaços consagrados do lar e da escola. Logo, para além da educação familiar e da educação escolar, tem-se, também, um terceiro campo de atuação que compreende diferentes contextos institucionais e comunitários. Assim,

A Educação Social, no âmbito da execução do ECA, bifurca-se em duas grandes vertentes: (i) a voltada para as crianças, jovens e adultos em circunstâncias especialmente difíceis, em razão da ameaça ou violação de seus direitos, por ação ou omissão da família, da sociedade ou do Estado ou, até mesmo, da sua própria conduta, que os leva a envolverem-se em situações que implicam risco pessoal e social; (ii) a modalidade voltada, especificamente, para o trabalho social e educativo, que tem como destinatários os adolescentes e jovens em conflito com a lei em razão do cometimento de ato infracional (COSTA, 2006, p. 12).

Dessa maneira, a partir e tal distinção, pode-se falar de uma Educação Social de cunho protetivo e outra de cariz socioeducativo, direcionada à preparação de adolescentes e jovens para o convívio social, a fim de que atuem como pessoas, cidadãos e futuros profissionais, para que não reincidam na prática de atos infracionais visando garantir, no mesmo processo, o respeito aos seus direitos fundamentais e à segurança dos demais cidadãos. Não obstante, aos profissionais de diferentes níveis de escolaridade (fundamental, médio e superior) e de diversas áreas que atuam no campo das medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes aos quais se atribua o cometimento de atos infracionais, dá-se o nome de socioeducadores.

De modo análogo ao que está estabelecido na Educação Profissional, a Socioeducação encontra-se dividida em três níveis:

1. Socioeducação de Nível Básico: voltada para socioeducadores cuja escolaridade equivale ao Ensino Fundamental;
2. Socioeducação de Nível Técnico: voltada para socioeducadores cuja escolaridade corresponde ao Ensino Médio;
3. Socioeducação de Nível Tecnológico: voltada para socioeducadores com formação superior, visando ao domínio pleno das tecnologias sociais e educativas requeridas para atuação nesse campo.

Nessa perspectiva, destaca o autor que

Os conteúdos propostos nestes parâmetros não têm, de modo algum, a pretensão de substituir o saber-fazer técnico específico de cada um dos campos de atuação dos profissionais envolvidos na ação socioeducativa: assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, professores licenciados em diversas disciplinas da educação geral e profissional, arte-educadores, professores de educação física, profissionais de saúde, operadores do direito e membros do corpo de segurança. Trata-se, apenas, de um núcleo comum, que deve ser compartilhado por todos os membros do educador-coletivo (equipe) constituído pelo conjunto de educadores de nível básico, técnico e tecnológico que atuam nos programas socioeducativos e executam as diversas medidas socioeducativas integrantes da resposta que a sociedade, com base na lei, dá ao cometimento de atos infracionais por adolescentes (idem, p. 13).

Cabe destacar, mediante as considerações do autor, que os conteúdos trabalhados nos três níveis da socioeducação são essencialmente os mesmos, haja vista que as variações são verificáveis, tão somente, no grau de amplitude e profundidade dos materiais educativos que são devidamente adaptados à capacidade de assimilação de seus destinatários.

Tendo em vista o exposto, cabe sinalizar, segundo a definição de Costa (2006), que, em sua essência, a natureza da ação socioeducativa é preparar o jovem para o convívio social. Dessa feita, verifica-se que “a escolarização formal, a educação profissional, as atividades artístico-culturais, a abordagem social e psicológica de cada caso, as práticas esportivas, a assistência religiosa” e todas as demais atividades necessitam subordinar-se a um “propósito superior e comum” que é o desenvolvimento do adolescente para “ser e conviver”, ou seja, para relacionar-se consigo mesmo e com os outros sem quebrar as normas do convívio social plasmadas “na Lei Penal como crime ou contravenção”. Adverte o autor que se tal propósito “nobre, superior e comum” não for atingido, todas as demais aquisições utilitárias serão inúteis para o jovem e a sociedade.

Segundo o autor,

A socioeducação, devido à sua complexidade e ao diversificado conjunto de atores institucionais envolvidos em seu desenvolvimento, inscreve-se, perfeitamente, no conceito de educação que Darcy Ribeiro colocou no pórtico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/96), conhecida como Lei Darcy Ribeiro: “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 - Art. 1º da L.D.B)” (COSTA, 2006, p. 14).

Não obstante, no que diz respeito aos fundamentos pedagógicos da socioeducação, o autor sinaliza que o socioeducador deve ser capacitado para:

Entender a socioeducação como parte co-constitutiva da Educação Nacional, ao lado da Educação Básica e da Educação Profissional;
Reconhecer essa modalidade de educação como um direito do jovem em conflito com a lei a receber da sociedade e do Estado um conjunto articulado e consequente de oportunidades educativas que realmente lhe permitam desenvolver seu potencial e o capacitem a relacionar-se consigo próprio e com os outros sem quebrar as normas de convívio social tipificadas na Lei Penal como crime ou contravenção.

Conforme sinalizado acima, como a socioeducação pode ter a pretensão de situar-se na área da Educação, entendendo que suas práticas assemelham-se ao ideal de educação expresso na Lei Darcy Ribeiro, como por exemplo, o direito de todo ser humano de experimentar processos formativos na família, na convivência comunitária e nos movimentos sociais em um cenário de privação de liberdade? De forma explícita, verifica-se que o dever do Estado, no que diz respeito à socioeducação, é oportunizar aos adolescentes das classes trabalhadoras a oportunidade de “bem conviver” sem que “as normas do convívio social tipificadas como crime ou contravenção” sejam quebradas. Este é o substrato da socioeducação na contemporaneidade, “formar indivíduos” a partir de uma receita única, tendo como ingrediente fundamental e definidor o encarceramento e a punição.

Nessa perspectiva, segundo o livro “Socioeducação: Legislação, Normativas e Diretrizes Nacionais e Internacionais” do Novo Degase, o ideal norteador da socioeducação é a formação da “pessoa autônoma”, do cidadão solidário e do profissional competente. Para Costa é imprescindível ter muita clareza sobre que tipo de sociedade se deseja construir através da contribuição da socioeducação e, inclusive, que tipo de jovem o Novo Degase tem formado. Segundo o autor,

Socioeducar é educar para o convívio social, em que especialmente educa-se mais pelo curso dos acontecimentos e pelos exemplos de vida dos educadores, do que pelo discurso das palavras e pelas leituras, influenciando-os no sentido da construção de uma consciência mais madura de si mesmos e do mundo (PPI, 2011, p. 374).

Por isso, o documento salienta que o caminho a percorrer é o de educar para valores, disponibilizando ao adolescente a oportunidade de criar e vivenciar situações que propiciem a identificação de valores positivos, tendo em vista integrá-los a sua maneira de ver, entender, sentir, decidir, agir, interagir e reagir frente a si mesmo e ao mundo. Contudo, esse processo estruturante inicia-se com o educador, o profissional responsável por fazê-lo consigo mesmo.

Nessa direção, Antonio Carlos Gomes da Costa sinaliza que o papel do “educador” é fundamental para o alcance dos objetivos sinalizados. Para tanto, desenvolveu o conceito de Pedagogia da Presença que, segundo o próprio autor, exerce notável influência no âmbito da socioeducação, pois estabelece que diante do cenário atual da sociedade brasileira, quando se pensa na educação direcionada a “jovens em dificuldade pessoal e social” e, aqui, especificamente, trata-se do adolescente em conflito com a lei

Nenhuma lei, nenhum método ou técnica, nenhum recurso logístico, nenhum dispositivo político-institucional pode substituir o frescor e a imediaticidade da presença solidária, aberta e construtiva do educador junto ao educando (COSTA, 2010, p. 1).

Fazer-se presente na vida do educando, segundo o autor, é o objetivo central da ação educativa dirigida ao adolescente em situação de dificuldade pessoal e social. A presença é o conceito basilar, o instrumento-chave e o objetivo maior desta pedagogia. “Ela é a força que pulsa no coração daquela “ciência árdua e sutil” à qual homens como Antonio Makarenko dedicaram inteiramente as suas vidas”. Na perspectiva do autor, a Pedagogia da Presença propõem-se emancipadora, pois objetiva proporcionar aos jovens “em dificuldade pessoal e social” alternativas que viabilizem sua reinserção na sociedade, após o cumprimento da medida socioeducativa, de forma harmoniosa, com base nos preceitos da solidariedade, da autonomia, autoconfiança e do protagonismo juvenil. Nas palavras do autor

A Pedagogia da Presença é parte de um esforço coletivo na direção de um conceito e de uma prática menos irreais e mais humanos de educação de adolescentes em dificuldades. Contribuir para o resgate da parcela mais degradada, em termos pessoais e sociais, de nossa juventude é, sem dúvida alguma - embora apenas um número reduzido de pessoas realmente acredite nisto- uma das grandes tarefas do nosso tempo (idem, p. 8).

Outra concepção defendida por Antonio Carlos Gomes da Costa, e que é fundamental para a socioeducação no Brasil, conforme visto no Plano Político Institucional do Novo Degase, refere-se à relação entre pedagogia e resiliência. Segundo o autor, a resiliência diz respeito a um conjunto de qualidades comuns passíveis de serem encontradas em todo ser humano, qualidades essas articuladas de uma “maneira feliz”, ou seja, de uma forma que favoreça e promova de modo significativo o sentido de autopreservação e de crescimento das pessoas, mesmo diante de circunstâncias consideravelmente adversas. Nesse sentido, afirma que enquanto capacidade de resistir e crescer na adversidade, a resiliência não constitui um dom inato, uma característica de pessoas raras e especiais. Ao contrário, trata-se de uma postura que pode ser ensinada e aprendida.

Enquanto pedagogo percebo que promover a resiliência é uma tarefa, que pode ser dividida em três etapas básicas: Identificar corretamente as qualidades-componentes, ou seja, as características, que, “somadas”, podem resultar em resiliência; Compreender o modo como essas qualidades se articulam, ou seja, os padrões de relacionamento, que favorecem o surgimento e a expansão da resiliência nas pessoas; Estruturar estratégias de intervenção, que favoreçam interações sinérgicas entre os componentes articulados (ibidem p. 15).

O autor esclarece que o resiliente, na relação consigo mesmo, precisa desenvolver um “autoconceito positivo”, autoestima e autoconfiança. Já na relação que estabelece com a realidade que o circunda, o resiliente deve ser capaz de “revelar uma flexibilidade vertebrada por uma atitude básica”, traduzida na orientação vital de todo o seu ser tendo por objetivo sua preservação e o seu crescimento. Por conseguinte, na relação que estabelece com a dimensão

temporal, o resiliente deve ser capaz de reunir o passado e o futuro em favor do presente, direcionando a memória para o enfrentamento dos desafios cotidianos. Assim,

A transposição do vivido para o aqui-agora é processada de maneira peculiar pelo resiliente. Ele concretiza, encarna e detalha ao máximo os momentos gratificantes, significativos e felizes de sua experiência passada, de modo a (re) vivê-los de forma quase física, trazendo para o presente as sensações relacionadas a essas vivências: o cheiro, o gosto, a luminosidade, o tato, a salivação e os batimentos cardíacos. Tudo é matéria de evocação pormenorizada e intensa.

Quanto às experiências negativas, dolorosas, traumáticas, aquelas que, em determinado momento ou etapa de sua vida, lhe foram motivo de dano ou ameaça, o resiliente tende, de uma maneira deliberada e intensa, a relativizá-las e abstrai-las ao máximo. Isto é feito de duas maneiras: pelo humor e pela racionalização. O humor desconcerta e ameniza o efeito aterrador da vivência trágica. Como diz Drummond, “torna leve e brando o que é de natureza corrosiva”. A racionalização eleva a vivência dolorosa a um novo patamar pelo mecanismo da conceptualização. O resultado é que o sofrimento é transformado em matéria de aprendizado, em lição e é apropriado pelo resiliente como experiência de vida, como etapa, como degrau na escalada de seu processo de maturação (idem, p. 16).

Nesse interim, com relação ao futuro, a grande qualidade do resiliente reside na sua capacidade de prefigura-lo e de inserir-se de modo dinâmico no cenário de sua figuração, no clima emocional e na racionalidade do contexto prefigurado, contexto esse que passa a atuar, de certa maneira, como “arquétipo” de uma situação a ser criada através da realidade vivida cotidianamente. Logo, o vislumbamento e o detalhamento constante desse cenário passam a exercer um “poder modelador e convocante” sobre o presente, “vertebrando e orientando suas ações”, dotando-as de direção e sentido. Por tudo isso, o autor explicita que o resiliente “nunca é um ser errático, nunca está à deriva”.

Nas palavras de Gomes da Costa (2010),

No resiliente, as qualidades se articulam como naqueles quebra-cabeças em que as peças com as letras estão dispostas no interior de um quadro. A existência de uma lacuna nesse quadro nos permite deslocar as peças para cima, para baixo e para os lados, permitindo-nos produzir um sem-número de configurações e arranjos a partir de um mesmo conjunto de elementos.

A natureza biofílica do resiliente faz dele, por excelência, um ser desejante. O desejo no resiliente, no entanto, não é amorfo, não é difuso, não é fragmentado. No resiliente, o desejo se estrutura em torno de um eixo vital sustentador, ou seja, no resiliente o desejo é vertebrado, dotado de vértebras, estruturas rígidas, que se articulam entre si de forma longitudinal, dotando os que as possuem de um eixo central flexível de sustentação, um eixo capaz de manter seu possuidor centrado sobre si mesmo, seja quando está ereto, seja, quando obrigado a curvar-se por qualquer motivo (ibidem, p. 18).

Por tudo isso, o educador entende que um dos grandes desafios da pedagogia nos dias atuais, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com adolescentes em situações de dificuldade (leia-se: adolescentes em conflito com a lei), é desenvolver nesses sujeitos a resiliência. O objetivo é capacitá-los para o enfrentamento dos entraves cotidianos através de uma postura positiva e equilibrada, a partir do desenvolvimento da atitude projetiva, ou seja,

tendo em vista que os problemas de hoje podem ser superados desde que, para tal, exista o “desejo de mudança”.

De igual modo, outra premissa de fundamental importância na socioeducação refere-se à “educação para e pelo o trabalho”. De acordo com o Plano Político Institucional do Novo Degase, bem como no Caderno da Superintendência Pedagógica da Fundação Casa, na educação para o trabalho, o adolescente vai aprender para trabalhar. Na educação pelo trabalho, o educando vai trabalhar para aprender. Essas duas ferramentas pedagógicas devem ser usadas de forma convergente e complementar.

De fato, a educação para e pelo trabalho era concebida por Gramsci (2001) como a premissa vital da escola unitária, da recusa à fragmentação entre educação e trabalho desencadeada pela revolução industrial. Como visto anteriormente, educação e trabalho figuram uma relação ontológica, indissociável. Logo, educar para e pelo trabalho é fundamental para a formação omnilateral da humanidade, uma formação que não se submete à alienação e à coisificação dos homens.

Contudo, no contexto da sociedade brasileira neoliberal, a formação para e pelo trabalho está condicionada à formação de mão de obra para um mercado de trabalho precário, inseguro, alienante e situado na trilha da negação de direitos trabalhistas elementares. Trata-se do trabalho terceirizado, informal e sem garantias. Nessa direção, a socioeducação necessita preparar o sujeito adolescente para “ser e bem conviver” em um cenário de incertezas, no qual a única certeza reside nas próprias mãos, no que o próprio sujeito é capaz de realizar.

As “escolas do trabalho”, como se pode ver a partir da argumentação de Maria Ciavatta (2003) são, na contemporaneidade, ressignificadas em virtude das influências e das necessidades colocadas pelo presente, pelos projetos societários em curso e em disputa. O discurso da dignificação do homem pelo trabalho, discurso este secular, se atualiza e comparece de modo veemente nos objetivos basilares da socioeducação no âmbito das medidas socioeducativas no Brasil. A dignificação pelo trabalho, ontem e hoje, é legítima para uma classe determinada, a classe que, nas relações sociais estabelecidas na dinâmica do modo de produção capitalista, dispõe apenas de sua força de trabalho e dela depende para a própria sobrevivência.

Diante de tudo o que foi mencionado, pode-se inferir que a socioeducação, em seus aspectos conceituais e interventivos, contribui para a afirmação de um projeto de sociedade visivelmente individualizante e que coloca integralmente nas mãos do indivíduo a busca de soluções igualmente individuais para problemas que são conjunturais, que se inscrevem no nível das macro relações, no contexto das determinações econômicas, políticas, sociais e

culturais. Logo, os discursos da resiliência, bem como o da pedagogia da presença inserem-se em uma perspectiva ideológica que acentua a cultura do individualismo burguês, centrada no sujeito e que desconsidera as relações que este estabelece na sociedade. E, conforme visto, as concepções aqui apresentadas aparecem de modo significativo nos documentos que tratam da socioeducação no âmbito das medidas socioeducativas nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Dessa forma, tendo em vista ser representativa de um conjunto de práticas pedagógicas direcionadas a adolescentes que por circunstâncias sociais, políticas, econômicas, culturais e, em certa medida, pessoais precisam cumprir uma medida socioeducativa, a socioeducação hiperboliza um cenário que é comum à parcela expressiva dos adolescentes das classes trabalhadoras. Trata-se da responsabilização individual e, em parte também da família, pelo sucesso individual que pressupõe escolhas profissionais acertadas, uma “boa conduta” e a capacidade de responder “positivamente” – leia-se, sem transgredir - a um contexto societário de instabilidades em todos os níveis, de insegurança e incertezas. A socioeducação, ao tratar da resiliência e do protagonismo juvenil, deposita nas mãos dos adolescentes a maior parcela da responsabilidade pelas escolhas que estes são capazes de fazer e pelas consequências delas resultantes, como se o campo de possibilidades da adolescência brasileira fosse ilimitado. No Brasil não é coerente falar em adolescência e, sim, em adolescências. E o que a socioeducação promove, essencialmente, é a padronização de vivências, perspectivas e, sobretudo, a individualização de uma expressão da questão social que é fruto de uma sociedade historicamente alicerçada na desigualdade, na exploração e na criminalização.

3.5 Sociedade Civil – O lugar da família na socioeducação

Conforme visto nos capítulos anteriores, a instituição família é parte das preocupações do Estado em diferentes contextos históricos. Porém, é no cenário do processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista no país que a família surge como um locus a demandar notáveis intervenções.

Segundo Rizinni (1998), nos idos da República brasileira, os ideais da modernidade e da civilização demarcaram a necessidade de intervir na dinâmica das famílias das classes trabalhadoras, pois nesse período pauperização era sinônimo evidente de incapacidade da família na boa gestão da casa e, sobretudo, da promissora educação dos filhos.

Nessa direção, verifica-se que a grande preocupação do Estado com relação às famílias referia-se à “prevenção da delinquência”. A ausência de recursos materiais da família era lida como uma incapacidade grave para o cuidado dos filhos e, por isso, o ambiente

familiar era visto como propenso a ser banalizado e ainda mais prejudicado pelos vícios e pela libertinagem, levando suas crianças e adolescentes à experiência da “delinquência”. Não por acaso, instituições como a FEBEM, durante muitas décadas, foram responsáveis por institucionalizar crianças e adolescentes oriundos de famílias “pobres” tendo por justificativa a “salvação” destas de uma vida de vícios e promiscuidade.

Logo, um conjunto de instituições é criado com o objetivo de realizar o que a família é considerada incapaz, ou seja, “educar” as crianças e os adolescentes nos trilhos da disciplina, do ajustamento e da passividade. Fazia-se necessário “moldar o adulto em perspectiva”, transmitir à população infanto-juvenil todo um sistema de valores que não lhes são próprios, mas que necessitam ser universalizados e legitimados. E, para tal, todo um sistema de justiça foi criado com o objetivo de adensar as contradições e sustentar todo o ideário conservador e perverso do projeto societário do capital. Os códigos de menores de 1927 e 1979 são ilustrativos do quão funcional a justiça é para os objetivos de dominação da conjuntura em tela. Ao legalizar a menorização da infância e adolescência, tendo como justificativa central a periculosidade implícita em sua condição de classe expropriada e pauperizada, as referidas normativas são responsáveis por institucionalizar, essencialmente, a criminalização da infância e juventude das classes trabalhadoras por um longo período na história brasileira, com reminiscências até os dias de hoje.

Atualmente, a partir da vigência da Constituição Federal de 1988 e, especialmente, do Estatuto da Criança e do Adolescente, o paradigma que orienta a formulação e execução das políticas públicas direcionadas ao segmento infanto-juvenil foi drasticamente alterado, ao menos no nível formal. De acordo com as Diretrizes de Riad, conforme exposto no documento “Sociedade: Legislação, Normativas e Diretrizes Nacionais e Internacionais”, toda sociedade tem o dever de atribuir elevada prioridade às necessidades e ao bem-estar da família e de todos os seus membros. Por ser a família a unidade central encarregada da integração social primária da criança, deve-se prosseguir com os esforços governamentais e de organizações sociais para a preservação da integridade da família, incluída a família numerosa. Logo, a sociedade tem a obrigação de ajudar a família a cuidar e proteger a criança e garantir seu bem-estar físico e mental.

Nesse sentido, as Diretrizes de Riad estabelecem ainda:

- Como a família é a unidade central encarregada da integração social primária da criança, deve-se prosseguir com os esforços governamentais e de organizações sociais para a preservação da integridade da família, incluída a família numerosa. A sociedade tem a obrigação de ajudar a família a cuidar e proteger a criança e garantir seu bem-estar físico e mental. Deverão ser prestados serviços apropriados, inclusive o de creches diurnas;

- Os governos deverão adotar políticas que permitam o crescimento das crianças num ambiente familiar estável e firme. Deverão ser facilitados serviços adequados para famílias que necessitem de assistência para a resolução de situações de instabilidade ou conflito;
- Quando não existir um ambiente familiar estável e firme e quando os esforços da comunidade para oferecer assistência aos pais que, nesse aspecto, tiverem fracassado e a família numerosa já não puder cumprir essa função, deverá recorrer-se a outras possíveis modalidades de situação familiar, entre elas o acolhimento familiar e a adoção que, na medida do possível, deverão reproduzir um ambiente familiar estável e firme e, ao mesmo tempo, produzir nas crianças um sentimento de permanência, para evitar os problemas relacionados com o “deslocamento” de um lugar a outro;
- Deverá ser prestada uma atenção especial às crianças de famílias afetadas por problemas originados por mudanças rápidas e desiguais no âmbito econômico, social e cultural, especialmente as crianças de famílias indígenas e imigrantes. Como tais mudanças podem alterar a capacidade social da família para proporcionar a educação e a alimentação tradicional aos filhos, geralmente, como resultado do conflito do papel social e da cultura, será necessário elaborar modalidades inovadoras e socialmente construtivas para a socialização das crianças;
- Deverão ser adotadas medidas e elaborados programas para dar às famílias a oportunidade de aprender suas funções e obrigações em relação ao desenvolvimento e ao cuidado de seus filhos.

Hoje, embora seja inconstitucional institucionalizar crianças e adolescentes apenas pelo fato de serem “pobres”, no plano da vida cotidiana, todos os dias, crianças e adolescentes das classes trabalhadoras são legalmente institucionalizados para o cumprimento de medidas socioeducativas, ou seja, para que sejam responsabilizados pelo cometimento de um ato infracional que, conforme visto anteriormente, é lido como um “desvio de conduta”, como uma contravenção penal de cunho eminentemente individual.

Dessa forma, entende-se que são os filhos e filhas das famílias trabalhadoras que estão no banco dos réus, que são julgados e penalizados pelo cometimento de um ato infracional que não é produto tão somente de uma “personalidade desviante”, mas, sobretudo, de um conjunto de complexas determinações historicamente determinadas.

A socioeducação brasileira, tal como se encontra fundamentada, contribui para reforçar o cenário de criminalização e punição dos adolescentes e de suas famílias. E o principal instrumento que atua na direção delineada é o Plano Individual de Atendimento – PIA, uma espécie de contrato assinado pelo adolescente e sua família quando do início do cumprimento de uma medida socioeducativa. No PIA são contemplados todos os acordos imprescindíveis à avaliação favorável do profissional “socioeducador”, como também do Juizado da Infância e Juventude de que a medida aplicada foi realmente efetiva. À família é relegado o papel de zelar pela saúde, pela matrícula e/ou permanência do adolescente em instituição de educação formal, dentre outros acordos, não importa como serão materializados tais acessos. Embora a responsabilização pelo ato infracional praticado seja do adolescente, a família também é igualmente responsabilizada pelo êxito do contrato celebrado.

Portanto, na socioeducação a família, não qualquer família, mas sim a família das classes trabalhadoras, também é entendida como locus a ser controlado, vigiado e, sempre que necessário cingido pela punição de um Estado capitaneado por interesses autocráticos, discriminatórios, criminalizantes e desumanizadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar os fundamentos teóricos da socioeducação nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro foi um grande desafio, um objetivo ousado. Isto se deve ao fato de que, quando do início desta pesquisa, não encontramos referências, dissertações e teses que, publicadas após a promulgação do ECA e do SINASE, tratassem da socioeducação em seus fundamentos teóricos de forma mais precisa. O conteúdo aqui apresentado não tem a pretensão de tecer considerações fechadas e acabadas sobre o tema em perspectiva. Trata-se apenas de um passo dado na direção de um caminho de muitas possibilidades e que, certamente, viabilizará grandes reflexões de notável relevância acadêmica e social. Por isso, acreditamos que o caminho apenas começou e as considerações apresentadas sobre o tema são essencialmente preliminares, dignas de maior aprofundamento e investimento.

Ao encarmos esse desafio foi de fundamental relevância o esforço em problematizar como se estabelece a relação entre a produção teórica sobre a socioeducação e a área da Educação. Nessa direção, identificamos que, embora exista o esforço de teóricos como Antonio Carlos Gomes da Costa em situar a socioeducação, conceituada por ele como Educação Social, nos interstícios da política nacional de Educação, tal esforço não encontra legitimidade quando submetido à reflexão teórica e, também, à análise dos documentos selecionados para a presente pesquisa. Tal afirmação é possível, pois identificamos que não existe coerência em compatibilizar um projeto de educação pautado nos princípios da liberdade e solidariedade, conforme expresso no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com um cenário institucional de total privação de liberdade. Não obstante, a aposta pela Educação Interdimensional, vertente presente tanto nos documentos do estado de São Paulo quanto do Rio de Janeiro aponta na direção do adensamento das contradições que são partes da política de educação na formação social brasileira.

A Educação Interdimensional, em sua crítica ao pragmatismo e ao intelectualismo do projeto de educação iluminista, segundo Costa (2008), aponta para a construção de um ensino capaz de superar suas próprias tendências e se disponibilizar para práticas e vivências de sentido existencial, social, produtivo e cognitivo, de maior impacto e profundidade. Para Costa (2008), tal perspectiva se concretiza, pois a compreensão de que os educandos precisam desenvolver competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas possibilita que os educadores rompam os limites do intelectualismo e disponibilizem-se para a necessária tarefa de repensar o espectro de oportunidades de desenvolvimento pessoal e social oferecidas às

novas gerações. A proposta da educação interdimensional, tendo por objetivo desenvolver o trabalho educativo com base nos quatro pilares da educação, com luz no saber da antiga Grécia que desenvolvia a pessoa humana na dimensão do logos (razão), pathos (sentimento), eros (corporeidade) e mythos (espiritualidade), no nosso entendimento, contribuem para a afirmação de um projeto de educação e de sociedade de visível adensamento do individualismo que corrói as possibilidades de superação da ordem societária vigente. Trata-se de uma perspectiva que tem por objetivo não declarado escamotear as contradições da sociabilidade do capital, polarizando-as e tornando-as irrelevantes e sem lugar.

Identificamos, através da presente pesquisa, que a educação tem por objetivo formar o futuro trabalhador. Como afirma Mészáros (2008), a educação é concebida como um processo de internalização de valores fundamentais para que o sujeito entenda seu processo de exploração, de venda de sua força de trabalho, como algo natural. E tal premissa comparece de modo expressivo no âmbito da socioeducação, pois o adolescente que praticou um ato infracional, quando do cumprimento da medida socioeducativa que lhe foi imposta, precisa passar pelo processo de ajustamento que a escola formal não foi capaz de realizar.

De fato, não é possível desconsiderar que a socioeducação incorpora, dentro de limites determinados, lógicas da área da Educação, como por exemplo, a tendência recorrente de individualização do ato infracional, dos instrumentos de controle que são essencialmente individualizados e, também, da formação para o mercado de trabalho. Nesse aspecto, a socioeducação aproxima-se bastante da lógica que atravessa a educação enquanto política pública: o foco no indivíduo, no rendimento individual, nas avaliações individuais e na busca por eficácia e eficiência. No caso da escola, o termômetro da eficácia e eficiência são as inúmeras avaliações aplicadas aos alunos, já na socioeducação, os relatórios individuais elaborados pelos técnicos “socioeducadores”, bem como o devido cumprimento dos acordos expressos no Plano Individual de Atendimento do Adolescente são indicativo do quanto à medida socioeducativa aplicada foi ou não eficaz e eficiente.

Pode-se argumentar que a socioeducação contemporânea, em seus anseios de se situar como uma prática inscrita na área da Educação explicita uma observação relevante: tal como encontra-se estruturada, à socioeducação cabe “educar” aqueles adolescentes que, apesar de todos os esforços empreendidos na direção de seu disciplinamento pela via da Educação formal, transgrediram, rebelaram-se. O que a escola não é capaz de fazer em termos de transmissão de valores socialmente legítimos na ordem do capital é relegado à socioeducação que, de acordo com o que os documentos analisados expressam, está comprometida em abarcar essa demanda que é historicamente determinada e que de modo algum pode ser

negligenciada no contexto de um modo de produção marcado pela instabilidade, ao contrário do que sua aparência de consolidação e legitimidade pressupõe.

Por isso, a socioeducação, tal como prevista no ECA e, principalmente, no SINASE sinaliza para a reprodução de uma dinâmica societária na qual a premissa pedagógica do Estado está centrada na difusão do consenso, na disciplina e na direção da legitimação da ordem societária regida pelo capital. Assim, no que diz respeito à execução das medidas socioeducativas, verifica-se, a partir dos documentos analisados, que o discurso da socioeducação assumido pelo Estado e suas instituições, ou seja, a exaltação da escolha pela educação, do compromisso com a formação plena do “educando”, no caso trata-se do adolescente em conflito com a lei, escamoteiam a intensificação da lógica do controle, da punição e da burocratização do trabalho nessa área de atuação.

Identifica-se que, apesar da ruptura de paradigma que acompanha a promulgação do ECA e do SINASE, existe uma relação de continuidade que nem sempre é explícita. A socioeducação, no cotidiano de sua dimensão interventiva, materializa-se na direção da reprodução do paradigma que lhe antecede. Paradigma assentado na violação de direitos, na menorização da infância e juventude “pobres” das classes trabalhadoras. Não fosse assim, a redução da maioria penal não estaria na pauta do dia e, principalmente, não seriam comuns os muitos casos de espancamentos e, inclusive, morte de adolescentes no interior das unidades socioeducativas brasileiras.

A sofisticação dos mecanismos de controle materializa-se na complexidade dos instrumentos de trabalho. O SINASE, ao instituir o Plano Individual de Atendimento - PIA (uma espécie de contrato assinado pelo adolescente e o responsável legal), os Relatórios de Acompanhamento e Avaliação do cumprimento da medida socioeducativa pelo adolescente, do nível de envolvimento da família no que se refere aos acordos celebrados, bem como do número de atendimentos realizados pelos profissionais da socioeducação, confirma que socioeducar é controlar, delimitar espaços e responsabilidades e, não obstante, criminalizar.

Não obstante, no que se refere à família, identificamos que a socioeducação brasileira, tal como se encontra fundamentada, contribui para reforçar o cenário de criminalização e punição. A família enquanto aparelho privado de hegemonia tem o dever de zelar pelo êxito do cumprimento da medida socioeducativa e, assim como o adolescente, é igualmente controlada e penalizada caso não responda ao papel que lhe cabe, que é o de justamente, ao lado do Estado, reproduzir a pedagogia do consenso, da disciplina e, também, da coerção.

Diante de tudo o que foi mencionado, acreditamos que esta dissertação contribuiu para fomentar uma reflexão que ainda carece de muitos aprofundamentos, de muita pesquisa. As

reflexões aqui realizadas são preliminares e estão longe de dar conta das complexas determinações que atravessam um objeto de estudo tão rico e desafiador. Assim, esperamos que, a partir deste trabalho, muitas outras pesquisas sejam realizadas e que, dessa forma, o debate aqui proposto seja multiplicado e adquira maior visibilidade nos âmbitos social, acadêmico e profissional tanto do Serviço Social quanto da Educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney L. T. de. “O Serviço Social na educação”. In: CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DE MINAS GERAIS – CRESS 6ª REGIÃO (org). **Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais**. Textos & Artigos. Belo Horizonte: CRESS 6ª Região, 2008. p. 83-100.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de Crianças no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). **A arte de governar crianças**: a história das Políticas Sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 153 - 202.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, Vera Malaguti. **Difíceis ganhos fáceis** – drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BEHRING, E. BOSCHETTI. **Política Social**: fundamentos e história. Biblioteca Básica do Serviço Social. São Paulo. Cortez: 2008.

BERNAL, Elaine Maria Bueno. **Arquivos do abandono**: experiências de crianças e adolescentes internados em instituições do Serviço Social de Menores de São Paulo (1938-1960). São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília-DF, 1990.

_____. Lei 12.594 de 28 de janeiro de 2012. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. 3. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987. p 213-316.

CARTA DE LAGOA SANTA. **Novo Degase**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.degase.rj.gov.br/documentos.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

CARVALHO, Raul. IAMAMOTO, Marilda Villela. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 26. ed. São Paulo: Cortez. CELATS, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CHASIN, José. **A miséria brasileira**: 1964-1994 – do golpe à crise social. Santo André, SP: estudos e Edições Ad Hominem, 2000.

CIAVATTA, Maria. A escola do trabalho – A fotografia como fonte histórica. In: MAGALDI, Ana Maria ; ALVES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves (organizadores). **Educação no Brasil**: história, cultura e política. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

COSSETIN, Márcia. **Socioeducação no Estado do Paraná**: os sentidos de um enunciado necessário. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, Paraná, 2012.

COSTA, Ana Paula Motta. Adolescência e sociedade punitiva. **Revista quadrimestral de Serviço Social e Sociedade**. Criança e Adolescente, São Paulo, Ano XXVI n.83, Ed. Especial, 2005.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Educação**: Tendências e Desafios no Século XXI. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-educacao.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. (Orgs.). **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Políticas para a infância e juventude e desenvolvimento**. IPEA, 2005.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Ensaio de Interpretação Sociológica. 2ª Ed. Zahar Editores, Rio de Janeiro: 1967.

_____. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (org). **A arte de governar crianças**: a história das Políticas Sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33 – 96.

FUNDAÇÃO CASA. **Base de Apoio Técnico para o Serviço Social na Fundação Casa**. Disponível em: <[file:///C:/Users/Mel/Downloads/servico_social%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Mel/Downloads/servico_social%20(3).pdf)>. Acesso em: 16 maio 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935; Carlos Nelson Coutinho (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011 a. 375 p.

GENTILLI, Pablo. **Educar para o desemprego**: a desintegração da promessa integradora. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21>>. Acesso em: 9 set. 2014.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

IANNI, Octávio. **Estado e capitalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2004.

JESUS, Maurício Neves. **Adolescente em conflito com a lei**: prevenção e proteção integral. Campinas: Servanda, 2006.

JUNIOR, R. Koerner. **Adolescentes privados de liberdade**: a normativa nacional e internacional e reflexões acerca da responsabilidade penal. São Paulo: Cortez, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

LIBERATI, Wilson Donizeti. A responsabilidade penal do adolescente infrator e a ilusão da impunidade. In: VOLPI, Mário. **Adolescentes privados de liberdade**. São Paulo: Cortez, 2010.

LONGO, Isis. **Da legislação menorista ao ECA**. Disponível em:

<<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt8/ComunicacaoOral/ISIS%20SOUSA%20LONGO>>. pdf. Acesso em: 13 jul. 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

_____. **Crítica da educação e do ensino**. Campinas, SP: Moraes Editora, 1978.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Ed: Vozes. 19ª Ed. Petrópolis, 2001.

MOTA, A. **Cultura da crise e seguridade social** – um estudo sobre as tendências da previdência e assistência social nos anos 80 e 90. São Paulo. Cortez: 1995.

MOTTA, Vânia C. “Capital Social”: Solução para os males do capitalismo globalizado? **B. Téc. Senac**: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n.2, maio/ago. 2008.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método na teoria social. In: **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CEFESS/ABEPSS, 2009.

Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate; Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 104 p.

PARANÁ. Pensando e Praticando a Socioeducação – **Cadernos do Instituto de Ação Social do Paraná** - IASP. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2007.

PEREIRA, A. **Criança X Menor**: a origem dos mitos da política brasileira. Disponível em: <www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/volume01/vol04_atg3.htm>. Acesso em: 17 mar. 2011.

PINTO, Diana Couto; LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília de Araújo. O discurso pedagógico da modernidade. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, 1996.

Plano Político Institucional do Novo Degase. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.degase.rj.gov.br/documentos/PPI.pdf>> Acesso em: 12 abr. 2014.

Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo, 2014.

RAMALHO. José Ricardo; SANTANA, Marco Aurélio. **Além da fábrica**: trabalhadores,

sindicatos e a nova questão social. São Paulo: Boitempo, 2003.

RIZZINNI, Irene. **O século perdido**. 2 ed.rev. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1990.

SALES, Mione Apolinário. Metáforas da violência: Adolescentes infratores sob a mira da mídia, da polícia e da política. In: ALMEIDA, Carla Cristina de; FRANCISCO, Elaine M. V. **Trabalho, território e cultura: novos prismas para o debate das políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos históricos e ontológicos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SILVA, Allyne Thaís da; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Política de socioeducação no Brasil**: histórico da sua constituição. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_721_allynethais@hotmail.com.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

SILVA, José Fernando Siqueira. O recrudescimento da violência nos espaços urbanos: desafios para o Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 89, 2006.

SOCIODUCAÇÃO: legislações, normativas e diretrizes nacionais e internacionais. **Departamento Geral de Ações Socioeducativas**. Rio de Janeiro: Novo Degase, 2013.

SUPERINTENDÊNCIA PEDAGÓGICA. **Educação e Medida Socioeducativa**: Conceitos, Diretrizes e Procedimentos. São Paulo: Fundação Casa, 2010.

VOLPI, M. **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo. Cortez: 1997.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar: 2001.

_____. **Punir os pobres**: a Nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Tradução de Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

_____. **Os condenados da cidade**: estudos sobre marginalidade avançada. Tradução de João Roberto Martins Filho. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

Relação de sites visitados:

<<http://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-esta-em-6-lugar-em-taxa-de-homicidio-de-criancas-adolescentes-13837923#ixzz3Cgmr5jZ5>>. Acesso em: 22 ago. 2014

< <http://www.cncmp.mp.br/portal/noticia/3708-infancia-relatorio-mostra-superlotacao-insalubridade-e-fugas-nas-unidades-de-internacao-e-de-semiliberdade-para-adolescentes>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

<<http://www.diariodovale.com.br/noticias/0,87726,Maes-denunciam-maus-tratos-no>>

Degase.html#axzz3ChfHZoPw>. Acesso em: 14 ago 2014.

ANEXO - Proposta de instrumental para a análise documental

A proposta de instrumental que orientará a análise documental não foi elaborada exclusivamente para o presente estudo. O roteiro em tela, construído pelo professor Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida, é utilizado pelo professor em cursos de supervisão profissional por ele coordenados, bem como em disciplina lecionada no Deptº de FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DO SERVIÇO SOCIAL, da faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FSS/UERJ.

Caracterização do documento

1. Título:
2. Autor:
3. Natureza/tipo do documento:
4. Contexto de produção do documento:
5. Ano de produção e período de utilização:
6. Justificativa da escolha:
7. Estrutura do documento:
8. Conteúdos presentes:
9. Eixos de análise do documento:
10. Análise final do documento:

Início da análise:

Conclusão do processo de análise:

Orientações:

1. Título: Nome do documento ou forma como ele é referido.
2. Autor: profissional, equipe, instituição ou órgão responsável pela sua elaboração.
3. Natureza/tipo do documento: identificar se trata de documento de registro, intervenção, orientação, manual, informativo, legislativo, etc...
4. Contexto de produção do documento: identificar em que circunstâncias profissionais, institucionais ou conjunturais o documento foi produzido. Qual era a finalidade inicial?

5. Ano de produção e período de utilização: identificar quando foi criado/instituído e por quanto tempo foi utilizado ou teve validade.
6. Justificativa da escolha: apresentar os critérios definidos pela equipe de sistematização pela quantidade escolhida.
7. Estrutura do documento: apresentar como o documento se apresenta estruturalmente. Exemplo: capa, título, cabeçalho, caput, orientações, resumo, capítulos, parágrafos, títulos, conclusões, apêndices, itens, roteiros, etc... Depende sempre da natureza dos documentos.
8. - Conteúdos presentes: abordar os conteúdos do documento. Exemplo: concepções de família, abordagens do estado, perfil socioeconômico, diretrizes de trabalho, etc...
9. Eixos de análise do documento: perspectivas definidas pela equipe de sistematização de aproximação e compreensão do conteúdo do documento. Exemplo: processo de trabalho, instrumentais de trabalho, técnicas utilizadas, concepções de sociedade civil, concepções de família, etc. Depende do referencial teórico adotado pela equipe, do eixo de sistematização da experiência.
10. Análise final do documento: Texto final conclusivo da análise referenciado no marco teórico e com referências aos trechos empíricos retirados dos documentos.