

Educação escolar e marginalização de adolescentes autores de atos infracionais

Julio Cesar Francisco¹

Resumo

O presente artigo tem por finalidade identificar a relação entre o processo de marginalização dos atendidos por medidas socioeducativas e a educação escolar e não escolar. A investigação trata de um problema que atinge parte de uma população empobrecida economicamente e marginalizada social e culturalmente: o envolvimento de um número cada vez maior de adolescentes com a prática de atos infracionais. Foram utilizadas, além da legislação em vigor, algumas referências teóricas: Silva (2003); Becker (1977), Zaluar (1994), Merton (1967), Goffmam (1981) e Veronese e Lima (2009), que contribuíram com a concepção que têm do problema da marginalidade, envolvendo crianças e adolescentes em conflito com a lei. Além desses, Saviani, em “Escola e Democracia” (1983), é tomado como um autor que mostra como a organização e o funcionamento da escola interferem nessa questão. Por último, apresento uma proposta educativa a ser desenvolvida nas medidas socioeducativas, em que é articulado à Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani com a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, as quais sugerem um ato educativo que possibilite o desvelamento das condições opressoras para nelas atuar e transformar. Palavras-chave: ato infracional; educação escolar; marginalização; medida socioeducativa.

Abstract

This article aims identify the relation between the marginalization process by the attended people for socioeducational measure and the scholar education. This investigation deals with a problem of extreme relevance and that impact in a poor population that is socially and culturally marginalized: the increasing involvement of adolescents in infraction acts. For the production of the article, it was used, besides the actual legislation, some other theoretical references: Silva (2003); Becker (1977), Zaluar (1994), Merton (1967), Goffmam (1981) e Veronese & Lima (2009), that contributed with the conception of the

¹ Licenciatura em andamento em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Sorocaba. Bolsista de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). É integrante do Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação (GPTeFE), articulado ao Programa de Mestrado em Educação da UFSCar-Sorocaba. E-mail: fil.julio_13@hotmail.com

marginalization process. Still, Saviani, in the book *School and Democracy* (1983), is taken as an author who shows how the organization and operation of the school interfere in this matter. Finally, I present an educational proposal to be developed in socio-educative measure, articulated to the Saviani's historical critique pedagogy and Paulo Freire's pedagogy, which suggests an educational act that allows the unveiling of the oppressive conditions for them to act and transform.

Keywords: infractional act; school education; marginalization; socio educational measure.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo identificar la relación entre el proceso de marginación de las medidas educativas con la participación de la educación escolar y no escolar. La investigación trata de un problema que afecta a parte de una población empobrecida económica y marginada social y culturalmente: la participación de un número cada vez mayor de adolescentes con la práctica de actos de infracciones. Se utilizaron además de la legislación en vigor, algunos informes teóricos: Silva (2003), Becker (1977), Zaluar (1994), Merton (1967), Goffman (1981) y Veronese y Lima (2009), que aportaron con la concepción que tienen del problema de la marginalidad, envolviendo niños y adolescentes en conflicto con la ley. Además de esos, Dermeval Saviani en *Escuela y Democracia* (1983), es tomado como un autor que muestra cómo la organización y el funcionamiento de la escuela interfieren en esa cuestión. Por último, presento una propuesta educativa a ser desarrollada en las medidas educativas, en que se articula la Pedagogía Histórico-Crítica de Saviani con la Pedagogía Libertadora de Paulo Freire, las cuales sugieren un acto educativo que posibilite el aclaramiento de las condiciones opresoras para en ellas actuar y transformar. Palabras clave: acto de infracción; educación escolar; marginación; medida socioeducativa.

Introdução

O presente artigo sustenta-se no pressuposto de que a pesquisa na área da educação tem intencionalidades muito claras. No presente caso, há um compromisso entre produção de conhecimento e os interesses por uma educação de qualidade para uma específica parte da população (SEVERINO, 2007, p. 31-32): a que é atendida por medidas socioeducativas. O tema articula dois "objetos": a população marginalizada que se envolveu com atos infracionais e a educação, seja aquela relativa ao processo educativo a que são submetidas crianças e adolescentes por meio de medidas socioeducativas, seja a que eles tiveram acesso nas escolas que frequentaram. Conhecer a relação entre o processo de marginalização e a edu-

cação escolar é reafirmar o compromisso entre conhecimento e contexto social, articulando teoria e prática com vistas a colaborar no processo de transformação das relações sociais.

O levantamento nacional do atendimento socioeducativo realizado no ano de 2010 revelou a quantidade total de 58.764 (cinquenta e oito mil e setecentos e sessenta e quatro) adolescentes cumprindo medidas socioeducativas em meio fechado e aberto no Brasil (SDH, 2011, p. 26). A proporção entre o número de adolescentes na condição de privação e restrição de liberdade em comparação com a quantidade de adolescente dos estados com idade entre 12 e 18 anos incompletos resulta em uma média de 8,8 internados para cada 10 mil (dez mil) adolescentes no território brasileiro (SDH, 2011, p. 22).

No relatório final, publicado em 2011, a Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (ANCED) registrou que no Brasil houve avanços significativos no atendimento socioeducativo, mas aponta que os esforços realizados não foram suficientes para impedir que adolescentes continuem a sofrer maus-tratos e a serem mortos no interior das unidades de internação. São frequentes as denúncias, nos meios de comunicação, de crimes contra o adolescente nas unidades de internação espalhadas pelo Brasil. Tais violências ferem o princípio de dignidade e, sobretudo, a vida dessas pessoas.

No Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2004), é possível perceber que a população jovem no território brasileiro teve um aumento nesses últimos 20 anos. Entretanto, o índice de mortalidade desses mesmos indivíduos revela que suas vidas não estão devidamente protegidas (ANCED, 2011). Pode ser observado que os casos de homicídios constituem o principal fator de morte entre os jovens. Os estudos realizados no Brasil demonstram que a pobreza e a desigualdade entre as pessoas têm sido as causas que constituem uma teia de violência contra a vida e os direitos humanos, cujo produto explica os homicídios (ANCED, 2011, p. 16).

Tendo em vista esse quadro problemático, apresentarei ao longo do presente artigo os aspectos fundamentais para compreender os fatores sociais e jurídicos que envolvem a vida do adolescente que se envolveu com atos infracionais, o qual é submetido à medida socioeducativa, e, por

último, farei esforço no sentido de apontar uma proposta educativa a ser desenvolvida junto a esses adolescentes. Assim, dividirei o texto em quatro partes que estabelecem entre si uma inter-relação, quais sejam: a primeira parte se constitui das possíveis causas do envolvimento do adolescente com as práticas infracionais; a segunda parte descreve as imagens e os estigmas que a sociedade tem desses indivíduos; a terceira parte trata das principais características das legislações vigentes no que tange o caso do adolescente infrator; e na quarta e última parte apresentarei uma proposta educativa a ser desenvolvidas nas unidades de medidas socioeducativas, sobretudo aquelas de regime de privação de liberdade.

Considerações sobre as causas do envolvimento de crianças e adolescentes com as práticas de atos infracionais

Desde a década de 1970, há uma associação entre ato infracional e a condição de pobreza, sobretudo, nas instituições responsáveis pelo atendimento aos adolescentes em conflito com a Lei (SILVA, 2003, p. 17). Não é, contudo, exclusividade dos pobres o envolvimento com práticas delituosas, pois há dados muito claros de delitos cometidos por pessoas de classe média e alta (GONÇALVES, 2002 *apud* SILVA, 2003, p. 12), muito embora seja raro encontrar tais populações em situação de privação de liberdade (SILVA, 2003, p. 16).

O que se percebe, portanto, é que pode estar ocorrendo discriminações sociais e raciais em detrimento da igualdade de todos perante a lei, como estabelece a legislação nacional (ADORNO, 1993 *apud* SILVA, 2003, p. 16). Nesse sentido, diz Becker (1977, p. 63):

Estudos sobre delinquência juvenil assinalam isso claramente. Meninos de áreas de classe média não sofrem um processo legal que vá tão longe quando são presos como garotos das favelas. É mesmo provável que um menino de classe média, quando apanhado pela polícia, seja levado ao posto policial; é menos provável que, quando levado ao posto policial, ele seja fichado; e é extremamente improvável que seja indiciado e julgado.

As pessoas que estão na condição de pobreza e/ou negros são os mais presentes nos sistemas de medidas socioeducativas. Isso não porque o ato infracional é um traço do caráter do favelado, do pobre ou de negros, mas porque esses indivíduos são desfavorecidos, de alguma forma, nos processos sociais e judiciais. Dito de outra forma: há uma desigualdade de acesso aos direitos garantidos pela lei (SILVA, 2003, p. 17).

Entretanto, não podemos desconsiderar o peso da miséria e da exclusão social nos fatores que ocasionam o crescente processo de violência e de práticas delituosas envolvendo a (re)produção do crime organizado no interior da sociedade (SILVA, 2003, p. 19), pois o envolvimento com atos infracionais é explicado também como reflexo das condições sociais. Pode-se perceber na literatura da área que há uma forte tendência de caracterizar a criminalidade como sendo produto das condições sociais, da situação estrutural do sujeito, a qual é marcada pelo desemprego, exploração do trabalhador, desigualdade na distribuição de renda etc. (SILVA, 2003, p. 24).

O adolescente, sobretudo aquele que fica nas ruas e que vivencia e tem que lidar com a violência e a criminalidade no seu cotidiano, provavelmente ficará muito mais vulnerável às práticas de atos infracionais, visto que no “mundo do crime” ele encontrará determinados sujeitos que dariam aquilo que ele quer: poder, reconhecimento, identidade, mulheres, dinheiro, produtos da moda etc. (SILVA, 2003). Mas, como é sabido (Silva (2003, p. 27-28), onde se faz uma referência a uma pesquisa de Zaluar, de 1994), é clara a complexidade do envolvimento da criança e do adolescente nas práticas de atos infracionais, pois não são todos que cometem delitos por causa de dinheiro ou bens materiais.

Contudo, segundo o entendimento de Zaluar (1994), aquele que entra no “mundo da criminalidade” por interesses econômicos decorre da tensão que existe no momento de consumir determinados bens para garantir as suas necessidades e ter dinheiro para tanto. Na pesquisa realizada por Zaluar (1994), surgiram outros fatores que influenciaram o envolvimento de adolescentes na prática ilícita, tais como: o desejo de pertencer a determinados grupos que fazem uso de armas para reafirmar o poder como

forma de reconhecimento; rivalidades pessoais que ocasionaram tragédias e o envolvimento, muitas vezes por diversão e brincadeiras, com aqueles considerados “más companhias”, gerando verdadeiras fatalidades (SILVA, 2003, p. 28).

Para Robert King Merton (1967), o ato infracional surge no conflito entre *ethos* cultural e as estruturas sociais. Por meio dos valores cultivados no interior da sociedade, os indivíduos ganham determinados *status* no mundo. Como forma de reconhecimento, a pessoa tem que ter uma função social de prestígio e ser produtiva no modo de vida atual, bem como manter seus *status* por meio dos bens materiais que simbolizam o reconhecimento pelo esforço pessoal do indivíduo, quais sejam: dinheiro, casa, carro e assim por diante. Em contrapartida, a mesma sociedade não garante as condições de igualdade estrutural para se obter tais bens. Grande parte dos adolescentes que vivem no “mundo do crime” é privada desses meios estruturais que garantiriam a eles a possibilidade de ostentar uma posição social de reconhecimento.

A imagem do adolescente autor de atos infracionais

No entendimento de Becker (1997), o adolescente que é pego publicamente na prática de ato infracional recebe determinados rótulos (estigmas) que podem dificultar a participação desse indivíduo na sociedade posteriormente. Os estigmas podem prejudicar a inserção do adolescente nas instituições sociais, tal como a escola.

As consequências de uma imagem criminosa têm duas principais interpretações. A imagem do infrator, numa perspectiva convencional, acarreta barreiras na inclusão dos adolescentes na vida produtiva, social e cultural no interior da sociedade. Mas a imagem de “bandido” pode servir também como um currículo para exercer uma função na “carreira criminosa” (SILVA, 2003, p. 39).

Para Goffman (1981), os estigmas são entendidos como atributos depreciativos que determinado indivíduo recebe, muitas vezes considerados como um defeito, fraqueza ou desvantagem, tais como aleijado,

surdo, ceguinho, burro, improdutivo, incapaz, desonesto, bandidinho, viciado, desempregado e assim por diante. Tais atributos permitem classificar ou determinar a identidade social da pessoa como parte de um grupo na sociedade.

O estigmatizado é caracterizado, muitas vezes, como seres que “não são completamente humanos” (GOFFMAM, 1981, p. 7). Por várias vezes reproduzimos a discriminação com relação à pessoa que tem algum tipo de estigma, por meio de atitudes que reduzem o indivíduo e até mesmo as suas chances de vida (GOFFMAM, 1981, p. 8). A pessoa é levada à condição de “vitimização” como produto da exposição dos diferentes tipos de estigmas para passar por processos que normalizarão a conduta desse indivíduo “desviante” por intermédio da moral vigente – previamente experimentada e testada (GOFFMAM, 1981, p. 11). Os “comportamentos desviantes” podem ser entendidos como ações que contrariam as normas de condutas convencionais, estabelecidos no interior da sociedade, as quais regulam o comportamento do homem. Tais desvios são considerados representações da negação do modelo de sociedade (GOFFMAM, 1981, p. 121).

Quando aqueles considerados “normais” e “estigmatizados” estão numa mesma “situação social” e têm que estabelecer um diálogo, eles poderão criar mecanismos de modo a evitar o mínimo contato possível. Tais atitudes inviabilizam a inclusão nas relações sociais e poderão ocasionar danos à saúde física, mental e social da pessoa (GOFFMAM, 1981, p. 14). Numa conversa entre ambos poderão surgir desconfianças e inseguranças das duas partes porque os dois estarão vivenciando o estigma e, sobretudo, por eles não saberem o que o olhar do outra está dizendo sobre si (GOFFMAM, 1981, p. 15). Um exemplo de um criminoso profissional:

[...] embora elas sejam boas e gentis, para mim, realmente, no íntimo, o tempo todo, estão apenas me vendo como um criminoso e nada mais. Agora é muito tarde para que eu seja diferente do que sou, mas ainda sinto isso profundamente: que esse é o seu único modo de se aproximar de mim e que eles são absolutamente incapazes de me aceitar como qualquer outra coisa (GOFFMAM, 1981, p. 15).

Por terem que vivenciar essa relação social e cultural com os outros, isso pode gerar ações violentas em resposta a essa relação mista angustiante, intensificando o estigma e a dificuldade de relação social.

O envolvimento de crianças e adolescentes em conflito com a lei segundo a legislação vigente

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)² e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) são tomados como referência neste texto, pois são as leis que consolidaram a proteção integral da criança e do adolescente.

Os dois instrumentos normativos foram influenciados pela “Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989” (VERONESE; LIMA, 2009, p. 3), em substituição ao Código de Menores de 1979, no qual o adolescente autor de ato infracional era visto e tratado como delinquente e desajustado (CUSTÓDIO, 2008 *apud* VERONESE; LIMA, 2009).

Os novos paradigmas no trato com os casos de ato infracional, cuja base estão previstas na CF/88 e no ECA, ressignificaram a compreensão do modo de conceber e lidar com os adolescentes que se envolveram com atos infracionais. Nesse quadro, esses indivíduos são compreendidos como pessoas que estão num momento de formação e de desenvolvimento de suas potencialidades. Em razão disso, lhes é assegurado de modo especial uma proteção integral, assentada nos direitos fundamentais de acesso à saúde, à educação, ao lazer, ao esporte, à cultura, à profissionalização, além de prever que eles(as) não sofram discriminação, maus-tratos, crueldade e opressão dentro ou fora das medidas socioeducativas.

O ato infracional é toda norma de conduta caracterizada por crime ou contravenção nos termos do Código Penal Brasileiro, que detalha os tipos

² O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi “[...]aprovado pela Lei Federal n. 8069, de julho de 1990, tendo entrado em vigor em 14 de outubro do mesmo ano em substituição ao Código de Menores, que vigorava desde 1979” (SILVA, 2003, p. 60).

de ações sujeitas à sanção judicial, a qual pode ter caráter punitivo ou educativo. As práticas ilícitas previstas no Código Penal Brasileiro, cometidas por pessoas maiores de 18 anos, são entendidas como crime e, por isso, responsabilizam o adulto por meio de determinada pena de caráter punitivo. Em contrapartida, a responsabilização do adolescente (inimputável), que pode ter cometido os mesmos ilícitos de um adulto, está amparado pelo ECA, cuja responsabilização tem caráter social e educativo (socioeducativo). Assim, para os adolescentes que praticaram atos infracionais foram substituídas terminologias como crime e pena por termos como ato infracional e medidas socioeducativas.

A criança (pessoa de faixa etária até 12 anos incompletos) autor de ato infracional está sujeita às medidas protetivas e preventivas por meio da família ou da comunidade e que devem ser asseguradas pela ação do Conselho Tutelar, que, para tanto, poderá recorrer, se necessário, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário (Artigos 98, 101, 105 do ECA). Quanto ao adolescente (aquele entre 12 e 18 anos de idade), ele pode receber um tratamento mais rigoroso, por meio de medidas socioeducativas que podem ocasionar até privação de liberdade (Artigo 112 do ECA).

O adolescente pode receber sete tipos de tratamentos, que dependem da sua capacidade de cumpri-la, das circunstâncias e da gravidade da infração (Art. 112, § 1º. do ECA):

1. Advertência verbal preventiva e informativa para infrações leves, com caráter de alertar para os riscos, de modo que possa favorecer maior atenção do adolescente à sua conduta e relações na vida social;
2. Obrigação de reparar o dano causado através do ressarcimento, compensação e ou restituição do prejuízo da coisa; esta medida tem caráter coercitivo e educativo que busca o reconhecimento do jovem do erro e dá a oportunidade para o reparo;
3. Prestação de serviços à comunidade, entendendo que essa medida é uma oportunidade de vivenciar uma experiência comunitária, educativa e de responsabilidade com os valores sociais convencionais. Esta medida, bem aplicada, pode oferecer ao adolescente que fez “algo” prejudicial a alguém ou à sociedade, de perceber seu potencial para agir e contribuir de forma positiva para o bem comum;

4. Liberdade assistida: consiste numa medida de acompanhamento, auxílio e orientação do jovem na relação com um orientador do Programa Municipal de medida de meio aberto; essa medida tem o tempo mínimo de seis meses, podendo ser revogada, prorrogada ou substituída;
5. Semiliberdade: consiste numa medida que restringe parcialmente a liberdade de ir e vir. Essa medida implica na institucionalização do adolescente que se envolveu com ato infracional, deve contemplar o acesso do mesmo em atividades externas de trabalho, escola, curso etc., devendo retornar à instituição após as atividades realizadas no dia;
6. Internação: é a medida mais rigorosa que o adolescente pode receber e consiste na privação total da liberdade. Essa medida é aplicada em casos de atos infracionais graves. Não há um prazo determinado de internação, mas nunca poderá exceder o prazo de três anos. A liberação será compulsória quando o jovem completar 21 anos (Art. 121, § 5º. do ECA). Vale ressaltar que “em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada” (Art. 122, § 2º. do ECA).
7. De acordo com o ECA (art. 101) poderá ocorrer, dentre outras, as seguintes medidas: encaminhamento do adolescente aos responsáveis; orientação, apoio e acompanhamento; matrícula e frequência obrigatória em instituição oficial de ensino; inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família e ao adolescente; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar; inclusão em programa oficial ou comunitário de orientação a alcoólatras e toxicômanos; abrigo em entidade; colocação em família substituta.

Tais medidas são maneiras de responsabilizar o adolescente que, mesmo inimputável, realizou o ato infracional e deve responder pelos seus atos, bem como ser auxiliado no redirecionamento da sua conduta social.

Na parte seguinte, segue uma breve caracterização das principais teorias educacionais e o seu modo de entender a marginalidade, bem como uma possível articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani com a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire a ser aplicada nas diferentes medidas socioeducativas já descritas.

As teorias educacionais e a marginalidade

Para situar as teorias educacionais e o seu modo de conceber o problema da marginalidade, foi identificado o texto de Dermeval Saviani “Escola e Democracia” (1983), o qual mostra como a organização e o funcionamento da escola interferem nessa questão.

Para esse autor, a questão da marginalidade, de modo geral, situa-se em dois grupos das teorias educacionais: o primeiro grupo revela uma visão da educação como instrumento de equalização social e, assim, de superação das situações de marginalização; em contrapartida, o segundo grupo concebe a educação como um instrumento de discriminação social, portanto um fator inerente à escola e que produz a marginalização. Esses dois grupos explicam a marginalidade na ótica de uma determinada maneira de entender a relação entre sociedade e educação.

No primeiro grupo das teorias educacionais, a marginalidade é entendida como um desvio que ocorreu de modo acidental e que afeta individualmente determinadas pessoas. Tal desvio deve ser corrigido por meio do aparelho educativo formal, cujo objetivo é enrijecer a harmonia e coesão social por meio da força homogeneizadora da escola. Portanto, a escola tem como função o combate a tais desvios, isto é, a superação da marginalidade.

O segundo grupo entende que na sociedade existem lutas entre grupos ou classes antagônicas, cujas relações são profundamente marcadas pela força, a qual se intensifica nas condições de produção da vida material, isto é, no reflexo da divisão entre capital e trabalho. Dessa forma, a marginalidade é um fenômeno que está arraigado na estrutura da sociedade. A educação é concebida como dependente da estrutura social e, por isso, cumpre a função de legitimar os interesses da classe dominante. A educação se converte, portanto, em um fator reprodutor da marginalização, por meio da marginalidade cultural escolar.

Entre as pedagogias que representam o primeiro grupo, denominadas por Saviani de teorias não críticas, identificam-se as seguintes: Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnícista.

Em relação à concepção que tem da educação e do problema da marginalidade, pode-se dizer que a Pedagogia Tradicional está fundamentada nos interesses da nova classe social que se consolidara politicamente na Revolução Francesa, qual seja: a burguesia. A escola era entendida como uma forma de vencer a barreira da ignorância, própria do Antigo Regime. Aquele que não tinha conhecimento era tido, pois, como marginalizado; dessa forma, para superar a condição de marginalização na sociedade, é preciso ter acesso ao sistema de ensino, em que este deveria ser organizado da seguinte maneira: o professor como aquele que detém o conhecimento acumulado pela humanidade e que deveria transmitir a cultura, seus ensinamentos, de modo sistematizado; ao aluno caberia “assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 1983, p. 10).

A Pedagogia Nova, da mesma forma que a Pedagogia Tradicional, defendia a função da escola como forma de ascensão e mobilidade social, bem como de promoção da igualdade entre as pessoas. Dessa maneira, preservou a crença da superação da condição de marginalizado pela instituição escolar. Contudo, a marginalização não era vista como inerente ao ignorante, “mas ao rejeitado”. Aquele que não é aceito como parte de um grupo e que está desajustado na sociedade é tido como marginalizado. Portanto, cabe aos sistemas escolares a função de ajustar e favorecer o sentimento de aceitação e de respeito entre os indivíduos na sociedade.

Saviani (1983, p. 12-13) compreende que:

[...] essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de

uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Para que pudesse ser colocada em prática a concepção escolanovista, era preciso reorganizar o sistema educativo formal da seguinte maneira: agrupamento de alunos por áreas de interesse, nas quais tinha um orientador que trabalhava com pequenos grupos de alunos, estimulando-os no processo de aprendizagem, o qual era decorrência de um ambiente repleto de materiais didáticos para auxiliar na relação “aprender a aprender”. Dessa forma, a ideia era construir um espaço mais alegre, colorido e com corpos se movimentando. Esse tipo de escola exigia custos elevados e que funcionou na prática como uma experiência restrita à elite. Entretanto, vem sendo difundido entre os educadores das redes de ensino regulares.

A Pedagogia Tecnícista organiza o sistema escolar de modo semelhante à produção fabril, própria da organização do trabalho fordista, cujo funcionamento é parcelado, e o trabalhador é um elemento a mais na linha de montagem para produzir determinado produto. Tentou-se organizar o processo educativo de modo parcelado, instrumental e mecanicista com o intuito de minimizar os aspectos subjetivos do indivíduo para aumentar a eficiência, centrando o trabalho pedagógico nos meios pelos quais se utiliza para transmitir o conhecimento.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária (SAVIANI, 1983, p. 16-17).

Nesse quadro, o marginalizado não é, pois, o ignorante e nem o rejeitado, mas aquele que é ineficiente e improdutivo na sociedade; dito de outro modo, o incompetente. Cabe à educação a função de formar pessoas produtivas, eficientes e, assim, contribuir para o aumento da produtividade;

só dessa forma o problema da marginalidade será resolvido, e a escola, por fim, cumprirá o seu papel de equalização e justiça social.

Entre as pedagogias que representam o segundo grupo, denominado por Saviani de Teorias Crítico-Reprodutivistas, destacam-se três teorias, quais sejam: Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e Teoria da Escola Dualista.

A Teoria da Violência Simbólica, no sistema de ensino, é explicada da seguinte maneira: a ação pedagógica (AP) como imposição e inculcação cultural de um grupo ou classe hegemônica, exercida por meio da autoridade do professor (autoridade pedagógica), realizada por meio de um trabalho pedagógico que legitima a função de inculcação interna e do mesmo modo produz e reproduz as relações externas de força material e simbólica. A função da escola é, pois, legitimar os interesses do grupo ou classe social dominante, por intermédio de um trabalho pedagógico que reproduz a cultura legítima, isto é, a cultura dominante. Assim, todo esforço da escola aprofunda as contradições sociais. Portanto, a superação da marginalização pela escola não é apenas impossível, é ilusão.

Na Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE), a escola funciona como um aparelho ideológico que inculca a cultura e reproduz as condições de produção dominante, o que pode ser feito também por outras organizações sociais, como a igreja, a família, o sistema político, os diferentes sindicatos e os meios de comunicação. A questão da marginalidade é entendida como um resultado da relação de exploração vivenciada pelos trabalhadores no processo produtivo no modo de vida capitalista. Dessa maneira, o marginalizado é o trabalhador. E a escola é o aparelho que não só inviabiliza a equalização social, como também garante e perpetua os interesses da burguesia.

A Teoria da Escola Dualista foi assim denominada porque revela a divisão entre duas grandes redes existente na escola, as quais correspondem à luta de classes entre burguesia e proletariado. A primeira rede é denominada de secundária-superior (SS), e a segunda, de primária-profissional (PP), as quais constituem a educação escolar capitalista e as ideologias dominantes. A finalidade desse sistema escolar ou aparelho ideológico do

estado consiste, assim como defende Althusser, na reprodução das relações produtivas da sociedade capitalista, por meio da formação de mão de obra para o trabalho e da inculcação da ideologia burguesa, as quais contribuem para garantir a divisão de classe, em detrimento dos trabalhadores. A especificidade dessa teoria está em admitir que no sistema escolar existe um disfarce da ideologia burguesa, que pode ter sua origem e se reproduzir até mesmo nas organizações operárias para inculcar a ideologia burguesa. Na teoria da Escola Dualista, considera-se que o proletário tem uma força autônoma e que combate a classe burguesa por meio do desenvolvimento de suas próprias ideologias, as quais ganham vida material nas e pelas organizações. A escola, portanto, além de ser um meio de produzir a marginalidade social, também é um instrumento de poder da burguesia para impedir a luta revolucionária. Assim, a escola é um aparelho que produz e reproduz a marginalidade das seguintes formas: força os trabalhadores a representar sua condição no processo de inculcação da cultura burguesa e por combater o movimento proletário, colocando a margem do movimento proletário os ingressantes no sistema de ensino.

Ao expor brevemente as teorias anteriores, duas são as intenções: primeiro, mostrar a pretensão das pedagogias não críticas na superação do problema da marginalidade pela educação escolar, sem conseguir sucesso; e segundo, em relação às Teorias Crítico-Reprodutivistas, a tarefa foi revelar os determinantes sociais da lógica capitalista sobre a escola, explicando as causas do seu fracasso. A lógica do texto apresentado nos remete a um sentimento de impotência frente às problemáticas educativas e sua forma de lidar com o processo de marginalização.

Contudo, a partir da crítica feita a esses dois grupos de teorias, Saviani elabora um método educativo, denominado Pedagogia Histórico-Crítica, com base em cinco passos que vão ao encontro de uma verdadeira teoria crítica, fundada nos interesses das camadas populares, sobretudo as que se encontram em situações de marginalização.

O primeiro passo, ponto de partida, é a prática social, e, no quadro do processo educativo formal, o aluno e os professores se encontram em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. A compreensão do professor é concebida como sintética por-

que implica o domínio de certa articulação de experiência e conhecimento da prática social. Em contrapartida, a compreensão dos alunos é concebida como sincrética, isto é, a compreensão da realidade é confusa e caótica, independente do conhecimento e experiência que possuam.

O segundo passo é identificado com os principais problemas postos pela prática social, isto é, o momento destinado à problematização de uma realidade que se apresenta como uma contradição social.

O terceiro passo constitui na apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente e preservados historicamente para transmiti-los direta ou indiretamente pelo professor, de modo a favorecer o domínio dos meios teóricos e práticos necessários para o desvelamento da prática social problematizadora.

O quarto passo é concebido como o momento destinado à expressão elaborada de uma nova forma de compreender o contexto social; essa etapa é denominada de *cartase*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978 *apud* SAVIANI, 1983 p. 75). Isso pode ser entendida como o modo máximo de incorporação dos conhecimentos acumulados ao longo dos tempos, transformados em armas de luta para a transformação social das relações injusta.

Por fim, o quinto passo é o próprio contexto social contraditório, em que os alunos se elevam ao nível sintético do professor. Esse é o momento de expressão máxima dos alunos como capacidade de entendimento da articulação entre o cultural e a prática social, do mesmo modo quanto era possível ao professor.

O modelo educativo de Saviani é uma proposta que pode ser utilizada nas unidades de medidas socioeducativas para favorecer a apreensão do conhecimento historicamente produzido e socialmente sistematizado, de forma a conduzir os adolescentes para uma nova forma de compreensão do real.

Entretanto, na medida socioeducativa, ainda é necessária uma postura pedagógica que não esteja rigidamente, desde o início, centrada numa lógica formalista dos conteúdos; assim, eu sugiro que o processo formativo das unidades socioeducativas considere, além das propostas de ensino

de Saviani, algumas especificidades da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire no seu planejamento educativo.

Nesse sentido, segue uma breve caracterização dos pontos relevantes a serem considerados da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

O processo educativo em Freire parte sempre de uma contradição social, concebida como tema gerador do conteúdo programático do processo de ensino. Tal contradição se manifesta pela fala impregnada de dúvidas e de anseios do educando; assim, cabe ao educador fazer perguntas e exigir resposta sobre determinado problema social relevante ao seu aluno.

A relação de ensino e aprendizagem sendo problematizadora não pode ser algo dado, mas construído na relação do cotidiano educativo, o qual está a todo o momento em transformação. O diálogo ocupa lugar central nesse processo, como forma de mediação entre os homens e o mundo.

O diálogo é a expressão necessária à existência do indivíduo. A comunicação em Freire é, portanto, a forma máxima de manifestação política das condições opressoras.

Nesse quadro, o processo educativo é concebido como praxiológico, isto é, o meio pelo qual o sujeito na condição de oprimido e subordinado toma consciência dos mecanismos de manipulação e dos condicionantes reprodutores das injustiças e age para transformar e libertar a si mesmo e os outros das relações opressoras.

O marginalizado é, pois, aquele que vive na condição de opressão, de subordinação e não tem consciência dos condicionantes reprodutores das injustiças.

Apontamentos conclusivos

É necessário que a medida socioeducativa possibilite uma concreta integração do adolescente na sociedade, por meio do apoio e trabalho da família, da comunidade, do sistema judiciário, da equipe técnica, dos socioeducadores, dos convênios com universidades, de projetos sociais, de oficinas profissionalizantes etc. O ECA traz de fato esta previsão no inciso V do seu artigo 88.

Para atingir os objetivos anteriores, eu sugiro, sobretudo nos casos emergenciais, as seguintes ações:

- planejamento de integração do adolescente com a família e a comunidade local, por meio de atividades do esporte, do lazer, da educação, da arte e da cultura;
- criação de curso técnico profissional para melhorar a formação dos educadores sociais no trato com o adolescente autor de ato infracional;
- reflexão constante sobre os fundamentos das práticas educativas no interior das unidades socioeducativas, orientando as propostas pedagógicas no mesmo sentido e direção de determinada postura teórica e prática;
- possibilitar um ambiente físico educativo e não prisional, para não reforçar os estigmas e a associação entre atos infracionais e crime, adolescente e bandido/delinquente;
- vincular o trabalho com o ensino para viabilizar condições de o adolescente desempenhar alguma atividade profissional, descobrir suas potencialidades e reforçar positivamente sua autoestima.

Todas essas ações têm o caráter de possibilitar e reconhecer a autonomia do adolescente como ator de seu processo histórico, respeitando as especificidades desse sujeito em cumprimento de medida socioeducativa, bem como a sua peculiar condição de indivíduo em desenvolvimento.

Enviado em: 09/03/2012

Aprovado em: 22/05/2012

Referências

ANCED. *Pelo direito de viver com dignidade: homicídios de adolescentes internados em cumprimento de medidas socioeducativas*. Relatório Final de Pesquisa. São Paulo: ANCED, 2011. Disponível em: <<http://www.direitosdacrianca.org.br/em-pauta/relatorio-pelo-direito-de-viver-com-dignidade>>. Acesso em: 6 jul. 2011.

BECKER, Howard. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: MEC/ACS, 2005.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. Disponível em:

<<http://www.amperj.org.br/store/legislacao/constituicao/crfb.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOFFMAM, Erving. *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Mathias Lambert. 1981. Disponível em:

<<http://www.se-rj.com.br/IBMR/TEXTOS%20IBMR/institucional2011sem-01noite/ESTIGMA.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2011.

MERTON, Robert K. Sociologia do conhecimento. In: MANNHEIM, Karl; MERTON, Robert K.; WRIGHT MILLS, Charles. *Sociologia do conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS (SDH). *Levantamento nacional do atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei 2010*. Brasília: SDH, 2011. Disponível em:

<http://www.direitoshumanos.gov.br/2011/07/spdca/LEVANTAMENTO%20ANUAL%20OFICIAL_2010.pdf>. Acesso em: 28 Jul. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Andréa da Silva. *Trajetórias de jovens em conflito com a lei em cumprimento das medidas socioeducativas, em Belo Horizonte*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

VERONESE, Josiane RosePetry; LIMA, Fernanda da Silva. O sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE): breves considerações.

Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, v. 1, n. 1, p. 29-46, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uniban.br/index.php/RBAC/article/view/38/41>>. Acesso em: 8 Jan. 2012.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência IV: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO/ Instituto Ayrton Senna/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

ZALUAR, Alba Maria. *Cidadãos não vão ao paraíso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.