

RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: FORMAÇÃO CIDADÃ COMO REPRODUTORA DO CAPITAL

RESOCIALIZATION OF ADOLESCENTS IN CONFLICT WITH THE LAW: CITIZEN EDUCATION
AS A REPRODUCER OF CAPITAL

RESOCIALIZACIÓN DE ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY: LA FORMACIÓN
CIUDADANA COMO REPRODUCTORA DE CAPITAL

Maria Escolástica Moura Santos ¹

Julie Ane de Araújo Lemos ²

Manuscrito recebido em: 31 de julho de 2023.

Aprovado em: 07 de maio de 2024.

Publicado em: 20 de junho de 2024

Resumo

Nesta investigação objetivamos responder ao seguinte questionamento: Quais os objetivos implícitos da ressocialização do adolescente em conflito com a lei? A fim de alcançarmos a resposta, elencamos como objetivo geral analisar as medidas socioeducativas destinada a adolescente em conflito com a lei no contexto do capital, e como objetivos específicos caracterizar o desenvolvimento da história da Educação Social no Brasil e, especificamente, na ressocialização de adolescentes em conflito com a lei; evidenciar a relação entre Educação Social e pobreza; e, por fim, desvelar os objetivos das medidas socioeducativas a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). A exposição deste objeto de pesquisa desenvolveu-se tendo por base o materialismo histórico-dialético, como proposto por Tonet (2013). Desta forma, partimos da compreensão de que este situa-se em uma totalidade objetiva que influencia nosso objeto, moldando-o conforme as características histórico-sociais em que se encontra, isto é, a sociedade regida pelos interesses do capital e configurada pela sociabilidade capitalista. A partir desta investigação foi possível concluir que a ressocialização, nesta perspectiva, se constitui como tentativa de remodelar o adolescente infrator de modo a reencaixá-lo nos padrões da organização social vigente, a saber, a sociedade de classes, realocando-o em seu grupo social de origem. Apresenta-se, portanto, como uma educação para o conformismo (Santos, 2020); uma conformação com o estado das coisas.

Palavras-chave: Medidas socioeducativas; Cidadania; Emancipação humana; Capital.

Abstract

In this investigation, we aimed to answer the following question: What are the implicit objectives of the resocialization of adolescents in conflict with the law? In order to reach the answer, we listed as a general objective to analyze the socio-educational measures aimed at adolescents in conflict with the law in the context of the capital, and as specific objectives to characterize the development of the history of Social Education in Brazil and, specifically, in the resocialization of adolescents in conflict with the law; highlight the relationship between Social Education and poverty; and, finally, unveiling the objectives of socio-educational measures based on the Child and

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3407-9496> E-mail: escol.santos@ufpi.edu.br

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8570-4440> E-mail: julieanelemos@ufpi.edu.br

Adolescent Statute (Brasil, 1990). The exposition of this research object was developed based on historical-dialectical materialism, as proposed by Tonet (2013). In this way, we start from the understanding that this is located in an objective totality that influences our object, shaping it according to the historical and social characteristics in which it is found, that is, the society governed by the interests of capital and configured by capitalist sociability. From this investigation it was possible to conclude that resocialization, in this perspective, constitutes an attempt to remodel the offender adolescent in order to refit him in the standards of the current social organization, namely, the society of classes, reallocating him in his group social origin. Therefore, it presents itself as an education for conformism (Santos, 2020); a conformation with the state of things.

Keywords: Socio-educational measures; Citizenship; Human emancipation; Capital.

Resumen

En esta investigación, nos propusimos responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los objetivos implícitos de la resocialización de adolescentes en conflicto con la ley? Para llegar a la respuesta, apuntamos como objetivo general analizar las medidas socioeducativas dirigidas a los adolescentes en conflicto con la ley en el contexto del capital, y como objetivos específicos caracterizar el desarrollo de la historia de la Educación Social en Brasil y, específicamente, en la resocialización de adolescentes en conflicto con la ley; destacar la relación entre la Educación Social y la pobreza; y, por último, dar a conocer los objetivos de las medidas socioeducativas basadas en el Estatuto del Niño y el Adolescente (Brasil, 1990). La exposición de este objeto de investigación se desarrolló con base en el materialismo histórico-dialéctico, tal como lo propone Tonet (2013). De esta manera, partimos de la comprensión de que este se ubica en una totalidad objetiva que incide en nuestro objeto, moldeándolo de acuerdo con las características históricas y sociales en las que se encuentra, es decir, la sociedad regida por los intereses del capital y configurada por la sociabilidad capitalista. De esta investigación fue posible concluir que la resocialización, en esta perspectiva, constituye un intento de remodelar al adolescente infractor para readaptarlo a los estándares de la organización social actual, a saber, la sociedad de clases, reasignándolo en su grupo social de origen. Por tanto, se presenta como una educación para el conformismo (Santos, 2020); una conformidad con el estado de cosas.

Palabras clave: Medidas socioeducativas; Ciudadanía; Emancipación humana; Capital.

Introdução

A Pedagogia é a ciência que se serve de estudar a educação, seus processos, sua aplicação na sociedade. Por sua vez, a Pedagogia Social também se ocupa dessas questões, reservando-se à prática educativa destinada, em geral, ao público socialmente vulnerável, atuando em contextos de inadaptação social (Díaz, 2006). Neste sentido, a Pedagogia Social, tendo como sua parte prática a Educação Social, visa amenizar as desigualdades sociais através de ações e programas que objetivam o desenvolvimento “integral” do indivíduo, considerando-o, de acordo com a Pedagogia Progressista que a embasa na contemporaneidade, enquanto ser humano completo.

Segundo o autor supracitado, dentre as finalidades principais das práticas educativas deste âmbito, está garantir a cidadania plena para todos os sujeitos a fim de prevenir e/ou reverter a marginalização e exclusão social através de processos de interação social. Neste sentido, o público-alvo da Educação Social são os indivíduos em situação de inadaptação social, como por exemplo, adolescentes em conflito com a lei, marginalizados socialmente. Nestes casos, a Educação promove ações de adaptação social, visando a integração desses sujeitos na sociedade.

Neste trabalho, realizaremos uma abordagem crítica do objeto proposto para esta pesquisa, a saber a ressocialização de adolescentes em conflito com a lei, mais especificamente, em privação de liberdade, considerando esta atividade no âmbito da Educação Social. A exposição deste objeto de pesquisa desenvolver-se-á tendo por base o materialismo histórico-dialético, como proposto por Tonet (2013). Desta forma, partimos da compreensão de que este objeto se situa em uma totalidade objetiva que influencia nosso objeto, moldando-o conforme as características histórico-sociais em que se encontra, isto é, a sociedade regida pelos interesses do capital e configurada pela sociabilidade capitalista. Não obstante, esta pesquisa também se ocupará de perceber as contradições envolvendo este objeto. Por este motivo, pretendemos expor a essência deste em todas as nuances possíveis, de acordo com a disponibilidade de tempo e recursos, a fim de alcançarmos a resposta do problema proposto a esta investigação, qual seja: Quais os objetivos implícitos da ressocialização do adolescente em conflito com a lei? A fim de responder esta questão, elencamos como objetivo geral analisar as medidas socioeducativas destinada a adolescente em conflito com a lei no contexto do capital, e como objetivos específicos caracterizar o desenvolvimento da história da Educação Social no Brasil e, especificamente, na ressocialização de adolescentes em conflito com a lei; evidenciar a relação entre Educação Social e pobreza; e, por fim, desvelar os objetivos das medidas socioeducativas a partir da análise de sua história e legislação. Para tanto, selecionamos bibliografias que nos permitissem desvelar a história da Educação Social de modo a compreender sua relação com as medidas socioeducativas que visam ressocializar o adolescente em conflito com a lei.

Durante o estudo, foi possível relacionar a trajetória do surgimento e desenvolvimento da Educação Social com as situações de pobreza produzida e gerenciadas pelo Estado, como proposto por Santos (2017; 2020). Esta relação provocou-nos a fazer outros questionamentos que estatisticamente não puderam ser respondidos através desta pesquisa devido aos desafios enfrentados pelas pesquisadoras acerca do tempo hábil e dos recursos disponíveis, a saber: a quem são destinadas as medidas socioeducativas? Há necessidade de ressocialização para o adolescente proveniente de família com posses materiais que infringem a lei? Pode-se dizer que estes entram em conflito com a lei? No entanto, apesar de não serem respondidas estatisticamente, pudemos, através do delineamento histórico do nosso objeto de pesquisa e do referencial teórico desenvolvido até o momento, inferir repostas embasadas sócio e historicamente, as quais poderão, posteriormente, serem atestadas através de investigação mais minuciosa mesmo por outros pesquisadores.

Para compreender a essência do nosso objeto de pesquisa e desvelar suas reais intenções, buscamos apropriarmo-nos, também, da legislação que regulamenta as medidas socioeducativas. Portanto, apresentamos, ainda, o documento legal Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), tentando identificar as reais intenções da ressocialização proposta a partir de análise interpretativa, tendo como base a teoria marxista, como já apresentado anteriormente. Assim, desvelamos suas intenções implícitas a partir da redação explícita do referido documento.

Educação social e pobreza: relação de atenuação e manutenção

Para compreender a Educação Social faz-se necessário entender a sua relação com as situações de pobreza, uma vez que seu público-alvo são sujeitos em situação de inadaptação social que podem ser compreendidos como provenientes de classes pobres, a classe trabalhadora. Como corrobora Santos (2020, p. 15), é preciso lançar sobre esta relação um olhar “[...] a partir de uma análise crítica da totalidade social no sentido de compreender a pobreza como um fenômeno socialmente produzido e não como algo natural”, uma vez que compreendemos a sociedade de classes como uma produção humana determinada a partir de relações de trabalho e gerida por um Estado que tem como intenção primeira suprir as necessidades do capital.

Neste sentido, a compreensão da Educação Social encontra-se pautada no capital e no modo de gestão do Estado, que, respectivamente, dividem e legitimam a sociedade de classes, determinando a qualidade de vida dos sujeitos antes mesmo de seu nascimento, sem que tenham alguma chance de reação. Neste contexto, Santos (2020) aponta que a manutenção da pobreza é favorável para a garantia do privilégio das classes dominante. A partir desta perspectiva e considerando que a pobreza é consequência da desigualdade de condições materiais de subsistência proveniente da sociedade de classes e do acúmulo de excedentes por uma parcela ínfima de indivíduos, temos que a pobreza é um fenômeno produzido pelo capital e gerido pelo Estado, a fim de que se mantenha em níveis confortáveis. Neste contexto, é possível perceber que o Estado regula o conflito entre capital e trabalhador, garantindo que a pobreza e as demais consequências da sociedade de classes para os com menos posses, permaneçam em níveis toleráveis para estes, para que continuem servindo ao propósito do capital.

Além de produzir a pobreza e manter a sociedade de classes, a qual favorece as classes mais abastadas, o Estado também legitima esse processo através do discurso meritocrático, o qual lança a culpa da falta de direitos e qualidade de vida sobre as próprias vítimas desse cruel sistema. Nas palavras de Santos (2020, p. 15): “Assim, muitas são as táticas de ocultação dos processos de produção e gestão da pobreza que culminam num acentuado discurso de culpabilização do indivíduo, por meio da defesa da meritocracia”. Neste sentido, a origem da problemática que envolve a educação social e a ressocialização de adolescentes infratores encontra-se no capital, que divide socialmente os sujeitos, determinando sua qualidade de vida antes mesmo de seu nascimento, sem chance de reação.

Na raiz do problema, encontramos a necessidade que o sistema capitalista tem de manter o pobre desumanizado, distante de qualquer possibilidade de desenvolvimento, de informação, de instrumentalização para a superação das determinações do capital. Para tanto, também é necessário que os problemas sociais sejam mantidos, para que se perpetue o discurso excludente e meritocrático, que gera e sustenta crenças limitantes que afastam e desestimulam o pobre a buscar mudanças. Sendo assim, este sujeito excluído e alienado, é educado para ser, também, conformado e culpabilizado pela sua situação.

Pedagogia-Educação Social: descaminhos no contexto brasileiro

De acordo com teóricos marxistas, tais quais Santos (2020) e Tonet (2012), a educação é um processo universal que possibilita a transmissão e a apropriação de conhecimentos e aptidões historicamente construídos e encarnados em objetos e fenômenos sociais. Originalmente, este processo visava o atendimento dos interesses da generidade humana, ou seja, interesses coletivos de reproduzir o gênero humano. No entanto, com a complexificação da sociedade devido às mudanças ocorridas tendo como momento predominante o próprio trabalho, a educação também complexificou-se. Esta relação pode ser justificada pela dependência ontológica e a relatividade da autonomia da educação sobre o trabalho. A educação passou a responder a demandas individuais, servindo primordialmente aos interesses e necessidades do capital que consiste, dentre outras coisas, na desumanização de indivíduos da classe trabalhadora para viabilizar sua exploração e a produção do excedente, os quais, por sua vez, possibilitam a acumulação de riquezas materiais por uma pequena parcela da sociedade, a manutenção da sociedade de classes e a manutenção do capital. É nesse contexto de criação da pobreza e da gestão do Estado desse fenômeno socialmente construído que surge a Educação Social (Santos, 2020).

O Aparelho Repressor do Estado e da sociedade (Althusser, 1970) não produz apenas ações explicitamente violentas a fim de manter o domínio e o poder sobre a sociedade, mas também produz ações conciliatórias que mascaram seu objetivo de atender aos interesses do capital, pois tem como objetivo central, por causa da complexificação da sociedade, dos antagonismos de classe e das mazelas consequentes das leis do capital, regular os conflitos e mediar a relação entre capital e trabalhador. Como proposto por Santos (2020), entre suas ações conciliatórias, está a tentativa de amenizar as situações de pobreza.

Segundo a autora, o embrião da Educação Social surge já no fim do século XIX e no início do século XX a partir de atividades que articulavam a educação e a assistência destinada a crianças pobres, viúvas, doentes e outros sujeitos em condições materialmente desfavorecidas. Em linhas gerais, a Educação Social apresentou-se, inicialmente, através de

ações com teor espontaneísta e vertente caritativa-religiosa, posteriormente manifestou-se com caráter filantrópico e, por fim, agregou-se dentre as políticas de Estado. Como sendo uma construção social, a Educação Social passou por mudanças, no entanto, manteve seu caráter assistencialista e compensatório.

O vislumbre da Educação Social como a conhecemos atualmente aparece na primeira metade do século XX, no contexto da Primeira e da Segunda Guerras Mundiais (1914-1918 e 1939-1945, respectivamente), as quais resultaram em desempregos, orfandade, marginalidade, prostituição e aumento das mazelas sociais em geral. Neste mesmo período, mais precisamente no ano de 1948, foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, inspirando políticas de Estado de bem-estar social. Assim, temos que, com o avanço do capitalismo e a conseqüente acentuação das mazelas sociais e a crescente discussão e demanda de políticas de proteção social, a Educação Social tornou-se necessária, ganhando cada vez mais espaço.

Neste contexto, o público-alvo desta educação que tinha como princípios a formação cívica, preparação para a justiça social e a educação para a paz, eram os indivíduos socialmente desajustados. Também neste âmbito, temos a explícita criminalização da pobreza e a preocupação das classes dominantes, as quais são responsáveis pelo acúmulo de riquezas materiais e promoção da desigualdade social, com a ameaça à ordem social pelos “delinquentes” em potencial. Ou seja, as desigualdades de condições materiais de subsistência acentuadas pelo contexto das guerras, favoreceu o olhar preconceituoso sobre as crianças e adolescentes carentes e ociosos. Para as classes dominantes, estes indivíduos representavam potencial perigo às suas riquezas acumuladas e à sua segurança em geral, caracterizando a criminalização da pobreza.

Com esta preocupação latente, a educação emerge nas discussões como a responsável pelo desenvolvimento da sociedade e a esperança de reajuste do indivíduo pobre à sociedade, atuando como prevenção da violência e proteção da sociedade, em especial, as classes burguesas. Assim, neste contexto, a Educação Social propunha-se a inserir crianças e adolescentes desajustados na sociedade, promovendo a ordem, a paz e a civilidade.

Este mesmo cenário apresenta-se no Brasil no início do processo de urbanização e industrialização. Segundo Santos (2020), este é o momento em que a criança deixa de ser preocupação exclusiva da família e passa a figurar os cenários sociais, somando ainda com a presença mais acentuada do Estado. Neste contexto, o mesmo olhar de criminalização é lançado sobre crianças pobres, concebendo-as como delinquentes em potencial. Assim, a Educação Social apresenta-se como forma de proteger as crianças e a sociedade da violência, ao mesmo tempo em que a prevenia ao adaptar e ajustar os indivíduos pobres à sociedade.

A partir da década de 60, teóricos passam a tecer críticas à instituição escolar, defendendo que a educação em seu sentido estrito tinha a função de reproduzir a sociedade, fato este que põe em descrédito a anterior visão salvacionista da educação que cria em sua função redentora da sociedade. A partir de então, passa-se a pensar em uma educação para além dos muros da escola com atenção especial a grupos sociais menos favorecidos. A Educação Social passa a caracterizar-se enquanto “conjunto de estratégias sócio comunitárias que tem como função fazer intervenções frente aos problemas sociais” tendo como objetivo central a “busca de respostas para problemas que a escola não conseguiu solucionar” (Santos, 2020, p. 20), engajando-se na tarefa de tornar os indivíduos desajustados em cidadãos exemplares.

Na década de 90, com o ganho de força das políticas neoliberais e a ideia de Estado mínimo, ampliam-se as iniciativas das Organizações Não-Governamentais (ONG's), inclusive no âmbito da Educação Social. Nesta década, um avanço significativo acerca deste tema foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990), que combate formalmente o discurso de criminalização da pobreza, reconhecendo crianças e adolescentes pobres como sujeitos de direito.

A partir desta década, em especial após o I Seminário de Pedagogia Social realizado em 1996, intensificam-se as discussões em torno da profissionalização de educadores de contextos escolares e extraescolares. Santos (2020) aponta que este movimento em torno da formação estava atrelado a um discurso de culpabilização dos educadores pelas mazelas no campo da educação, principalmente neste contexto em que surgem críticos que a apontam como reprodutora das desigualdades sociais e, com elas, reproduz toda sorte de

insucesso escolar e profissional (nas tentativas de mobilidade social), fome, miséria, violência. Nas palavras de Santos (2020, p. 21), “Dentre os aspectos apontados estão uma suposta deficiência formativa como causa de muitas mazelas educacionais e a crença exacerbada nas soluções apontadas elo investimento na formação, desconsiderando questões de ordem estrutural”.

Nesse viés, a Educação Social passa a funcionar depositando sua esperança de desenvolvimento social na atuação dos educadores sociais, sendo estes responsáveis pela promoção da sociabilidade e a garantia da inclusão do sujeito marginalizado. De acordo com esta perspectiva, a inclusão dos indivíduos excluídos em seus grupos sociais de origem seria a condição para que estes deixassem de ser marginalizados. Neste contexto, o público-alvo destas atividades socioeducacionais passam a ser caracterizados como indivíduos marginalizados, excluídos da sociedade. A esse respeito, Santos (2020, p. 22) faz uma observação importante, ressaltando que esta exclusão dos indivíduos não pressupõe sua separação literal da sociedade, uma vez que os pressupostos teóricos sobre os quais ampara-se esta pesquisa admite todo indivíduo como ser social e, portanto, inseridos na sociedade e dela participantes. Esta exclusão ou marginalização diz respeito à privação do “usufruto de bens sociais necessários à existência humana plena”. Ou seja, o sujeito excluído, alvo desta Educação Social, é aquele a quem é negado a plenitude das condições materiais de subsistência.

A partir do exposto, corroboramos com Santos (2020) ao definir a intenção de reinserção ou ressocialização como uma armadilha, uma vez que a sociedade regida pelas leis do capital “alimenta-se” da exclusão. Como explicitado anteriormente, ao longo de seu desenvolvimento a Educação Social manteve seu foco em soluções que não possuíam real potencial para responder aos problemas apresentados. Como afirmou a autora, a pobreza é um fenômeno socialmente construído e um problema de caráter estrutural. Portanto, consideramos que a concepção salvacionista da educação e o foco na profissionalização de educadores acompanhado do discurso de culpabilização destes profissionais apresenta-se como um dos recursos de mascaramento do processo de manutenção das desigualdades e da pobreza.

Estando o Estado comprometido com os interesses e necessidades do capital e, por conseguinte, da classe burguesa, a educação jamais será capaz de solucionar os problemas supracitados agindo sozinha, bem como continuará sendo impossível a inserção social ou ressocialização de indivíduos propositadamente excluídos. Como afirma Santos (2020, p. 86), [...] a educação social surge de uma necessidade social, a qual a educação em sentido lato, bem como a educação formal, não conseguiu dar respostas”, no entanto, estando a Educação Social submetido à mesmas determinações do capital, algemada à mesma dependência ontológica da educação em sentido estrito, também não pode apresentar soluções por si só.

Depositar na unicamente no complexo da educação a esperança para a resolução das mazelas sociais é uma perspectiva idealista e, portanto, desprendida da realidade material e da totalidade social. É válido ressaltar que os complexos (tais quais o trabalho, a educação, a política, a religião e arte) estão interligados, relacionando-se de forma dialética, influenciando e sendo influenciados uns pelos outros de como a compor a totalidade social construída historicamente. Todavia, nesta relação interdependente e relacional, o complexo do trabalho possui o momento predominante, o que confere aos demais complexos uma dependência ontológica (Lukács, 2018). Neste ínterim, apesar de o complexo da educação possuir uma autonomia relativa, de modo a permitir ao educador desenvolver atividades educativas de caráter emancipatório, a mera conscientização não tem o poder de solucionar os problemas causados pelo sistema do capital. A mudança só é possível se as consciências, após educadas e despertadas para seu real estado das coisas, agir para transformar a realidade material, isto é, a estrutura citada por Marx: as relações de trabalho, de produção, de subsistência, a economia; e desfazer a sociedade de classes.

Não obstante, não podemos cair no pessimismo estruturalista. Como bem afirmado anteriormente e reforçado por Lukács (2018), o complexo da educação possui uma autonomia relativa que proporciona brechas para a atuação da emancipação, ainda que em passos tímidos. Como corroboram Quinelatto *et al* (2024, p. 22), “A Educação pode presumir muitos desafios, mas é o único para a libertação e emancipação social [...]”. Pois se apenas a consciência em vias de emancipação não pode solucionar as mazelas sociais, tampouco mentes não conscientes do real estado das coisas são capazes de lutar por mudanças na estrutura da totalidade social.

Neste sentido, temos que a Educação Social é um dos instrumentos utilizados pelo Estado para garantir a manutenção da pobreza em níveis toleráveis como proposto por Santos (2020) em sua tese, apresentando-se como uma de suas ações conciliatórias e, ao mesmo tempo, repressoras, a fim de que muitos permaneçam em situação de escassez das condições materiais de subsistência, constituindo a massa explorada que serve de base para o enriquecimento desmedido da pequena parcela rica da sociedade. Assim, concluímos que o desenvolvimento trilhado pela Educação Social se constitui enquanto descaminhos que, ao percorrer, explicitamente, um objetivo, envereda-se por direções que a afastam desta finalidade.

Ressocialização de adolescentes em conflito com a lei a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente

A partir do explicitado acerca do desenvolvimento da Educação Social foi possível perceber, sob a ótica do estudo de bibliografias relevantes acerca desta temática, tais quais Santos (2020), Lukács (2018) e Tonet (2012), que as concepções adotadas contribuíam para a manutenção da pobreza, corroborando com os interesses do capital. No entanto, para melhor compreensão do nosso objeto, que se delimita mais ainda no campo da Educação Social, faz-se necessário, também, analisarmos a legislação que regulamenta a ressocialização específica destinada a adolescentes em conflito com a lei. Por este motivo, elegemos o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) para nortear essa análise.

É notável que a educação contemporânea foi e é fortemente influenciada pelo movimento do paradigma emergente da educação. E teve influência especial pelas tendências libertadora (também conhecida como pedagogia de Paulo Freire) e a crítico-social dos conteúdos, ambas sendo parte da pedagogia progressista, de modo que a legislação assume a necessidade de uma educação inovadora, visão holística e de uma abordagem progressista da formação dos sujeitos. Como uma das educadoras representantes deste paradigma educacional, Marilda Aparecida Behrens (2013) admite que a educação deve ter uma visão holística, ou sistêmica, ou seja, deve compreender o indivíduo como um ser humano composto por diversos aspectos, inteligências múltiplas,

sentimentos, pensamentos, habilidades próprias, além do intelectual ou de sua capacidade pragmática de força de trabalho, superando a dicotomização do conhecimento e do próprio ser humano.

Numa recuperação do todo (na superação da fragmentação), a perspectiva de uma visão sistêmica propõe considerar não somente a razão e a sensação, mas também a intuição e o sentimento, transpondo o racionalismo reducionista que valoriza o progresso material e negligencia o progresso humano (Behrens, 2013, p. 60).

Em sua perspectiva, tece crítica ao paradigma educacional tradicional propondo uma reforma da educação, na qual forme os indivíduos não apenas para o mercado de trabalho. Isto é, deve propor uma formação de sujeitos autônomos, emocionalmente maduros, críticos, empáticos, respeitosos, conscientes de sua realidade, honestos e justos; em suma: plenamente capazes de viver em agrupamentos sociais, formados como “cidadãos exemplares” e participantes ativos da sociedade. É neste sentido que Paulo Freire (2018) aponta a necessidade da formação política dos indivíduos, possibilitando a formação do pensamento crítico e participação ativa na sociedade, sendo conhecedores dos seus direitos e exercendo plenamente seus deveres cidadãos.

No entanto, apesar de seus esforços explícitos, o paradigma emergente não atinge o cerne da problemática envolvendo as desigualdades sociais e educacionais, ou concernentes ao desenvolvimento e emancipação humana. Essa problemática tem raízes estruturais e, como tais, não tem possibilidade de ser solucionada através de esforços unicamente da educação. Como esclarece Mészáros (2006), mesmo os representantes e defensores do capitalismo reconhecem que a origem da crise evidenciada, também, pela educação está no capital, ou como chamam, no “espírito comercial”. Desta forma, uma reforma no paradigma educacional, por mais inovadora que seja, é incapaz de atender às reais necessidades da classe trabalhadora. Indivíduos formados como cidadãos com direitos e deveres determinados por um Estado que privilegia uma minoria se constituem, apenas, como alvos de ações paliativas e, no contexto do nosso estudo, compreendemos estas ações como aquelas conciliatórias que, dentre outras coisas, tem o objetivo de gerir a pobreza, deixando-a em níveis confortáveis e manter a máscara da imparcialidade estatal.

Não obstante, a compreensão de integralidade do sujeito proposta pela tendência progressista ainda deixa de abarcar a principal qualidade do ser humano, isto é, sua condição de ser histórico e social (Tonet, 2012). Ao compreendê-lo apenas pelo ponto de vista subjetivo (suas emoções, pensamentos, habilidades), esta pedagogia nega o caráter objetivo, de sujeito sócio e historicamente situado, constituído a partir das relações que estabelece com o mundo material e com outros humanos. Com isso, deixa-se de compreender, em nosso caso, as determinações do capital no cerne da formação dos seres humanos e, com elas, o impeditivo do estabelecimento de uma educação verdadeiramente integral e humanizadora.

Apesar das críticas, o paradigma emergente aponta tímidos benefícios, os quais não podem ser confundidos com avanços para a transformação social necessária para a garantia da igualdade material e de desenvolvimento humano. Ainda assim, é possível perceber a influência do paradigma emergente também no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 13 de julho de 1990) que, segundo o Art. 1, vem a ser o conjunto de leis que “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (BRASIL, 1990). O Estatuto da Criança e do Adolescente considera como ato infracional a “conduta descrita como crime ou contravenção penal” (idem, ibidem, Art. 103) e, sendo inimputáveis, os adolescentes estão sujeitos às medidas determinadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Este determina medidas socioeducativas como consequência, considerando a capacidade do sujeito em conflito com a lei de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração (idem, ibidem, Art. 112, § 1º).

À exemplo desta influência, o Estatuto, em seu Art. 53, ressalta o direito da criança e do adolescente à educação que os proporcione um desenvolvimento pleno enquanto pessoa e o preparo para o exercício de sua cidadania, a despeito de sua condição de liberdade, semiliberdade ou internação, corroborando com a concepção progressista de que todo educando deve ser formado como cidadão ativo e participante da sociedade. Outrossim, em seu Art. 58 e Art. 59, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) garante que o educando deve ser tido como um indivíduo não apenas em sua dimensão educacional, mas também histórica, cultural, social, artística, física e emocional, ao lhe imputar como direto atividades de lazer, práticas esportivas e culturais, respeitando os valores que os constituem enquanto indivíduos.

Costa (2020, p. 184) explicita essa visão ao afirmar que o “o trabalho desenvolvido junto ao adolescente autor de ato infracional deve ser parte de uma Pedagogia voltada para a formação da pessoa e do cidadão [...]”. O autor contribui para esta discussão ao defender que a cidadania formada através das medidas socioeducativas somada a uma pedagogia que percebe o adolescente como “fonte de iniciativa, de compromisso e de liberdade” (idem, ibidem, p. 181), e traz à tona a compreensão equivocada de que cidadania pressupõe liberdade “[...] desde o momento em que seus atos [do adolescente] vão sendo, em medida cada vez maior, consequência de suas próprias escolhas” (idem, ibidem, p. 181).

Mais uma vez, embora sejam citadas as dimensões histórica e social, as atividades previstas e todo o contexto da abordagem dos adolescentes alvo das medidas socioeducativas evidenciam a falha compreensão de um sujeito integral, descartando suas condições históricas, econômicas e sociais.

Tonet (2012) contribui para esta discussão ao abordar a questão da cidadania. Esta, que é um dos objetivos da educação progressista, pressupõe a igualdade formal diante da lei e a liberdade política de indivíduos em uma sociedade. De acordo com o autor, para que haja a cidadania é necessário que haja um Estado que determine as leis e a igualdade perante estas. Portanto, apesar de tratar-se de um avanço positivo tendo em vista as sociedades escravagistas, por exemplo, a cidadania ou a formação cidadã não pode ser considerada o suprasumo da liberdade. Conforme defende, as pedagogias progressistas entendem que a cidadania pressupõe liberdade e que, quanto maior a primeira, maior será o grau da segunda, bem como o grau de humanização dos indivíduos. No entanto, em sua compreensão, é possível que haja liberdade e humanização sem uma ruptura radical com a ordem do capital. Tonet (2012, p. 35) argumenta: “Como o capital é sujeito da atual forma de sociabilidade —nesta sociedade quem é livre é o capital e não os homens — a plena liberdade humana só pode florescer para além do capital”.

Apesar da liberdade política e igualdade formal, os indivíduos cidadãos ainda estão sujeitos à dominância do Estado e do capital e, portanto, sujeitos à liberdade no sentido proposto por Lukács (2013 apud Santos, 2017), onde o poder de escolha do indivíduo é limitado às alternativas impostas pelas condições materiais também impostas pelo capital. Sendo assim, a liberdade política garantida pela cidadania difere da liberdade humana e, da

mesma forma, a igualdade formal e legal não pressupõe igualdade real, uma vez que uma sociedade gerida pelas leis do capital alimenta-se pela desigualdade material. Conforme corrobora o autor:

A cidadania moderna tem a sua base no ato que funda o capitalismo, que é o ato de compra-e-venda de força de trabalho. Ao realizar este contrato, capitalista e trabalhador se enfrentam como dois indivíduos livres, iguais e proprietários. E esta é a base do desenvolvimento — certamente processual e conflitivo — de todos os subsequentes direitos civis, políticos e sociais. Contudo, ao entrar em ação o processo de trabalho assim contratado, evidencia-se imediatamente a não-simetria dos dois contratantes. O capitalista evidencia-se como mais igual, mais livre e mais proprietário. Afinal, é ele que explora, domina e se apropria da maior parte da riqueza e não o trabalhador. Fica claro, deste modo, que cidadania é forma política de reprodução do capital e que, por isso, jamais poderá expressar a autêntica liberdade humana. (Tonet, 2012, p. 34)

Ou seja, conforme defendido pelo autor, a preocupação com a formação de cidadãos, com o exercício da cidadania como o nível máximo da sociabilidade humana está intimamente comprometida com os interesses do capital, com a sua reprodução. E neste contexto a liberdade formal, que em muito se distancia da liberdade real, plena, embasa um discurso que, na verdade, busca a manutenção a liberdade do próprio capital e o aprisionamento dos sujeitos sob suas determinações.

De acordo com o artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), dentre as medidas socioeducativas estabelecidas para adolescentes que infringem a lei, cita-se: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. A presente pesquisa teve seu foco no contexto dos adolescentes que cometeram ato infracional e cumprem medidas socioeducativas em regime de semiliberdade e/ou internação em estabelecimento educacional, levando em consideração as determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente. Este, por sua vez, apresenta como obrigatórias as atividades pedagógicas durante o período de internação, de acordo com o disposto do parágrafo único do Art. 123, bem como o são a escolarização e a profissionalização, tanto nos regimes de internação quanto de semiliberdade (idem, ibidem, Art. 120).

Levando-se em consideração a literatura adotada até o momento como embasamento para esta pesquisa, a educação em seu sentido estrito é um complexo social que tem função reprodutora das determinações sociais postas pelas relações de produção material (Santos, 2017). Neste sentido, é possível inferir que a escolarização obrigatória bem como as atividades pedagógicas atuam de acordo com estas mesmas determinações, atuando como Aparelhos ideológicos de Estado (Althusser, 1970). A obrigatoriedade da profissionalização reforça esta inferência. Como discutido na seção anterior, a Educação Social, em sua fase mais recente, esteve comprometida em reinserir indivíduos marginalizados em seu grupo de origem. Compreendendo as medidas socioeducativas como parte integrante dessa Educação Social, é possível inferir que os socioeducandos, isto é, os adolescentes em conflito com a lei que encontram-se cumprindo medidas socioeducativas, são provenientes da classe trabalhadora e, portanto, dentre as medidas socioeducativas, faz-se necessário, do ponto de vista deste documento legal e, por conseguinte, do Estado, que estes sejam inseridos não apenas na sociedade, mas também no mercado de trabalho como mão-de-obra. Outrossim, é possível que a compreensão burguesa de reinserção na sociedade tenha como pressuposto a inserção no mercado de trabalho, constituindo a força produtiva do sistema capitalista. Como corrobora Tonet (2012, p. 18), essa educação tem por objetivo preparar os adolescentes autores de ato infracional para a vida social, “[...] entendendo por vida social a vida nos marcos, ainda que sempre em processo, desta forma de sociabilidade”. Ou seja, é uma preparação para retornar às mesmas condições precárias de exploração e marginalização de outrora.

Neste contexto, resgatamos a discussão da subseção anterior, compreendendo que as reais intenções desta ressocialização proposta não intentam, de fato, permitir que o indivíduo participe da sociedade no sentido de usufruir de seus bens materiais e desenvolvimento disponível construído historicamente pela humanidade. Ao contrário, planeja torná-lo um sujeito dócil, adestrado, reinserido em seu grupo social de origem, a saber, a classe trabalhadora, cumprindo seu papel alimentando o sociometabolismo do capital. Assim, o indivíduo explorado, criminalizado e marginalizado é, mais uma vez, violentado pelo mesmo Estado e pela sociedade que o determinou como apenas mais uma peça na sua máquina de produzir, explorar, acumular e reproduzir.

Em seu Art. 124 (Brasil, 1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente também prevê direitos a serem garantidos aos adolescentes em situação de privação de liberdade. Dentre eles, são elencados:

- XI – receber escolarização e profissionalização;
- XII – realizar atividades culturais, esportivas e de lazer;
- XIII – ter acesso aos meios de comunicação social;
- XIV – receber assistência religiosa, segundo a sua crença, e desde que assim o deseje;

Corroborando com o pensamento expresso a partir destes direitos, o Paradigma Emergente (Behrens, 2000; 2013) destaca a importância da visão holística do educador sobre seus educandos. Esta refere-se a um olhar sobre o educando que o considera como um “todo”: seus aspectos culturais, políticos, sociais, religiosos, dentre outros que o constituem enquanto ser humano e subjetivo; superando, em tese, a visão fragmentada do Paradigma Tradicional, e valorizando o todo. Neste sentido, o Estatuto também prevê o direito a atividades esportivas e ao culto religioso, tendo, inclusive, assistência para realização desse se assim o interno desejar, valorizando os aspectos físicos, mentais, espirituais e culturais, não limitando-se a questões educacionais.

Apesar de, explicitamente, apresentar benefícios aos socioeducandos abrangendo outros aspectos para além da formação educacional e profissional que constituem o indivíduo, a visão holística ou sistêmica apresentada pelo paradigma emergente não vislumbra a integralidade do indivíduo. Embora apresente uma lista que abarca tantas dimensões humanas, este paradigma educacional deixa de fora o aspecto fundante e determinante de todas elas: o trabalho. Desta forma, mesmo que se proponha a intervir nestes complexos, não poderá mudar suas determinações e, por consequência, não alterará significativamente a realidade dos socioeducandos, mantendo-os reféns do capital.

Para vias de conclusão: o discurso meritocrático e o Estado intervencionista

A partir da investigação e exposição do objetivo foi possível dialogar acerca da essência da Educação Social e, especificamente, das medidas socioeducativas que se propõem a ressocializar adolescentes em conflito com a lei e perceber suas intenções

implícitas na literatura e legislação. Em suas raízes, a Educação Social possui estreita relação com as situações de pobreza socialmente produzidas. Suas ações constituem o Estado em seu papel de mediador entre o trabalhador e o capital. A função deste, para além de mediar esta relação, é suprir as necessidades que o capital demanda, contribuindo para a sua reprodução. Portanto, embora se coloque em posição de garantir direitos e reivindicações da classe trabalhadora, as ações do Estado tendem a beneficiar, acima de tudo, em benefício do capital.

Desta forma, mesmo que as ações em nome de uma Educação Social voltada às classes menos favorecidas tenham aparência de boa-vontade, estas expressam as ações conciliatórias que sustentam o discurso da indispensabilidade e imparcialidade do Estado. O mesmo é observável na proposta de ressocialização de adolescentes infratores.

A ressocialização, nesta perspectiva, se constitui como tentativa de remodelar o indivíduo infrator de modo a reencaixá-lo nos padrões da organização social vigente, a saber, a sociedade de classes, com o objetivo de realocá-lo em seu grupo social de origem. A ressocialização, portanto, apresenta-se como uma educação para o conformismo (Santos, 2020); uma conformação com o estado das coisas, a qual confronta diretamente o cerne do marxismo que propõem a transformação.

A sociedade de classes, que é um dos fundamentos que sustenta o capital e possibilita sua reprodução da desigualdade social, apresenta-se enquanto violência contra o indivíduo alvo da ressocialização, pois, ao ser reinserido na sociedade em sua classe de origem, como indivíduo dócil/conformado ou não, ele é reinserido, também, no contexto de massa explorada, de precárias condições materiais de subsistência, de desumanização e com as mesmas necessidades de existência latentes em si.

Remetendo-nos à teoria de Lukács acerca das posições teleológicas a partir de alternativas impostas, diante da necessidade de sobrevivência e das finitas condições materiais que lhe são impostas, os indivíduos explorados, pobres e já criminalizados, se veem diante da opção da criminalidade. Esta alternativa, apesar dos riscos, traz respostas imediatas a exigências imediatas, diferentemente, por exemplo, do investimento na educação em seu sentido estrito, que demanda doação de si e de recursos materiais durante longos anos antes de se obter um retorno financeiro podendo, inclusive, não obter

retorno algum. Além disso, há exclusão operada pelo capital que impossibilita ou dificulta o sucesso escolar e, por conseguinte, a mobilidade social de membros da classe trabalhadora.

Neste interim, remetemo-nos à teoria bourdieusiana que, apesar de não ser marxista, dialoga com o marxismo em alguns pontos que são de interesse dessa pesquisa. Neste contexto, a lógica da necessidade, de acordo com Nogueira e Nogueira (2002), atua exigindo soluções imediatas para a questão da sobrevivência. A classe dominada, pobre de condições materiais, vê-se diante de alternativas igualmente dolorosas impostas pelo capital: sujeição à exploração, luta para mobilidade social pela educação ou criminalidade. Em todas as opções, os resultados podem ser fatais. Em alguns casos, infringir as leis postas pelo Estado coloca-se como um caminho possível para a garantia de sua sobrevivência ante as privações impostas pelo sistema do capital.

Não pretendemos, no entanto, reforçar o discurso da criminalização da pobreza difundida também pelo próprio Estado, o qual fundamenta a crença de que todo trabalhador explorado, no sentido de trabalho proposto do Marx (1980), é um potencial criminoso e que, portanto, o Estado deve agir em combate à criminalidade e em fazer da promoção da paz, atuando como “salvador” da sociedade. Este discurso tem como um de seus objetivos antagonizar as classes trabalhadora e burguesa, a fim de garantir a manutenção da sociedade de classes, tão preciosa para a reprodução do capital.

Após analisarmos a relação entre a burguesia e a legislação estatal através dos escritos marxistas ao lado da discussão acerca da criminalidade entre adolescentes e sua relação com a pobreza, um questionamento no seguiu: quantos dos jovens que cumprem medidas socioeducativas são provenientes das classes detentoras dos meios de produção? A partir da teoria, podemos inferir que estas medidas de ressocialização, em especial os regimes de semiliberdade e internação, têm como público em potencial adolescentes pobres. Reforçando nossa tese, uma reportagem do Correio do Povo (2015) em seu jornal digital aponta, a partir de estudo que analisa dados nacionais de adolescentes que cumpriram medidas socioeducativas no ano de 2013, que a maioria dos adolescentes que cumpriam pena com restrição de liberdade era advindos de famílias extremamente pobres:

Em 2013, 66% dos adolescentes em conflito com a lei, que cumpriam pena com restrição de liberdade, viviam em famílias consideradas extremamente pobres (renda inferior a R\$2,6 por dia segundo a ONU). O dado foi divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) nesta terça-feira (Correio do Povo, 2015).

Assim, a Lei é aplicada em toda sua força ou negligenciada a depender dos interesses do capital. E estes interesses, por sua vez, estão interligados com os interesses da classe burguesa. Neste sentido, ao lado da criminalização da pobreza, compreendemos que o Estado empenha um esforço específico para promover a impunidade das classes mais favorecidas, o que justifica o baixo índice de infratores provenientes das classes mais pobres.

Neste estudo não nos referimos à impunidade jurídica apenas, embora esta certamente ocorra nos casos em que é de interesse do capital que os indivíduos envolvidos permaneçam impunes. No entanto, a impunidade burguesa estende-se, principalmente, sobre o contexto social. Se a imagem do pobre trabalhador e explorado é tecida como um potencial criminoso que necessita da intervenção das mãos bondosas do Estado para que se torne um “cidadão de bem”, parece suposto que a imagem da classe possuidora dos meios de produção, a dominadora, seja tecida como modelo de ser humano bem desenvolvido em todas as suas qualidades. Para tanto, torna-se imprescindível que esta apresente uma imagem distante da criminalidade, por conseguinte, contrária à apresentada pela classe trabalhadora.

Diante da impunidade burguesa e da criminalização da pobreza, o Estado realiza seu papel de instituição salvadora e indispensável à organização social da humanidade ao promover ações de prevenção e contenção da criminalidade direcionada à classe trabalhadora por meio de ações sociais, programas políticos, etc. Neste ínterim, compreendemos que, em certa medida, o Estado necessita da criminalidade na classe trabalhadora para sustentar seu discurso alienante. Assim, seu objetivo último, com as medidas socioeducativas, não está em, de fato, eliminar/ atenuar a criminalidade, mas de cumprir com dois objetivos igualmente importantes para a manutenção do capital: conformar o adolescente em conflito com a lei e reforçar seu discurso excludente e alienante que dificulta ou mesmo impossibilita a reação da massa explorada e criminalizada.

A partir disso, assim como Santos (2017; 2020) trata da gestão da pobreza em níveis confortáveis como algo necessário à manutenção da sociedade capitalista, podemos falar acerca de uma gestão da criminalidade, no sentido em que o próprio capital a cria e a atenua, sem nunca a eliminar, muito embora possua recursos para tal. No entanto, a eliminação da criminalidade nos moldes em que o Estado a apresenta, pressupõe a erradicação da pobreza. E, como observamos a partir do exposto, não é de seu interesse que a pobreza seja erradicada, uma vez que necessita da desigualdade para subsistir.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Editorial Presença, 1970)

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Vade mecum Saraiva. 11 ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2011.

CORREIO DO POVO. Maioria dos menores infratores é de família extremamente pobre, indica Ipea. **Correio do Povo**, 2015. Disponível em: <<https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/geral/maioria-dos-menores-infratores-%C3%A9-de-fam%C3%ADlia-extremamente-pobre-indica-ipea-1.175422>>. Acesso em: 23 de maio de 2022.

COSTA, A. C. G. A pedagogia social e o adolescente autor de ato infracional. IN: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. (orgs.). **Pedagogia Social**. 4. ed. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2020.

DÍAZ, A. S. Uma aproximação à pedagogia-educação social. **Revista Lusófona de Educação**, 2006, 7, 91-104.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, v.23, n.78, p.15-35, 2002.

QUINELATTO, R. F.; OLIVEIRA, U. P.; MÜLLER, K.; CONCEIÇÃO, W. L. Educação para a justiça social: os desafios da socioeducação. **Cenas Educacionais**, v.7, n.e17114, p.1-25, 2024.

SANTOS, M. E. **Educação social e pobreza**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

SANTOS, M. E. **Trabalho, educação e pobreza**. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.

TONET, I. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.