

INTERMITÊNCIAS NO DIREITO À EDUCAÇÃO HUMANIZADORA DE ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS NO BRASIL

Ivana Aparecida Weissbach Moreira¹

RESUMO

O artigo analisa o direito à educação nas políticas educacionais e socioeducativa à luz dos princípios, diretrizes e normativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) como processo para uma educação humanizadora. Assim, descreve e propõe refletir elementos significativos da conjuntura histórica, sociocultural, política e econômica brasileira, evidenciando a importância das novas pedagogias e o olhar diferenciado aos sujeitos da educação. Instiga aos leitores sobre quem são os sujeitos da educação e sobre a importância das novas pedagogias, voltadas para a humanização e a socialização, numa perspectiva emancipatória. De natureza qualitativa e perspectiva teórico-crítica, apoia-se na produção bibliográfica, nas normativas e em dados estatísticos sobre adolescentes autores de atos infracionais. Conclui que permanecem presentes os desafios à inclusão social de adolescentes autores de atos infracionais nas políticas educacionais decorrentes das contradições ainda presentes na sociedade brasileira e nas práticas pedagógicas socioeducativas. Assim, o minicurso contribui para as discussões sobre o contexto atual da educação bem como envolver os profissionais de diferentes políticas educacionais promovendo, assim, a educação, inclusão, cultura e diferentes sujeitos

Palavras-chave: Adolescentes autores de atos infracionais, Educação Humanizadora Política Socioeducativa.

INTRODUÇÃO

A garantia de direito à educação aos sujeitos privados de liberdade é fruto de lutas sociais. Embora as instituições de privação de liberdade se configurem em espaços para o cumprimento de pena e/ou responsabilização pela prática de crimes e condutas tipificadas como ato infracional, as quais restringem o direito de ir e vir, elas devem resguardar os demais direitos sociais dos sujeitos. A realidade brasileira, em relação à privação de liberdade, apresenta, ainda, violações dos direitos e a necessidade de reafirmar as garantias normativas e constitucionais.

As instituições sociais, como espaços de prática social e processo educativo, seguem princípios socializadores que adquirem significado para além da privação da liberdade. No processo socioeducativo, destinado aos adolescentes autores de atos

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Assistente Social na Assessoria de Assuntos Estudantis (ASSAE), Reitoria da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, ivana@utfpr.edu.br;

infracionais, as medidas socioeducativas (MSEs) comportam em si o caráter pedagógico e de responsabilização. Significa, pois, educar e ensinar o cumprimento das regras da convivência em sociedade, longe de condutas infracionais, promovendo proteção social, a formação educacional humanizada.

A conjuntura brasileira para grupos vulnerabilizados socialmente expressa marcas das contradições e desigualdades socioeconômicas, cada vez mais acentuadas, sejam pela situação econômica, social, política e cultural do Brasil. Revelam, ainda, as práticas socioeducacionais com a culpabilização do sujeito por sua conduta evidenciando uma lógica neoliberal, punitivista e preconceituosa. Problematizar sobre o direito à educação nas políticas educacionais e socioeducativa, para adolescentes autores de atos infracionais, no contexto complexo e neoliberal brasileiro, constitui-se em um ato político e de resistência diante da exclusão social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) possuem uma especificidade voltada a educar e ensinar a partir de práticas pedagógicas, que é parte da própria regra destinada a pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Tal consideração se faz necessária a fim de situar o leitor quanto à importância de garantir os princípios de uma educação humanizadora.

A formação social e histórica brasileira, marcada por uma cultura escravocrata e elitista, possui contradições e implicações aos processos de exclusão e desigualdade social das classes mais vulneráveis, ao longo de seu desenvolvimento, por aspectos da desigualdade social e que se apresenta de maneira obscurecida em suas estratégias de enfrentamento. As contradições e a minimização da desigualdade social, características de uma sociedade capitalista e neoliberal, ainda permanecem como um fim a ser atingido. Além disso, o contexto conservador brasileiro obtém maior expressividade desde a abolição da escravatura e, ao mesmo tempo, instigante diante dos diversos fenômenos advindos das mudanças do modo de produção capitalista que fez emergir contradições e limites para o seu enfrentamento. Essa estruturação deixou marcas que se mantêm presentes até hoje e reforçam um processo de transformação capitalista, mas que não promoveu uma revolução democrática, mas sim ocasionou uma mudança na estrutura social brasileira, no sentido das diferentes formas de desigualdades.

Conforme Fernandes (2007) e Souza (2005, 2017) a hierarquização social, as descontinuidades da modernidade, o culturalismo racista, as mudanças nas subjetividades, a realidade social das minorias e a conseqüente naturalização das desigualdades constitui o processo de formação da sociedade brasileira. Essas contribuições viabilizam, assim, uma reflexão crítica da sociedade e de como são reproduzidas as relações sociais de exclusão. Remonta ao dilema da escravidão e do preconceito de cor que promoveram transformações histórico-sociais vividas pelos negros, pela estrutura e pelo funcionamento da sociedade brasileira. Portanto, a abolição do negro no Brasil não significou sua inclusão, pois a estrutura social representava um problema, “[...] uma vez que bloqueava sua cidadania plena” (FERNANDES, 2007, p. 18). É neste contexto que sem condições de se manter numa sociedade de classes e sem os meios de produção, a condição de liberto das mãos dos senhores e das correntes não significou para os negros a libertação das amarras do preconceito e da singularidade excludente e da perversa vida em sociedade. Ao contrário, criou uma situação que se mantém muito presente para as classes menos favorecidas e transveste o racismo em culturalismo, possibilitando, assim, a legitimação de ataques, especialmente, aos governos populares, visto que escraviza ainda mais o oprimido não apenas em seu corpo e raça, mas também no seu espírito. Nas palavras de Jessé Souza (2017, p. 24), “[...] colonizar o espírito e as ideias de alguém é o primeiro passo para controlar o seu corpo e seu bolso.”. Portanto, a questão da raça e da miscigenação, seja de povos indígenas, africanos (trazidos como escravos), colonizadores portugueses e povos imigrantes europeus obstaculizam uma ordem efetivamente democrática. Assim, esse processo de desagregação promoveu um grande abandono, especialmente dos libertos a sua própria sorte, sem que a Igreja, o Estado e ou qualquer outra instituição os acolhesse. Nessa nova situação, a liberdade não lhe dá as condições e nem os “[...] meios materiais ou morais para sobreviver numa nascente economia competitiva do tipo capitalista burguês [...]” (SOUZA, 2017, p. 155), esse abandono, resulta na marginalização social e na pobreza econômica, sem a oportunidade de classificação social, seja burguesa ou proletária. Para o “sujeito abandonado” resta, assim, preservar a dignidade de homem livre, mas mergulhado numa miséria, em situação de “vagabundagem” sistemática e na “criminalidade”.

Neste ínterim, as mudanças significativas no modo de produção e nas relações sociais trouxeram, também, diferentes formas de viver e conviver. A violência, a exclusão

e a desigualdade social, por consequência, diante do acirramento dos ditames neoliberais, ganham contornos cada vez mais preocupantes. Remete, ainda, uma realidade que expõe uma parte expressiva da sociedade às condições de subcidadania e exclusão social, seja dos meios de produção, de renda e da falta de proteção social.

Para efeitos de análise, toma-se o processo de escravidão e o acúmulo do capital das classes dominantes no Brasil que foram marcados pela expropriação, estigmatização e, conseqüentemente, pela desigualdade e a exclusão social que se mantém presentes em nossa sociedade. Esse processo marcou, ainda, a situação racial no Brasil e que reforça, até os dias atuais, nas palavras de Souza (2017, p. 24) o “culturalismo racista e liberal conservador”. A miscigenação, o cruzamento entre raças e culturas, cria, assim, uma falsa ideia de continuidade, na qual a cultura dominante naturaliza como uma herança genética. O racismo conservador passou ao longo das concepções ideológicas de cor e raça e mantém os privilégios de classe e de uma elite, com traços marcantes entre a “Casa grande e a senzala”. De maneira metafórica a sociedade brasileira conserva sua divisão de classes e a impõe formas excludentes da maioria da população e conservam os privilégios de grupos ou famílias dominantes.

Apesar do momento histórico da escravidão, na sociedade brasileira moderna tem-se muito presente os traços de uma visão equivocada da “culpa individual” do sujeito por sua incapacidade. O abandono, tanto social como político, torna-se “invisível” para propiciar a boa consciência do privilégio. De acordo com Souza (2009) as artimanhas dessa invisibilidade e, conseqüentemente, a desigualdade e o drama da sociedade brasileira estão na

“[...] percepção economicista do mundo que permite a legitimação de toda espécie de privilégio porque nunca atenta para as precondições sociais, familiares e emocionais que permitem tanto a gênese quanto a reprodução no tempo de todo privilégio de classe.” (SOUZA, 2009, p. 20-21).

Reproduzem-se, assim, estigmas, para todos aqueles que estão excluídos e marginalizados de uma suposta “sociedade desonesta e corrupta”, de uma contradição explícita entre as classes, na qual deixa de articular interesses comuns. Antes, reafirma a condição da “ralé”², enquanto tal, desprovida de qualquer valoração dentro do contexto

2 Cumpre explicitar, porém, que o termo “ralé”, cunhado pelo sociólogo Jessé Souza, ajuda a refletir a complexidade dos subalternizados pelo modelo hegemônico e não tem nenhum sentido pejorativo e ou discriminação. Assim, não descaracteriza as resistências e os contramovimentos que estão ativos nas

da hierarquia de valores, na qual somente aqueles que detém os meios de produção, a riqueza e os privilégios possuem direitos e mérito. Nossa sociedade ainda é opaca no mercado competitivo avançado o que os relega a subempregos, a “subcidadania”, sem direitos e muitos apenas compõe dados estatísticos policiais e na mídia. É toda uma classe social condenada ao fracasso como enfatizado por SOUZA (2009), não por sua condição, mas por uma identidade atribuída.

Seguindo esse percurso, um dos pontos principais no mundo moderno está em perceber as práticas dominantes que constroem ilusões de liberdade e igualdade. Essas práticas são construídas no senso comum em que o privilégio e o poder se reproduzem. Ou seja, a legitimação da igualdade e do poder, na sociedade moderna, passa a ser encoberta e como sendo “[...] um produto ‘natural’ do talento especial, como ‘mérito’ do indivíduo privilegiado” (SOUZA, 2009, p. 43, grifos do autor). Assim, ao referir-se ao fracasso ou ao insucesso do indivíduo na sociedade brasileira, pela falta ou mesmo sua posição social, enfatiza-se a condição de classe ou, em outras palavras, [...] o ‘privilégio’ individual é legitimado na sociedade moderna e democrática, fundamentada na pressuposição de igualdade e liberdade dos indivíduos, apenas e enquanto exista essa pressuposição. (SOUZA, 2009, p. 43, grifo do autor).

Portanto, a separação do indivíduo da sociedade, o fracasso e insucesso do indivíduo por sua condição econômica fica obscurecido e silenciado, pois assim torna possível legitimar o “discurso” e a culpabilização do pobre por suas derrotas, lástimas e exclusão social. O mérito individual é assim celebrado, como sendo uma forma de enaltecer os privilégios e as condições econômicas, morais e culturais de alguns indivíduos e, ao mesmo tempo, silenciar o conjunto de predisposições que para outros não são transmitidos, seja pela falta de valores imateriais, seja pelas condutas valorizadas socialmente. Dessa forma, o mérito legitima valores de difícil percepção pela sociedade, mas são determinantes para a condição de sucesso e êxito dos indivíduos. Assim sendo, os valores são transmitidos pela família, e dependerão dos valores de uma determinada “classe”, na qual a renda econômica que advém do sucesso é apenas a consequência e não a causa da desigualdade social (SOUZA, 2009).

periferias e nas camadas sociais excluídas do modelo de desenvolvimento hegemônico (centrado no econômico/renda) que afeta todas as camadas sociais que reagem de maneiras semelhantes ou diferentes.

Nessa linha de raciocínio, é possível identificar que a questão da desigualdade é complexa e pouco compreendida na sociedade brasileira, especialmente por haver o entendimento do senso comum de que a única forma de existir é a partir da economia. Assim, o pressuposto é um equívoco, pois, está baseado numa cultura do justo e do igualitário, quando na verdade o mérito é o “[...] segredo da dominação social moderna em todas as suas manifestações e dimensões, que é o ‘caráter de classe’ não do mérito, mas das condições sociais que permitem o mérito.” (SOUZA, 2009, p. 121, grifo do autor).

Longe de naturalizar um estigma social, ou seja, as relações sociais que geram as condições de vida de grupos excluídos, como é o caso adolescentes autores de atos infracionais, o termo “ralé” serve também para evidenciar a invisibilidade e o abandono de indivíduos reproduzida há muito tempo na sociedade brasileira. Reafirma, pois, uma lógica perversa de exclusão e estigma à vulnerabilidade social. Em decorrência disso, cria as redes invisíveis que ligam toda uma estrutura social que mantém os privilégios e um grupo expressivo de excluídos, na qual ocorre um valor diferenciado entre os indivíduos que a compõem. Essa valorização diferenciada e o desconhecimento dessa hierarquia do valor diferencial, condicionam, reproduzem e naturalizam a desigualdade social brasileira (SOUZA, 2005).

É com base nesse contexto desigual e que estabelece um padrão dominante das relações sociais, que hierarquiza e reproduz sua própria lógica de dominação, seja ela material ou simbólica, que perpetua de maneira generalizada e confirma as inegáveis consequências do vigoroso processo de transformação social, econômico e político da sociedade brasileira. Assim, é preciso analisar a realidade e pensar no enfrentamento dos problemas cotidianos que afetam dezenas de milhões a uma vida “condenada” à estigmatização, a marginalização e a desigualdade social. Por conseguinte, repensar as formas e a percepção do processo sócio-histórico brasileiro passa pelo sentido de priorizar e ter clareza, de maneira crítica, sobre as condições, as particularidades e os elementos que determinam o comportamento daqueles que a compõem. Além do mais, é fundamental interpretar as tensões e os limites que permeiam as estratégias institucionais, em especial das políticas sociais, de forma a promover práticas e aprendizados sociais e políticos, de segmentos excluídos e vulnerabilizados socialmente.

Neste percurso que se gestam e decorrem os desafios às práticas pedagógicas e sociais para diferentes sujeitos das políticas educacionais e socioeducativa. Reafirma,

assim, que dadas as precondições de aprendizagem, de inclusão e de proteção social é possível promover uma mudança do projeto de vida destes jovens, com a possibilidade de ressignificar suas condutas à emancipação, à cidadania.

Políticas socioeducacionais: por uma educação humanizadora

O processo de democratização instituiu a descentralização de poder, ressignificando o conceito de cidadania e de controle social. O controle social pode ser visto a partir das instituições e está relacionado ao ambiente normativo de determinada sociedade. Para Miotto (2001) o comportamento de desvio é tratado sob duas formas: de controle social e de integração social. Ambas são vinculadas aos diferentes interesses e variando de acordo com sua complexidade, ampliam as “[...] possibilidades de diversidade tanto em termos de valores e estilos de vida quanto em uma maior regulamentação e definição de leis.” (MIOTTO, 2001, p. 93). Assim, o controle social tanto pode designar controle do Estado sobre a sociedade, quanto da sociedade sob o Estado.

A perspectiva de controle social, concretamente, relaciona-se com a sanção penal, o que implica em compreender que o controle social comporta, também, a aplicação das medidas socioeducativas aos adolescentes. Deste modo, o controle social procura, também evitar a reincidência infracional e ao mesmo tempo diminuir a vulnerabilidade deste sujeito diante do sistema tradicional de controle. Este fenômeno estabelece uma atenuação de que as medidas socioeducativas sejam apenas uma forma protetiva e de garantia de proteção integral. Ocorre que, por vezes, oculta-se a natureza coercitiva dessas medidas, sejam elas privativas ou restritivas de liberdade. Antes, legitimam e justificam o controle social de adolescentes, naturalizando o encarceramento e punição que decorre dessa resposta, quando priva e restringe os direitos fundamentais.

Quando se trata de instituições de privação e restrição de liberdade de adolescentes há ainda que se considerar as particularidades, as quais, necessariamente devem ultrapassar os muros institucionais, ventilando novos conteúdos e relações de articulação em rede que favoreçam o permanente avanço das práticas socioeducativas. Aliado a isto, devem ter como premissa básica a conjugação de seu trabalho com os serviços das demais políticas públicas, numa inter-relação. Esta articulação e trabalho em rede propiciam instrumentos, dados estatísticos, intervenções profissionais que promovem a unicidade na prestação dos fins a que se propõem as políticas públicas de proteção social e educação. Isto porque observa-se que a prática cotidiana dos professores

de educação e socioeducadores não refletida ou revisitada em conceitos, base teórica e estratégias metodológicas, tende a naturalizar condutas com características de instituição total³.

Assim, perceber os adolescentes como sujeitos em desenvolvimento, inconclusos, em processo de formação humana, cuja responsabilização pela prática do ato infracional constitui uma recorrente punição, por se seguir à condição de subalternidade e exclusão anteriormente vivida e, por isso, não cabendo responsabilizá-los isoladamente. Repensar tal condição pode auxiliar no enfrentamento de obstáculos frente as estratégias de minimizar para as desigualdades sociais e a violência.

Destaca-se que há aspectos propositivos conquistados nas últimas décadas que permitiram romper com uma visão *menorista* e punitiva dos adolescentes durante a vigência dos Códigos de Menores de 1927 e 1979 e na própria educação. No entanto, as novas perspectivas pedagógicas presentes no ECA (Lei nº 8069/1990) e no SINASE (Lei nº 12.594/2012), em diálogo com as políticas educacionais, precisam converter-se em práticas propositivas e inclusivas. Essas proposições, longe de excluir a responsabilidade dos adolescentes pela prática dos atos infracionais, permitem rever as políticas educacionais e socioeducativa do passado que geraram poucos resultados de inclusão e cidadania.

A educação, para aqueles que se encontram em situação de ato infracional, torna-se um desafio a ser enfrentado, seja na universalização, na qualidade ou no financiamento público. Os dados estatísticos evidenciam que muitos adolescentes estão inseridos no sistema educacional. Porém, os indicadores do INEP e do MEC mostram que muitos ainda estão fora do sistema educacional formal. Segundo a Síntese dos Indicadores Sociais (2015), realizada pelo IBGE, os dados apontam que os estudantes de baixa renda ingressam na rede escolar mais tarde e saem mais cedo. A partir dos 15 anos de idade muitos deixam a rede de ensino e ingressam no mundo do trabalho, de modo informal, e/ou não retornam às instituições. Além disto, os dados apontam que a desigualdade no atendimento escolar caiu, porém a população negra e as comunidades rurais ainda estão mais distantes do que as populações branca e urbana (IBGE, 2015). Sendo assim, a

³ Erving Goffman (2017 [1961]) denomina instituição total aqueles estabelecimentos que demonstram pouca relação com o seu entorno social. As unidades socioeducativas, por exemplo, também podem adquirir tal configuração. Assim, atuam como um microcosmo orgânico e celular de maneira a estabelecer uma barreira com o mundo externo e uma vigilância sobre aqueles que atravessam sua membrana.

quantidade de adolescentes que, mesmo estando na escola, não transitam pelos anos escolares regulares, conforme se espera, é confirmada pelo Censo Escolar de 2016, do INEP⁴ que aponta o índice de 12,4% de distorção idade-série nos anos iniciais e 26,3%, nos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto no Ensino Médio esse percentual sobe para 28%. Mesmo considerando o decréscimo ocorrido nos últimos anos (em 2008 esses números eram de 17,6%, 27,4% e 33,75, respectivamente) o quantitativo de adolescentes e jovens que não ascendem aos anos escolares subsequentes, por carência dos conhecimentos necessários a essa ascendência, permanecem altos (aproximadamente 1.600.000).

Assim, a complexidade e as discrepâncias presentes na dinâmica aprovação/reprovação, acesso/permanência e frequência/conclusão não permitem, com segurança, apontar os reais fatores impeditivos do avanço escolar desse quantitativo de estudantes, muito menos atribuir, somente aos adolescentes e jovens, a responsabilidade pelas intercorrências nesse percurso. No entanto, pensar o processo socioeducativo e sua articulação entre as políticas educacionais, com condições de diferenciar a ação educativa, conduzindo-a segundo o conhecimento que se constrói sobre o que já foi e o que ainda precisa ser ensinado/aprendido, bem como a respeito da realidade concreta em que tal processo se desenvolve (individuais, escolares e familiares), coloca o socioeducar em situação de destaque para a conquista do saber, numa perspectiva pedagógica emancipatória e humanizada, muito bem problematizada por Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (2015).

Além dessas condições expostas, a violência reforça as contradições e os desafios da vida individual e coletiva, bem como a falta, de parte da sociedade, de uma reflexão crítica. Para Souza (2009, p. 42), [...] sem indivíduos capazes de discutir e refletir com autonomia não existe democracia verdadeira. Sem práticas institucionais e sociais que estimulem e garantam a possibilidade crítica e a independência de opinião e de ação, não existem indivíduos livres.

Diante do estigma da criminalização e da reprodução da violência, este desafio é potencializado na medida em que não se limita aos espaços socioeducativos, mas está presente nas relações e nas instituições sociais, dentre as quais, as políticas educacionais.

4 INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 04 abr. 2020.

Conceber as medidas socioeducativas numa perspectiva emancipadora e humanizadora passa pelo entendimento dos processos de socialização dos adolescentes. Também, o reconhecimento das habilidades e potencialidades que eles trazem consigo, reconhecendo que a prática do ato infracional não é anterior ou posterior à sua condição de sujeito em processo de desenvolvimento biopsicossocial.

As condições objetivas e materiais, as relações sociais e o apoio familiar além dos serviços públicos que compõem a rede de proteção social, dificilmente são reconhecidos como fatores relevantes. O acesso aos diferentes bens materiais e às condições, se dá de forma precarizada entre adolescentes que constituem a “ralé”, na perspectiva de Jessé Souza (2006; 2009). As desigualdades socioeconômicas se reproduzem na sociedade e adentram as instituições educativas, dentre as quais a escola, e reforçam a meritocracia individualista, reafirmando os privilégios de classes.

Neste sentido, os elementos até aqui descritos problematizam as tensões presentes, também, entre as pedagogias socioemancipadoras, humanizadoras e tradicional, que se entrecruzam nos espaços das políticas educacionais, especialmente, àqueles com restrição e privação da liberdade.

De um modo geral, uma pedagogia opressora dá a impressão de ordem e disciplina. No entanto, ela é expressão de práticas punitivas e opressoras arraigadas na sociedade (WACQUANT, 2003).

Como observa Arroyo (2014, p. 16), as pedagogias escolares e a educação popular necessitam “[...] reconhecer com um olhar positivo essas pedagogias de libertação/emancipação, que saberes, culturas, identidades são produzidas na diversidade de luta pela libertação/emancipação.”. Ao reconhecer que as pedagogias de dominação com seus currículos, práticas educativas, avaliações e os processos de ensino e aprendizagem se perpetuam, como romper com as formas tradicionais de pensar os adolescentes autores de atos infracionais, tidos como “marginais”?

Reconhecer tais aspectos possibilita aos adolescentes compreenderem que são sujeitos de sua história e perceber seus processos históricos de segregação, de interiorização da violência e exclusão a que estão submetidos. Ainda, entender suas relações sociais, políticas e culturais de dominação a que são vítimas frequentes e, suas resistências e luta pelo reconhecimento, precisam ganhar legitimidade, não mais pela violência, mas pelo processo de humanização e emancipação. Isso requer a valorização

de suas vivências, culturas, saberes, bem como, propor estratégias e avanços na desconstrução da condição de “oprimidos”. Romper o pensamento desumanizante e preconceituoso em relação aos adolescentes autores de atos infracionais, passa pela constituição da autoidentidade, das práticas docentes emancipadoras e de um pensamento pedagógico propositivo (ARROYO, 2002).

Neste sentido, existem sujeitos se construindo no limite da possibilidade humana, como é o caso de adolescentes autores de atos infracionais. Este é um quadro que desafia, mas que mostra educabilidade e que existem possibilidades de humanização destes sujeitos. Difere, no entanto, as práticas pedagógicas que precisam estar vinculadas a uma luta pelo direito à educação, da inclusão social e da emancipação humana. Este ato educativo pode ser revolucionário e humanizador se conseguir incluir sujeitos que vivem “[...] no limite da possibilidade humana, da dignidade humana.” (ARROYO, 2002, p. 271).

Assim, o movimento social das políticas educacionais que educam e reeducam, que humanizam ao mesmo tempo em que vão humanizando os conhecimentos vão se tornando humanizados. Renasce daí um novo sentido da educação, do conhecimento e da teoria pedagógica. Esta pedagogia, realizada pelo diálogo e escuta, tecida na trama social e cultural, permite captar dimensões educativas para diferentes sujeitos, possibilita vislumbrar possibilidades de humanização e legitimidade das políticas educacionais e socioeducativa.

Trabalhar a educabilidade de adolescentes autores de atos infracionais, de um segmento excluído, marginalizado e desumanizado, permite refletir que as políticas educacionais não “recuperam”, não podem alimentar a ilusão de serem redentoras de adolescências e juventudes dilaceradas. Antes, é fundamental localizar as políticas educacionais nos tensos conflitos que estão presentes no conjunto da sociedade, sejam eles socioeconômicos, políticos e culturais. As propostas político-pedagógicas sintonizadas com os processos mais amplos de construção de infância, de adolescência e de juventude auxiliam pensar o papel da educação. Permitem, assim, numa análise de conjuntura, visualizar a complexidade dos processos sociais nos quais muitos adolescentes autores de atos infracionais transitam.

A questão posta não se limita, pois, a encontrar um método para educar adolescentes autores de atos infracionais, mas em apreender o conjunto de processos que

estes sujeitos reinventam e dão continuidade para manter seus valores, culturas e identidades. Esta é uma oportunidade para compreender a teoria freireana, segundo a qual, humanização e desumanização são possibilidades:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas, afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2015, p. 40).

Aliado a isso, a possibilidade de recuperar a centralidade das políticas educacionais como espaço público de inclusão social está em vincular estes espaços educativos com os direitos sociais e humanos, colocados à prova diante do avanço de políticas neoliberais. As ameaças e tensões entre as políticas públicas e o mercado colocam em xeque a consciência de educação como um direito. Esta vinculação carrega em si uma dimensão de educação mercantil, que exclui os demais direitos e a universalização, e que perpassa não apenas o sentido de escolaridade, mas de exclusão dos direitos de dignidade e emancipação. As políticas educacionais podem ser vistas como educativas, mas, prioritariamente, como processos inseridos nas dinâmicas sociais de exclusão, mas também, de uma educação humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao evidenciar que as práticas pedagógicas e socioeducativas podem promover mudança de realidade e no projeto de vida de muitos adolescentes, busca-se problematizar a tese quanto ao caráter meramente disciplinador e punitivo das políticas educacionais e socioeducativa. Porém, diante das práticas educacionais em que grande parte dos adolescentes autores de atos infracionais enfrentam a exclusão social e, até educacional com um processo educativo voltado para a perspectiva de uma educação humanizadora, os direitos estão ainda longe de se tornarem universais.

A formação de professores e de socioeducadores precisa inserir em seus currículos e conteúdos temáticos considerações sobre as peculiaridades destes jovens, para além da disciplina, do controle e da norma, que possibilitem pensar em práticas

emancipadoras e humanizadoras. Ainda, pensar coletivamente em estratégias pedagógicas numa perspectiva teórico-crítica com vista à inclusão, garantia de direitos e educação humanizadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, 364p.

ARROYO, Miguel González. Educação em tempos de exclusão. *In*: GENTILI, Pablo. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. CLACSO (Buenos Aires – Argentina). 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. 270p.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007. 320p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 253p.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada [1961]. Tradução Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017. 253p.

MIOTO, Regina Célia Tamasso (orgs.). **Infância e adolescência, o conflito com a lei**: algumas discussões. Florianópolis: Funjab, 2001.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017. 300p.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 460p.

SOUZA, Jessé. **(Sub)Cidadania e Naturalização da Desigualdade**: um estudo sobre o imaginário social na modernidade periférica. *Política & Trabalho*, João Pessoa, v. 22, 2005. 288p.

WACQUANT, Loïc. **Punir os Pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos [A onda punitiva]. 3.ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003. 476p.

