

O Que é Socioeducação? Uma Proposta de Delimitação Conceitual

What is Socioeducation? A Proposal of Conceptual Delimitation

Eliseu de Oliveira Cunha^{a*}; Maria Virgínia Machado Dazzani^a

^aUniversidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. BA, Brasil.

*E-mail: eliseuocunha@gmail.com

Resumo

O termo “socioeducação” vem sendo amplamente utilizado no Brasil já há algumas décadas, especialmente, no terreno das tecnologias de atendimento a adolescentes em conflito com a lei. Todavia, parece não haver muita clareza em relação a que, precisamente, tal termo se refere, ao que se conclui que esse ainda carece de consistência conceitual. Este artigo teórico tem por escopo brindar a comunidade socioeducativa com uma proposta de delimitação conceitual para o termo, partindo do prescrutamento do percurso histórico do qual ele é tributário, bem como da análise crítica de sua utilização na legislação e na literatura. Tal perquirição histórico-legal conduziu à descoberta de que, no início do século XX, a compreensão de que, em seus anos iniciais, o indivíduo é mais suscetível à instrução e à correção adentrou o sistema de justiça juvenil, favorecendo a tese de que os menores infratores deveriam ser, em vez de punidos, reabilitados socialmente, por meio da educação. Desde então, uma intencionalidade corretora de condutas delitivas juvenis, mediante estratégias educativas, tem se alastrado pelo mundo, sob vários rótulos. Entende-se que a socioeducação é a versão brasileira e atualizada desse intento. Ela compreende os processos educativos direcionados aos adolescentes em conflito com a lei visando a não reincidência infracional. O estudo oferece uma contribuição ao desenvolvimento teórico da temática.

Palavras-chave: Socioeducação. Definição. Conceitualização. Medidas Socioeducativas. Adolescentes em Conflito com a Lei.

Abstract

The term “socioeducation” has been widely used in Brazil already for some decades, especially in the area of care technologies for adolescents in conflict with the law. However, it seems that there is not much clarity about what it refers to, thus we conclude that it still lacks conceptual consistency. This theoretical paper aims to provide the socio-educational community with a proposal of conceptual delimitation for the term, starting from the historical route persecution from which it is tributary, as well as the critical analysis of its use in legislation and literature. This historical-legal perquisition led us to the discovery that in the early twentieth century the understanding that in the early years the individual is more susceptible to instruction and correction came in the juvenile justice system, favoring the thesis that minors offenders should be, rather than punished, socially rehabilitated through education. Since then, an intentionality of to correct juvenile criminal behaviors through educational strategies has spread around the world under several labels. We understand that socioeducation is the Brazilian updated version of this attempt. It refers to educational processes directed at adolescents in conflict with the law aiming at non-recurrence of infraction. The study offers a contribution to the topic theoretical development.

Keywords: Socioeducation. Definition. Conceptualization. Socioeducative Measures. Adolescents in Conflict with the Law.

1 Introdução

Nos últimos anos, em território brasileiro, o termo “socioeducação” vem ganhando difusão e notoriedade, sobretudo, no âmbito das tecnologias de atendimento a adolescentes em conflito com a lei. Entretanto, parece não ser muito claro a que, precisamente, tal termo se refere, de modo que é possível afirmar, tal como já assinalado por Bahia (2011), Carlos (2013), Figueiredo (2011), Gomes (2013), Guralh (2010), Oliveira (2010), Pedron (2012), Souza (2012) e Zanella (2011), que esse ainda carece de consistência conceitual. Por meio do presente ensaio se intenta demarcar uma possível zona conceitual para a socioeducação, a partir da exploração do percurso histórico do qual é tributária e da análise crítica de sua utilização na legislação e na literatura. Pretende-se investigar a que ideias e práticas autores e diretrizes têm se referido, quando recorrem ao termo “socioeducação”, assim

como elucidar em que pontos esse se conecta e se distancia de outros conceitos adjacentes.

Inicialmente, contudo, é relevante atentar para o uso dos conceitos, tal como sugerem Deleuze e Guattari (1992). Em primeiro lugar, eles não estão prontos à espera de descoberta. Antes, são construções, são fabricados no afã de responder aos problemas. Há um problema deparando-se com o qual o ser humano, na ambição de entender e de interpretar o mundo intrínseco a sua condição se vê impelido a explicá-lo. O conceito é imanente à realidade, dela emergindo no intuito de fazê-la cognoscível. Aqui, arvora-se examinar que problemas ensejaram a formulação do conceito de socioeducação.

Deleuze e Guattari (1992) enfatizam que todo conceito tem uma história, que se desdobra em um zigue-zague, no qual esse cruza com outros conceitos (que respondem a outros problemas), dos quais herda resíduos e com os quais mantém

parentesco. A autonomia e as particularidades de um conceito não o isolam de uma área mais ampla, que comporte o mesmo campo teórico, apenas lhe autorizam a pertencer a um plano que lhe é próprio, com certa margem de idiossincrasias. Nesta perspectiva, contemplam-se nesta análise da gestação histórica da socioeducação outros territórios com os quais essa faz fronteira, especialmente, as searas educacional e jurídica.

Inicia-se pela educação, a qual compreende todos os processos de formação humana, que envolvem os mecanismos do ensino e da aprendizagem (CALIMAN, 2010). Conjugado em todas as sociedades humanas, como o próprio vetor de sua humanização, o verbo educar se metamorfoseia em três outros verbos: *inocular*, haja vista sua missão de transmitir às novas gerações os conteúdos, valores, hábitos, regras e padrões de conduta necessários à vida social; *filiar*, pois visa promover o ajustamento da pessoa a um grupo social, ao qual essa se vincula pela incorporação dos modelos morais, legais, culturais e atitudinais típicos dessa comunidade, que tem sua identidade fortalecida com a perpetuação de suas estruturas tradicionais; *moldar*, afinal almeja inibir atitudes inadequadas e superar estágios primitivos, que insinuam certa selvageria do sujeito, cujos caminhos devem ser corrigidos e alinhados na direção da sociabilidade conveniente à vida coletiva.

2 Desenvolvimento

2.1 Da educação informal à educação formal

Para um melhor entendimento da globalidade do acontecer educativo, que se desdobra em variados ambientes sociais e institucionais, pode-se dividi-lo em três ramificações: informal, formal e social. A mais elementar, a Educação Informal opera em espaços espontâneos. Trata-se de um processo não sistematizado, mediado pelos outros com quem se interage e pelos próprios estímulos do mundo (GOHN, 2006; PASTOR HOMS, 2001). De acordo com Trilla (1987), o que a educação cunhou por educação informal se aproxima bastante do que a sociologia denominou de socialização, a antropologia, de aculturação, e a psicologia, de aprendizagem social. No entanto, essa não é restrita à infância ou ao ambiente familiar, dura toda a vida e representa a maior parte da aprendizagem total do indivíduo. Transita-se em um cotidiano educativo, sendo cidadãos de uma sociedade educadora (TRILLA, 1999).

Ao longo da história, a educação informal se revelou insuficiente. A ação educativa, até então circunscrita ao meio familiar e comunitário, passa a ocupar uma instituição específica e a ser confiada a especialistas, deixando de ser fato privado e se tornando coisa pública. Durante muito tempo se aprendeu pelo trabalho, mediante observação e imitação, porém esse estilo caducou diante de fenômenos sociais, que requisitavam a sistematização e a institucionalização do ensino, o que desembocou no nascimento da escola pública, que no início do século III a.C. já era a instituição, que não podia faltar no Ocidente mediterrâneo (MANACORDA, 1992). A escolarização marca uma mudança radical na

sintonia entre o fazer educativo e o entorno social, que deixa de ser apenas sustentada pela cultura e pela tradição e passa a ser promovida por leis e políticas públicas.

Educação Formal, conforme indica Pastor Homs (2001), corresponde ao sistema educacional hierarquizado, institucionalizado, cronologicamente graduado e regido pelas leis de cada país. Consolida-se a partir da Revolução Industrial, quando se modificavam as exigências da formação humana, a qual passava a priorizar a instrução para o trabalho, alinhando-se com os imperativos econômicos do capitalismo. No decorrer do século XIX, vários países implementam seus sistemas públicos de ensino, e no século XX proliferam-se as normativas que orientam a escolarização, que se torna gratuita, universal e obrigatória pelo menos nos anos iniciais (MANACORDA, 1992).

Os investimentos governamentais e as atenções sociais e acadêmicas na seara educativa têm recaído, prioritária e majoritariamente, sobre o âmbito escolar, o que pode ensejar o entendimento equivocado, que sinonimiza educação formal e educação, quando esta se refere a um domínio bem mais abrangente (TRILLA, 1999). A educação nem é restrita à escolarização nem esta é suficientemente capaz de arcar com todas as exigências formativas da humanidade, que não podem ser jogadas, exclusivamente, sobre seus ombros (CALIMAN, 2010).

2.2 Da educação formal à educação social

Uma consciência crítica acerca da insuficiência do sistema escolar começa a ser gestada no início do século XX, intensificando-se após a Primeira Guerra Mundial. Com a bruta expansão da indústria, das cidades e da população, cresciam também a desigualdade, a pobreza, a falta de habitação, o desemprego, a orfandade e a escassez generalizada de oportunidades, fenômenos que favoreciam o surgimento de muitos problemas urbanos, tais como: a delinquência juvenil, uma vez que ameaçavam a ordem social. Surgia, então, a demanda por uma educação capaz de equacionar esses impasses, promovendo a integração dos indivíduos nos circuitos da sociabilidade e garantindo a harmonização do corpo coletivo, projeto incompatível com o modelo utilitarista e conteudístico do sistema formal de ensino (CARIDE, 2004).

Atendendo a essa demanda, emerge nesse período a Educação Social. Destinada às pessoas, que vivem alguma situação conflitiva, a exemplo do envolvimento com o crime, visa qualificação do indivíduo para a convivência social, mediante o desenvolvimento de competências sociais, que lhe permitam uma efetiva integração à comunidade (CABANAS, 1997).

Trata-se de uma especialidade educativa alinhada com a questão social, definida por Castel (1998, p.30) como: “uma aporia fundamental sobre a qual a sociedade experimenta o enigma de sua coesão e tenta conjurar o risco de sua fratura”. Para o autor, o que está em jogo na questão social é a capacidade

de uma sociedade funcionar como um conjunto ligado por relações de interdependência e a preocupação em garantir uma estrutura social, em que caibam todos. As ameaças a esse ideal de coesão, cada vez mais frequentes no cenário moderno, consistem no enseio da educação social, da qual se espera uma proposta apaziguadora. Conforme pontua Díaz (2006, p.95-96): “a tarefa sociopedagógica consiste, em todos os casos, na satisfação de uma necessidade educativa aguda (pedagogia da urgência), provocada pela estrutura da sociedade moderna”. Aqui, atem-se à necessidade da educação de infratores para a não reincidência, o que requisita, de antemão, uma incursão nos terrenos da criminologia e da justiça juvenil.

2.3 Escolas de criminologia e paradigmas históricos da justiça juvenil

A Criminologia é a ciência interdisciplinar que se dedica às causas do crime, ao enfrentamento da criminalidade e ao tratamento do criminoso. Historicamente, divide-se em três escolas: (i) clássica, (ii) positiva e (iii) sociológica/crítica. O crime é uma ação típica (isto é, necessariamente prevista em lei, que a define, a caracteriza e fixa-lhe uma pena), antijurídica (ou seja, afronta o Direito, enquanto conjunto de normas prescritivas para a vida coletiva) e culpável (em razão do qual se atribui a responsabilidade ao seu autor). Trata-se, por conseguinte, de uma atitude qualificada como reprovável e tipificada como punível, a depender dos critérios empregados pelo sistema jurídico de cada lugar e momento histórico, os quais variam sobremaneira (PEDRON, 2012).

O cometimento de delitos por jovens é uma constante da história de todos os povos. Aparecem na biografia de Sócrates, na República de Platão, obras de Shakespeare e em clássicos da sociologia (SOUZA NETO; CENTOLANZA, 2010). Escandón (2006) acentua que a preocupação legal com esses atos também é longínqua, de modo que junto com a delituosidade juvenil vem a inquietação do homem em equacioná-la. Os paradigmas balizadores das formas de tratamento de menores delinquentes, ao longo da história, incumbência da Justiça Juvenil, foram diversos, variando conforme o modo como se percebia a infância e a adolescência em cada contexto (DÍEZ, 2003).

Esses paradigmas podem ser divididos em: (i) indiferenciação/discernimento, (ii) tutelar/correcional e (iii) responsabilizador/garantista. Assim, ao se perscrutar a constituição histórica do conceito de socioeducação são tomados como bússola as escolas de criminologia e os paradigmas jurídicos vigentes em cada período histórico, analisando o lugar da educação em cada um deles.

2.3.1 Escola Clássica | Paradigma da indiferenciação/discernimento (séc. XVIII ao final do séc. XIX)

Durante os regimes absolutistas das Idades Média e Moderna, através da infração o indivíduo ofendia a soberania do monarca, que então empenhava uma severa reação punitiva para vingar sua honra ferida. A Escola Clássica nasce no

final do século XVIII, no apogeu do movimento Iluminista, acompanhando-o em seu teor antiabsolutista ao defender a descentralização do poder de punir e a promulgação de uma lei superior a todos os homens, ancorada na ideia de contrato social. Nesse, o indivíduo abre mão de parte de sua liberdade individual para viver em sociedade, trocando aquela por uma porção de segurança. O marco inaugural da Escola Clássica foi a publicação de *Dei delitti e delle pene*, em 1764, de Cesare Beccaria, um dos seus maiores mentores (GOMES, 2009).

Para essa vertente, o criminoso é um cidadão normal, dotado de livre arbítrio e que, ao delinquir, rompe o contrato social autorizador do seu convívio grupal, afrontando, assim, todo o corpo coletivo que o circunda, do qual deve ser expurgado. Sua traição requer uma resposta do Estado defensor da ordem social, o qual deve lhe infringir um sofrimento que o faça “pagar” pelo mal cometido (natureza retributiva), evitando a reincidência e servindo de exemplo para que os demais não busquem o mesmo caminho (caráter intimidador). No temor do castigo se assentava a esperança de inibir ações refratárias ao pacto de convivência (SOARES; BILL; ATHAYDE, 2005).

Nessa fase, inexistiam leis e penas específicas para as crianças, que eram tratadas da mesma forma que os adultos, caso já tivessem alcançado a idade mínima para serem consideradas culpadas por seus atos. No antigo Direito Romano, no Direito Canônico, no Direito Inglês do século XVI (ESCANDÓN, 2006) e nas Ordenações Filipinas, vigentes no Brasil de 1603 a 1830 (SARAIVA, 2009), essa maioria penal, ou idade da razão, correspondia aos sete anos. Acima desta idade, a criança já podia ser condenada. Abaixo não, pois se supunha que nesses anos iniciais o sujeito não dispunha de plena capacidade de discernimento e autodeterminação.

Porém, ainda havia outro aspecto, presente na maioria dos códigos penais retribucionistas do século XIX: a imputabilidade relativa. Tratava-se de um intervalo etário entre a idade da razão e uma idade posterior, no qual caberia ao juiz decidir, intuitivamente, sobre o discernimento do réu. Da compreensão do magistrado sobre se a infração cometida subjazia uma intenção maliciosa dependia a condenação ou a absolvição do infante (PEDRON, 2012). No Brasil, o Código Penal do Império, de 1830, estabelecia esse intervalo entre os sete e os quatorze anos; o Código Penal da República, de 1890, entre nove e quatorze. Uma vez sentenciada à prisão, a criança se misturava, indistintamente, com os adultos do cárcere (GOMES, 2009). O período da indiferenciação perdura até o final do século XIX, embora há bastante tempo se verifiquem incipientes exemplos de atenuação penal, em decorrência da tenra idade do réu (SARAIVA, 2009).

2.3.2 Escola Positiva | Paradigma tutelar/correcional (final do séc. XIX ao final do séc. XX)

A Escola Positiva de criminologia, ou escola italiana, surge no fim do século XIX, com a publicação, em 1876,

de *L'Uomo Delinquente*, de Cesare Lombroso, que ao lado de autores como: Enrico Ferri e Raffaele Garófalo, figura entre os principais precursores desse movimento teórico. Analogamente aos clássicos, os positivistas comungavam das ideias iluministas, mas davam mais ênfase ao rigor científico. Estes criticavam aqueles pelo uso de um método lógico e dedutivo, isento de observação empírica e cientificidade (GOMES, 2009).

À época, as ciências humanas estavam em efervescência. Em torno de conceitos como: alma, psiquê, subjetividade e personalidade, teorias e técnicas se edificavam, sinalizando para um interior humano sondável, explicável e, logo, controlável, manipulável. Nessa conjuntura, os positivistas se propõem a tratar cientificamente as questões concernentes ao crime e à pena, modificando radicalmente o foco do sistema jurídico-penal – de um corpo a ser punido a uma alma a ser conhecida e corrigida. Já não bastava punir, era preciso obter um conhecimento acerca do delinquente e das razões que o levaram ao delito (instintos, distúrbios, traços de personalidade, efeitos da genética e do meio ambiente etc.), o qual deveria orientar intervenções voltadas à neutralização de sua periculosidade e à mudança de suas disposições criminosas. O foco se desviava da transgressão para o transgressor. Se antes a pena era proporcional à gravidade do ato ilícito, agora depende da possibilidade de reabilitação do réu, verificada pelo exame das condições de existência, em que se pode presumir a cessação de sua periculosidade (FOUCAULT, 1987).

Essa proposta curativa se dirigiu, sobretudo, à infância. Nesse ponto, é pertinente fazer menção a Ariès (1981), consoante o qual até o fim da Idade Média a infância inexistia como consciência das especificidades, que distinguem essencialmente a criança do adulto. A criança, assim que prescindia dos constantes cuidados da mãe, introduzia-se indiscriminadamente na sociedade adulta. Conforme já explanado, no domínio jurídico não era diferente. Só mais tarde uma nova postura em relação à criança aparece, quando esta passa a ser considerada, por pedagogos jesuítas, do século XVII, um “esboço grosseiro do homem racional” (GRATIEN, 1646 *apud* ARIÈS, 1981, p.162). Recém-descoberta, a leviandade infantil deveria ser superada, dando lugar a trejeitos morais e racionais. Admitia-se que a criança ainda não estava madura para a vida, sendo necessário submetê-la a uma quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos. Segundo Gomes (2009), os positivistas sustentavam que ao infante, tal como ao selvagem, faltaria senso moral e sentimento de justiça, pois se encontrava em um estágio evolutivo rudimentar, no qual pululavam os germes da delinquência.

Contudo, simultaneamente à nova concepção da natureza infantil emergia um entusiasmo pedagógico, vez que a imaturidade da criança denunciava sua maior suscetibilidade à assimilação de conteúdos e a mais acentuada moldabilidade de seu caráter, aspectos ratificados sob a rubrica das ciências biológicas, da pediatria e da psicologia, que a partir do

século XIX produzem diversos saberes acerca da criança e suas peculiaridades etárias. A fabricação desses saberes se vinculava com a entrada em cena da infância como alvo de regulação do Estado (ARIÈS, 1981).

No Brasil, tal foi o panorama da Primeira República, quando se iniciavam as primeiras iniciativas políticas de enfrentamento dos contrastes urbanos (CARLOS, 2013). A situação da pobreza era incompatível com o projeto civilizatório do Brasil republicano que, espelhando-se nas nações europeias, ambicionava se tornar um país moderno e desenvolvido. É nesse ponto que melhor se nota a influência das teorias sobre a infância, bem como do otimismo pedagógico. Considerada um patrimônio valioso da nação, uma chave para o futuro, a menina-dos-olhos da empresa civilizatória, via-se na infância, ainda facilmente moldável, a solução para o país. Salvar a criança seria salvar a nação (RIZZINI, 1997).

Como conjectura Ribeiro (2013), para engendrar sujeitos dóceis, úteis e maleáveis, é necessário atuar, preferentemente, durante sua tenra infância, quando os maus hábitos ainda não estão arraigados e a educação moral tem mais possibilidades de se aprofundar. Essa concepção faz eco nos discursos de célebres pensadores, como Erasmo de Roterdã: “a principal esperança das nações reside na educação da sua juventude” (SILVA, 2008, p.39); e Comenius – “toda esperança de um mundo melhor está baseada unicamente na educação da juventude” (MANACORDA, 1992, p.222).

Foram os teóricos e juristas positivistas os responsáveis por defender, no seio do sistema jurídico-penal, a convicção de que os anos que antecedem a vida adulta são os mais propícios à instrução e à correção (DÍEZ, 2003). Ao equiparar a criança a um ser ontologicamente mau, dado sua natureza primitiva, e advogar em favor de sua distinção, os positivistas reposicionam a infância no Direito, inaugurando o fundamento teórico de uma nova justiça, baseada na “compreensão do rebento como um ser corrompido pela irracionalidade e destinado a ser objeto da atitude salvadora da educação corretiva, essencial para transmutá-lo à verdade da condição humana, a retidão moral” (GOMES, 2009, p.79). No caso dos menores infratores, entendia-se que, caso fossem educados, poderiam ser regenerados e salvos, tornando-se bons cidadãos no futuro. O paradigma tutelar e correccional entrava em cena (FIGUEIREDO, 2011).

A criminalidade juvenil estava sendo debatida, em muitos eventos internacionais, tais como: o Congresso Penitenciário Internacional de Londres (1872) e o Congresso de Estocolmo (1878). Naquele se estabelecia a necessidade de substituir o enfoque punitivo e repressor pelo assistencial e pedagógico no tratamento dos menores delinquentes. Neste, que as instituições de atendimento não apresentem uma configuração prisional e sim educacional, e que a infância e a adolescência sejam objetos de jurisdições especializadas (MORAES, 1927 *apud* CARLOS, 2013). Em 1911, Paris sedia o Primeiro Congresso Internacional de Menores, marcado pela revolta com o modo indiferenciado com o qual muitos infantes ainda

estavam sendo tratados e com a formalidade e inflexibilidade da lei penal, que impediam o êxito da educação dos menores (MÉNDEZ; COSTA, 1994).

Esses postulados subsidiaram a criação de leis e de órgãos de justiça específicos para crianças e adolescentes em vários países europeus e americanos no início do século XX. O primeiro tribunal exclusivo para menores surgiu em 1899, nos Estados Unidos, por meio da *Juvenile Court Act*. Foi um dos marcos fundantes do direito juvenil no Ocidente, servindo de base para as demais nações instituírem suas normativas, compondo uma tendência internacional de afastamento dos menores das cortes ordinárias, e da regência do direito penal, e de sua submissão às legislações próprias, o que culminou na elevação da maioria penal para patamares entre 16 e 18 anos (GOMES, 2009).

Cada vez mais, a educação se consolidava como o grande dispositivo corretor das condutas delitivas juvenis. Uma emblemática ilustração histórica é elucidada por Capriles (2002). O autor chama a atenção para o contexto da Rússia no período após a Primeira Guerra quando, em 1920, o escritor russo Máximo Górkí escreve para Lênin, formulando uma queixa:

Chamo a sua atenção para a necessidade de tomar medidas decisivas acerca da luta contra a delinquência infantil [...]. Em Petrogrado contam-se mais de 6000 crianças criminosas, dos 9 aos 15 anos, todas elas reincidentes e, entre elas, um bom número de assassinos. Há garotos de 12 anos, cada um deles com três mortes nos seus antecedentes. Isolá-los não seria uma solução. Impõem-se outras medidas; proponho, portanto, criar um liga para a luta contra a delinquência infantil, na qual incluirei as personalidades mais competentes em matéria de educação da infância deficiente e da luta contra a delinquência infantil (GÓRKI, 1974 *apud* CAPRILES, 2002, p.71).

Atendendo ao pedido, no mesmo ano, Lênin cria a liga, sob a presidência de Górkí, para quem as prisões tradicionais produziam perversos incorrigíveis, sendo um instrumento incompatível com qualquer proposta de reinserção social. A primeira medida da liga foi a transferência do sistema de correção de jovens infratores, da justiça comum para o setor educacional, contingente à abertura de uma colônia para acolhê-los. Coube ao educador ucraniano Anton Semiónovitch Makarenko a tarefa de dirigir essa colônia experimental (Colônia Górkí), sob a orientação de Górkí, com quem trocava correspondências e quem o incentivou a escrever um livro relatando o trabalho desenvolvido na colônia, sua *Magnum opus*, Poema Pedagógico (CAPRILES, 2002).

No Brasil, com a promulgação da primeira lei sobre assistência e proteção a menores, em 1923, o Estado Republicano dava o pontapé inicial para a edificação de um complexo aparato jurídico-assistencial formado por diversas instâncias reguladoras da infância e da adolescência. De acordo com Rizzini (1997), eram quatro as metas desse aparato: prevenção (pela vigilância do menor e seu afastamento das influências corruptoras), educação (pelo treinamento do

menor para o trabalho e para a observância das regras do “bem viver”), recuperação (pela retirada do menor do universo da ilicitude e sua reabilitação através do trabalho e da instrução) e repressão (pela contenção do menor delinquente, impedindo-o de causar outros danos).

Para a efetivação dessas missões surgiram os institutos disciplinares, as primeiras unidades oficiais e exclusivas para a internação de menores. O primeiro deles foi criado em 1902, em São Paulo; outro, a Escola XV de Novembro, em 1903, no Rio de Janeiro. Eram destinados a menores abandonados e delinquentes, que se aglomeravam sem distinção, recebendo o mesmo tratamento. Não obstante, a delituosidade era a questão chave, porquanto os menores atendidos eram ou infratores ou “potenciais infratores”, sujeitos “inclinados ao delito” devido às condições de existência. Na década de 1920 é feita uma diferenciação entre essas categorias, correlata à criação de centros independentes, apenas para a atenção aos menores infratores. O primeiro deles surgiu em 1923, no Rio de Janeiro; em 1925, esse recebe o nome de Escola de Reforma João Luiz Alves e, em 1926, começa a operar em sede própria. A missão da instituição era a regeneração de menores delinquentes (com idade entre 14 e 18 anos) pelo trabalho e pela “reeducação” (CARLOS, 2013).

À intencionalidade ortopédica era fundamental agregar sólidas bases científicas que a qualificassem. Ao desvelar as idiosincrasias e anomalias dos delinquentes, a ciência subsidiaria a criação de estratégias menos arbitrárias e mais equalizadas com a natureza humana (CARLOS, 2013). No intuito de realizar estudos, desenvolver métodos e testar soluções, é criado no Brasil, nos anos 1930, o Laboratório de Biologia Infantil do Juízo de Menores, no qual se realizava o diagnóstico do menor e a indicação do tratamento a ser realizado pela instituição de acolhimento (ZANELLA, 2011). Esses atores analisavam os casos “como o médico examina o enfermo, para aplicar como este o remédio mais apropriado” (AZEVEDO, 1927 *apud* CARLOS, 2013, p.70). A educação era concebida como a vacina e o antídoto contra a criminalidade juvenil.

No entanto, embora o discurso técnico-científico tivesse assumido o monopólio do discurso político-institucional, esse não foi capaz de promover mudanças efetivas no cotidiano das unidades, nas quais imperavam o caos e a violência. Nem com o primeiro Código de Menores (Código Mello Mattos), de 1927, que adicionava dispositivos legais para consolidar a assistência e a proteção aos menores se conseguem êxitos eloquentes (FIGUEIREDO, 2011).

Na Era Vargas, quando, em 1941, é criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que centraliza toda a assistência voltada aos menores, também não se observam avanços, pelo contrário, o SAM foi mais conhecido por seus escândalos e irregularidades, obtendo a fama de “escola do crime” e “sucursal do inferno”. Tampouco sua substituição, em 1964, pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor

(FUNABEM), que propunha uma alteração do enfoque repressor pelo assistencial e educativo, surtiu efeitos, pois no período militar estava em vigência a Doutrina da Segurança Nacional, que considerava os menores como potenciais ameaças à ordem social, devendo ser reeducados para não se tornarem inimigos do regime (RIZZINI, 2009). A promulgação, em 1979, do segundo Código de Menores (Código Alyrio Cavalceri) também não consagrou nenhuma ruptura ideológica (FIGUEIREDO, 2011).

O período tutelar preenche os dois primeiros terços do século XX, entrando em decadência em suas décadas finais, quando uma onda crítica de pensamento criminológico e jurídico se erige em oposição às barbaridades historicamente acumuladas. Conforme assinala Díez (2003, p.44): “los cambios de tendencias en el tratamiento del menor están [...] determinados por la evolución de las concepciones sociológicas y de las corrientes imperantes en la dogmática penal. Cada nueva tendencia supone, en cierto modo, una reacción ante las carencias de los modelos anteriores”.

2.3.3 Escola Sociológica/crítica | Paradigma responsabilizador / garantista (desde o final do séc. XX)

No final da década de 1960 e início dos anos 1970, surge a escola sociológica de criminologia, de base histórico-crítica. A teoria do *Labeling approach* (abordagem da rotulação social) foi uma de suas principais vertentes. Rompendo com os fundamentos da corrente criminológica positivista, que privilegiava as causas e os tratamentos do desvio, a nova perspectiva se volta para as relações de poder presentes na seleção dos comportamentos definidos como delinquentiais e das pessoas rotuladas como criminosas. Evidenciava-se o recorte étnico e socioeconômico da reação estatal às infrações, além do fortalecimento da criminalidade fomentado pelo próprio sistema jurídico-penal que, ao rotular a população negra e pobre como potencialmente perigosa, promovia a consolidação de carreiras delituosas e identidades criminógenas. No tocante à jurisdição menorista, essa mais facilmente socializava os infantes em padrões desviantes de conduta do que os “recuperava” (GOMES, 2009). O termo “menor” ilustra bem a perversa seletividade da justiça juvenil. Sinonimizado a mendicância, vadiagem e delinquência, Gomes (2009, p.87) o define como: “a forma jurídico-social do controle estatal sobre as crianças e jovens do proletariado que estão condenados ao estigma pela sua condição de possível infrator”.

A partir da década de 1970, a educação social também passa por uma revisão de seus fundamentos teóricos e metodológicos à luz de linhas críticas de pensamento, como a teoria crítica da sociedade, da Escola de Frankfurt, adotando uma postura de contestação ante a sociedade e sua estrutura desigual, opressora e produtora de sofrimento e de exclusão (SILVA, 2008). Questionava-se se às práticas educativas empreendidas não subjaziam políticas assistencialistas e paternalistas, que concebiam o indivíduo como um ser carente

e passivo, enquanto deveriam ser construídas com cidadãos ativos e protagonistas de um processo pedagógico reflexivo, crítico e emancipatório (CARIDE, 2004). Da educação social, historicamente comprometida com o melhor funcionamento da sociedade, cobrava-se um entendimento crítico deste “melhor”, com base nas noções de justiça, igualdade, paz e solidariedade, e não naquelas de docilização e controle social (RYYNÄNEN, 2012).

Nessa etapa se começa a questionar também a precariedade da situação jurídica de crianças e adolescentes. As legislações não se dirigiam a toda população infantojuvenil, mas apenas às franjas socialmente vulneráveis (órfãos, abandonados, infratores etc.) (COSTA, 2006b). Embora frequentemente encaminhados aos tribunais, quando cometiam delitos, os menores de 18 anos nunca o eram quando tinham seus direitos violados. Além disso, sua condição de inimputáveis os privava de garantias processuais e constitucionais. Não havia, portanto, uma preocupação com a integridade dos direitos da criança e do adolescente (MÉNDEZ; COSTA, 1994).

O menor ocupava, nessa conjuntura, um lugar de objeto. Era isolado da sociedade adulta, alienado de seus pais e pares, sendo abstraído de sua dignidade humana e coisificado como objeto de uma proteção, verticalmente promovida pelo protetor, que lhe atribuía sentido, dando-lhe padrões de comportamento e emprestando-lhe sociabilidade. Tratava-se de uma relação unilateral, que considerava o menor como uma entidade estéril, passiva, porosa e desprovida de autodeterminação, que deveria ser esculpida à luz de um ideal de sociedade (GOMES, 2009). O menor infrator não era um sujeito com capacidade para delinquir, senão um enfermo merecedor de atenção e tratamento, que a depender de sua periculosidade enfrentava uma ampla gama de privações e restrições de direitos fundamentais, em uma lógica bem mais severa que a da justiça ordinária (DÍEZ, 2003).

A indignação contra essa realidade animou a realização de numerosos debates na esfera internacional, a ponto de a Organização das Nações Unidas (ONU) firmar relevantes compromissos com os países-membros para definir novas diretrizes para a jurisdição juvenil, especialmente, através da Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, que opera um reposicionamento legal da criança e do adolescente, inaugurando o paradigma responsabilizador e garantista. A partir de então, o indivíduo menor de 18 anos deixa de ser visto como um objeto de intervenção curativa e é reconhecido como sujeito ativo de relações sociais, participe da vida pública e privada e ator de papéis centrais no processo de socialização, não apenas o devir, o futuro da humanidade, um meio para as aspirações sociais do mundo adulto, mas sim um fim em si mesmo, uma existência presente e apta a influir nas decisões atuais, com direito a voz e capaz de projetar desejos e pretensões. Isso implica em admiti-lo como sujeito de direitos e de deveres. A criminologia crítica retomava, assim, o caminho da juridicização da infância e da adolescência (GOMES, 2009).

Entretanto, não se trata de desprezar a diferença (legado duradouro da Escola Positiva), isto é, conceber o menor de idade como um ser absolutamente igual ao adulto. A experiência de um século de atividades não permitiria retroceder ao paradigma da indiferenciação (Escola Clássica). Continuava sendo impróprio um modelo de jurisdição, que ignorasse as singularidades do ser em desenvolvimento. A liberdade absoluta é uma ofensa à dignidade infantojuvenil. O redirecionamento da justiça juvenil reclamava um cuidadoso arranjo ético, que consistia na qualificada harmonização entre igualdade e diferença. Trata-se de um ser imaturo, porém detentor de responsabilidade, que por sua vez deve ser diferenciada. Deve responder judicialmente, mas diante de uma justiça especializada, afinada com as peculiaridades de sua condição etária. É livre e autônomo, contudo, a pouca idade o torna vulnerável a certas carências e, por isso, deve continuar sendo alvo da proteção, da assistência e da educação dos adultos, com os quais partilha um plano único, pois a carência da menoridade não implica em hierarquia, apenas fixa posições jurídicas favoráveis ao juvenil. É, portanto, sujeito de direitos, de deveres e de distinções (GOMES, 2009).

O Brasil foi um dos primeiros países a atualizar sua legislação à luz dessa nova tendência, consolidando o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos: inicialmente, no artigo 227 da Constituição de 1988. Depois, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. Este substituiu o termo “menor” por criança (para pessoas de zero a doze anos de idade) e adolescente (indivíduos de doze a dezoito anos), e a nomenclatura “infrator” por “autor de ato infracional” (ao qual devem ser aplicadas medidas socioeducativas) (COSTA, 2006a; FIGUEIREDO, 2011; OLIVEIRA, 2010). São seis as medidas socioeducativas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação (BRASIL, 1990). Ao conjunto dos órgãos responsáveis por sua implementação se denomina sistema socioeducativo (BRASIL, 2006).

Por meio do ECA, pela primeira vez na legislação brasileira aparece o termo “socioeducativo”, utilizado para adjetivar o tratamento dispensado a adolescentes em conflito com a lei (ZANELLA, 2011). De acordo com Raniere (2014), a nomenclatura foi introduzida pelo pedagogo mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa. O autor relata que, em 1977, Gomes da Costa assumiu a direção de uma das unidades da FEBEM (Fundação Estadual de Bem-estar do Menor), a Escola Barão de Camargos, em Ouro Preto, Minas Gerais, ao que se defrontava com uma inquietante incógnita: como educar adolescentes infratores para a não reincidência? Em parceria com sua esposa, Maria José, também pedagoga na mesma instituição, empreendeu uma busca por conceitos e métodos, que pudessem ser empregados diante dos problemas que emergiam no dia a dia da unidade, para os quais os livros clássicos de pedagogia não tinham respostas. Finalmente, encontrou o livro *Poema Pedagógico*, de Anton Makarenko,

aqui anteriormente citado (RANIERE, 2014).

A experiência de Makarenko com jovens infratores o encoraja a fazer o mesmo, e ele inicia um experimento análogo, que cartografa em seu livro *Aventura Pedagógica*, de 1990, o qual dedica a Makarenko. Sua iniciativa obteve êxito, o que lhe trouxe notoriedade nacional, a presidência da FEBEM e o convite para a relatoria do ECA, no qual introduz o conceito de socioeducação, frisando o cunho pedagógico e emancipatório da nova política destinada aos adolescentes autores de ato infracional. Da fusão entre esse novo termo e a nomenclatura utilizada desde os Códigos de Menores (medida) resultou a expressão Medida Socioeducativa (RANIERE, 2004). Em 1997, Antônio Carlos publica uma metodologia de trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei, a *Pedagogia da Presença*, que intitulava o livro, inspirada nas ideias de Makarenko e na *Pedagogia da Libertação* de Paulo Freire (PEDRON, 2012).

As medidas socioeducativas inovam ao conjugar o sancionatório e o correccional. Na Escola Clássica só havia o primeiro aspecto, de modo que se fosse comprovado o discernimento, à criança se infringia uma pena comum. Na Escola Positiva, apenas o segundo, pois a preocupação não era punir, e sim curar e regenerar, até porque o menor era abstraído da legalidade. Agora, a dupla finalidade da medida socioeducativa é, de um lado, responsabilizar o adolescente pelo ato cometido, mediante sanções, como a privação de liberdade e, do outro, garantir-lhe uma educação para a não reincidência (Gomes, 2009). Todavia, o acento continua na dimensão correccional. Essa serve, inclusive, como forma de compensação da flexibilização jurídica:

Se a difícil convivência da identidade presente no sujeito de direitos com a diferença inscrita no carente de proteção impõe estipular certa flexibilidade à legalidade, então o plano de tal desjurisdicização há de encontrar fisionomia nos termos pelos quais a sociedade deseja exercer o poder estatal para integrar o jovem infrator ao pacto da vida harmônica (GOMES, 2009, p.56).

Mesmo após a promulgação do ECA, ainda havia a necessidade de uma normativa oficial para nortear a política socioeducativa e aclarar sua metodologia. Essa demanda foi atendida com a publicação, em 2006, do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), um “conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa” (BRASIL, 2006, p.22), pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH). No mesmo período, a SDH publica uma série de diretrizes complementares ao SINASE, elaboradas por Antonio Carlos Gomes da Costa, em vistas à construção de parâmetros pedagógicos para o atendimento ao adolescente em conflito com a lei (GURALH, 2010; OLIVEIRA, 2010). As ideias do pedagogo também referenciaram a formulação de projetos pedagógicos para unidades de execução de medidas

socioeducativas em vários Estados, a exemplo do Paraná (2007) e da Bahia (2011, p.36), em que recebeu o rótulo de “célebre doutrinador da socioeducação”. Raniere (2014, p.67) chegou a nomeá-lo de “papa da socioeducação brasileira”.

2.4 Afinal, o que é socioeducação? Refinamentos, costuras e conclusões

Dada à pluralidade de horizontes históricos abertos e territórios teóricos explorados, o momento é oportuno para retornar ao objetivo inicial, a delimitação do conceito de *socioeducação*. Percorrer esse longo itinerário e tecer essa densa trama teórica, no entanto, foi imprescindível para agregar consistência e solidez ao foco do trabalho. Lança-se, agora, ao desafio da síntese. À luz da ponderação de Deleuze e Guattari (1992), conforme a qual os conceitos são criados para responder aos problemas, isto é, para lidar com circunstâncias de difícil resolução, pode-se destacar a inquietação de Gomes da Costa, na década de 1970 (análoga à preocupação de Makarenko, na Rússia da década de 1920), acerca de como educar adolescentes infratores para a não reincidência, como o problema motriz para o surgimento do conceito de socioeducação.

Para tanto, mudanças históricas foram necessárias, ao que se volta a Deleuze e Guattari (1992) para conjecturar que em sua trajetória zigzagueante, o conceito de socioeducação herdou influências dos seguintes processos históricos:

(i) o aparecimento das ciências humanas e da dialética da produção de saberes sobre o indivíduo, sendo essa correlata ao controle de seu comportamento, o que desembocou na transição do pensamento criminológico clássico para o positivista, e do objetivo da pena, do castigo para a regeneração do criminoso;

(ii) a concepção segundo a qual, em seus anos iniciais, o sujeito é mais suscetível à instrução e à correção, devendo ocupar posições sociais e legais distintas, o que desencadeou a criação de jurisdições, políticas e instituições específicas para menores de idade e na instauração do paradigma tutelar/correcional na justiça juvenil;

(iii) os estragos materiais e humanos dos períodos pós-revolução industrial e pós-guerra, quando contratempos, como a crescente delinquência juvenil, exigiam uma reação educativa que fomentasse a coesão social, o que suscitou o nascimento da educação social, haja vista a impotência do sistema escolar em arcar com essa demanda;

(iv) a tendência crítica que invade os âmbitos da criminologia, da justiça e da educação social, convocando a substituição de intervenções jurídicas e educativas assimétricas, autoritárias e adaptativas destinadas aos objetos de tutela estatal por ações críticas e emancipatórias construídas com sujeitos de direitos, indivíduos ativos, autônomos e protagonistas de suas existências.

Ainda, baseando-se em Deleuze e Guattari (1992), vale reiterar que a autonomia e as especificidades da socioeducação não a apartam do todo educacional, ao qual está circunscrita e no qual se entrelaça e se distancia de conceitos limítrofes.

Na socioeducação também está em jogo a transmissão de conteúdos (inocular), a vinculação à comunidade (filiar) e a correção de posturas (moldar), processos com os quais se definiu a educação no início do texto. Tal como a educação formal, é promovida por leis e políticas e opera em ambientes institucionais, conquanto não vise à formação acadêmica. Com a educação social, a socioeducação compartilha o objetivo de educar para o desenvolvimento da sociabilidade e para a harmonização social, mas se atém à esfera da delinquência juvenil, enquanto a primeira se insere em diversos contextos, abarcando várias outras demandas. Nesse sentido, a socioeducação pode ser concebida como uma das formas possíveis de educação social.

Após evidenciar a jornada empreendida até a consolidação conceitual da socioeducação, elucidando os fenômenos dos quais é tributária e os domínios com os quais mantém interface, explicitam-se as singularidades que a definem, sinalizadas por Bahia (2011), Costa (2006a; 2006b; 2006c; 2006d), Gomes (2009), Gomes (2013), Paraná (2007) e Souza (2012). A socioeducação compreende o conjunto de processos de cunho educativo, teoricamente fundamentados, metodologicamente sistematizados, ideologicamente alicerçados na convicção de que o indivíduo pode se transformar através da ação educativa, direcionados a adolescentes e jovens, que praticaram atos delinquentiais, que possuem as seguintes finalidades:

(i) a incorporação de valores e princípios éticos, morais e civis, tais como: a tolerância, o respeito, a responsabilidade, a justiça, a civilidade, a paz, a fraternidade e o valor à vida, que referenciem a adoção de padrões de conduta aceitos e legitimados pela sociedade;

(ii) a aquisição de competências pessoais, sociais e relacionais que lhes permitam conduzir suas vidas de forma social e juridicamente responsável, sem transgredir as normas de convivência social tipificadas na legislação como crime ou contravenção penal;

(iii) a ressignificação dos sentidos atribuídos à infração, o afastamento do universo da criminalidade, o enfraquecimento e rompimento dos vínculos com esse mantidos e a definitiva desistência da prática de atividades ilícitas e delituosas;

(iv) a construção de um projeto de vida incompatível com a criminalidade, caracterizado pelo estabelecimento de um novo compromisso consigo mesmo, com a lei e com a coletividade e pelo cultivo de um sentimento de pertença a uma comunidade e seus valores.

Trocando em miúdos, a socioeducação é a educação para a não reincidência infracional.

Pedron (2012) esclarece que não se trata de uma dócil adequação à ordem social, uma adesão passiva à sua dinâmica ou uma submissão acrítica ao seu ritmo, e sim de um processo de emancipação e empoderamento. Caride (2004) acresce que uma pessoa educada não é uma pessoa meramente adaptada, senão um cidadão livre, independente, responsável e com capacidade crítica para refletir sobre sua vida e autonomia de decisão para modificar seu trajeto. O socioeducador é,

segundo Gomes (2009, p.59), o problematizador e mediador desse processo:

A socioeducação deve tomar o ato infracional não como hipótese para a sanção, e sim como tema de um debate. O ato ilícito é ponto aberto na problematização da existência, meio pelo qual o infrator pode objetivar sua ação e atribuir sentidos novos, além daqueles que motivaram a consumação da conduta. Cabe ao socioeducador mediar esse diálogo do infrator com a sociedade.

Todavia, a educação não é suficiente para fomentar uma mudança efetiva na trajetória de vida do socioeducando. O próprio SINASE (BRASIL, 2006) reconhece essa nuance ao preconizar um atendimento, em uma perspectiva interdisciplinar, com o envolvimento da família, da sociedade e das políticas setoriais. Isto é, além das atividades educativas, o adolescente deve participar de uma série de projetos e ações no transcorrer do cumprimento da medida (escolarização, profissionalização, atendimento psicoterápico, assistência religiosa etc.), que lhe propiciem a construção de novos vínculos sociais, sua integração em redes de sociabilidade, sua inserção no mercado de trabalho e o acesso a direitos e a oportunidades concretas de superação de sua situação vulnerável. O atendimento socioeducativo consiste, justamente, nesse vasto conglomerado de ações, que devem estar subordinadas a um propósito superior e comum – conduzir o adolescente a conviver em sociedade sem reincidir na prática de atos infracionais (BAHIA, 2011; BRASIL, 2006; COSTA, 2006c; PARANÁ, 2007; PAULA, 2004; PEDRON, 2012).

Embora a literatura indique que a socioeducação foi cunhada pelo pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, é válido salientar que ele não foi o primeiro a utilizar a expressão. De acordo com Soares (1996), o termo já havia sido usado, em 1931, pelo filósofo português José Marinho, para se referir a uma educação coletivista. Ademais, Makarenko já havia empregado o termo na Rússia socialista. Provavelmente, Gomes da Costa foi pioneiro no emprego da expressão em solo brasileiro, com o significado de proposta educativa voltada para a não reincidência de jovens infratores. Por outro lado, ações dessa natureza são bem mais antigas que a promulgação do ECA, desenvolvendo-se sob distintas nomenclaturas, variando conforme as exigências sociais e as tendências jurídicas de cada contexto histórico e geográfico. A intencionalidade corretora de condutas delitivas juvenis mediante estratégias educativas, que subjaz à socioeducação a antecede e a transcende enquanto termo.

Tal intencionalidade antecede, porque no decorrer da história do Brasil outras nomenclaturas foram empregadas para prever o tratamento da delinquência juvenil (reforma, reeducação, regeneração, recuperação etc.), algumas das quais foram oficializadas através dos Códigos de Menores. A transcende, porque para dar conta do mesmo problema, outras expressões são utilizadas em distintos países, tais como: a África do Sul (2010, p.2) – “treatment of juvenile offenders”

–, Canadá (2010, p.3) – “ensemble d’interventions dont l’objectif est que la personne contrevenante vive de façon socialement acceptable” –, França (2011, p.1) – “l’éducation et la réadaptation pour les jeunes délinquants” –, Itália – “trattamento della delinquenza minorile” (RE, 2003, p.3) – etc.

O que essa pluralidade nomenclatural em jogo no tratamento da criminalidade juvenil desvela é a metamorfizabilidade, a perenidade e a transversalidade histórica do otimismo pedagógico no seio da justiça juvenil. Do pontapé inicial dos positivistas para cá, três aspectos essenciais se conservam, a despeito da diversidade de rótulos e de correntes ideológicas, que os enviesaram: (i) a insatisfação com a punição e o castigo, considerados insuficientes para enfrentar a delituosidade juvenil; (ii) a confiança e o entusiasmo no poder transformador da educação sobre os sujeitos mais jovens; (iii) a aposta e a esperança de que o indivíduo com pouca idade, que transgrediu o pacto social, pode reatá-lo, afastando-se do universo da ilicitude, abandonando as atitudes delinquentiais e vivendo ajuizadamente as muitas décadas de vida de que ainda dispõe.

Após trilhar o longo percurso histórico das políticas de atendimento a menores infratores no Brasil, Raniere (201) conclui que a mesma utopia correcional que sustentava as Casas de Reforma, em 1927, serve de base hoje aos centros de socioeducação nunca houve outra intenção que não fosse educacional. A socioeducação é apenas uma roupagem, uma atualização, uma nova variante dessa utopia, em uma versão aprimorada, embalada pelo espírito crítico e progressista do paradigma jurídico responsabilizador/garantista, defendida originalmente por Gomes da Costa, que fez “pelo aprisionamento juvenil algo muito próximo que Lutero fez pelo cristianismo: uma reforma a ponto de reestabelecer a utopia, a esperança, a fé na correção do indivíduo” (RANIERE, 2014, p.67).

3 Conclusão

Ao fim desse trajeto, torna-se oportuno admitir a fecundidade do solo socioeducativo. Ao tentar explicitar seu engendramento histórico e suas particularidades conceituais, não se ofereceu nada além de uma contribuição preliminar ao campo dos estudos da socioeducação. Ainda há inúmeras lacunas a serem preenchidas, desdobramentos a serem abordados, contradições a serem confrontadas, discussões a serem travadas, resultados a serem obtidos e páginas a serem escritas nesse terreno, que se insinua infinito. Recomenda-se, por conseguinte, a realização de novos estudos que contestem, ampliem, aprofundem e diversifiquem as perspectivas teóricas e empíricas sobre o tema, enriquecendo, enrobustecendo e consolidando, assim, a seara socioeducativa.

Referências

ÁFRICA DO SUL. South African Police Service. *Treatment of Juvenile Offenders and their reintegration into society*. 2010.

Disponível em: https://www.saps.gov.za/resource_centre/women_children/book_layout.pdf. Acesso em: 10 set. 2017.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAHIA. Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza (SEDES). *Proposta Pedagógica da Fundação da Criança e do Adolescente do Estado da Bahia – FUNDAC*. Salvador: SEDES, 2011.

BRASIL. *Lei nº 8.089*, de 12 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 08 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SDH). Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Brasília: CONANDA, 2006.

CABANAS, J. M. Q. Antecedentes históricos de la educación social. In: PETRUS, A. (Org.). *Pedagogia Social*. Espanha: Ariel, 1997.

CALIMAN, G. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Rev. Ciênc. Educ.*, v.7, n.23, p.341-368, 2010.

CANADÁ. Ministère de la Sécurité publique. *Plan d'action gouvernemental 2010-2013 – La réinsertion sociale des personnes contrevenantes: une sécurité durable*. 2010. Disponível em: http://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/services_correctionnels/publications/plan_action_2010-2013.pdf. Acesso em: 10 set. 2017.

CAPRILES, R. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione, 2002.

CARIDE, J.A. *Las fronteras de la pedagogía social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2004.

CARLOS, V.Y. *Escolas de Reforma: um estudo sobre as ideias que sustentaram a sua organização no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, A.C.G. *As bases éticas da ação sócio-educativa: referenciais normativos e princípios norteadores*. Brasília: SDH, 2006a.

COSTA, A.C.G. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006b, São Paulo. *Anais online...* Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100007. Acesso em: 10 set. 2017.

COSTA, A.C.G. Natureza e essência da ação socioeducativa. In: ILANUD – Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente. *Justiça, Adolescente e Ato Infracional: Socioeducação e Responsabilização*. São Paulo: ILANUD, 2006c.

COSTA, A.C.G. *Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa*. Brasília: SDH, 2006d.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DÍAZ, A. S. Uma aproximação à pedagogia: educação social. *Rev. Lusófona Educ.*, n.7, p.91-104, 2006.

DÍEZ, E.S. *Derecho Penal del Menor*. Salamanca: Rigel, 2003.

ESCANDÓN, C.B. Estudio Histórico y comparado de la

legislación de menores infractores. In: MARTÍN, N.G.. *Estudios Jurídicos en homenaje a Marta Morineau*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.

FIGUEIREDO, V.C. *Sistema Socioeducativo: uma falácia?* Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANÇA. Assemblée parlementaire. *Jeunes délinquants: mesures sociales, éducation et réadaptation*. 2011. Disponível em: <http://www.mariettakaramanli.fr/IMG/pdf/FDOC12523.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

GOHN, M.G.M. Educação não formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. São Paulo. *Anais online...* Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034. Acesso em: 10 set. 2017.

GOMES, G.R. *Práticas de socioeducação à luz da Justiça Restaurativa: potencialização de mudanças?* Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013

GOMES, O. G. F. *Ato Infracional, Legalidade e Consenso: estudo acerca das diretrizes para a justiça juvenil*. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídico-criminais) – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2009.

GURALH, S. A. *O regime de privação de liberdade sob enfoque da socioeducação: experiência do Centro de Socioeducação Regional de Ponta Grossa*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – PR, 2010.

MANACORDA, M.A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1992.

MÉNDEZ, E.G.; COSTA, A.C.G. *Das necessidades aos direitos*. São Paulo: Malheiros, 1994.

OLIVEIRA, J.G. *A concepção socioeducativa em questão: entre o marco legal e limites estruturais à concretização de direitos do adolescente*. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

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

PASTOR HOMS, M. I. Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Rev. Española Pedag.*, v.59, n.220, p.525-544, 2001.

PAULA, L. *A família e as medidas socioeducativas: a inserção da família na socioeducação dos adolescentes autores de ato infracional*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PEDRON, L.S. *Entre o coercitivo e o educativo: uma análise da responsabilização socioeducativa na internação de jovens em conflito com a lei*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

RANIERE, É. *A invenção das medidas socioeducativas*. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RE, A. *Lo psicologo nel sistema di trattamento della delinquenza minorile: Italia e Francia a confronto*. 2003. Disponível em: <http://www.psyetdroit.eu/wp-content/uploads/2017/03/ADR-Tesi-finale.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

RIBEIRO, T. Máquina de educar, máquina de prevenir: o modelo escolar ocidental e a emergência da prevenção às drogas na

educação. *Educ. Soc.*, v.34, n.123, p.441-455, 2013.

RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Amais, 1997.

RYYNÄNEN, S. É possível perder-se no universo socioeducativo? Notas sobre o campo da Educação Social e sobre seus diálogos internos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012. São Paulo. *Anais online...* Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000200029. Acesso em: 10 set. 2017.

SARAIVA, J.B.C. *Adolescente em conflito com a lei: da indiferença à proteção integral – uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SILVA, R. *Pedagogia Social: uma profissão para quem faz Educação Popular, social e comunitária no Brasil*. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOARES, F.M.A. *A autobiografia lírica de M. António: uma estética e uma ética da crioulidade angolana*. Évora: Pendor, 1996.

SOARES, L.E.; BILL, M.; ATHAYDE, C. *Cabeça de porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SOUZA, T. Y. *Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: indicadores de formação*. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SOUZA NETO, J.C.; CENTOLANZA, C.A. Da prática do desvio ao protagonismo. *Psico*, v.41, n.1, p.128-136, 2010.

TRILLA, J. A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación, *Rev. Galega Ensino*, n.24, p.199-221,1999.

TRILLA, J. *La educación informal*. Barcelona, Espanha: PPU, 1987.

ZANELLA, M. N. *Bases teóricas da socioeducação: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei*. Dissertação (Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei) – Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2011.