



# Dimensões da Medida Socioeducativa: entre o sancionatório e o pedagógico

Dimensions of the Social-Educational Measure: between the punitive and the pedagogical

CÂNDIDA DA COSTA \*



**RESUMO** – O presente artigo trata dos objetivos das medidas socioeducativas e sua dupla dimensão (punitiva e pedagógica) e de como a sociedade tem encarado e/ou valorizado a dimensão punitiva em detrimento da dimensão pedagógica. Argumenta-se a necessidade de construção de uma educação emancipadora, em que a sanção não seja o aspecto mais importante da responsabilização, mas a reinserção social do adolescente.

**Palavras-chave** – Medidas socioeducativas. Sanção. Natureza pedagógica.

**ABSTRACT** – This article addresses the goals of educational measures and their dual punitive and educational dimensions, as well as how the society views and/or values the punitive dimension at the expense of the pedagogical dimension. We argued about the need of constructing a emancipatory education in which punishment is not the most important aspect of accountability, but the social reintegration of the adolescent.

**Keywords** – Educational measures. Penalty. Pedagogical Nature.

---

---

\* Doutora em Ciências Sociais, Professora do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís – MA/Brasil. E-mail: [candida.costa@superig.com.br](mailto:candida.costa@superig.com.br)  
Submetido em: abril/2014. Aprovado em: maio/2015.

**A** abordagem desta temática não pode fugir às diversas polêmicas que marcam o próprio entendimento acerca da natureza da medida socioeducativa. A principal delas já está explicitada no título deste artigo e diz respeito à finalidade da medida socioeducativa enquanto sanção/punição ou eminentemente pedagógica.

Em primeiro lugar, há que se situar os principais elementos que demarcam os argumentos presentes nos discursos dos autores sobre o assunto. Dentre as principais tensões presentes no debate, cabem destacar:

- a) as medidas socioeducativas são de natureza punitiva, inexistindo caráter pedagógico;
- b) as medidas socioeducativas têm caráter duplamente punitivo e pedagógico;
- c) há coexistência do caráter penal com a natureza socioeducativa das medidas, porém, o primeiro coloca em xeque a legitimidade da segunda;
- d) o caráter pedagógico está restrito aos programas de atendimento socioeducativo.

## **Responsabilização**

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA considera crianças e adolescentes responsáveis pelos atos infracionais que praticam. O sistema de responsabilização desenhado é aplicável a todos os adolescentes menores de 18 anos de idade, possibilitando acionar a máquina estatal em qualquer situação. A variação, aqui, é a intensidade da responsabilização, a depender do tipo da infração. O reconhecimento dos diferentes níveis de responsabilidade tem a ver com a percepção da condição peculiar do adolescente como pessoa em desenvolvimento. No caso das crianças, aplicam-se as medidas protetivas; aos adolescentes, as medidas socioeducativas.

Há que se fazer destaque ao formato que o ECA deu à dimensão da responsabilização no âmbito do paradigma da proteção integral. Na interpretação de Vicentin (2006), a atribuição da responsabilidade penal ao adolescente seria um componente central do direito a uma plena cidadania (ser sujeito de direito também significa possuir capacidade jurídica e social) e dissociaria a adolescência da ideia de impunidade, não contribuindo para formulação de respostas sociais repressivas, irracionais e genocidas em relação aos adolescentes em conflito com a lei.

A responsabilização deve, ainda, conforme a doutrina da Organização das Nações Unidas - ONU, incorporar a educação para a cidadania, de forma que o adolescente tenha clareza de sua responsabilidade social, tendo o direito de ser julgado por autoridade imparcial e independente, quando acusado de conduta penalmente reprovada (SILVA, 2006).

## **Entre o sancionatório e o pedagógico?**

É imperioso reconhecer que a medida socioeducativa tem caráter punitivo, aplicando-se a quem cometeu um ato infracional, a quem infringiu normas sociais estipuladas em lei, restringindo ou privando o autor do ato de sua liberdade. É a resposta da sociedade e do Estado a uma transgressão da norma social. Acatando a existência dessa dimensão, a acentuação do elemento pedagógico visa reduzir o alcance dos efeitos punitivos sobre o adolescente no contexto do Direito da Criança e do Adolescente.

Trata-se, no dizer de Nicodemus (2006), de um sistema de responsabilização punitivo, pois o legislador fez uma opção clara pela norma, pelo processo e por uma sanção. A medida socioeducativa, ainda que tenha conteúdo pedagógico, reveste-se de coerção e sanção.

Ao inaugurar os tempos da proteção integral, o ECA traz à tona um novo olhar sobre o adolescente autor de ato infracional, sobrepondo o potencial pedagógico à visão de defesa social, como assevera De Paula (2006, p.40): “o legislador (...) desprezou a razão da defesa social e relevou em grau máximo, o desiderato da proteção integral, da educação, como instrumento de reversão do potencial criminógeno”.

Reconhecendo a complexidade de tal questão, Sposato (2006, p. 254) afirma que “o reconhecimento do caráter penal e sancionatório da medida socioeducativa não retira a tarefa e o desafio pedagógico que se colocam para a Justiça da Infância e Juventude e para os programas de atendimento socioeducativo”. Tal desafio se reveste de maior magnitude frente à situação dos programas de atendimento socioeducativo, que geralmente não possuem projeto político e pedagógico capazes de atender às necessidades dos adolescentes, pois

...na maioria das ações de atendimento dos adolescentes autores de atos infracionais, o confinamento sem projetos políticos e pedagógicos dá o tom dessas políticas sociais. Isso ocorre muito em razão do entendimento da sociedade de que, antes de qualquer proposta de reeducação, é preciso expiar a culpa dos adolescentes autores de ato infracional (NICODEMUS, 2006, p.67).

Já Costa (2010) acredita que a medida socioeducativa deve ser uma reação punitiva da sociedade ao delito cometido pelo adolescente e, ao mesmo tempo, ser elemento de contribuição para o seu desenvolvimento como pessoa e como cidadão. Reconhecendo que a punição é usada como recurso educativo nos âmbitos da escola e da família, interroga “por que não haveria de sê-lo também no âmbito da vida social mais ampla? O autor considera que, sendo percebido pelo adolescente que teve condição de defender-se em condições de igualdade na relação processual, o mesmo entenderá que a resposta da sociedade em relação ao seu ato não foi arbitrária, residindo aí, o conteúdo pedagógico da aplicação da medida e a oportunidade ao adolescente de perceber a justiça como um valor concreto em sua existência.

Costa (2006, p.2) também ressalta a dimensão pedagógica das garantias processuais, pois o “processo permite ao adolescente responder, no sentido mais pleno da palavra, pelas consequências dos seus atos (...) O adolescente, ao ter que responder perante a Justiça da Infância e da Juventude pelos seus atos, tendo de ouvir as acusações e de defender-se, está na verdade – mais do que pelo discurso das palavras – educando-se pelo curso dos acontecimentos”.

Segundo Konzen (2008), no modelo garantista, a medida somente será justa se causar o menor mal-estar possível ao desviante, com a presença de um duplo juízo de avaliação:

O primeiro, de justificação ou de injustificação da conduta. O segundo, e tão-só na hipótese de injustificação da conduta, de intensidade do grau da resposta. Mas, ainda, e, ao final, como uma das duas possibilidades, na hipótese de procedência, o resultado-medida, fruto de uma relação constituída pela verticalidade, em que o poder jurisdicional impõe a sua percepção da realidade; em que o adolescente acusado é chamado a comparecer e a exercer a sua fala por interposta pessoa; em que a busca do resultado e a resistência é desenvolvida em jogos de interesses liderados por personagens estranhos ao conflito-sede do ato infracional, conflito de que o tipo penal nada mais configura do que uma mera positividade descritiva, uma abstração totalizadora por opção da política jurídica de um determinação tempo histórico; em que, por fim, o resultado, ainda que fundamentado, apresenta-se com as cores da subjetividade dos diversos atores da cena judiciária. O movimento é no sentido da obtenção de um resultado: medida ou exclusão da medida, punição ou não punição (KONZEN, 2008, p.13).

Konzen (2008, p.14) argumenta que ainda que não se trate de responsabilizar diretamente os interessados pela solução, seria legítimo envolver os interessados na solução, indagando “vez que se ‘sou’ parte do conflito, parece-me que também tenha parte na solução, e, aqui, não tanto numa perspectiva de

benefício de resultado, mas sim de compromisso de processo resolutório”? Inclusive, nesse escopo, o autor coloca em relevo a Justiça Restaurativa que vem sendo inserida no sistema de justiça penal, notadamente nos delitos de menor potencial ofensivo e no atendimento do adolescente autor de ato infracional, como forma alternativa de ver esse paradigma efetivado ressaltando que “o essencial, nessa perspectiva, seria a compreensão do justo como o resultado construído na relação dos próprios sujeitos em relação” (KONZEN, 2008, p.15).

### **Reduzindo os aspectos punitivos: o direito penal juvenil *versus* o garantismo penal**

Entre os que defendem que as medidas são sancionatórias e pedagógicas, há uma preocupação em garantir que o caráter sancionatório seja aplicado dentro do chamado garantismo penal, “concepção indicativa do conjunto das garantias materiais e processuais que limitam a intervenção do Estado na esfera da liberdade do indivíduo e que projetam uma intervenção estatal estritamente regrada” (DE PAULA, 2006, p. 35). Esta posição não transforma o Direito da Criança e do Adolescente em Direito Penal. Outra corrente de autores entende que é necessário configurar um direito penal juvenil mínimo, de forma a garantir um julgamento justo e igualitário e limitar o poder punitivo (SPOSATO, 2006).

De forma sintética, constam em Saraiva (2006), Mendez (2006) e Sposato (2006) os seguintes argumentos a favor do direito penal mínimo. A justiça penal juvenil há de ser mais benigna; a proporcionalidade deve impor maior observância e respeito à intervenção mínima, ao interesse superior do adolescente como pessoa em desenvolvimento e ao reconhecimento da dignidade humana como fundamento do Estado de Direito; um direito penal mínimo assegura o devido processo legal, sob princípios que são extraídos do direito penal, do garantismo jurídico e, especialmente, da ordem constitucional que garante os direitos de cidadania opõe-se ao subjetivismo e à discricionariedade e garante a fixação de critérios objetivos capazes de conter o arbítrio do Estado. Contrários à tese de que só direito penal juvenil asseguraria a segurança jurídica aos adolescentes, outros autores levantam como primeiro elemento de contestação, a própria atuação da estrutura do Direito Penal, sustentada na criminologia. Rosa (2006) sustenta que não há pertinência pedagógica na proposição; é impossível a configuração do ato infracional como conduta típica, antijurídica e culpável, transformando culpabilidade em ato infracional. A alternativa proposta seria o respeito às regras do jogo democrático, de forma crítica e constitucionalizada. As regras do jogo devem ser constantemente interpretadas a partir da matriz da validade garantista, não se podendo aplicar cegamente as normas do código de processo penal ao processo infracional sem que se proceda antes e necessariamente, uma oxigenação constitucional (ROSA, 2006).

Apesar das discordâncias expressas, cabe reter o ponto de preocupação do qual partem os autores: a garantia dos direitos dos adolescentes, o respeito a sua condição de ser em desenvolvimento, o predomínio do aspecto pedagógico em relação ao aspecto repressivo na aplicação da medida e o respeito ao melhor interesse do adolescente. Os caminhos a serem trilhados não tem sido de fácil encontro, especialmente porque ainda predomina a aplicação de medidas de privação de liberdade e os programas de atendimento socioeducativo, em sua execução, geralmente não atendem às expectativas pedagógicas de socialização dos adolescentes. Segundo o Levantamento Anual 2013 do SINASE, o Brasil tinha em atendimento em 30/11/2013 o total de 23.066 adolescentes e jovens (12 a 21 anos), sendo que 22.683 são do sexo masculino e 1.042 são do sexo feminino. Considerando a modalidade de atendimento, 5.573 adolescentes estavam em Internação Provisória, 2.272 estavam em Semiliberdade, 15.221 estavam em Internação. Foram registrados ainda 659 adolescentes em outras modalidades de atendimento (atendimento inicial, sanção e medida protetiva).

## Desenhando os aspectos pedagógicos das medidas socioeducativas

Os aspectos pedagógicos da medida socioeducativa são identificados em vários elementos e/ou negados. Há os que os enxergam em um espectro mais amplo quando as medidas são vinculadas ao convívio social e familiares (caso das medidas em meio aberto), fortalecendo os vínculos familiares e comunitários (FERREIRA, 2006) ou os que contundentemente afirmam que as mesmas são vazias de conteúdo pedagógico, principalmente quando se tratam de medidas privativas e restritivas de liberdade (KONZEN, 2006). Nesse caso, a imposição da medida tem caráter meramente punitivo, ao passo que a dimensão pedagógica deveria ser trabalhada no programa de atendimento socioeducativo. Volpi (1997) vê os aspectos educativos centrados na proteção integral e no direito à informação e à formação.

Teixeira (2006), por sua vez, identifica na responsabilização do adolescente frente a sua conduta uma dimensão educativa, que se completa durante a execução, através de condições que promovam seu desenvolvimento como pessoa e cidadão. Neste particular, a autora recupera o espírito dos formuladores do ECA. Porém, tais condições dificilmente têm sido verificadas quando se trata de programas de aplicação de medidas privativas de liberdade.

O principal limite pedagógico é identificado quando os programas socioeducativos, a pretexto de socializar o adolescente em conflito com a lei, se propõem, a “tratá-lo”, “transformá-lo”. Essas iniciativas tendem a despersonalizar o adolescente, a desconhecê-lo em sua singularidade. Compreender o adolescente em sua singularidade significa recusar uma denominação e características que deveriam ser comuns a todos os adolescentes, pois não existe uma única forma de viver a adolescência, de vez que esta foi construída social e historicamente. As filiações de classe, etnia, gênero, as vivências familiares, os momentos históricos e o contexto social em que se inserem são elementos significativos nas vivências de cada adolescente. Daí, porque não se pode eleger técnicas seriadas para tratar com os adolescentes, sendo necessário compreender suas experiências de vida.

Se o ECA inaugurou uma nova dimensão pedagógica, como ela se revela no tratamento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa? Frasseto assinala as similaridades entre o modelo de execução penal e de execução das medidas socioeducativas, persistindo a perspectiva positivista de compreensão e enfrentamento ao crime:

Sempre na lógica da falta, da patologia, do desajuste, a medida é concebida como retificadora de almas, como oportunidade de reelaboração do passado, de construção de um plano de vida ajustada, para inclusão no mercado de trabalho e acesso à escola (...) O trabalho de doutrinação, escondido sob o rótulo de educação, tem de ser bem sucedido, uma vez que condição precípua para libertação é a efetiva incorporação (introjeção) de valores morais condizentes com a vida aceitável em sociedade (FRASSETO, 2006, p.320).

Por outro lado, que diálogo existe entre as ferramentas metodológicas utilizadas nos programas e a realidade concreta vivenciada pelos adolescentes? Como será sua vida protegida ao retornar a sua comunidade? Como será assegurada sua inserção no mercado de trabalho? Como serão refeitos seus laços sociais? Como será enfrentado o preconceito social de que será vítima? De quais políticas públicas (trabalho, assistência social, educação, habitação, etc.) esse adolescente disporá para ter acesso aos seus direitos básicos de cidadania? Em outras palavras, como a sociedade está preparada para sua reinserção social?

## Natureza da medida socioeducativa: qual dimensão pedagógica?

Neste ponto, parece necessário esclarecer que os aspectos sancionatórios e pedagógicos da medida necessitam ser explicitados à luz da organização cultural nas sociedades contemporâneas. Quando se critica o aspecto punitivo da medida socioeducativa e se reivindica o aspecto pedagógico que a mesma deve ter, está se deixando de colocar em relevo que tipo de modelo de educação a sociedade ocidental adota na formação de suas gerações. Pois, nesta sociedade, educar é repassar os valores aceitos socialmente de uma geração para outra e tais valores devem ser inculcados através da coerção e do consenso. Dessa forma, o cotidiano entre os pais e filhos incluiu na educação como formas de tratamento amedrontar, ironizar, castigar física e moralmente os infantes em vários momentos históricos, nos quais a atualidade não se constitui exceção, ainda que o pátrio poder tenha sido relativizado frente à ideia de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Não obstante haja avanços no debate e práticas pedagógicas, dos quais resultaram a condenação do castigo e a adoção de novas pedagogias, há que se reconhecer que ainda permanecem nas práticas educacionais métodos educativos pautados na aplicação do castigo. Tais práticas se mantêm porque existe na sociedade a crença de que se educa, se corrige o comportamento das pessoas pela aplicação dos castigos, das punições. Ou como diria Foucault, através dos dispositivos de disciplina-normalização.

A fabricação social do sujeito, na análise de Foucault, está diretamente relacionada ao componente do poder, implicando o adestramento dos corpos, via poder disciplinar. Em sua visão original, Foucault (1998) afirma que o poder, como sujeição objetiva e subjetivante, produz o sujeito. Sua visão do poder como rede capilar comporta as dimensões tanto do indivíduo social como do sujeito, na medida em que as idéias de dominação e resistência se encontram dialeticamente articuladas: em cada espaço de poder, múltiplas resistências ou contra-poderes podem ser engendrados.

Sendo o sujeito produzido socialmente, o homem já nasce sujeito, já que a socialização implica castração, sujeição, pois que o sujeito se reconhece enquanto sujeito de linguagem, sujeito social, pela adesão à cultura da sociedade na qual se insere.

A subjetividade produzida nas relações sociais como coagulação das técnicas e saberes produzidos traz a marca da sociedade disciplinar, na qual o enquadramento dos sujeitos se faz pela adequação às normas sociais. Tornando sinônimas a verdade humana e a verdade da razão, as sociedades, a partir do século XVIII, vão criar “o outro da razão” – o louco, o anormal, o qual, sendo incorrigível, deverá ser submetido ao poder de normalização (FOUCAULT, 2001a).

É a instauração e aceitação da norma e a normalização que vão propiciar

um processo geral de normalização, política e técnica, que vemos se desenvolver no século XVIII e que manifesta seus efeitos no domínio da educação, com suas escolas normais; da medicina, com a organização hospitalar; e também no domínio da produção industrial [...] e do exército (FOUCAULT, 2001a, p. 61).

Assim, pode-se falar de um sistema de “disciplina-normalização”. A consequência na educação é a construção do sujeito obediente, que deve ser adestrado através da disciplina.

A norma traz embutida uma relação com o poder, pois se define pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica (FOUCAULT, 2001). Entretanto, a individualização produzida pela norma não constrói autonomia, mas sujeição, pois a minúcia, o detalhe produz controle, ao produzir individualidades cerceadas pelas técnicas.

O surgimento das disciplinas corresponde ao momento em que se efetua o que se poderia chamar de troca do eixo político da individualização. No regime feudal, por exemplo, quanto mais o homem é

detentor de poder ou de privilégio, tanto mais é marcado como indivíduo por rituais, discursos ou representações plásticas. Esse poder se torna anônimo na sociedade disciplinar:

Num regime disciplinar, a individualização, ao contrário, é 'descendente', à medida que o poder se torna mais anônimo e funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados; e por fiscalizações mais que por cerimônias, por observações mais que por relatos comemorativos, por medidas comparativas que têm a 'norma' como referência, e não por genealogias que dão os ancestrais como pontos de referência; por 'desvios' mais que por proezas. Num sistema de disciplina, a criança é mais individualizada que o adulto, o doente o é antes do homem são, o louco e o delinqüente mais que o normal e o não-delinqüente (FOUCAULT, 2001b, p. 160).

Os princípios da disciplina são constituídos pelo método de adestramento dos corpos: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. A vigilância hierárquica existe como um sistema de poder sobre o corpo alheio, no qual redes verticais de relações de controle são exercidas por dispositivos/observatórios que possibilitam visibilidade dos submetidos, produzindo efeitos de poder, , através do controle dos processos de produção, a exemplo do que ocorre nas fábricas. A sanção normalizadora existe como um sistema duplo de recompensa (promoção) e de punição (degradação), instituído para corrigir e reduzir os desvios, especialmente mediante micro-penalidades baseadas no tempo (atrasos, ausências), na atividade (desatenção, negligência) e, em maneiras de ser (grosseria, desobediência), fundadas em leis, programas e regulamentos, que operam nos locais de trabalho e nos espaços escolares, por exemplo. O exame reúne técnicas de hierarquia (vigilância) com técnicas de normalização (sanção), em que relações de poder criam o saber e constituem o indivíduo como efeito e objeto de relações de poder e de saber.

Percebemos, assim, dentre os novos elementos constituintes de uma sociedade, além das formas jurídicas do contrato e da troca, instituídos pelo liberalismo, a saber: a construção de uma técnica que intenta constituir os indivíduos como elementos correlatos de um poder e de um saber.

O poder produz: produz realidade, campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter originam-se nessa produção (FOUCAULT, 2001b, 1998). O autor, ao analisar as formas de funcionamento das prisões, hospitais e escolas, percebe como as disciplinas, seja sob a forma de normas e distribuição do espaço, seja como campo de conhecimento (médico, educacional, etc.), instauram mecanismos de poder, de controle e de sujeição. Tomemos o *panóptico* de Bentham como exemplo, o qual, implicando uma invisibilidade lateral, garante a ordem:

se os detentos são condenados, não há perigo de complô, de tentativa de evasão coletiva, projeto de novos crimes para o futuro, más influências recíprocas; se são doentes, não há perigo de contágio; loucos, não há risco de violências recíprocas; crianças, não há cola, nem barulho, nem conversa, nem dissipação. Se são operários, não há roubos, nem conluios, nada dessas distrações que atrasam o trabalho, tornam-no menos perfeito ou provocam acidentes. A multidão, massa compacta, local de múltiplas trocas, individualidades que se fundem, efeito coletivo, é abolida em proveito de uma coleção de individualidades separadas (FOUCAULT, 2001b, p. 166).

A obsessão pela ordem é marca da sociedade disciplinar, na qual emerge um indivíduo serializado, submetido a técnicas de poder e de saber, enredado numa teia de autoria anônima, portador, em grande medida, de uma "subjetividade capitalística". O sujeito da modernidade é obrigado a viver com as normas sociais que o aprisionam e o atam a uma determinada sociabilidade. A subjetividade que daí emerge tende a ser aprisionada no individualismo, na negação de sociabilidades comunais.

Se a escola é o lugar do aprendizado das boas condutas e do bom comportamento, a prisão é a imagem da sociedade e a imagem invertida da sociedade, imagem transformada em ameaça (FOUCAULT, 1996b) leva a encarar o cotidiano social como uma instância cheia de inquietações relacionadas à obediência e regras, disciplinamento de condutas e respeito às leis. É também um domínio atravessado por preocupações relativas às intimidações, sanções e ameaças de punições aos crimes, desvios e infrações, porventura, cometidos.

Foucault, em *Vigiar e Punir* (2001b), insere o controle da criminalidade no horizonte político das lutas sociais, desde a exploração legal do trabalho, até o regime de propriedade da terra, possibilitando entender como a lei penal funciona como instrumento de classe, sendo produzida por uma classe para aplicação às classes inferiores; a justiça penal seria mecanismo de dominação de classe, caracterizado pela gestão diferencial das ilegalidades; a prisão seria o centro de uma estratégia de dissociação política da criminalidade, marcada pela repressão da criminalidade das classes inferiores, que constitui a delinquência convencional como ilegalidade fechada, separada e útil, e o delinquente comum como sujeito patologizado, por um lado, e pela imunização da criminalidade das elites de poder econômico e político, por outro lado.

É nessa perspectiva que se pode entender que, no grande panoptismo social cuja função é precisamente a transformação da vida dos homens em força produtiva, a função da prisão extrapola os aspectos econômicos, penal ou corretivo, para exercer um papel simbólico e exemplar na sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1996b). Para Foucault, o sequestro dos infratores é, apenas, uma das faces dessa instituição corretiva. Operando para que haja obediência às práticas de sociabilidade (sob forma de ameaça) e ao poder de punição, caracterizando-se dessa forma como “a expressão de um consenso social” (FOUCAULT, 1996b).

O campo escolar, por sua vez, como espaço de socialização, propicia o encontro dos alunos com as normas e com as relações de poder que atravessam o cotidiano dos professores e alunos. É o espaço onde, via de regra, se expandem as ideias de disciplina, boa educação, bom comportamento. E no qual o desempenho é medido pelos critérios de avaliação, nos quais o aluno pode ser aprovado ou reprovado, experiência que pode marcar para sempre sua trajetória. Aqui se mostra claramente a dimensão punitiva no binômio castigo/recompensa, embutida na dimensão pedagógica.

A educação ocidental, imbuída de sua tradição iluminista, prima pela transmissão do conhecimento, reservando ao professor o papel de transmissor desse conhecimento e ao aluno, ainda que ativo, um papel subordinado, vez que conduzido pelo professor, na busca racional pela verdade, através do autodisciplinamento.

A finalidade da educação, nessa perspectiva de normatização e controle social, é a construção do sujeito obediente, em que os estudantes devem conservar a si e aos demais sob controle. É nessa mesma perspectiva que alguns programas de atendimento, segundo Rosa (2006) praticam um verdadeiro *totalitarismo pedagógico*, quando tomam como objetivo “melhorar o adolescente, realinhando-o à ordem social, a esta perspectiva, o autor contrapõe a necessidade de construir um projeto de vida responsável e a autonomia do sujeito.

Além da internalização das regras, a forma de ensino também é realizada de maneira a interditar a autonomia dos sujeitos. Paulo Freire, sabiamente, chamou a este processo de educação bancária, uma forma de manter irreconciliável a relação entre educador-educando. Nesta visão “bancária” da educação, os educandos são vistos como seres da adaptação, do ajustamento, pois quanto mais exercem seus papéis de “depositários” do conhecimento que lhes é reservado, menos desenvolverão em si a consciência de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores, menos se posicionarão como sujeitos de transformação.

Reconhecendo que tal passividade leva os homens a adaptarem-se ao mundo, em vez de transformá-lo, Paulo Freire argumenta que a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não



é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987).

A concepção bancária é um tipo de educação antidialógica, e vertical que educa para a criticidade, ignorando as experiências de vida dos educandos: na medida em que essa educação sem práxis nega a criatividade, não há transformação, não há saber, nem autonomia dos sujeitos. A visão bancária possui papéis rigidamente definidos, o educador é o sábio que possui o conhecimento enquanto o educando é sempre aquele que não sabe. Em resumo, o educador é que educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, e finalmente, é o sujeito do processo. Os educandos, ao contrário, são educados, não sabem, são pensados, escutam docilmente, são disciplinados, seguem a prescrição, têm papel passivo, não são ouvidos, devem adaptar-se às determinações do educador, e são meros objetos (FREIRE, 1987). Nessa visão autoritária de educação, os homens são seres de adaptação e ajustamento.

Contrapondo-se a essa visão de educação, Paulo Freire propõe uma educação para a autonomia - a pedagogia do oprimido. A educação não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. Neste sentido, a educação libertadora problematizadora, longe de ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, como se pacientes fossem, trata de estabelecer uma relação de conhecimento entre sujeitos de conhecimento, na qual ninguém aprende sozinho. O objeto do conhecimento, em vez de ser o fim do ato de conhecimento de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos de conhecimento em uma relação que se estabelece entre educador-educando, de um lado e a educação problematizadora, de outro, superando a contradição entre educador-educando, de forma a estabelecer uma relação dialógica entre os sujeitos de conhecimento, respeitando suas experiências de vida e conectando-as com o contexto social em que vivem.

Estando claro que a pedagogia comporta elementos de sanção e internalização de normas, o que se espera das medidas socioeducativas? Qual mensagem pedagógica emana de tais medidas?

Ao receber uma medida socioeducativa, o adolescente recebe uma resposta da sociedade, através do sistema de justiça. Sua responsabilização é uma resposta sancionatória a uma transgressão da norma social. Entretanto, é também a resposta que vem filtrada através de uma cultura do medo. Sem saber lidar com os sintomas de uma violência social que cada vez mais se faz presente no cotidiano, a sociedade clama por maior repressão e controle. Por outro lado e na mesma direção, os mecanismos socializadores se nutrem na repressão e a prisão é um dos seus elementos exemplares, que serve aos propósitos de um consenso social pela via da prevenção (ameaça) e da punição.

À tendência de estabelecer a educação através de mecanismos sancionatórios – tendência presente no viés conservador da educação – deposita-se nos programas socioeducativos na esperança de socializar os adolescentes em outras bases.

No plano do atendimento socioeducativo, trata-se de dar resposta a um atendimento indiferenciado que se instala na relação entre o adolescente e os educadores. Romper a tendência a tratá-los como um conjunto de casos e enxergá-los em suas singularidades, para entendê-los inscritos em uma dupla dimensão, como autores e vítimas de violência.

Uma das principais lições que um adolescente pode aprender é o respeito à alteridade. Ser um sujeito de direitos implica não só ter direitos, mas compreender o direito a ter direitos de outrem e os impactos que sua atitude gerou sobre a vida de alguém. Este é um aprendizado que pode fazer diferença em sua trajetória de vida.

O principal desafio no atendimento socioeducativo é criar canais que permitam encontrar respostas conjuntas (educador- adolescente) que possibilitam recompor a trajetória de vida do adolescente, compatíveis com seu contexto social.

Costa (2010) defende a necessidade de romper as atitudes estudadas, as frases feitas, os encaminhamentos automatizados pelo hábito, para fazer-presente na vida do adolescente em dificuldade pessoal e social. Tal atitude não significa ignorar as exigências e necessidades da ordem social, mas que o educador não aceita a perspectiva de que sua função venha a ser apenas adaptar o educando à situação em que se encontra. Demonstra o desejo de abrir espaços que permitam ao educando tornar-se fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso consigo mesmo e com os outros. Nesse sentido, propõe a pedagogia da presença, como um atributo que pode ser adquirido pelo educador.

A pedagogia da presença se baseia em três pilares: a *abertura*, a *reciprocidade* e o *compromisso*. A abertura é a disponibilidade para entrar na vida das pessoas e compartilhar sua experiência de vida, ideias, sonhos e ideais. A reciprocidade é vista como a interação na qual duas presenças se revelem mutuamente, aceitando e intercomunicando-se e ao mesmo tempo, mantendo sua originalidade e liberdade. O compromisso, por sua vez, leva a assumir a uma atitude de não indiferença, de corresponsabilidade pelo bem daqueles que tem algum significado em nossas vidas.

A adoção dessa pedagogia, que valoriza o protagonismo do adolescente, há que considerar que também o educador, enquanto sujeito, é portador de valores e como profissional, sujeito às normas e procedimentos burocráticos institucionais. E que sua adoção se dará em um contexto institucional ainda marcado pela coexistência de práticas que transitam entre a implantação do ECA e práticas que ainda não superaram o paradigma menorista.

Estes desafios continuam postos na aplicação e execução das medidas socioeducativas.

## **Conclusão: ideias para desconstrução de uma cultura autoritária**

O sancionatório é pedagógico; o pedagógico é sancionatório: aqui está o âmago do dilema da proteção integral na aplicação e execução das medidas socioeducativas. Assim o é porque nos inserimos em uma sociedade em que a educação comporta as sanções e o castigo entre seus instrumentos e em que a boa conduta é obtida a partir do disciplinamento. Na contra-resistência, foram engendradas novas correntes de pensamento, crítico no interior das Ciências Humanas e Sociais, em que também se fizeram presentes os movimentos sociais, firmando a ideia de sujeitos de direitos e a educação emancipatória.

A ideia de sujeitos de direitos encontra muitas resistências. Defrontamo-nos frequentemente com um fosso imenso entre direitos proclamados e direitos efetivados. Inexiste uma cultura de respeito aos direitos humanos e uma clivagem entre os direitos de pobres e ricos. A sociedade aceita difusamente a ideia de desrespeito aos direitos humanos e aqui reside uma das principais dificuldades no respeito aos direitos dos adolescentes, no marco da doutrina da proteção integral.

A cultura do não respeito aos direitos humanos torna a sociedade indiferente aos resultados da medida socioeducativa: indiferente à quantidade de medidas de internação e suas possíveis consequências, no máximo atenta a eventuais reincidências e pronta a empunhar a bandeira da redução da maioria penal; indiferente a problemas existentes na execução das medidas socioeducativas; no sistema de justiça, na clivagem entre adolescente pobres e adolescentes oriundos de outras classes sociais, na despreocupação dos Juizados e Ministérios Públicos com a sequência da medida (uma vez condenado, o adolescente desaparece, sua trajetória de vida só é acompanhada através do relatório do educador) e com as condições reais das instituições para a socialização do adolescente muito menos com as condições sociais que o esperam quando do desligamento da medida; nos programas de atendimento, instituições que não foram reordenadas conforme os parâmetros do ECA e do SINASE preparam-se para receber adolescentes e socializá-los com vistas à reintegração social.

Mas, como os responsáveis pela dimensão pedagógica da medida socioeducativa se preparam para lidar com os adolescentes e com a sociedade? Que instrumentos usam para desconstruir a cultura do medo e de desrespeito aos direitos humanos? Como lidam com as mensagens de impunidade, de desrespeito aos bens públicos repassadas constantemente? Como lidam com a crise de valores sociais? E como conectam estas situações com a realidade vivenciada pelos adolescentes?

É possível ter efetividade pedagógica com a aplicação e execução das medidas socioeducativas sem interação com a ambiência social? Sem influenciarmos nas dimensões autoritárias da educação, que constroem o sujeito disciplinado a determinadas normas sociais? Sem colaborar para a construção de uma cultura de direitos humanos, em que a valorização dos sujeitos, da dignidade, do direito à vida façam sentido em uma sociedade cujos valores de igualdade e solidariedade encontram-se esgarçados por uma ética individualista? Onde situar o projeto de vida dos operadores do direito, dos educadores e dos educandos nesse contexto, enquanto capazes de se reinventar e, principalmente, de ajudar a reconstruir trajetórias de vida?

Em outras palavras, a concretização da dimensão pedagógica das medidas socioeducativas está a exigir uma reeducação pedagógica da sociedade e um reordenamento das instituições sociais, nos marcos de uma pedagogia emancipadora. Em que seja possível a abertura para o diálogo, em lugar da valorização da sanção como a primeira alternativa. Em que sejam repensados os valores sociais, tendo como referência os direitos humanos. Em que seja desconstruída a cultura da violência e do medo, aqui entendida como passo fundamental para uma política de promoção dos direitos da juventude.

## Referências

- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil. In: **Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2006, São Paulo (SP) [online]. 2006]. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100007&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100007&script=sci_arttext). Acesso em 28.02.2010.
- \_\_\_\_\_. **Por uma pedagogia da presença**. Disponível em: <http://www.abmp.org.br/textos/182.htm>. Acesso em 28.02.2010.
- \_\_\_\_\_. **O adolescente como protagonista**. Disponível em: <http://www.abmp.org.br/textos/2514.htm>. Acesso em 28.02.2010.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2001b.
- \_\_\_\_\_. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KONZEN, Afonso Armando. Reflexões sobre a medida e sua execução (ou sobre o nascimento de um modelo de convivência do jurídico e do pedagógico na socioeducação). In: **Justiça, adolescente e ato infracional**; socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.
- \_\_\_\_\_. Justiça restaurativa e alteridade: limites e frestas para os porquês da justiça juvenil. **Revista IOB de Direito Penal e Processual Penal**, Porto Alegre, vol. 9, n. 49, abr./maio 2008. Disponível em: [http://escoladeconselhosdf.ceag.unb.br/wp-content/uploads/2013/02/08\\_Justi%C3%A7a-Restaurativa-e-Alteridade\\_Konzen.pdf](http://escoladeconselhosdf.ceag.unb.br/wp-content/uploads/2013/02/08_Justi%C3%A7a-Restaurativa-e-Alteridade_Konzen.pdf). Acesso em: 13.06.2015.
- MENDEZ, Emilio Garcia. Evolução histórica do direito da infância e da juventude. In: **Justiça, adolescente e ato infracional**; socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.
- NICODEMUS, Carlos. A natureza do sistema de responsabilização do adolescente autor de ato infracional. In: **Justiça, adolescente e ato infracional**; socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. NOTA. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/levantamento-sinase-2013>. Acesso em: junho de 2015.
- PAULA, Paulo Afonso Garrido de. Ato infracional e natureza do sistema de responsabilização. In: **Justiça, adolescente e ato infracional**; socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.
- ROSA, Alexandre Morais da. Imposição de medidas socioeducativas; o adolescente como uma das faces do homo sacer (agamben). In: **Justiça, adolescente e ato infracional**; socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.

SANTOS, Juarez Cirino dos. **30 anos de vigiar e punir** (Foucault). Disponível em: [http://www.cirino.com.br/artigos/jcs/30anos\\_vigiar\\_punir.pdf](http://www.cirino.com.br/artigos/jcs/30anos_vigiar_punir.pdf). Acesso em: 28.02.2010.

SARAIVA, João Batista Costa. As garantias processuais e o adolescente a que se atribua a prática de ato infracional. In: **Justiça, adolescente e ato infracional**; socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.

SILVA, José Cláudio Sooma. Foucault e as relações de poder: O cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica. UERJ, **Dossiê Foucault**, n. 3 – dezembro 2006/março 2007.

SILVA, Antônio Fernando do Amaral e. O estatuto da criança e do adolescente e o sistema de responsabilidade penal juvenil ou o mito da inimizabilidade penal. In: **Justiça, adolescente e ato infracional**; socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.

SPOSATO, Karyna. Princípios e garantias para um direito penal juvenil mínimo. In: **Justiça, adolescente e ato infracional**; socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.

TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Evitar o desperdício de vidas. In: **Justiça, adolescente e ato infracional**; socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.

VICENTIN, Maria Cristina. A questão da responsabilidade penal juvenil; notas para uma perspectiva ético-política. In: **Justiça, adolescente e ato infracional**; socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD: 2006.