

As bases teóricas da Socioeducação nas teorias não-críticas*

MARIA NILVANE ZANELLA¹

RESUMO

O referido artigo sistematiza a análise, concluída em 2011, no Mestrado Stricto Sensu em Políticas e Práticas em Adolescente em conflito com a Lei, da Universidade Bandeirantes de São Paulo. A pesquisa bibliográfica objetiva desvelar as bases teóricas da educação social liberal, estruturadas a partir da análise de 27 estudos que sistematizaram práticas e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei no Brasil. O problema de pesquisa buscou identificar, como as bases teóricas da educação social liberal se apresentam nas metodologias de atendimento e práticas socioeducativas desenvolvidas com adolescentes em conflito com a lei? Para definir o objeto selecionaram-se estudos realizados entre os anos de 1990 a 2008, disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES). Nesse estudo, será traçado um paralelo entre os fundamentos da educação escolar e da educação social, concebendo-se que para a educação escolar o espaço institucional é a escola, enquanto que para a educação social, quando se trata de adolescente em situação de conflito com a lei, o lugar institucional é o espaço da socioeducação que se fundamenta em duas teorias, uma de caráter liberal e outra de cunho progressista. O artigo apresentado segue o caminho teórico percorrido por Dermeval Saviani ao analisar as Teorias da educação e objetiva identificar a presença de Teorias não-críticas, no âmbito da socioeducação e o estudo justifica-se por ser uma pesquisa de relevância para os diferentes profissionais que atuam na área.

PALAVRAS-CHAVE: Socioeducação, Adolescente em situação de conflito com a lei, Bases teóricas, Pedagogia social, Teorias da Educação social liberal e progressista.

ABSTRACT

This Article systematizes the analysis, of the Masters Degree Stricto Sense Policies and Practices in Adolescents in conflict with the Law research, of the Bandeirantes University in São Paulo, completed in 2011. The literature review aims to uncover the theoretical basis of social liberal education, that was structured from the analysis of 27 systematized practices and methodologies to adolescents in conflict with the law studies, in Brazil. The research problem was to identify, how the theoretical basis of social liberal education are present in the methodologies of care and socio-educational practices developed with adolescents in conflict with the law. To set the object of this study it was selected studies conducted between 1990 to 2008, available in a database of thesis and dissertations of the Coordination of development of senior staff (CAPES). In this study, a parallel between the school education and social education foundation, conceiving that the school education space is the institutional school, while for social education, when it comes to adolescents in conflict with the law, the place is the institutional socioeducation space which is based on two theories, the liberal social one and the progressive one. The presented paper follows the path traveled by Dermeval Saviani theory that analyses the theories of education and aims to identify the presence of non-critical theories within the socioeducation. This study is justified because it has relevance for the professionals who are working in this area.

KEYWORDS: Socioeducation, Adolescents in conflict with the law, Theoretical basis, Social pedagogy, Theories of social liberal and progressive education.

* Esse é o primeiro de quatro artigos que se pretende publicar sobre o tema e é decorrente da dissertação de Mestrado Profissional em Políticas e Práticas em Adolescente em conflito com a lei, defendida sob o título Bases teóricas da Socioeducação: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei, no ano de 2011 na Universidade Bandeirantes de São Paulo, sob a orientação da professora Dra. Isa Maria Ferreira da Rosa Guará.

¹ Pedagoga, Especialista em Gestão em Centro de Socioeducação, Mestre em Políticas e Práticas em Adolescente em Conflito com a Lei e Mestranda em Educação (UEM). E-mail: nilvane@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao apresentar as teorias que refletem sobre as relações entre educação e sociedade, Saviani classificou essas teorias em não-críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teorias críticas. A classificação pautou-se no modo como essas teorias pressupõem a educação e consequentemente a escola. Nesse sentido, esse estudo procura identificar pressupostos da teoria não-crítica nas pesquisas que propõem ou descrevem intervenções de atendimentos socioeducativos.

A escolha da bibliografia de referência justifica-se por ser esse um dos primeiros estudos que compila as bases teóricas da educação escolar brasileira e mesmo sendo o texto produzido no século passado, são reflexões que “[...] procuram aproximar o leitor do significado daquela concepção educacional que, desde 1984, venho denominando pedagogia histórico-crítica”. Para o autor, “embora datado de 1983, esse texto, mantém-se atual, sendo oportuno, ainda, para recolocar em novo patamar a questão da unidade das forças progressistas no campo educacional” (SAVIANI, 2008b, p. 1).

O embasamento teórico-metodológico da pesquisa discutirá inicialmente o processo histórico que fundamenta a teoria da educação não-crítica e posterior apresentará a aproximação com objeto da pesquisa, relacionando essa teoria educacional com a prática socioeducativa.

EDUCAÇÃO SOCIAL LIBERAL: DESVELANDO O CONTEXTO HISTÓRICO

Para Saviani (1984) as teorias não-críticas de educação, reguladas em uma concepção de mundo liberal são constituídas pela pedagogia tradicional, pedagogia nova e tecnicista. No sistema capitalista, os conflitos sociais e a pobreza colocam em risco uma pretensa estabilidade. Nesse sentido torna-se necessário diagnosticar os problemas sociais e buscar formas alternativas de controle, o que justifica uma proposta de Pedagogia Social que possibilite pacificar a população desassistida socialmente.

O conceito de educação social mais difundido atualmente possui origens relacionadas com a crise

bélica da Europa na primeira metade do século XX, conforme descreve Díaz:

Nesta época, procurava-se na educação uma solução para os problemas humanos e sociais (fortes movimentos migratórios, proletarianização do campesinato, desemprego, pobreza, exclusão econômica e cultural, abandono de menores, delinquência, entre outros) que se produziram a partir da nova realidade então criada. Toda esta situação irá criando o espaço e a necessidade para uma pedagogia que dê resposta às necessidades individuais e sociais e estabelecendo o ideal de comunidade, face ao excessivo individualismo que se propugnava na educação anterior. Esta nova pedagogia será designada como Pedagogia Social (2006, p. 93).

Caliman apresenta Pestalozzi e Froebel como precursores da Pedagogia Social que, nesse artigo, adjetivamos de não-crítica e segundo ele

O termo é de origem alemã e foi utilizado inicialmente por K. F. Magwer em 1844, na *Padagogische Revue*, e mais adiante por A. Diesterweg (1850) e Natorp (1898), que a analisa como disciplina pedagógica. Foram as problemáticas sociais que emergiram da industrialização, a partir da metade do século XIX, especialmente na Alemanha, que motivaram tal sistematização da pedagogia social como ciência e como disciplina (2008, p. 17).

Segundo Niskier, no Brasil a Pedagogia Social serviu aos interesses do Governo, quando após a I Guerra Mundial a educação popular passou a ser vista por agências internacionais como “[...] a caixa de ressonância dos problemas que agredem os países em desenvolvimento para os quais se buscam soluções alternativas” (2001, p. 251). Nesse contexto, em 1968, Philip H. Coombs – então Diretor do Instituto Internacional de Planejamento da Educação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), – ao analisar o sistema de ensino, inserido em seu ambiente político, social e econômico apreendeu uma possível crise mundial e sinalizou que a pedagogia moderna seria incapaz de “descrever o mundo da educação atual, como também de resolver sozinha a crise que se instaurou mundialmente no sistema de ensino” e segundo

“No sistema capitalista, os conflitos sociais e a pobreza colocam em risco uma pretensa estabilidade. Nesse sentido torna-se necessário diagnosticar os problemas sociais e buscar formas alternativas de controle, o que justifica uma proposta de Pedagogia Social que possibilite pacificar a população desassistida socialmente.”

ele ainda “haveria tempo de colocar em ação uma estratégia que impedisse o desajustamento [...] da própria sociedade” (COOMBS, 1986, Prefácio).

Para intencionalmente resolver o problema gerado pelo sistema capitalista, o autor publicou ainda o estudo *A crise mundial da educação: uma análise de sistemas*, no qual sugeriu o desmembramento do sistema educacional em elementos formais (cursos oficiais) e informais (atualização profissional, técnica e rural, alfabetização de adultos, etc.), destacando especialmente a escassez dos recursos destinados aos programas educacionais (COOMBS, 1986).

Em consonância com o interesse dos organismos internacionais, a educação popular passou a ser considerada um modelo de educação social e uma possível resposta à ausência do papel do Estado enquanto política pública. Em 1972, a Unesco, apresentou o Relatório Aprender a Ser, denominado Relatório Faure, que orientava ser a Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma educação permanente, sendo assim, esta deixaria de fazer parte da Educação Básica (VENTURA, 2008).

Na década de 90 do século XX, o Banco Mundial, na mesma linha teórica elaborou o relatório *A pobreza* (1990) anunciando que a educação básica é um fator preponderante para o crescimento econômico, desenvolvimento social e redução da pobreza, o que explica o interesse dos Organismos Internacionais em retirar a modalidade EJA da educação básica (BANCO MUNDIAL, 1990).

No entanto, o documento preponderante para a educação social liberal foi publicado, melhor dizendo, republicado mais de 20 anos depois do Relatório Faure, sendo então denominado, *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* – elaborado entre os anos de 1993 a 1996 – ficou amplamente conhecido sob o título *Educação: um tesouro a descobrir* de Jacques Delors.

Através de uma proposta humanista, os estudos do Relatório Faure pretendiam garantir ao Estado nacional o papel de coordenador das relações capitalistas através das ideias de ‘educação permanente’ e de ‘sociedade educativa’. E o Relatório Delors, nos anos 1990, em linhas gerais, cumpriu o mesmo objetivo, ou seja, o de construir uma proposta educacional capaz de dar respostas à atual fase de acumulação flexível do sistema capitalista (Grifo do autor, VENTURA, 2008, p. 7).

Segundo Niskier (2001), a possibilidade de contradição, fez com que a educação popular, em desacordo com os pressupostos desses organismos passasse a ser utilizada, como estratégia crítica de transformação da realidade em iniciativas pedagógicas como a do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), o que fez com que a Unesco publicasse em 2005 o caderno intitulado *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas* enfatizando que seria necessária “[...] uma revisão crítica das práticas e concepções até então vigentes na Educação Popular à luz das grandes transformações em curso no mundo e de modo particular, nas sociedades latino-americanas” (UNESCO, 2005, p. 96).

A proposta do Organismo foi denominada “*refundamentação da Educação Popular*” e objetiva “redefinir seu papel, suas tarefas, sua concepção metodológica e criar novos instrumentos para sua

intervenção” (*Ibdem*). A refundamentação, segundo os pressupostos da Unesco busca eliminar o modelo de Educação Social crítica que ainda resiste no Brasil e América Latina.

PRESSUPOSTOS DE UMA PRÁTICA SOCIOEDUCATIVA NÃO-CRÍTICA

A partir desse ponto, o artigo buscar relacionar a teoria não-crítica sistematizada por Saviani, com as práticas descritas nas dissertações e teses analisadas. Na organização do texto Saviani (1984) nomeou as três concepções de educação que possuem uma concepção de sociedade harmoniosa e que concebem a marginalidade como um fenômeno que deve ser corrigido pela educação, sendo elas a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

A PEDAGOGIA TRADICIONAL E OS SEUS PRESSUPOSTOS NA SOCIOEDUCAÇÃO

Na tendência tradicional, “é marginalizado quem não é esclarecido” e a educação é um “antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade” (SAVIANI, 1984, p. 10) e conforme Libâneo nessa tendência pedagógica “o aluno é educado pra atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa” (Grifo meu, 1990, p. 22).

Aproximando a reflexão para o sistema socioeducativo é possível observar que essa concepção encontra-se presente na exclusiva culpabilização do adolescente, pela reincidência ou cometimento de atos infracionais, desconsiderando os condicionantes sociais e a ausência de políticas públicas.

Nessa perspectiva, a pesquisa de Lima (2007) relata que a Febem de São Paulo define o *lôcus* do cumprimento da medida socioeducativa, tendo como principal critério a gravidade da infração, sendo os atos infracionais mais graves determinantes para definir o local de cumprimento da medida. Aun descreve uma dessas unidades que atende adolescentes reincidentes no Estado

A unidade de internação, a qual vou me referir nesta narrativa, era uma das ditas mais ‘problemáticas’ do complexo. Abrigava

internos com infrações graves e a maioria dos adolescentes já tinha alcançado a maioridade penal e, se não eram reincidentes na Febem, já tinham circulado por várias unidades e/ou complexos. Sua estrutura física parecia bonita; lembrava o pátio de colégio, espaços de educação talvez, mas um clima sombrio denunciava relações tortas, evidenciando proibições, ameaças, medo e descrença (AUN, 2005, p. 14).

O relato da pesquisadora demonstra que os adolescentes recebem do coletivo um estigma que aparentemente inofensivo, os transforma em irrecuperáveis. Esses adolescentes ao serem transferidos chegam à nova unidade com *status* de líder, “[...] um certificado de que ‘a unidade não deu conta de mim’, ou seja, um certificado de consideração, liderança e poder; ainda mais valorizado se emitido por unidades palco de grandes rebeliões e periculosidade” (AUN, 2005, p. 105).

A análise demonstra que a categoria reincidência segue a orientação teórica de uma tendência pedagógica tradicional, de cunho liberal, que acompanha a trajetória do adolescente. Essa teoria do conhecimento comunga da idéia de uma sociedade planejada, organizada, prevista e controlada em todos os seus níveis, sendo que o sujeito inadaptado socialmente deve ser retirado do organismo social.

A concepção teórica do ajustamento aparece na reprodução de um documento técnico de 1976 da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM). Segundo Violante (1989, p. 68-69), no documento, a instituição explicita que a equipe técnica objetiva “tratar o menor, auxiliando-o em sua reintegração”, sendo que, o mesmo deverá ser “reeducado, profissionalizado, tratado de acordo com suas características próprias”, e posteriormente “mudar o seu comportamento, adquirindo aquelas condições mínimas indispensáveis para que ele retorne à comunidade como cidadão *útil*” (VIOLANTE, 1989, p. 68-69).

Lima na dissertação analisada evidencia que

competia à Fundação Pro-menor, elaborar e executar programas de atendimento ao menor carente, abandonado e ou infrator, promover a sua reintegração social, adotar providências para prevenir a marginalização e corrigir as causas de *desajustes* desses menores (Grifo meu, 2007, p. 34).

Para Aun o poder avaliador dos técnicos, muitas vezes, reflete a “perspectiva do *ajustamento social* como parâmetro para correção de conduta do sujeito e da sua violência” (Grifo meu, 2005, p. 121). Oliveira também encontrou na função dos profissionais resquícios de ajustamento e segundo ela

A Unidade de Tratamento recebia os ‘menores’ que haviam passado pela Triagem e que apresentavam, conforme levantamento, alguma dificuldade significativa em sua conduta, sendo esse o motivo alegado para definir o tempo de permanência mais prolongado e necessário para sua recuperação psíquica e social, até encontrarem-se ‘aptos’ para a reintegração social (Grifo do autor, 2005, p. 58).

As pesquisas analisadas acima identificaram pressupostos da pedagogia tradicional na prática realizada nas Instituições Socioeducativas. Entretanto, alguns pesquisadores utilizaram essa concepção teórica ao proporem intervenções em suas pesquisas. Hasse (2004, p. 29), por exemplo, definiu que a Biblioterapia, objeto de sua pesquisa “pode ser definida como um processo de interação dinâmica [...] que pode ser utilizada para avaliação, ajustamento e crescimento pessoal”, sendo que a técnica também objetiva

enfocar aspectos das doenças mentais, distúrbios de comportamento, ajustamento e desenvolvimento pessoal, fornecendo literatura sobre o assunto, resultando num favorecimento à mudança de atitudes e comportamento nos pacientes, com a solução ou melhora do problema de comportamento apresentado (HASSE, 2004, p. 40).

Nilsson, seguindo o mesmo pressuposto teórico defende que a internação “é muitas vezes o tempo necessário para começar um processo de renovação”, ou seja, o adolescente deve se “desprender de lembranças, costumes e outras tradições”, pois “livres do peso do passado e cumprido o processo de reeducação, 60% dos infratores internos, começam nova vida ou o processo de renovação” (2007, p. 52).

Os conceitos utilizados pelas instituições de atendimento aos adolescentes em situação de conflito com a lei, pelos profissionais que lá atuam e pelos pesquisadores das dissertações analisadas, nos

permitem observar que nesses casos específicos, o atendimento a esse grupo de adolescentes é entendido como pressuposto para a superação da marginalidade.

O MOVIMENTO ESCOLANOVISTA E A INFLUÊNCIA NA PRÁTICA SOCIOEDUCATIVA

Na educação escolar, o entendimento de que a escola tradicional era inadequada para realizar a função de equalização social, influenciou o movimento da teoria da escola nova que se propunha a corrigir as distorções sociais que a escola tradicional não o fazia (SAVIANI, 1984; LIBÂNEO, 1990).

Na perspectiva de Saviani (1984, p. 14) essa nova concepção teórica, encantou os profissionais da educação escolar e foi entendida como uma justificativa para o “afrouxamento da disciplina” e motivo de “despreocupação com a transmissão de conhecimento” para as classes mais pobres, o que agravou o problema da marginalidade.

O movimento da escola nova tinha em Carl Rogers, Piaget, Decroly e Montessori seus precursores, em consonância com o momento histórico, de ampla influência da ciência experimental. É evidente nessa teoria, a influência dos modelos e procedimentos educacionais específicos para as crianças especiais, que posterior foram generalizados para todas as instituições escolares, que passou a olhar o marginalizado social como um rejeitado que necessitava ser reintegrado. Ou seja, se o marginalizado é aceito pelo grupo, ele deixa de ser marginalizado, tendo em vista que a anormalidade é apenas uma diferença, sendo a educação um fator de correção da marginalidade, ajustando e adaptando os indivíduos que se sentirão aceitos (SAVIANI, 1984). Assim, o “marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto” (*Idem*, p. 11).

Nessa perspectiva, os diagnósticos eram utilizados para rotular os sujeitos que não se ajustavam às normas sociais e institucionais, como relata Violante

Em Moji-Mirim, o psicólogo diz que a maioria é psicopata: ‘[...] crítica rebaixada, inafetividade, imediatismo, baixo limiar para frustração, baixa emotividade [...]’, ‘apesar de psicopatas,

alguns são rebaixados, no sentido de carência cultural [...] são espertos, mas carentes [...]'. Deste modo é diagnosticada a maioria dos menores internos em Moji-Mirim, pelos mais diferentes motivos. Uma vez que o Menor é considerado completamente desacreditado, a psiquiatria dá o respaldo pseudocientífico necessário para a prática institucional, qual seja, a punição e a contenção (1989, p. 112).

Segundo a autora “em todos os casos, o discurso psicológico e psiquiátrico se caracteriza de modo a culpar a vítima por sua condição e pelo modo de a ela responder” (*Idem*, p. 113). Para Rizzini (1993) as avaliações buscavam definir se a personalidade do adolescente era normal ou patológica, procedimento que pretendia dar ao diagnóstico um caráter científico, rotulando as características morais, físicas, sociais, afetivas e intelectuais por meio da aplicação de exames pedagógicos, médico-pedagógico, médico-psicológico, de discernimento e de qualificação do adolescente.

A prática data de um momento histórico em que a utilização de técnicas científicas na assistência à criança e ao adolescente era aceita e encontrava-se em pleno desenvolvimento, tendo em vista que as penas deveriam ser baseadas na responsabilidade do criminoso e em sua periculosidade para a sociedade, comprovada ou não, provavelmente influenciada pelos estudos de Cesare Lombroso (1835-1909), fundador da escola positiva do direito penal. Para a concepção positiva, o delinqüente não tinha consciência das forças que o levavam a praticar o ato criminoso, pois ele já nascia com essa predisposição.

O autor comungava das idéias inatistas, de que o homem não é livre, mas determinado por fatores que não pode controlar. A sociedade, do século XVIII e XIX crescia desordenadamente, movida pelas mudanças científicas, tecnológicas e industriais e caberia ao Estado, combater o delito, sobretudo, através da disciplina do trabalho. Oliveira (2005, p. 25) evidencia que “a leitura científica da criança no Brasil ganhou força em meados dos anos 30, com a criação do Laboratório de Biologia Infantil pelo Juízo de Menores”.

O recurso destas ciências tinha por finalidade auxiliar no enquadramento do menor dentro de um diagnóstico que permitia indicar o

“

É evidente nessa teoria, a influência dos modelos e procedimentos educacionais específicos para as crianças especiais, que posterior foram generalizados para todas as instituições escolares, que passou a olhar o marginalizado social como um rejeitado que necessitava ser reintegrado.

”

tratamento a ser realizado pela instituição que o acolheria. Diagnóstico este que acabava por enquadrá-lo dentro da normalidade e da anormalidade, sendo que estes últimos podem ser extremamente discriminatórios e definitivos (RIZZINI, 1993, p. 85).

Conforme Oliveira (2005) os antecedentes hereditários dos adolescentes, bem como as análises sociais, o meio familiar, escolar e também as possíveis perversões recebiam uma apreciação médica que englobavam os aspectos emocionais, intelectuais e comportamentais determinando uma pré-sentença.

Gomide (1990, p. 4) denuncia que em 1980, “os maus tratos iam desde a violência física, o uso de psicotrópicos e o adestramento até realizações de cirurgias indevidas, passando por toda sorte de ações que visavam fazer o menor perder a sua individualidade e sua capacidade de pensar”. Segundo Rizzini (1993) a análise científica da época investigava a existência de distúrbios psíquicos baseando-se em

reações anti-sociais, impulsividades, emotividade excessiva, sentimentalidade e reações hostis ao meio, pautando-se os diagnósticos no comportamento institucional dos adolescentes.

Por outro lado, a busca pela mudança no comportamento do adolescente é repetidamente mencionada nas dissertações e teses que quase sempre objetivam aumentar a auto-estima, diminuir a agressividade, reduzir a evasão escolar e a delinquência juvenil (MARQUES, 2006), ou ainda, proporcionar “mudanças comportamentais esperadas nas atividades cooperativas” com vistas a “promover a integração ou a reintegração social” (SANIOTO, 2005, p. 29).

Da mesma maneira, a pesquisa de Andretta (2008, p. 45) explicita que “a entrevista motivacional é uma intervenção breve, que visa estimular a mudança de comportamento” e em sua pesquisa concentrou-se no diagnóstico de 50 adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas em meio aberto, deferindo que

As comorbidades mais freqüentes foram o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com 13 casos (26,0%); Transtorno de Conduta (TC), com uma prevalência de 11 casos (22,0%); e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), com dois casos (4,0%). Em relação à intensidade de sintomas de ansiedade e depressão, a média dos escores foi leve, e não houve nenhum caso de diagnóstico de transtorno depressivo ou de ansiedade (2008, p. 47).

Nessa pesquisa, chama atenção o fato de que após a metodologia de intervenção o adolescente deveria se submeter a um exame denominado “*Screening* toxicológico para detecção do uso de maconha, para comparar os resultados obtidos no exame com os relatos dos sujeitos” (*Idem*, p. 48) e segundo a autora

Todos os adolescentes desta amostra realizaram o *Screening* toxicológico para maconha, e houve 100,0% de confiabilidade entre os auto-relatos e os resultados dos exames. A idéia inicial foi de que, por serem adolescentes, por terem cometido ato infracional, e devido a alguns deles terem sido diagnosticados com transtorno de conduta, o índice de não conformidade positivo entre o exame e o auto-relato seria alto (*Idem*, p. 51).

Ou seja, os diagnósticos e as análises experimentais da atualidade se sustentam no avanço tecnológico para descobrir se os sujeitos da pesquisa, no caso os adolescentes, mentiram ao responder ao questionamento.

O MOVIMENTO TECNICISTA NO ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO

Segundo Violante, ressocializar “implica a crença de que o Menor ‘ajustado’ será um bom trabalhador” e mesmo quando os agentes institucionais reconhecem as condições sociais adversas, culpabilizam o indivíduo e a sua família imunizando a sociedade (1989, p. 116).

Para Demo (1987) a metodologia sistêmica se alimenta das concepções funcionalistas de sociedade que concebem esta como consensual e harmoniosa numa perspectiva de funcionamento racional e mais produtivo possível. Nesse sentido, o funcionalismo ou a teoria sistêmica possuem a habilidade fundamental de controlar conflitos e para Demo² *apud* Demo significa

não mais o controle duro, maquiavélico, no sentido das imposições extremamente excludentes; significa muito mais – embora jamais se elimine o anterior – a cooptação dos adversários, o convencimento através da propaganda, o ‘fazer a cabeça’ através da indústria cultural, a oposição domesticada, e assim por diante (Grifo do autor, 1987, p. 111).

A concepção funcionalista vê a sociedade constituída por partes (polícia, hospitais, escolas), sendo que, cada parte, possui funções que promovem a estabilidade social. Nesse sentido, o homem educado é o que mais se adapta ao esquema social, assumindo de maneira natural o comportamento padrão, tendo em vista que comportamentos rebeldes e transgressores são inaceitáveis, em uma concepção de homem, fundamentada em um ser humano ideal, moral, virtuoso e racional.

Segundo Saviani (1984), quando os estudiosos perceberam que a subjetividade da escola nova não resolveria o problema da marginalidade, os mesmos se detiveram em planejar um modelo de educação

2 DEMO, Pedro. Da burocracia à administração total. In: Documentação e atualidade política. UNB, n. 10, maio de 1980, p. 3.

racional. Assim, enquanto a pedagogia nova tinha na relação interpessoal e subjetiva do aluno, o centro do processo, a pedagogia tecnicista, coloca o professor e o aluno como secundários no processo e racionaliza os meios, burocratizando o espaço escolar. “Para a pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo” (SAVIANI, 1984, p. 17).

A pedagogia tecnicista busca superar a marginalidade formando indivíduos eficientes para a produtividade e equilíbrio da sociedade. O método de ensino ou de atendimento passa pela perspectiva do aprender fazendo. A transformação desse modelo escolar pressupunha novas teorias educacionais próximas do empirismo que possui em comum com o positivismo a desconfiança contra o conhecimento sem base empírica.

“Do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (*Idem*, p. 18), assim como descrito no Relatório Delors de 1999, amplamente utilizado como base teórica dos Centros de Socioeducação do Brasil.

Aprender a viver junto, aprender a viver com os outros (DELORS, 1999), um dos quatro pilares da educação, representa hoje um grande desafio de (re) aprendizagem de convivência na perspectiva da sociedade democrática [...]. Aprender a conviver implica conhecer, aceitar e respeitar as regras da organização social em que se está inserido [...]. Aprender a viver e conviver com cidadania, com responsabilidade sobre a própria conduta e com participação produtiva na sociedade [...] (LIMA, 2007, p. 54).

Libâneo evidencia que

Num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global [...]. A escola atua,

assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista) articulando-se diretamente com o sistema produtivo (1990, p. 28-29).

Na educação social, o tecnicismo busca produzir e *reeducar* os indivíduos competentes para o mercado de trabalho. O treinamento aparece nas dissertações e teses, relacionado às atividades desenvolvidas pelos adolescentes, como uma técnica adquirida pelos jovens no relacionamento com os seus pares, de base empírica, envolvendo inclusive a aquisição de habilidades para a realização das atividades ilegais.

Para Gallo, por exemplo, existe um treinamento para o envolvimento com a conduta delituosa. Segundo o pesquisador, fazer parte de um “grupo social desviante é um fator de risco para a prática de atos infracionais [...] e que isso seria um treino básico para a criminalidade” (2006, p. 17). Aun, por outro lado, evidencia que os adolescentes utilizam um “discurso para amedrontar o outro” e que estes “são experientes no assunto: treinados pela própria experiência do mundo do crime ou pela convivência entre si na Febem” (2005, p. 104).

Em relação ao fazer profissional o termo treinamento aparece relacionado à formação profissional. Nilsson (2007, p. 49) sentencia “A arte de ouvir é mais difícil que a arte de falar. Ouvir requer disciplina. E esta, só pode ser adquirida por meio de um treino constante”. Marques (2006, p. 25) define que o mentor deve desenvolver no mentorado competências específicas e para tanto deverá prover “*treinamento técnico* capacitando-o a superar desafios”, sendo que, cabe também ao mentor fornecer “*feedback* ao mentorado sobre seu desempenho”.

Segundo Hasse (2007, p. 60) na técnica de biblioterapia, caberá ao terapeuta treinar e expor os adolescentes “a um repertório de textos adequados para o uso da técnica”, haja vistas que a mesma “é mais eficiente na redução do medo, dores de cabeça, depressão, e treinamento de habilidades, e menos eficiente para dieta e exercícios e hábitos de comportamento” (*Idem*, p. 61).

O uso das terminologias ligadas à área empresarial, assim como os pressupostos teóricos do Relatório Delors, é comum nas dissertações que tratam

da educação escolar no espaço da Educação Social e refletem o contexto tecnicista

Para poderem fazer um bom trabalho os professores devem não só ser profissionais qualificados, mas também beneficiar-se de apoios suficientes. O que supõe, além dos meios de trabalho e dos meios de ensino adequados, a existência de um sistema de avaliação e de controle que permita diagnosticar e remediar as dificuldades, e em que a *inspeção sirva de instrumento* para distinguir e encorajar o ensino de qualidade. (Grifo meu, DELORS³, *apud* LIMA, 2007, p. 69).

Marlene Guirado (1980) com base em pesquisa realizada no final dos anos 70 do século passado ao falar das contradições do espaço socioeducativo descreve a organização do trabalho realizado e permite uma análise da influência do tecnicismo na instituição Febem na década de 80 do século XX:

[...] por um lado, a tentativa de organizar o trabalho leva a previsões detalhadas das atribuições de cada funcionário, chegando a delimitar o tempo médio a ser gasto em seu contato com a criança e, como se pode observar no processo de internação, todos os esforços são feitos no sentido de manter este horário e esta previsão; por outro lado pela descrição das atribuições de cada caso, observa-se que a criança é tratada, muito mais acentuadamente, como um sujeito jurídico-penal ('consultas e despachos', 'entrevistas com menores', 'relatório social', 'encaminhamento adequado do caso', 'exame de corpo delito', 'elaboração de parecer', 'confecção de parecer', 'confecção de fichas onomásticas e datiloscópicas', 'análise e classificação das impressões', 'registro no livro', 'revista de menores acolhidos', 'condução de menores a setores competentes', 'efetuação de entregas domiciliares'). Na verdade, essa descrição revela a maneira como, na prática, se concebe a criança-menor e, mais propriamente, como se concebe a criança-menor. E, esta concepção parece muito mais vinculada às definições do Documento de 1976 e à conceituação do menor como desviante de uma norma, de uma ordem, do que como vítima (Grifo do autor, GUIRADO, 1980, p. 162-163).

A análise demonstra que a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista são reflexões teóricas presentes em documentos institucionais, no fazer diários dos profissionais que atuam no Sistema Socioeducativo, assim como, nas concepções teóricas e metodológicas das pesquisas analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo intitulado *As teorias da educação e o problema da marginalidade* do livro clássico de Saviani *Escola e Democracia* (1984) orienta metodologicamente a dissertação que deu origem a esse artigo. Assim, a pesquisadora buscou nas dissertações e teses as teorias descritas pelo autor (teorias críticas, teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas), seguindo também, a mesma organização racional do texto.

O estudo de cunho bibliográfico analisa as produções acadêmicas sobre o tema da socioeducação e toma como ponto de partida o banco de dados do projeto docente intitulado *O estado do conhecimento sobre a intervenção socioeducativa em programas para adolescentes envolvidos em delitos*. Das pesquisas selecionadas realizou-se uma leitura completa de 16 trabalhos e leitura parcial de duas pesquisas, ao restante (nove pesquisas) acessou-se apenas o resumo dos estudos. A análise das bases teóricas fundamenta-se especialmente, em estudos já realizados no âmbito da educação escolar por autores como Saviani (1984) e Libâneo (1990).

A análise mapeou as Bases teóricas da socioeducação, a partir do estudo das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei, apresentando a análise de três teses de doutorado e vinte quatro dissertações de mestrado, totalizando 27 pesquisas no recorte temporal de 1990 a 2008, selecionadas a partir do banco de teses e dissertações da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES). No estudo identificaram-se a presença de bases teóricas ditas não-críticas, seguindo o referencial teórico utilizado.

3 DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999, p.165.

REFERÊNCIAS

- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: a pobreza**. Washington, DC: BIRD, 1990.
- CALIMAN, Geraldo. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília: UCB/UNESCO, 2008.
- COOMBS, Philip H. **A crise mundial da educação: uma análise de sistemas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- DÍAZ, Andrés Soriano. Uma aproximação à Pedagogia: educação social. In: **Revista Lusófona de educação**. 2006, 7, p. 91-114. Disponível em: <<http://www.scielo.oc-es.mctes.pt/pdf/rle/n7/n7ao6.pdf>>.
- GUIRADO, Marlene. **A criança e a Febem**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990. (Educar, 1).
- LOMBROSO, Cesare. **O Homem delinquente**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2001.
- NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da educação: uma visão crítica**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- RIZZINI, Irene (Org.). **A criança no Brasil de hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1993.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984. (Polêmicas do nosso tempo; 5).
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Col. Educação Contemporânea).
- UNESCO. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: MEC/UNESCO/CEAAL, 2005. (Coleção educação para todos, 4). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000372.pdf>>. Acesso em: 19/abr./2011.
- VENTURA, Jaqueline. Organismos internacionais e a educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil. In: **V simpósio nacional estado e poder: hegemonia**. 2008. Acesso em: 19/fev./2011. Disponível em: <http://www.simpósiohegemonia-pro.br/68_ventura_jaqueline_pereira.pdf>.
- VIOLANTE, Maria Lucia V. **O dilema do decente malandro: a questão da identidade do menor – Febem**. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. (Coleção teoria e práticas sociais).

PESQUISAS ANALISADAS

- ANDRETTA, Ilana. **A entrevista motivacional em adolescentes infratores**. (Dissertação, Psicologia). Porto Alegre, RS: PUCRS, 2005, 78 p.
- AUN, Heloisa Antonelli. **Trágico avesso do mundo: narrativas de uma prática psicológica numa instituição para adolescentes infratores**. (Dissertação, Psicologia). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. 136p.
- GALLO, Alex Eduardo. **Adolescentes em conflito com a lei: perfil e intervenção**. (Tese, Educação Especial). São Carlos: UFSCar, 2006. 282p.
- GOMIDE, Paula Inez Cunha. **Análise do processo de integração do menor infrator ao meio social**. (Tese, Psicologia Experimental). São Paulo: USP, 1990. 216p.
- HASSE, Margareth. **Biblioterapia como texto: análise interpretativa do processo biblioterapêutico**. (Dissertação, Comunicação e linguagens). Curitiba, PR: Universidade Tuiuti do Paraná, 2004. 154p.
- LIMA, Dinorá de Souza. **Proposta curricular para as unidades de internação provisória: avaliação de uma política de educação**. (Dissertação, Educação). São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2007. 127p.
- NILSSON, Werno. **O Adolescente infrator interno pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e o aconselhamento psicológico pastoral**. (Dissertação, Teologia). São Leopoldo, RS: Escola Superior de Teologia, 2007. 68p.
- OLIVEIRA, Maria Luiza Moura. **Aldeia juvenil: duas décadas de contraposição à cultura da institucionalização de crianças e adolescentes pobres em Goiás**. (Dissertação, Psicologia). Goiás: UCGo, 2005. 135p.
- MARQUES, Adriana Alvarenga. **A mentoria na educação de crianças e adolescentes carentes: estudo de caso de um projeto de reforço escolar em uma comunidade do Recife/PE**. (Dissertação, Administração). Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. 148p.
- SANIOTO, Henrique. **Contribuindo para a Formação Humana dos Adolescentes da Febem por Meio da Ginástica Geral**. (Dissertação, Educação Física). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 198p.
- VEZZULLA, Juan Carlos. **A mediação de conflitos com adolescentes autores de ato infracional**. (Dissertação, Serviço Social). Florianópolis, SC: UFSC, 2004. 137p.