

## A FABRICAÇÃO EDUCATIVA NA SOCIOEDUCAÇÃO

Judith Zuquim

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP)  
Pós-doutoranda em Política Social (UnB)

### Resumo

A análise aqui proposta sugere que a chamada premissa “pedagógica” da medida socioeducativa permanece sem contorno conceitual ou metodológico e não se distingue de plataformas discursivas herdadas da matriz histórica assistencialista. Tal premissa carrega, ainda, fortes significações das matrizes em que “educação” é ortopedia moral para o trabalho. Em um sistema que ainda não se formulou como garantidor de direitos, imerso que está na cultura do infratorismo e na tecnicidade do ato infracional, a fragilidade de intencionalidade pedagógica coloca em disputa política educacional e política socioeducacional. Configura-se assim a educação como fabricação, ou seja, opera-se na lógica da racionalidade instrumental que desmemorializa o socioeducando das fraturas provocadas por uma experiência educacional prévia, oferecendo uma aparência “hospitaleira” que rapidamente se mostra ortopédica.

Palavras-chave: socioeducação; adolescente em conflito com a lei; adolescente em privação de liberdade; escolarização em privação de liberdade

Formuladas na matriz histórica do Estatuto da Criança e do Adolescente, as medidas socioeducativas previstas em seu Art. 112 não conformam um significado unívoco, seja na linguagem ou na prática da política pública instituída pelo Sinase duas décadas depois. A chamada natureza “pedagógica” da medida socioeducativa permanece ainda sem contorno conceitual ou metodológico, não se distingue de plataformas socioeducacionais herdadas da matriz histórica assistencialista e carrega fortemente significações de matrizes em que a “educação” é ortopedia moral para o mundo do trabalho, particularmente nos processos de institucionalização de adolescentes privados de liberdade.

Partimos aqui da seguinte premissa: em sua matriz historicamente referenciada, política socioeducacional e política educacional não se constituem com intencionalidade integrada, convergente ou mesmo paralela, cabendo aqui a pergunta: o efeito socioeducativo chegaria a opor essas duas políticas? Quais seriam as dimensões de disputa ou permeabilidade na matriz contemporânea da educatividade no sistema socioeducativo? E, nessa disputa, qual seria o papel da escolarização? Questiona-se, assim, quais seriam os limites de uma socioeducação instalada como fabricação educativa.

Antes de uma aproximação às questões colocadas, esclarecemos que utilizamos “educatividade” a partir da plataforma filosófica apresentada por Hannah Arendt, em especial em seus textos “A crise da educação” e “A crise da autoridade”, publicados no Brasil em *Entre o passado e o futuro*, e originalmente no ano de 1954. A educatividade, portanto, está referenciada na forma como nós-adultos recebemos esses “forasteiros” que formam as novas gerações: a forma adultocêntrica. Escreve Arendt:

*“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum”.* (Arendt, p. 246)

Segundo Arendt, a educação se encontra na situação paradoxal de ter de introduzir a nova geração num mundo que está “aos pedaços”. Nesse sentido, a educação não pode oferecer garantias para o futuro sem cair nas falácias do progresso:

*Ao contrário, Arendt nos alerta que precisamos tomar cuidado de não impor às crianças aquilo que nós, a geração mais velha, pensamos ser um futuro “promissor”. Dessa forma, transformaríamos as crianças num instrumento para nossos objetivos. Poder-se-ia, entretanto, argumentar que fazemos isso para o seu “bem”, mas a nossa utopia sempre está relacionada à nossa experiência, e não podemos prever quais serão os ideais e as ações dos mais novos. A educação não é uma técnica que procura prever todas as variáveis possíveis de ação das gerações futuras, para daí guiar as crianças pela variável que julgar adequada”.* (Almeida, 2008)

Ou seja: “exatamente em benefício daquilo que é o novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora” (Arendt, p.243). A filosofia da educação de Hannah Arendt se define como uma “filosofia da natalidade”, sem no entanto se mostrar uma alavanca de progresso, no sentido do pathos progressista da novidade, conforme nos explica Fernando Bárcena na perspectiva da educação como acontecimento ético: “Cada nascimento se expressa em termos de uma capacidade radical do novo e surpreendente que

não estava previsto” (p.63). Ser capaz de ação significa esperar o inesperado, realizar o que é infinitamente improvável, em uma cadeia de inícios, ações e novidades do nascimento à morte, sempre na perspectiva da pessoa jovem como forasteiro recém-chegado a um mundo já existente. Conforme Bárcena a partir de Levinas: a relação com o recém-chegado se inscreve em termos de uma ética da hospitalidade (p.84).

Em sua inversão e a partir de Arendt, Bárcena sustenta que a educação como “fabricação” (ou fabricação educativa) opera na lógica da racionalidade instrumental e caracteriza-se por cinco estáticas:

1. A educação é uma ação violenta;
2. A educação é uma relação meios-fins;
3. A educação é um processo que se acaba no tempo;
4. A educação tem um começo e um fim determinado desde o princípio;
5. A educação é um processo reversível.

*“Ao início da educação – entendida como trabalho – tem-se uma ideia de ser humano que se levará ao feliz término em um processo de fabricação. O verdadeiro trabalho de fabricação se realiza sob a guia de um modelo, de acordo com o qual se constrói um objeto. Isso é típico do conceito clássico de educação: a partir de um modelo de ser humano se inicia um processo de “manipulação” ou de “repressão” para conseguir um novo ser humano, de acordo com as finalidades colocadas desde o início”. (p.74)*

Do ponto de vista da fabricação, segundo a perspectiva de Bárcena, a educação é um processo reversível. Pode-se voltar atrás, é possível refazer o que já foi feito, substituir por outro objeto fabricado, posto que são idênticos: a fabricação é um processo reprodutível. Seria o avesso da educação como novidade radical, em que educar passa a ser entendido não mais como “trabalho”, mas como “ação”, assim definida em categorias: pluralidade (alteridade), imprevisibilidade, novidade radical (nascimento), irreversibilidade, fragilidade e – finalmente – narração: “a ação educativa é a construção do relato de uma vida” (p.81). Aqui, segundo Bárcena, acontece o enlace entre “ação” e “ética”.

Entendemos, assim, que a educação na socieducação é instalada como fabricação e concentra seu potencial contraditório em dois campos principais: 1. A socioeducação é “necessária” porque, de certa forma, parte da nova geração foi “expulsa do mundo e

abandonada aos próprios recursos”, embora culpabilize o socioeducando pela expulsão e abandono (efeito chamado no de “responsabilização” no marco legal, lócus da educação como ação violenta); e 2. A socioeducação pretende operar uma educatividade que desmemorializa o socioeducando\_(reversibilidade) das fraturas provocadas por uma experiência educacional anterior que não foi capaz de recebê-lo no mundo, oferecendo em troca uma aparência “hospitaleira” (a ação de fabricação socioeducativa) que rapidamente se mostra invertida e ortopédica.

Traço estrutural nessa inversão é a aparente compulsoriedade da escolarização durante a medida socioeducativa, ressaltada aqui a dificuldade semântica entre “escolarização como parte do efeito punitivo” e “garantia do direito à educação”. Daí a conseqüente tensão gerada a partir da disputa entre política socioeducacional e política educacional e da nebulosa função simbólica da “escola” na matriz da socioeducação, naturalizada como fabricação educativa. Configura-se assim o espaço contraditório da escola na própria aplicação da medida socioeducativa: a escola abandona a vida desses adolescentes por volta de 14 anos sem conclusão do Ensino Fundamental, coincidentemente a idade em que a maioria inicia a trajetória na cultura do infratorismo. Nesse cenário em que a escola se mostra em cisão retroativa para o adolescente, a escolarização é necessariamente ressignificada quando da aplicação da medida socioeducativa, nesse momento sob a perspectiva da fabricação educativa.

Daí em diante, a experiência escolar opera como um elemento manipulador e repressivo (para utilizar os termos de Bárcena), que não se distingue em nada dos procedimentos correccionais eufemisticamente nomeados nas práticas punitivas cotidianas de encarceramento. A escola nas “unidades educacionais” talvez seja o espaço em que a tensão institucional torna-se mais alta, seja pela disputa que se estabelece entre “gestão da unidade” e “gestão da escola” impregnada de hierarquias imaginárias, seja pela circulação necessária entre espaços (celas x salas de aula) que supõe regramentos diferentes, mas que pela fabricação educativa da socioeducação transforma a escola em mais uma das “atividades” funcionais ao vazio de intencionalidade pedagógica.

Para o controle disciplinador, a escola é um transtorno. É um transtorno porque obriga a lidar com profissionais da educação que não são formalmente subordinados, mas que devem se comportar como tal. É um transtorno também porque obriga a uma movimentação cotidiana dos adolescentes até e dentro da escola, transformando essa movimentação em uma

série de barreiras aos corpos dos adolescentes para que os territórios da escola (ou do saber) e da unidade disciplinadora (ou da punição) não se misturem: nas celas não há lápis, caderno ou livro. Mas é sobretudo um transtorno porque obriga o controle disciplinador a assumir tacitamente um “acordo” tenso de território em que colonizador (“socioeducação”) e colonizado (“educação”) exercem seus papéis sem clareza diante dos adolescentes, pois lá fora – na escola – a fabricação socioeducativa pode sofrer alguma interferência que escape à ideologia do “re” (reversibilidade, conforme Bárcena: re-socializar, re-educar, re-inserir).

Tais retóricas são explícitas em retrovisor nas matrizes históricas das políticas públicas para infância e adolescência assim categorizadas: assistencialismo, tecnicidade e educatividade. A consolidação do terceiro período aqui analisado – educatividade - apresenta elementos novos ao discurso da política pública, mas permanece permeado por categorias consolidadas em formações anteriores. Rompimentos e permanências, coexistência em tensão, eufemismos e naturalização evidenciam a linguagem de uma política pública atravessada por contradições que não se resumem a degraus operacionais entre marcos legais e práticas institucionais.

### **Referências Bibliográficas**

ALMEIDA, Vanessa Sivers de. *Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt*. Tese de Doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e liberdade em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.3, Dec. 2008.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectiva, 1990.

BARCENA, Fernando e Mèlich, Joan-Carles. *La educación como acontecimiento ético. Natalidade, narración y hospitalidade*. Buenos Aires, Paidós, 2001.

NASCIMENTO, Anderson Rafael; ZUQUIM, Judith. *Matrizes Históricas das Políticas Públicas para Infância e Adolescência: Assistencialismo, tecnicidade e educatividade em disputa*. In: XXXIV, 2010, Rio de Janeiro, Encontro Nacional da Pós-Graduação em Administração. Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.