

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

DENILSON BARBOSA DE CASTRO

A ESCOLA E O ADOLESCENTE EM LIBERDADE ASSISTIDA.

GOIÂNIA
2016

DENILSON BARBOSA DE CASTRO

A ESCOLA O ADOLESCENTE EM LIBERDADE ASSISTIDA

Tese apresentada à Banca examinadora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

GOIÂNIA

2016

C355e Castro, Denilson Barbosa de
A escola e o adolescente em liberdade assistida.
[manuscrito]--Denilson Barbosa de Castro.-- 2016.
196 f.; il; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
em Educação, Goiânia, 2016
Inclui referências f. 157-164

1. Brasil - Estatuto da criança e do adolescente (1990).
2. Aprendizagem - Desenvolvimento - adolescentes.
3. Liberdade assistida - adolescentes - Palmas (TO).
4. Ressocialização - adolescentes - Palmas (TO).
5. Adolescentes violentos - Palmas (TO). I.Carneiro,
Maria Esperança Fernandes. II.Pontifícia Universidade
Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 37-043.86-053.6(043)

A ESCOLA E O ADOLESCENTE EM LIBERDADE ASSISTIDA

Tese de Doutorado aprovada em 22 de fevereiro de 2016, no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA



Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Presidente)



Dra. Glacy Queirós de Roure / PUC Goiás



Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás



Dr. José Wilson Rodrigues de Melo / UFT



Dra. Lenita Maria Junqueira Schultz / Associação Psicanalítica

Dra. Lucia Helena Rincon Afonso / PUC Goiás

Dra. Denise Silva Araújo / UFG

AGRADECIMENTOS

A todos/as que contribuíram positivamente de forma direta ou indireta para a composição desta Tese, aos/as Professores/as Membros/as da Banca examinadora em especial, à querida Prof^a Dr^a Maria Esperança Fernandes Carneiro, minha orientadora.

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo à minha filha Agnes e ao meu filho Gabriel, aos/às amigos/as: Mônica, Alessandra, Gilvan, César, Cristiene e família, Sandra, Janaína, Juliana e Ariel e Joseana, que muito contribuíram para a sua execução.

EPÍGRAFE

“Há homens que lutam um dia e são bons, há outros que lutam um ano e são melhores, há os que lutam muitos anos e são muito bons, mas, há os que lutam toda a vida, e estes são os imprescindíveis.”

Bertold Brecht

RESUMO

A ESCOLA E O ADOLESCENTE EM LIBERDADE ASSISTIDA.

O presente trabalho aborda os processos de aprendizado e desenvolvimento escolar de adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas na cidade de Palmas, capital do estado do Tocantins. A análise teórica centrou-se nos pressupostos de Lev Vygotsky e seus/as seguidores/as, bem como, de outros/as teóricos/as. Buscou-se a compreensão das relações dos processos educacionais de aprendizagem e desenvolvimento, compreensão que se estrutura na capacidade da pessoa humana em perceber e reconhecer os próprios erros e acertos, em ter noção de tempo espaço e de sua vivência. Assim, mediante análise do aprendizado escolar de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em Liberdade Assistida – LA –, este trabalho objetivou compreender como ocorrem seus processos de socialização e aquisição dos conteúdos escolares. A estruturação teórica concentrou-se nos aspectos dos contextos legais e das ações do Poder Público na preservação da garantia dos direitos. A pesquisa qualitativa teve como sujeitos um total de dezenove (19) adolescentes entrevistados/as: oito (08) matriculados/as em escolas municipais e estaduais e onze (11) adolescentes foram entrevistados/as na Secretaria de Desenvolvimento Social – SEDES – desse município. A análise dos dados demonstrou que há um abismo social entre a escola e o ambiente social, que as ações da escola e de seus/as professores/as não contribuem no processo de desenvolvimento e amadurecimento dos/as adolescentes que estão em LA e que o Poder Público precisa contribuir para melhorar o sistema de atendimento socioeducativo no estado do Tocantins. O caráter preventivo não é visto, e sim o punitivo. Observa-se apenas o ato infracional e posteriormente a medida socioeducativa a ser aplicada, mas as ações de controle e prevenção social não são vistas. Seria necessário que as escolas e os Órgãos de Justiça do Poder Público pudessem se integrar para que juntos, demandassem políticas de sustentação do Sistema Nacional Socioeducativo – SINASE – e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA –, uma vez que, esta interligação não se estrutura adequadamente. Há necessidade de que sejam promovidas políticas de unidade do Sistema Socioeducativo na cidade de Palmas e no estado do Tocantins.

Palavras-chave: Violência; Educação; Medidas socioeducativas; Crianças e Adolescentes; Liberdade Assistida.

ABSTRACT

THE SCHOOL AND THE JUVENILE ON PROBATION

The following paper analyses the processes of learning and development at school from teenagers, who are on probation in the city of Palmas, capital of the Brazilian Federal State Tocantins. The theoretical analysis was based on Lev Vygotsky and his followers' assumptions as well as from other theorists. The goal was to comprehend the relation of educational procedures and learnings, and this comprehension is built around the human capacity in noticing and recognizing ones mistakes and accomplishments such as the recognition of time and space and the individual's experience with the surrounding reality. Therefore, in this way, when analyzing the school learning process from Juveniles on Probation this paper aimed to comprehend how occur the socialization and absorption of school. This paper's theoretical structure also focused on the aspects of legal context and the actions from the Public System on the preservation of the guarantee from basic rights. The quantitative research had as study subjects a total of 19 Juveniles interviewed. There were eight (08) juveniles OP, who are enrolled at municipal and state public schools in Palmas, interviewed as well as eleven (11) juveniles interviewed at the Secretary of Social Development – SEDES from the city of Palmas. The data's analysis proved that there is a concerning social abyss between the school and the social environment, that the school's and the teachers' actions do not contribute to the development and maturation process of juveniles and that the Public Power needs to contribute to improve the social and educational care system on the Brazilian Federal State Tocantins. A preventive measure is not to be seen, yet, a punitive one. The system concentrates itself on the offense and only after that a social and educational measure is applied, but, the control and preventive actions cannot be seen. It would be necessary that the schools and the Public Justice Agencies formed an alliance and together would demand support policies to the Nacional Social Educational System – SINASE – and the National Council of Children and Adolescents' Rights – CONANDA, since this alliance is not accordingly structured. There is a need to promote policies of unification between the Social and Educational System in the city of Palmas and the Brazilian Federal State Tocantins.

Key Words: Violence; Education; Socio-educational measures; Children and Adolescents; Probation System.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNDS	Banco Nacional de Desenvolvimento Social
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CASE	Centro de Atendimento Socioeducativo
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CIACA	Centro Integrado de Atendimento à Criança e ao Adolescente
CSE	Centro Socioeducativo
CRAS	Centros de Referência de Assistência Social
CREAS	Centros de Referência Especializado de Assistência Social
CEDCA	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONSEA	Conselho Nacional de Segurança alimentar
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CMDCA	Conselhos Municipais de Defesa das Crianças e Adolescentes
DCASS	Diretoria da Criança e do Adolescente e Sistema Socioeducativo
EJA	Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
FNCA	Fundo Nacional da Criança e do Adolescente
Gini	Referente ao Coeficiente de Gini, é uma medida estatística de desigualdade desenvolvida por Corrado Gini
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IPEA	Instituto de Pesquisas e Estatísticas Aplicadas
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
LA	Liberdade Assistida
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MT	Ministério do Trabalho
NIEDIH	Núcleo Interdisciplinar de Educação em Direitos Humanos
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PIA	Plano Individual de Atendimento
PSC	Prestação de Serviços à Comunidade
PROCERA	Programa de Crédito para a Reforma Agrária
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PROGER	Programa de Geração de Renda
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONAF	Programa Nacional de Apoio a Agricultura Familiar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSE	Proteção Social Especial
SETAS	Secretaria do Trabalho e Ação Social
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos
SEMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SEDES	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SL	Semi-liberdade
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
PAIF	Serviço de Proteção e Atendimento à Família
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SINASE	Sistema Nacional Socioeducativo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UFT	Universidade Federal do Tocantins
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Censo 2000 e 2010 e contagem 2007.....	46
Tabela 2 - Dados trimestrais, elencados no relatório anual do programa Medidas Socioeducativas em Meio Aberto – MSE-MA.....	49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexualidade dos/as adolescentes que estão em medidas socioeducativas.....	50
Gráfico 2 - Levantamento Anual dos/as Adolescentes em Conflito com a Lei.	58
Gráfico 3 - Sexualidade dos/as professores/as.	119
Gráfico 4 - Faixa etária dos/as professores/as.	120
Gráfico 5 - Sexualidade alunos/as entrevistados/as nas escolas.....	124
Gráfico 6 - Faixa etária dos/as alunos/as entrevistados.....	124
Gráfico 7 - Termos étnicos.	125
Gráfico 8 - Com quem você mora.	126
Gráfico 9 - Nível de instrução do pai.	126
Gráfico 10 - Nível de instrução da mãe.	127
Gráfico 11 - Recebe ou recebeu ajuda escolar em casa.....	129
Gráfico 12 - Consegue acompanhar as explicações dos/as professores/as.....	130
Gráfico 13 - Nível de escolaridade.	130

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa do Tocantins - Centros socioeducativos.	43
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
2 CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS	28
2.1 O contexto Nacional	31
2.2 O Estado do Tocantins.....	41
2.3 O Município de Palmas	44
3 CAPÍTULO 2 - RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E O/A ALUNO/A QUE CUMPRE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS	53
3.1 A Construção do Saber	53
3.2 Diferentes formas de pensar	56
3.3 O discurso preponderante na Educação e na Escola.	64
3.4 Relações entre a Legalidade e a Educação	70
3.5 A relação entre a teoria Vygotskyana e as escolas que atendem aos/as adolescentes que cumprem medidas socioeducativas	76
4 CAPÍTULO 3 - A ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZADO DOS/AS ADOLESCENTES QUE COMETERAM ATO INFRACIONAL EM PALMAS	93
4.1 Análise das relações educacionais segundo a ótica da aprendizagem e do desenvolvimento de Vygotsky, em contraposição às relações sociais.....	104
5 CAPÍTULO 4 - PESQUISA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE PALMAS NO ESTADO DO TOCANTINS	114
5.1 Entrevistas nas Escolas	114
5.2 Análise dos Dados da Pesquisa com os/as Diretores/as das Escolas.	115
5.3 Análise dos Dados da Pesquisa com os/as Professores/as das Escolas.	117
5.4 Análise dos Dados da Pesquisa com os/as Alunos/as das Escolas.....	123
5.5 Pesquisa com os/as adolescentes da Secretaria de Desenvolvimento Social - SEDES do município de Palmas.....	127
5.6 Pesquisas dos/as adolescentes em Liberdade Assistida – LA na Secretaria de Desenvolvimento Social – SEDES do município de Palmas.....	133

6 CONCLUSÃO	141
7 REFERÊNCIAS.....	150
8 ANEXOS	158

INTRODUÇÃO

Ao olharmos as questões ligadas aos Direitos Humanos, observamos que um dos maiores desafios deste século XXI, está associado à garantia da dignidade humana em meio às relações socioeconômicas as quais têm levado as pessoas, em todo o Mundo, a convivências desiguais de sociabilidade e a condições indignas de sobrevivência. O desequilíbrio social e econômico mundial está acarretando um descontrole nas formas de viver, principalmente, em relação às questões ligadas à proteção integral de crianças e adolescentes, público mais vulnerável a esse descontrole.

Especificamente no Brasil, ao olharmos para crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, deparamo-nos com uma realidade muito severa, em que as condições mínimas de dignidade de viver tornam-se distantes. A condição social interfere nas estruturas mínimas ligadas à qualidade de vida, principalmente para crianças e adolescentes pobres.

É como se existissem duas sociedades. Uma que se indigna com esse estado de coisas e ruidosamente reclama e obtém a reforma do discurso oficial, inclusive em um dos domínios mais bem guardados e estruturados e guardados da tradição institucional brasileira: o domínio jurídico-judiciário. Enquanto isso, a outra resiste sub-reptícia e obstinadamente ao novo modelo, acusado, velada ou abertamente, de proteger “menores”, “pivetes”, “trombadinhas”. Quanto a estes, não os reconhece como legítimas crianças e adolescentes, considerando-os, ao contrário, inimigos precoces do bem público, que é preciso conter precocemente, tirando-os de circulação, não importa como. (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 324).

A divisão social brasileira está sedimentada em características históricas que dispõem significativamente as camadas sociais entre ricos e pobres. Segundo Carvalho (2006, p. 208), “a escandalosa desigualdade que concentra nas mãos de poucos a riqueza nacional tem como consequência níveis dolorosos de pobreza e miséria”. A parcela mais carente financeiramente, que representa um percentual significativo da população, apresenta situações que dificultam mais o seu acesso à melhoria da qualidade de vida. Ela ainda luta por seus direitos (ou simplesmente não luta porque não sabe como fazê-lo), ilude-se com qualquer política assistencialista e se sujeita a um atendimento indigno do Poder Público.

Segundo a revista *Políticas Sociais: Acompanhamento e análise*, do Instituto de Pesquisas e Estatísticas Aplicadas – IPEA¹ do Governo Federal, “o governo anunciou que 22 milhões de pessoas saíram da extrema pobreza entre 2011-2013, dado obtido por meio do Cadastro Único.” Trata-se de análise do “Plano Brasil sem Miséria” em fevereiro de 2014 (BRASIL, 2014). Em relação também, à situação de pobreza ou extrema pobreza, o Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico – IBGE² apontou que 7 milhões e 708 mil habitantes recebem até um salário mínimo, 1 milhão 152 mil habitantes declararam não ter rendimento (recebem apenas os benefícios do Governo) e outros 3 milhões e 222 mil habitantes não declararam (BRASIL, 2002).

Os trinta e um anos de consolidação democrática brasileira (1984/2015) não foram suficientes para que as mazelas construídas ao longo dos séculos de nossa história fossem alteradas com políticas públicas para a melhoria da qualidade de vida, ainda mais em uma sociedade que tem por característica o individualismo.

Esta característica foi mais enraizada ao longo do período de regime militar (1964/1979), de forma direta e indireta, pelo silêncio via violência, tortura ou repressão. O medo e a imposição influenciaram a forma de agir das pessoas na sua organização na ação política e social, uma vez que foram criadas enormes dificuldades de manifestação individual e coletiva para a defesa de garantia de direitos. A repressão criou condições para que se formasse no cotidiano e na concepção das pessoas quem são os bons e os maus cidadãos.

Em relação ao conjunto das políticas públicas realizadas em defesa das garantias individuais e coletivas dos cidadãos brasileiros, destacamos que a partir dos governos democráticos instituídos depois de 1989 foram criados vários planos e programas de combate à pobreza e à fome, em busca de melhoria da qualidade de vida das pessoas com maiores necessidades. Essas políticas visavam/visam ao aumento da renda familiar e do desempenho

¹ Fonte IPEA. 2014

<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=6840&catid=114&Itemid=9> Acesso em 29 set 2015.

² Fonte: IBGE. Dados obtidos na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios – PNAD de 2013, <<http://loja.ibge.gov.br/pnad-2013-brasil.html>> Acesso em 29 set 2015.

escolar das crianças e adolescentes atendidos, bem como à melhoria do atendimento à saúde.

Assim, no governo de Itamar Franco, em 1993, foi criado o Conselho Nacional de Segurança Alimentar – CONSEA, advindo da Ação da Cidadania contra a Fome. Ele foi dissolvido em 1995, quando foi criado o Programa Comunidade Solidária pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Foram criados também: o Programa de Geração de Renda – PROGER (Resolução nº 59, março de 1994) e o PROGER Rural (Resolução nº 82, maio de 1995), que abriram possibilidade de crédito para o pequeno empreendedor; o Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar – PRONAF (Decreto nº 1.946, julho de 1996); o Programa de Crédito para a Reforma Agrária – PROCERA; o Programa Crédito Produtivo Popular do Banco Nacional de Desenvolvimento Social – BNDS; e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI.

Com a aprovação pelo Congresso Nacional do Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza, (Lei Complementar nº 111, de 06 de julho de 2011) foram lançados importantes programas federais de transferência de renda, por três diferentes ministérios: o Bolsa Escola, do Ministério da Educação; o Bolsa Alimentação, do Ministério da Saúde e o Auxílio Gás, do Ministério de Minas e Energia.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, ocorreu a unificação dos principais programas transferência de renda federal no Programa Bolsa Família, o que viabilizou sua expansão para famílias abaixo da linha de pobreza. O governo de Dilma Roussef deu continuidade a todos os programas de seu antecessor.

Todas estas políticas trouxeram evidência aos/às menos privilegiados/as socioeconomicamente. Segundo Rizzini e Pilotti (2011, p. 235), tais políticas,

Classificam os pobres, de um modo geral, através de uma pauta de “carências”. Não são brancos; não gozam de uma situação familiar clara e estável; não têm paradeiro certo e sabido; não contam com o patrimônio mínimo necessário à sobrevivência digna; não possuem educação formal, nem qualificação profissional adequada; não apresentam moralidade ou gosto inequívocos, bons antecedentes, reputação ilibada, e assim por diante.

Essas características ainda representam a moldura constitutiva da sociedade brasileira que, por uma construção de exclusão, apresenta um

abismo social, ou seja, existe uma enorme distância entre os que possuem qualidade de vida e aqueles que simplesmente sobrevivem. Dando continuidade ao texto de Rizzini e Pilotti (2011, p.325), vemos que

Esse estereótipo dos pobres como inferiores, viciosos, ignorantes, miseráveis, erradios (vagabundos), promíscuos, turbulentos, pouco operosos e asseados, imprevidentes, conformistas, ressentidos, quiçá, revoltados, foi sempre o pano vermelho dos agentes devotados à vigilância da sociedade e da ordem pública.

Este pensar e agir advém de consolidações sociais que há muito estruturam a sociedade brasileira. Segundo Carvalho (2006, p.206), “as maiores dificuldades na área social têm a ver com a persistência das grandes desigualdades sociais que caracterizam o país desde a independência, para não mencionar o período colonial”. A contraproposta a essas características da sociedade, ideal para pudéssemos construir um novo pensar social, poderia ser a valorização da educação (desde o berçário e creche), com investimentos que promovessem a qualidade do ensino, a melhoria salarial dos professores e uma sociedade mais culta. Seria este um dos caminhos viáveis para superar este conjunto de adversidades sociais, mas o pensamento mais viável está representado na construção de leis punitivas, na revisão da menoridade penal, no uso do cassetete, da punição e da reclusão.

Poderíamos pensar que a melhoria da qualidade do ensino no Brasil representaria, em médio e longo prazo, um encurtamento desse distanciamento entre ricos e pobres, possibilitaria conseqüências significativas para o aumento de todos os setores produtivos e da capacidade produtiva dos trabalhadores. A melhoria da condição de vida de milhares de brasileiros seria apenas um desdobramento desse investimento ou de uma política de valorização social. Infelizmente, esses tipos de ações políticas não são usuais no Brasil. Criam-se pensamentos negativos quanto a possibilidade da melhoria da qualidade de vida da população.

Observamos adolescentes em conflito com a Lei e que, mesmo envoltos/as em situações de instabilidade psicológica ou social e de violência, conseguem suplantar interna ou externamente as reais condições pessoais, ou seja, há possibilidade de crescimento pessoal e social. Acreditamos que a educação possa ser um dos caminhos que ajudem esses/as adolescentes.

Os adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas, tema desta tese de doutorado, vivenciam uma situação delicada: de um lado estão vulneráveis e sob risco social, e por outro lado promoveram um delito, impuseram-se contra a lei e estão convivendo com a marginalidade. A contrapartida reside em desenvolver políticas públicas que venham verdadeiramente acolher e indicar caminhos e soluções viáveis, pois, ao longo do caminho confuso das medidas socioeducativas, os/as adolescentes necessitam de apoio e compreensão para que possam modificar sua condição de vida e se constituir como cidadãos. Mas, como realizar tais medidas socioeducativas a partir do momento em que essa situação se torna conflituosa na relação com o Poder Público? Como estruturar parâmetros de controle e acompanhamento social e educativo destes/as adolescentes em uma sociedade que apresenta níveis de desigualdade social gritantes?

Como comparativo, o IBGE por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD de 2013, apresenta que o índice Gini³ piorou de 0,496 em 2012 para 0,498 em 2013 (<http://loja.ibge.gov.br/pnad-2013-brasil.html>. Acesso 29 set 2015). Como esse índice é medido por um percentual de 0 a 1, o resultado representa um aumento significativo de desigualdade social.

A maioria dos adolescentes que cometem atos infracionais e cumprem medidas socioeducativas é composta por negros ou pardos e pobres e não vê perspectivas na melhoria de sua qualidade de vida. Utilizaremos de uma citação longa de Carvalho (2006, p. 216 e 217) para retratar e fundamentar o que estamos procurando dizer sobre as estruturas sociais brasileiras:

A parcela da população que pode contar com a proteção da lei é pequena, mesmo nos grandes centros. Do ponto de vista da garantia dos direitos civis, os cidadãos brasileiros podem ser divididos em classes. Há os de primeira classe, os privilegiados, os “doutores”, que estão acima da lei, que sempre conseguem defender seus interesses pelo poder do dinheiro e do prestígio social. Os “doutores” são invariavelmente brancos, ricos, bem vestidos, com formação universitária. São empresários, banqueiros, grandes proprietários rurais e urbanos, políticos, profissionais liberais, altos funcionários. Frequentemente, mantém vínculos importantes nos negócios, no governo, no próprio Judiciário. Esses vínculos permitem que a lei só funcione em seu benefício. [...] Ao lado dessa elite privilegiada, existe uma grande massa de “cidadãos simples”, de segunda classe, que estão sujeitos aos rigores e benefícios da lei. São a classe média modesta, os trabalhadores assalariados com carteira de trabalho

³ O Coeficiente de Gini é uma medida estatística de desigualdade desenvolvida por Corrado Gini.

assinada, os pequenos funcionários, os pequenos proprietários urbanos e rurais. Podem ser brancos, pardos ou negros, têm educação fundamental completa e o segundo grau, em parte ou todo. Essas pessoas nem sempre tem noção exata de seus direitos, e quando a têm carecem dos meios necessários para o fazer valer, como o acesso aos órgãos e autoridades competentes, e os recursos para custear demandas judiciais. Frequentemente, ficam à mercê da polícia e de outros agentes da lei que definem na prática que direitos serão ou não respeitados. [...] Finalmente, há os “elementos” do jargão policial, cidadãos de terceira classe. São a grande população marginal das grandes cidades, trabalhadores urbanos e rurais sem carteira assinada, posseiros, empregadas domésticas, biscateiros, camelôs, menores abandonados, mendigos. São quase invariavelmente pardos ou negros, analfabetos, ou com educação fundamental incompleta. Esses “elementos” são parte da comunidade política nacional apenas nominalmente. Na prática, ignoram seus direitos civis ou os têm sistematicamente desrespeitados por outros cidadãos, pelo governo, pela polícia. Não se sentem protegidos pela sociedade e pelas leis. Receiam o contato com agentes da lei, pois a experiência lhes ensinou que ele quase sempre resulta em prejuízo próprio. Alguns optam abertamente pelo desafio à lei e pela criminalidade.

A vulnerabilidade social gera um discurso que pode ser visto como positivo ou negativo. O pensamento mais usual é a busca da melhoria da qualidade de vida. É dito que será por meio do trabalho digno e da obediência à lei que estes/as adolescentes irão conseguir um futuro melhor e se constituir como cidadãos de respeito. Por outro lado, essa idéia não se consolida e as políticas de inserção social não atendem a todos/as.

O que podemos observar é a construção constante, em todos os setores da sociedade, de uma cultura da violência que se insere em todos os ambientes, públicos ou privados. Esse pensar cultural penetra em todas as relações sociais e as ações dele decorrentes estão ligadas à violência física ou psicológica, à negligência social ou política, à exploração indiscriminada do outro, à barbárie, à crueldade de olhar para a vida humana e não lhe dar sentido algum, de modo que os atos de segregação e discriminação social tornam-se usuais.

A construção cultural de cada indivíduo está associada à sua origem social. É a partir da família que serão construídos os perfis psicológico e social. Schultz (2004, p.62), ao produzir sua pesquisa sobre o desenvolvimento psicossocial de crianças em creches e berçários populares, reforça a importância do meio familiar na construção da personalidade infantil e na formação de educadores, ao comentar que “todo ambiente em que a criança vive influi sobre ela: pai, mãe, parentes, professores e funcionários das creches

e berçários, todos têm comportamentos afetivos para com a criança”. Assim, em qualquer lugar, em qualquer ambiente a criança aprende e se desenvolve, bem ou mal.

É a partir desta perspectiva, de que estamos em constante aprendizado e que as nossas referências na infância irão sedimentar nossa adolescência e, conseqüentemente, a fase adulta, que este trabalho visa analisar as relações de ensino e aprendizagem de adolescentes em conflito com a lei e em regime de Liberdade Assistida (LA) em escolas públicas da cidade de Palmas, capital do estado do Tocantins. Ao serem observadas as ações didáticas e pedagógicas das escolas e dos/as professores/as, poderemos analisar como estes/as adolescentes se relacionam na sociedade. Podemos dizer o mesmo sobre as ações da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social – SEDES, esta também colabora com o trabalho das escolas, esse Órgão atua como agente regimentador e orientador das medidas socioeducativas.

O objeto desta pesquisa centraliza-se sobre o papel da educação e do professor na vida desses adolescentes a partir da fundamentação teórica das obras de Vygotsky (1994, 2008, 2010, 2014) e de seus/as seguidores/as. Utilizamos também autores/as que somaram argumentação teórica a esta proposta, tais como Chauí (1991, 2000); Penso (2012); Saraiva (2010) e Volpi (1997).

Em relação aos pressupostos teóricos de Vygotsky (1994), enfatizamos os aspectos relevantes do aprendizado significativo, onde a relação entre crítica social se contrapõe aos saberes descritos na sala de aula. É a partir da relação de aprendizado do/a aluno/a com a ajuda do professor que se constrói a “zona de desenvolvimento proximal – ZDP”. Para que o aprendizado na ZDP ocorra com sucesso, é necessário que os/as professores/as sejam capazes de compreender os níveis de aprendizado dos/as seus/suas alunos/as e lhes possibilitem reais condições para desempenhar as atividades propostas em sala de aula e também, ao longo de sua vida.

Nesse sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento estão em constante relação, como se fosse uma corrida muito disputada em que ora um, ora outro está na frente. O movimento deve ser a constante busca de aprendizagem, mas, o desenvolvimento das habilidades e atividades deve ser

mais influente no comportamento do indivíduo na sociedade, na sua capacidade cognitiva e na sua visão de mundo. Para que os/as alunos/as possam compreender os conteúdos escolares e a sua real condição de vida é preciso também que a escola possa possibilitar meios concretos para que ocorra o desenvolvimento. Para Vygotsky e seus seguidores torna-se imprescindível que o/a aluno/a possa ter condições de elaborar e praticar seus conhecimentos. Esse autor dedicou boa parte de seus estudos ao uso da linguagem na elaboração dos saberes.

Mas, como desenvolver tais potencialidades vivenciando uma situação de miserabilidade e violência? Procuramos relacionar a condição socioeconômica dos/as adolescentes que cometeram ato infracional com os pressupostos teóricos de Vygotsky, para que pudéssemos compreender suas relações de aprendizado e desenvolvimento. Podemos dizer que em muitos casos o que houve foi à continuidade do agir social, ou seja, agiu-se segundo todas as pessoas agem. A abordagem teórica vygotskyana fundamenta-se na premissa de que, em muitos aspectos do convívio humano, o comportamento das pessoas não apresenta níveis perceptíveis de consciência ou de maturidade para compreender o próprio agir, e o ambiente social intervém para a alternância de *status* social e de atividades relacionais.

O interesse pelos temas relacionados aos Direitos Humanos na Universidade Federal do Tocantins - UFT aprofundou-se a partir do ano de 2007, quando foi instituído nessa universidade o Núcleo Interdisciplinar de Educação em Direitos Humanos – NIEDIH. Foram divididas as linhas de pesquisa cuja centralidade eram questões ligadas à educação e aos direitos humanos. Na época de formação do Núcleo, discutíamos o que seriam esse direitos e procuramos nos fundamentar na visão de Dornelles (2006, p. 9), autor que apresenta a ideia de que eles são

[...] direitos inerentes à vida, à segurança individual, aos bens que preservam a humanidade. Para outros é a expressão de valores superiores que se encarnam nos homens. Outros, ainda, entendem que são produto da competência legislativa do estado ao reconhecer direitos e estabelecer um equilíbrio na sociedade.

Esta linha de pensamento orientou as ações do NIEDIH para que pudéssemos desenvolver cinco grandes projetos. Somando-se a estas questões, como docente da UFT, já atuávamos com a disciplina de Estágio

Supervisionado e convivíamos com questões ligadas à docência e a problemas advindos das relações entre alunos/as e professores/as. Assim, dedicar às questões ligadas à violência escolar foi uma consequência do trabalho, já que elas sempre foram tema profissional de análise e discussão.

No estudo e desenvolvimento de pesquisas sobre *bullying* e sobre os principais problemas da educação brasileira, principalmente a evasão e o baixo rendimento escolar, deparamo-nos com questões ligadas a adolescentes em conflito com a lei. Estes temas foram se tornando cada vez mais usuais nos projetos e nas orientações de pesquisa de conclusão de curso, por isso influíram na vontade de pesquisar mais profundamente sobre o assunto, em particular sobre os adolescentes em regime de Liberdade Assistida.

Nos artigos 112, 118 e 119 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990) são fundamentados os condicionantes à Liberdade Assistida, que se constitui uma medida socioeducativa de cumprimento em meio aberto, sem que ocorra a privação de liberdade. É aplicável a adolescentes que cometeram ato infracional, assim descrito no artigo 103: “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990). Essa medida, de caráter preventivo, busca motivar os adolescentes a não praticar outros atos infracionais e a respeitar as regras de convivência social. Objetiva-se que seja realizada em conjunto com a família e na comunidade à qual o/a adolescente pertença.

Os mecanismos de controle da assistência social em relação aos/as adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas de LA no estado do Tocantins estão sob a responsabilidade da Secretaria de Desenvolvimento Social de Palmas - SEDES, que mantém um grupo de profissionais composto de um pedagogo, um assistente social, um sociólogo e um psicólogo que trabalham segundo regime de 20 horas semanais atendendo os adolescentes na Secretaria e fazendo visitas periódicas às suas residências.

Esta tese está estruturada em quatro capítulos interligados em um processo histórico contínuo no qual procuramos demonstrar a vivência social de adolescentes que se conflitam com a lei no Brasil, mais especificamente na cidade de Palmas.

No primeiro capítulo analisamos a consolidação de um desenrolar histórico sobre as garantias individuais e coletivas da pessoa humana ligadas

aos Direitos Humanos no mundo e no Brasil, procurando enfatizar a construção da legitimidade jurídica. Observamos como o Brasil se posicionou frente às demandas jurídicas e sociais dos Direitos Humanos a partir da metade do século passado e buscamos observar como essas legislações refletiram nas políticas de governo federal e dos estados, com propostas de construção de uma sociedade voltada para a defesa e garantia dos direitos da pessoa humana. Finalizamos o capítulo analisando como o estado do Tocantins e o município de Palmas desenvolvem suas políticas de atendimento aos/às adolescentes que estão em conflito com a lei e em relação às medidas socioeducativas, uma vez que os estados da Federação seguem as determinações do Sistema Nacional Socioeducativo – SINASE, mas as formas de ação local são oferecidas de acordo com a comunidade e o impacto político e social apresentado por aqueles/as que lidam com atos infracionais de menores, no caso, todos/as os/as profissionais ligados/as ao sistema socioeducativo. As políticas de combate aos tipos de infração regulam-se às necessidades políticas de cada estado.

No segundo capítulo, são analisadas as formas de funcionalidade das medidas socioeducativas no município de Palmas e como se estruturam as escolas que atendem aos alunos que estão cumprindo tais medidas. Foram observados os níveis de preparo didático-pedagógico dos educadores para lidar com esses/as adolescentes e com os outros alunos. As medidas atendem às determinações legais do ECA e do SINASE que, por meio da SEDES, demandam as formas de acolhimento e intervenção.

A relação entre a escola e a SEDES referenda a funcionalidade da aplicabilidade da legislação que regula a LA. Assim, é importantíssimo que as duas instituições estejam em acordo para que os resultados sejam positivos, o que é debatido nesse capítulo.

A LA é uma medida coercitiva, por impor ao adolescente que cumpra certas ações. Como a adolescência representa uma fase de contradições, estar envolto em imposições e impossibilidades não é uma situação bem vista e acarreta indisposições para quem quer controlar e não ser controlado. Segundo Volpi (1997, p. 24), a LA está associada a uma

[...] intervenção educativa; manifesta-se no acompanhamento personalizado, garantindo-se os aspectos de: proteção, inserção comunitária, cotidiano, manutenção de vínculos familiares, frequência

à escola, e inserção no mercado de trabalho e/ou cursos profissionalizantes e formativos.

Existem várias formas de atendimento dos adolescentes que estão em LA, como a realização de atividades comunitárias a partir de ações voluntárias e com a participação do Poder Público, mas, para o aspecto legal, a normalidade do atendimento é resumida à presença contínua do adolescente à SEDES.

A relação entre a SEDES, o/a adolescente em conflito com a lei (e que cumpre sua medida socioeducativa) e a escola em que ele/a está matriculado/a é estudada no terceiro capítulo. Ao analisarmos essa relação procuramos olhar para os processos de aquisição cognitiva e, nesse procedimento, partimos das análises de Vygotsky em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento. Assim, as fundamentações teóricas obtidas foram relacionadas com aquelas obtidas na SEDES.

Os pressupostos de Vygotsky (1994), voltados para uma psicopedagogia com base na visão histórico-crítica, nos aproximaram de um olhar que considera mecanismos intrínsecos à educação, especificamente a ZDP, que pode

[...] tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais.” (VYGOTSKY, 1994, p.114).

Neste sentido, relacionar a teoria vygotskyana com os mecanismos educacionais utilizados pelos professores nas escolas e com o modo como esses adolescentes se apoderam ou não de saberes que irão lhes dar ou não a motivação, consciência e conhecimentos para poderem construir a própria história torna-se fator primordial desta pesquisa. Nossa intenção não se resume a criar um manual ou uma receita de autoajuda, seja social, seja pedagógica, para que adolescentes que cometeram ato infracional deixem de cometê-lo e passem a ser bons cidadãos.

Nossa análise centrou-se na observação do processo de ensino e aprendizagem de dezenove adolescentes que estão matriculados/as em escolas municipais ou estaduais e cumprem medidas socioeducativas. A eles foram aplicados, nas escolas e na SEDES, questionários impressos para que

fossem assinaladas respostas. Na SEDES foram realizadas entrevistas orais (aos/às adolescentes) pelos/as técnicos/as dessa Secretaria. As respostas estão apresentadas no corpo deste trabalho. Entrevistas impressas foram aplicadas também a alunos/as que não cumprem medidas socioeducativas, por medida de preservação da identidade dos/as adolescentes que estão em LA, para não expô-los/as ao constrangimento e ao atendimento do amparo legal.

No quarto capítulo são apresentados e analisados os dados da pesquisa nas escolas e são avaliadas as relações entre a escola, o poder público e o/a adolescente que está em conflito com a lei. Em relação a estes/as, consideramos sua cognitividade e visão de mundo a partir de uma visão histórico-crítica da vida pessoal e estudantil dos/as e dos contextos sociais mais repetitivos, que estão associados à violência.

Se praticar atos de violência torna-se comum, natural ou usual, da mesma forma que se torna comum desacreditar que a educação poderá contribuir para a sociedade, a agressividade se constitui, a cada dia, uma marca do ser humano; não nos importamos mais com o outro, desejamos apenas a própria satisfação e consumo e, a partir desse olhar, nos posicionamos em constante competição por melhores condições de vida. Portanto, a nossa sociedade está cada vez mais se tornando egoísta, egocêntrica.

A violência está em todos os lugares e em todas as pessoas, faz parte do ser humano; mas atualmente suas formas de agir na sociedade estão mais acentuadas, estamos constantemente com medo de ser vítimas da violência. Ela se manifesta pelo descrédito social, pelo tráfico de drogas ilícitas e pela venda de drogas lícitas, pelos assaltos, pelos homicídios decorrentes da violência doméstica contra crianças e adolescentes e por atos de roubo, furto, extorsão e extermínio. Há, pois, banalização da violência.

Engels (s/d), no século XIX, ao analisar a origem da família e da propriedade privada, apresenta uma visão histórica atualíssima sobre a violência humana:

São os interesses mais baixos – a vil cobiça, a brutal avidez de prazeres, a nova sociedade civilizada, a sociedade de classes. São os meios mais ignominiosos – roubo, violência, perfídia, traição – que minaram e levaram a derrocada a velha sociedade sem as classes das *gens*. E a nova sociedade, no decorrer desses dois mil e quinhentos anos de sua existência, nunca foi ela própria outra coisa

senão o desenvolvimento de uma pequena minoria às custas de uma grande maioria explorada e oprimida. E continua a sê-lo hoje, mais do que nunca. (ENGELS, s/d, p.105)

Esse tipo de violência está representado em todos os segmentos sociais. A exploração do outro apresenta-se com maior ou menor intensidade quando observamos mais atentamente esses segmentos. Há locais ou situações em que a violência se torna uma defesa ou uma razão de ser. Ela pode se apresentar, conforme a esfera da sociedade, mais contundente e contínua, ser vista como uma manifestação à qual as pessoas estão predispostas ou suscetíveis. Dessa forma, a violência torna-se alvo, vítima, prazer e consequência.

2 CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

O sistema capitalista, após a segunda metade do século XX, se transformou muito rapidamente e produziu diversas manifestações políticas, sociais e econômicas pelo mundo. Dentre elas, as manifestações voltadas para a educação influenciaram e se intensificaram nos últimos anos do século passado e nos anos iniciais do século XXI, bem como, as reivindicações voltadas para a cidadania e a defesa dos direitos individuais e coletivos da pessoa humana, centrados na expressão Direitos Humanos.

A defesa desses direitos promoveu novos comportamentos e uma nova visão das relações sociais e da consciência social. Em muito isso se deu pelo avanço tecnológico, refletido em um mundo onde as informações são repassadas velozmente e vêm consolidando uma cultura sem fronteiras políticas. Nesse contexto, o recurso de aprendizado e conhecimento que mais se solidifica no cotidiano é o uso de tecnologias da informação, juntamente com o conhecimento especializado por áreas, de modo a promover uma sociedade cada vez mais tecnológica.

Esses avanços ocorrem há décadas e a evolução tecnológica influencia comportamentos individuais e coletivos. As pessoas alijadas financeira ou cognitivamente da aquisição desses avanços e do conhecimento que a tecnologia produz estão em desvantagem nas relações sociais. Quem possui limitações ao acesso à educação e ao uso de tecnologias da informação pode desenvolver baixa autoestima, criar uma percepção de impotência e inviabilidade e isso pode impossibilitar essas pessoas de agir como sujeitos pensantes e atuantes em uma sociedade capitalista, que é voltada para a produtividade e o consumo e impõe uma demanda cada vez maior de capacitação para o trabalho especializado.

Como consequência, o século XXI irá produzir e necessitar de uma constante demanda de saberes. Os indivíduos que apresentarem pouca possibilidade de adquiri-los ou produzi-los poderão se tornar obsoletos em uma sociedade tecnológica. Para os países que estão no início dessa transformação, alterar positivamente o desenvolvimento social, político e econômico poderá demandar um esforço enorme.

Se houve alguma transformação na economia política do capitalismo do final do século XX, cabe-nos estabelecer quão profunda e fundamental pode ter sido a mudança. São abundantes os sinais e marcas de modificações radicais em processos e práticas do estado etc. No Ocidente, ainda vivemos uma sociedade em que a produção em função de lucros permanece com princípio organizador básico da vida econômica. (HARVEY, 2011, p.118)

O lucro estimulado pelo consumo é uma regra básica do sistema capitalista. Para Marx (2007, p. 154), “a dominação do capital criou para essa massa¹ uma situação comum, interesses comuns. Assim essa massa já é uma classe diante do capital, mas não é ainda para si mesma.” Assim, a convivência entre as pessoas em uma sociedade capitalista tem como base a diferença. As ações relacionadas ao bem-estar social promovem, em certa medida, um acirramento entre as pessoas e criam como consequência um abismo social. Então, para um indivíduo que está em um nível social abaixo de outro, sustentar-se ou ascender entre as camadas sociais pode vir a ser algo difícil, se não houver possibilidades reais.

Ao associarmos o que expusemos com o acesso à informação, podemos avaliar que os empecilhos estão intimamente associados à aprendizagem da cada pessoa. Na atualidade convivemos com um processo crescente de evolução tecnológica e, em certa medida, nos esquecemos de observá-lo em contextos históricos. No Brasil este contexto é recente e poucas pessoas participam ou adquirem ao mesmo tempo qualificação profissional e tecnológica.

O abismo social imposto pelas relações de trabalho impõe às camadas sociais menos favorecidas condições adversas de viver. Condições precárias ou simplesmente a falta de acesso à educação de qualidade e ao trabalho promovem desníveis sociais palpáveis em uma sociedade altamente competitiva.

Essa fragmentação forçada, que é tanto social como técnica num mesmo processo de trabalho, é acentuada pela perda do controle sobre os instrumentos de produção que transforma o trabalhador, efetivamente, num “apêndice” da máquina. A inteligência (conhecimento, ciência, técnica) é objetivada na máquina, separando o trabalho manual do trabalho mental e reduzindo sua aplicação por parte dos produtores diretos. (HARVEY 2011, p.102)

A produção capitalista impôs uma subdivisão do sistema produtivo e, por conseguinte, criou subdivisões dentro da produção. Ao mesmo tempo, o avanço no desenvolvimento tecnológico acirrou as relações entre as pessoas,.

acirramento que se intensificou a partir das últimas décadas do século passado, imposto pelo processo de globalização econômica e social. O olhar tornou-se menos crítico no tocante às relações humanas; seria como observar hábitos de socialização e educação do cotidiano que deixaram de ser praticados. O olhar para a pessoa humana tornou-se cada vez menos sensível.

Esse processo pode ser acompanhado com maior precisão a partir da Segunda Guerra Mundial. Os países envolvidos buscaram soluções para os problemas criados por anos de conflito; pretendia-se a construção de uma paz, observando a consolidação da dignidade. Assim, uma das conquistas resultantes foi à criação da Organização das Nações Unidas – ONU, formada por um conselho de representantes de vários países do mundo voltado para a discussão de temas ligados ao direito, à segurança internacional e ao progresso social e econômico.

Segundo Maia (2007, p. 87), a ONU foi criada

[...] através de um tratado – *Carta das Nações Unidas* - que surgiu após a 2ª guerra mundial, tendo por objetivo contribuir para desenvolver relações entre as nações, baseadas no respeito ao princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, e tomar medidas para fortalecer a paz universal. Também é seu objetivo conseguir cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua, religião ou outra.

Em decorrência das discussões realizadas, a Assembléia Geral das Nações Unidas instituiu um Comitê, em 1945, para tratar de temas específicos relacionados à convivência humana. Assim, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e, em 1946, após decisão unânime, foi criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, cujo objetivo principal é a preservação e a defesa dos direitos da criança. Em decorrência do processo de consolidação de políticas humanitárias, a ONU publicou, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento em que são garantidos os direitos individuais e coletivos da pessoa humana. Após sua publicação, outros documentos foram criados e ratificados pelas nações que compõem o seu Conselho.

Dentre os todos os documentos apresentados na ONU, destacamos alguns que estão ligados aos direitos da criança à educação (e por isso implicam melhoria na sua qualidade de vida). Citamos a Declaração Universal

dos Direitos da Criança (1959), a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação na Esfera do Ensino (1960), a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, Pacto de San José de Costa Rica (1969), a Convenção 138 e a Recomendação 146 da Organização Internacional do Trabalho - OIT (1973), a criação do Instituto Interamericano dos Direitos Humanos (1980), as Regras de Beijing – UNICEF (1984), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988), a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), a Conferência Mundial sobre a Educação em Jomtien (1990), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e, a Declaração de Salamanca (1994), a Década das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos (1995-2004), a Conferência Internacional da Educação em Genebra (2001), a Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos (2001), a Década Internacional para uma Cultura de Paz e da Não-Violência para as Crianças do Mundo (2001 a 2010), a Conferência Regional sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina (2001), o Seminário Latino-Americano de Educação para a Paz e os Direitos Humanos na Venezuela e o Plano Latino-Americano para a Promoção da Educação em Direitos Humanos (2001).

Todos esses documentos visam à proteção integral de crianças e adolescentes, ao acesso à educação, à saúde e ao lazer. A melhoria na qualidade de vida desses jovens irá repercutir em uma vida muito melhor. A inserção de garantias legais na vida das pessoas, o anseio por demandas voltadas à políticas públicas que promovam uma consciência individual e coletiva (da sociedade) e, conseqüentemente, ampliem a participação do Poder Público na elaboração e execução dessas políticas.

2.1 O contexto Nacional

O Brasil é signatário das Resoluções, Convenções e Conferências Internacionais que produziram documentos que foram dispostos na legislação brasileira, principalmente, como destacamos, em relação à educação e à garantia e defesa integral de crianças e adolescentes. Observadas essas prerrogativas, voltamos para o objetivo desta pesquisa, que é a análise das relações de ensino e aprendizagem de adolescentes em conflito com a lei e cumprem medidas socioeducativas LA, em escolas públicas na cidade de

Palmas (TO). Nosso olhar está focado nas relações didático-pedagógicas entre os alunos e todos os funcionários das escolas pesquisadas - professores/as, diretores/as e técnicos/as administrativos/as.

Os contextos de aquisição de saberes escolares estão ligados às relações de ensino e aprendizagem e à realidade social de crianças e adolescentes que cometeram ato infracional. Esses contextos são continuamente desfavoráveis quanto à inserção social.

Tal desfavorecimento tem raízes históricas na consolidação da sociedade brasileira. No início do século XIX, o termo usual na referência a adolescentes em conflito com a lei era: “menor infrator”. Esse termo está em consonância com o Código Criminal do Império, de 1830, que aborda a menoridade penal e buscou observar o controle social, via aplicação e regulamentação que viabilizasse a sustentabilidade da estrutura político-social vigente. A construção de uma cultura legalista brasileira está intimamente ligada à construção histórica de grupos políticos no poder, processo que se fortaleceu com a Proclamação da República, associado às questões econômicas e políticas.

O processo de regulamentação de atos infracionais de menores ocorreu somente em 1927, quando foi elaborado um documento específico ao/à menor infrator/a, o Código de Menores (Decreto 17.943-A). Suas estruturas permaneceram até a sua ampliação social pelo governo de Getúlio Vargas, com a criação do Órgão de Assistência à Infância e Juventude, (circunscrito pela Constituição de 1937), que observava o acolhimento ao/à menor infrator/a como uma ação do Estado.

Essa ação se fez tão presente que, em 1941, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor – SAM, substituído em 1964 pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM. Esse órgão aprimorou a intervenção do Estado no acolhimento e teve a sua consolidação legal no Código de Menores de 1979; “[...] o SAM foi substituído pela FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do menor) e, nos estados, pelas FEBEMs (Fundação de Bem-Estar do menor) que mantiveram o mesmo caráter repressor de cunho correcional” (FREIRE, BARROS; CAZUMBÁ, 2014, p. 112).

O atendimento ao/à menor que comete ato infracional ao longo do período do regime militar foi voltado para ações estritamente jurídicas, e não socioeducativas. Segundo Freire, Barros e Cazumbá (2014, p. 112),

[...] nos anos 1970, uma nova tentativa é efetivada, o código de 1979, que reafirmava os princípios do Código de 1927, principalmente aquele que sobrepunha o direito à criança e ao adolescente que estivessem em uma condição de Situação Irregular. Não eram considerados sujeitos de direitos. As práticas autoritárias garantiam a esse indivíduo o tratamento de sujeito passivo da aplicação de medidas jurídicas.

As alterações sociais e políticas somente seriam sentidas pela população brasileira após a abertura política, no início da década de 1980 do século passado, e formalizada, de acordo com Machado (2013, p.150), somente a partir da “Constituição Federal de 1988 que trouxe avanços significativos e a população conquistou direitos antes não legislados.” Em relação aos direitos individuais e coletivos de cada cidadão, a CF/88 proveu proteção integral aos/às cidadãos brasileiros/as. No Artigo 227, ela aborda a conjunção de responsabilidades entre o governo federal, o Estado e a família sobre crianças e adolescentes:

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

A partir da CF/88 ocorreram várias ações legais voltadas para a educação e a garantia dos direitos humanos, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos III (2007) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990). Elas resultaram em resoluções que ampliaram e aprimoraram a aplicabilidade do ECA nos estados da Federação, tais como o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (Lei 8.242 de 1991) e a instituição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei 12.594 de 2012). Estas consolidações se tornaram efetivas, segundo Piovesan (2003), somente com o processo de democratização iniciado em 1985, quando o Estado brasileiro ratificou os principais tratados de proteção aos direitos

humanos e passou a realizar políticas voltadas para as garantias individuais e coletivas dos seus cidadãos.

Este processo de proteção se consolidou com a aprovação de Resoluções que complementaram a legislação vigente no Brasil. Destacamos as seguintes Resoluções aprovadas pelo Conselho Nacional de Justiça - CNJ:

- Resolução nº 93 – Acrescenta e altera dispositivos à Resolução Nº 54, de 29 de abril de 2008, que dispõe sobre a implantação e funcionamento do Cadastro Nacional de Adoção e cria e dispõe sobre o Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Acolhidos.
- Instrução Normativa Nº 03 de 03 de novembro de 2009 – Institui a guia única de acolhimento familiar ou institucional de crianças e adolescentes.
- Recomendação Nº 08 de 07 de novembro de 2012 – Dispõe sobre a colocação de criança e adolescente em família substituta por meio de guarda.
- Resolução nº 54 de 29 de abril de 2008 – Dispõe sobre a implantação e funcionamento do Cadastro Nacional de Adoção – CNA.
- Resolução nº 66, de 27 de janeiro de 2009 – Cria mecanismo de controle estatístico e disciplina o acompanhamento dos procedimentos relacionados à decretação e ao controle dos casos de internação provisória de menores.
- Resolução Nº 157 – Acrescenta o § 2º ao artigo 1º da Resolução nº 77, de 26 de maio de 2009.
- Resolução nº 77 de 26 de maio de 2009 – Dispõe sobre a inspeção nos estabelecimentos e entidades de atendimento ao adolescente e sobre a implantação do Cadastro Nacional de Adolescente em Conflito com a Lei.
- Resolução nº 87, de 15 de setembro de 2009 – Dá nova redação e renumera artigos da Resolução nº 66, de 27 de janeiro de 2009.
- Resolução nº 94 de 27 de outubro de 2009 – Determina a criação de Coordenadorias da Infância e da Juventude no âmbito dos Tribunais de Justiça dos Estados e do Distrito Federal.

- Recomendação Nº 33, de 23 de novembro de 2010 – Recomenda aos tribunais a criação de serviços especializados para escuta de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência nos processos judiciais. *Depoimento Especial*.
- Resolução Nº 165 de 16 de novembro de 2012 – Dispõe sobre as normas gerais para o atendimento, pelo Poder Judiciário, ao adolescente em conflito com a lei no âmbito na internação provisória e do cumprimento das medidas socioeducativas.
- Provimento Nº 32 do CNJ - Dispõe sobre as audiências concentradas nas Varas da Infância e Juventude - publicado no DJE/CNJ de 27/06/2013, págs. 17/19.
- Resolução nº 188, de 28 de fevereiro de 2014 – Altera dispositivos da Resolução nº 77, de 26 de maio de 2009.
- Resolução nº 191, de 25 de abril de 2014 – Altera a Resolução nº 165 – Dispõe sobre normas gerais para o atendimento, pelo Poder Judiciário, ao Adolescente em Conflito com a Lei.
- Provimento nº 36, de 24 de abril de 2014 – Dispõe sobre a estrutura e procedimentos das Varas da Infância e da Juventude.
- Portaria nº 67, de 29 de maio de 2014 – Institui o Selo Infância e Juventude para os Tribunais de Justiça e suas respectivas Coordenadorias.

A partir dessas normativas o CNJ visa a consolidar os direitos de crianças e adolescentes a partir de uma construção jurídica mais ampla, não apenas com foco na justiça retributiva, que aplica somente os requisitos da lei a partir de um julgamento público. Essas portarias e resoluções buscam minimizar as ações de caráter apenas legalista; buscam compreender os motivos relacionais que produziram o infringir . Os tipos de violências contra e praticados por adolescentes entre 14 e 18 anos de idade podem ser enquadrados em regimes de Liberdade Assistida (LA), Semiliberdade (SL) ou Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), situados dentro das normativas apresentadas acima.

Sob os regimes impostos segundo o ECA, com ou sem privação de liberdade, os/as adolescentes que praticaram um ato infracional e são

autuados pelos órgãos jurisdicionais devem dar continuidade aos seus estudos. Assim, se estiverem matriculados em uma escola, devem a ela retornar; se estiverem evadidos/as, devem ser encaminhados/as para uma escola para darem segmento ao ano ou à série interrompida. A prerrogativa da continuidade dos estudos se estabeleceu a partir da Constituição Federal de 1988 e é fundamentada principalmente pelo Artigo 227 ECA e também nos seus artigos 103, 112, 118 e 120 (BRASIL, 1990).

Para que o ECA pudesse ser efetivamente regido nos estados da Federação, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, Lei 8.242 de 1991, que tem como prerrogativa a formulação, deliberação e controle das políticas públicas para a infância e a adolescência e também é responsável pela gestão do Fundo Nacional da Criança e do Adolescente – FNCA (SDH/PR, de 11 de março de 2015). As ações do CONANDA são, portanto, de enorme importância para o cenário nacional.

O governo instituiu ainda, após mobilização em vários setores sociais, o Sistema Nacional Socioeducativo – SINASE, Lei 12.594 de 2012, que busca aprimorar o sistema socioeducativo de LA, PSC, SL e de internação prisional, voltando-se para políticas de enfrentamento dos problemas decorrentes da violência de crianças e adolescentes. Assim, o SINASE

[...] é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa. Esse sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todas as políticas, planos, e programas específicos de atenção a esse público. (BRASIL, 2006)

O SINASE é regido e ordenado pelos artigos referentes à socioeducação do ECA, pela Resolução 119/2006 do CONANDA e pelo Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo de 2013 (Resolução 160/2013 do CONANDA). Sua garantia de direitos tem como ações correlatas a integração dos sistemas: educacional, de justiça e segurança pública; do Sistema Único de Saúde - SUS e do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Sobre este último, cabe referir que ele figura na Lei 12.435 de 2011, que dispõe sobre a Assistência Social (em substituição à Lei Orgânica de Assistência Social - LOAS, Lei 8.742 de 1993) e incorpora o eixo legislativo que regula e protege o/a cidadão/ã em todas as suas fases etárias, em

especial, as crianças e adolescentes. Enfatizamos o Artigo 2º do Sistema Único de Assistência Social - SUAS, que visa à proteção e vigilância sócio-assistencial, e o Artigo 6º, que regula a descentralização das ações do sistema de Assistência Social com vistas à proteção e à responsabilização de todos no amparo aos cidadãos (Lei nº 12.435, de 06 de julho de 2011).

Em relação ao meio aberto da medida socioeducativa de LA, o SINASE tem como objetivo

[...] estabelecer um processo de acompanhamento, auxílio e orientação ao adolescente. Sua intervenção e ação socioeducativa devem estar estruturadas com ênfase na vida social do adolescente (família, escola, trabalho, profissionalização e comunidade) possibilitando, assim, o estabelecimento de relações positivas que é base de sustentação do processo de inclusão social a qual se objetiva. Desta forma o programa deve ser o catalisador da integração e inclusão social desse adolescente. (BRASIL, 2006)

Esses objetivos são circunscritos ao ECA, que regulamenta o SINASE. Este, por sua vez, observa o CONANDA nos aspectos de fiscalização e controle das medidas socioeducativas. Em suma, o Conselho fiscaliza o sistema socioeducativo a partir da sua legislação, que é o ECA. A partir dessa visão estrutural, verificamos que o processo de observância de crianças e adolescentes em conflito com a lei no Brasil não é uma tarefa fácil. Há uma estrutura complexa que precisa ser revista continuamente.

O SINASE tem como base a gestão participativa; portanto, sua funcionalidade baseia-se na necessidade do compartilhamento de decisões. Essa premissa regulamenta os órgãos públicos de todas as esferas de poder nos estados da Federação, que devem estar voltados para a conciliação de suas decisões. O Estado, segundo Peixoto (2014, p. 176), deve “[...] responsabilizar-se pela garantia e pelo acesso aos direitos individuais fundamentais como condição para o desenvolvimento integral desse cidadão” (que está cumprindo uma medida socioeducativa).

Quando um/a adolescente comete um ato infracional, o Estado intervém com os seus mecanismos de controle. Assim, é iniciado o processo de “recuperação” e “incorporação” à sociedade. Nessa lógica, a dinâmica do SINASE toma forma e exerce o seu controle e persuasão. O SINASE, que é uma representação da Secretaria de Direitos Humanos, tem suas políticas estruturadas pelo governo federal e pela vontade pública, mas o olhar para esses/as adolescentes poderia ser interpretado pelas expressões: “querer ter”

e “não poder ter”. As atitudes geradas por estes/as adolescentes podem levá-los/as a um caminho tortuoso: a delinquência.

Ao lado do revés econômico, o uso de drogas lícitas e ilícitas, como a ingestão de bebida alcoólica, o tragar cigarros e o consumo de maconha, cocaína e o crack, serve como estímulo para o ato infracional. No entanto, não podemos esquecer que a maioria dos/as adolescentes que cometeram ato infracional está em situação de risco social. Por isso, enfatizamos as questões pertinentes ao desenvolvimento das relações humanas, centradas na formação teórica e prática do que vem a ser democracia e cidadania para as pessoas, na condição de viver em sociedade sob a regência de um Estado e de como o este protege os cidadãos. “O Estado vai se preocupar quando essa questão passar a ser um problema de ordem econômica. Essa é a lógica do sistema capitalista” (PEIXOTO, 2014, p. 176). Então, a garantia dos direitos e deveres dos cidadãos, que poderia ser um problema social, passa a ser vista também pelo viés econômico; a infração e a violência tornam-se importantes para a separação daqueles/as que possuem condições financeiras dos/as que não possuem.

Segundo Harvey (2011, p. 104),

O Estado, constituído como sistema coercitivo de autoridade que detém o monopólio da violência institucionalizada, forma um segundo princípio organizador por meio do qual a classe dominante pode tentar impor sua vontade não somente aos seus oponentes, mas também ao fluxo, à mudança e à incerteza anárquica a que a modernidade capitalista sempre está exposta.

O Estado, mediante seus órgãos, determina as ações de prevenção, controle e combate aos diversos tipos de violência. Podemos considerar que em todos os países ocorrem práticas de violência; sua tipologia está associada à cultura que cada país apresenta. Assim, as práticas podem ser exemplificadas como: Síndrome de Münchausen⁴; autoinfligida e interpessoal; maus-tratos físicos e psicológicos; abuso sexual; negligência e outros tipos. Todo comportamento humano está sujeito à violência e a sua prática depende dos processos coletivos de repúdio ou anuência.

⁴ É um transtorno factício, ou seja, os indivíduos fingem ou causam a si mesmo doenças ou traumas psicológicos para chamar atenção ou simpatia a eles. Os sintomas podem ser induzidos por abuso de medicamentos/drogas.

As diferentes formas de praticar a violência centram-se em processos ideológicos de natureza social e estes podem gerar discursos. Chauí (2000, p.20), ao analisar a ideologia, aborda que o discurso do poder estrutura-se a partir de um “[...] imaginário e em uma lógica da identificação social com a função precisa de escamotear o conflito, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, enquanto particular, dando-lhe a aparência do universal”. Essa universalidade torna a violência comum e pode tornar a pessoa que cometeu ato infracional em um “marginal”. Tal conceito constrói uma ideia que induz as pessoas a terem a sensação de que não há como o indivíduo voltar a ser um cidadão que respeita a lei, ou seja, a noção comportamental que se produz é a de que não há retorno.

O discurso ideológico é um discurso feito de espaços em branco, como uma frase na qual houvesse lacunas. A coerência desse discurso (o fato de que se mantenha como uma lógica coerente e que exerça um poder sobre os sujeitos sociais e políticos) não é uma coerência nem um poder obtidos malgrado as lacunas, malgrado os espaços em branco, malgrado o que fica oculto; ao contrário, é graças aos brancos, graças às lacunas entre as suas partes, que esse discurso se apresenta como coerente. Em suma, é porque não diz tudo e não pode dizer tudo que o discurso ideológico é coerente e poderoso. (CHAUÍ, 2000, p. 21- 22)

Esse discurso gera conceitos que estigmatizam os/as adolescentes que estão em conflito com a lei. Eles são chamados de “coitadinhos/as”, “carentes de espírito”, “marginalizados socialmente”, “infelizes” e outros adjetivos, tanto por aqueles/as que os/as defendem como por quem os/as punem, sem considerar que a garantia ao acesso aos direitos individuais e coletivos não é igual para todas as pessoas. O Estado brasileiro visa minimizar tais situações pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, cuja atuação está ligada a várias frentes da defesa social. Dentre estas, destacamos os Centros de Referência de Assistência Social – CRAS e os Centros de Referência Especializados de Assistência Social - CREAS.

Os CRAS têm sua representação em todos os estados, principalmente nas capitais e nas cidades que apresentam índices elevados de adolescentes em situações de vulnerabilidade e risco social. Esse órgão é descentralizado da Política Nacional de Assistência Social – PNAS, porém é referência do SUAS; seu campo de ação centra-se no gerenciamento dos processos de atendimento em todas as unidades que prestam serviços às pessoas que apresentam o perfil mencionado. A principal ação do CRAS é o Serviço de

Proteção e Atendimento Integral a Famílias – PAIF, que visa fortalecer a função protetiva das famílias, evitando seu desmembramento e garantindo os seus direitos.

O SUAS articula-se em dois eixos: primeiro, a “Proteção Básica”, ligada ao PAIF em suas estruturas de atendimento; é voltado para populações em situação de pobreza ou ausência de renda, precariedade ou nulidade dos serviços públicos e fragilização de vínculos afetivos, tais como discriminações étnicas, etárias, de gênero, por deficiências, entre outras. Os CRAS e as redes de serviços socioeducativos atuam em conjunto nos Centros de Convivência para crianças, jovens e idosos que estão em situação de fragilidade social, observando o nível socioeconômico de cada família e a participação social. Como segundo eixo está a articulação com o CREAS, cuja função é oferecer serviços especializados e continuados a famílias ou pessoas que apresentam violação dos seus direitos adquiridos. Essas violações podem estar associadas a violências psicológica, física e/ou sexual, ao tráfico de pessoas ou ao cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto. Suas ações são articuladas com as redes de assistência social no maior número possível de municípios dos estados da Federação e com todos os órgãos de garantias de direitos e das políticas públicas. Para as famílias ou pessoas que apresentam um risco pessoal ou social médio ou alto, o CREAS apresenta um programa de Proteção Social Especial – PSE, voltado para situações nas quais as violações aos direitos individuais ou coletivos estão fora do controle. O PSC é muito utilizado para os/as adolescentes que estão em medidas socioeducativas.

Neste sentido, as ações legais do estado brasileiro de proteção à criança e ao/a adolescente são de extrema importância social e servem de exemplo em vários países para a confecção de leis. Todavia, a relação entre o que está escrito e o que é executado ou possível de ser executado não tem consonância, não se efetiva em ações práticas. Não adianta manter um discurso altamente progressista se as ações do Estado e das pessoas que compõem o sistema socioeducativo não apresentam como respostas às necessidades da população envolvida, como no caso de adolescentes em conflito com a Lei.

2.2 O Estado do Tocantins

O estado do Tocantins não está à parte deste contexto; formado como Unidade Federativa a partir de 1988, segue as normas regimentais determinadas pelo Estado Brasileiro e apresenta problemas de acesso às garantias e defesas dos direitos individuais e coletivos dos/as seus cidadãos/ãs.

Em relação a crianças e adolescentes que cometeram ato infracional, a política desenvolvida segue as orientações do ECA, do SINASE e do CONANDA e, atendendo às normativas nacionais e internacionais, o estado apresenta o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, com vigência desde 2015. Trata-se de uma versão preliminar que norteia as ações políticas; apresenta informações e ações sobre o referido atendimento e possui como base estrutural o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo de 2008 – 2011. As políticas públicas voltadas para a prevenção e o acompanhamento dos/as adolescentes que cometeram ato infracional estão centradas nesse documento e os centros de reabilitação do estado concentram-se nas cidades de Araguaína, Gurupi e Palmas. Aos/Às adolescentes que estão em conflito com a Lei são aplicadas medidas como a LA, sob a tutela de um representante legal que os/as acompanha em suas atividades obrigatórias. Nos casos mais usuais, há prestação de serviços à comunidade e a continuidade dos estudos.

Os/as adolescentes que não concluíram os estudos devem retornar às suas atividades educacionais, prerrogativa localizada nos artigos: 98, 99, 100 e 101 do ECA. Podemos destacar no Art. 101 o inciso III, que determina matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental e médio (BRASIL, 1990).

Compete ao estado do Tocantins o encargo das ações socioeducativas de adolescentes infratores/as. Assim, o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo tem por objetivos aprimorar as intervenções já realizadas, tanto pelo atendimento em meio fechado quanto pelo atendimento em meio aberto (SEDES, 2014), propor direções para a garantia e o fortalecimento do princípio da proteção integral em todas as medidas socioeducativas.

As diretrizes que orientam a elaboração do Plano têm como base a Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006, da Secretaria Nacional de Direitos

Humanos e CONANDA (SEDES, 2014). As ações de gerenciamento e aplicação das políticas públicas de estado voltadas para o Sistema de Garantia de Direitos ficam a cargo da SEDES e o maior enfrentamento reside em absorver a realidade social e econômica.

As medidas socioeducativas são regidas conforme a situação a seguir:

No Tocantins, a Secretaria de Estado e de Defesa Social – SEDES é o órgão gestor das medidas socioeducativas com a execução do Regime Fechado de responsabilidade direta da Secretaria de Estado de Defesa Social - SEDES e o Regime Aberto a cargo do município por meio da Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social – SETAS. (SEDES, 2014)

Até 1999, as medidas em meio aberto eram executadas pelo governo do estado do Tocantins, mediante o Centro Integrado de Atendimento à Criança e ao Adolescente – CIACA, mas, a partir de uma ampla discussão envolvendo várias Secretarias, principalmente a Secretaria do Trabalho e Ação Social – SETAS, decidiu-se que seriam implantadas no município de Palmas medidas socioeducativas no meio aberto.

O processo de aplicação dessas medidas não foi recebido de forma plena pelo sistema de atendimento e jurídico do estado.

Em março de 2000, frente à incidência de adolescentes remetidos ao Sistema Prisional destinado a adultos, o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente - CEDCA começou a articular a criação de uma comissão interinstitucional destinada ao planejamento das medidas socioeducativas no Tocantins. Este movimento, somado a outras discussões, deu origem ao Centro Socioeducativo (CSE), unidade prisional adaptada a adolescentes, que em 2001 era coordenada pela Secretaria Estadual de Segurança Pública, passando a ser assumida pelo poder público. Este Centro foi construído a partir de convênio com a Secretaria Especial de Direitos Humanos - SEDH, para atender adolescentes do sexo feminino e masculino. (SEDS, 2014)

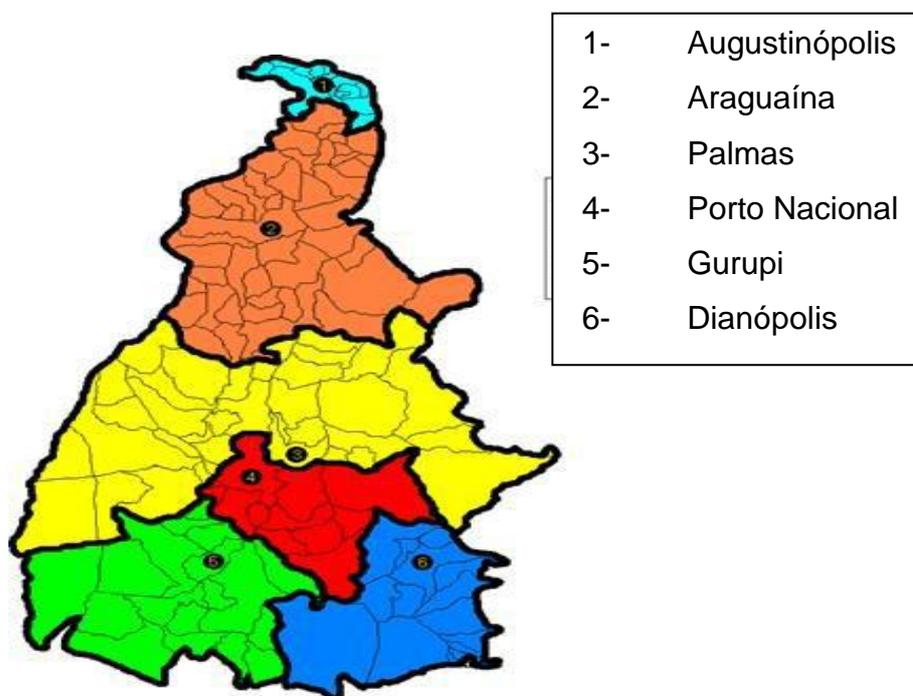
Mesmo com esse novo ordenamento, os problemas internos no Centro Socioeducativo - CES se agravaram e se tornaram insustentáveis para conter as manifestações. Assim, a SETAS assumiu o controle. O debate residia na esfera de que os/as adolescentes estavam recebendo atendimento psicossocial, mas estavam encarcerados em cadeias públicas. Havia o desejo de ter um local apropriado para a internação desses/as adolescentes e isso só foi possível em 2006, com a construção do Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE.

Os dados da SETAS de 2006 demonstram que as realidades dos atendimentos socioeducativos eram muito precárias, pois foi registrada

[...] uma média de 23 (vinte e três) adolescentes do sexo masculino em internação ou internação provisória em cadeias públicas, 22 (vinte e dois) adolescentes do sexo masculino em internação ou internação provisória em Unidade Socioeducativa; 79 (setenta e nove) adolescentes do sexo masculino em prestação de serviços à comunidade apenas na capital, pois no interior o serviço ainda não tinha sido implantado e 03 (três) adolescentes do sexo feminino em internação ou internação provisória em cadeia pública. (SEDS, 2014)

Em 2007, após nova reordenação política, o atendimento às crianças e adolescentes e o Sistema Socioeducativo do estado ficaram a cargo da Secretaria da Cidadania e Justiça. O município de Palmas permaneceria com o atendimento da LA e da PSC. O atendimento da Semiliberdade passou a ser dividido por regiões: no Norte, no município de Araguaína; no Sul, no município de Gurupi, e na região central, em Palmas.

Figura 1 - Mapa do Tocantins centros socioeducativos.



Fonte: SEDS, 2014.

Essa divisão regional tornou-se necessária, visto que o estado do Tocantins apresenta um enorme território, com um dimensionamento entre as cidades muito vasto, principalmente em algumas regiões, tais como o Leste (região do Jalapão) e o Oeste (região da Ilha do Bananal). A maior parcela de concentração populacional fica restrita às margens da rodovia Belém – Brasília/BR 153 e à capital do estado.

Os outros municípios apresentados no mapa acima remanejam os adolescentes que cometeram ato infracional para os Centros de Atendimento dos municípios de Araguaína, Palmas e Gurupi. A SEDES atua na execução das medidas socioeducativas do meio fechado, por meio da Diretoria da Criança e do Adolescente e Sistema Socioeducativo – DCASS, que conta com aproximadamente 156 socioeducadores/as.

As propostas pedagógicas das Unidades Socioeducativas têm como primazia o respeito às necessidades específicas dos adolescentes que cumprem medidas, atendendo às demandas de educação, cultura, esporte, lazer, saúde, segurança e profissionalização (SEDES, 2014). Nessas Unidades os adolescentes passam pelas seguintes fases de atendimento: acolhida, atendimento inicial para uma avaliação, atendimento sociopedagógico, atendimento psicológico e, por fim, o desligamento. Na internação de longa permanência o atendimento educacional é realizado nas próprias Unidades, onde são ministradas aulas.

2.3 O Município de Palmas

Para o desenvolvimento desta pesquisa escolhemos a cidade de Palmas que, por ser a capital do estado, apresenta certas características importantes: além de ser o centro administrativo, inclui uma diversidade regional de população, com a presença de pessoas de outros estados do Brasil e, por conseguinte, uma diversidade cultural ampla.

A partir de dados apresentados pela Secretaria Municipal de Assistência Social - SEMAS, a Prefeitura de Palmas elaborou o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto, em consonância com as determinações do SINASE, para ser aplicado nos anos de 2008 a 2011. O processo democrático e estratégico de construção do Plano concentrou-se na intensa e desafiadora elaboração de um pacto social em torno dos atores envolvidos.

Tendo como premissa básica a necessidade de constituir parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos, o desenvolvimento desse Plano de Atendimento Integrado considera a intersetorialidade e a corresponsabilidade da família, comunidade e Estado. Estabelece ainda as competências e

responsabilidades dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, que devem sempre fundamentar suas decisões em diagnósticos e em diálogo direto com os demais integrantes do Sistema de Garantia de Direitos, tais como o Poder Judiciário, a Defensoria Pública e o Ministério Público.

A formulação de tais diretrizes e o compartilhamento das decisões certamente poderão promover avanços na política pública voltada para a criança e o/a adolescente e assim criar condições possíveis para que os menores em conflito com a lei deixem de ser considerados um problema e passem a ser vistos e compreendidos como uma prioridade social.

O Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Palmas dá cumprimento às indicações do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE e orientações através da Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome, Secretaria do Trabalho e Assistência Social do Estado do Tocantins e Secretaria de Defesa Social do Estado do Tocantins, que reconhecem a necessidade de rever a estrutura e a funcionalidade dos serviços de atendimento face à realidade de cada município, bem como a sistematização das ações destinadas aos adolescentes em conflito com a lei no Município de Palmas, para execução nos anos de 2014 a 2024. (SEMAS, 2014)

A SEMAS, a partir de suas metas de atendimento à população, atua com o objetivo de favorecer uma proteção integral a crianças e adolescentes que estão em conflito com a lei. Seus principais eixos são:

- a) Atendimento inicial;
- b) Atendimento aos adolescentes e às famílias;
- c) Medidas socioeducativas, prestação de serviços à comunidade e Liberdade Assistida;
- d) Capacitação profissional;
- e) Participação e autonomia dos adolescentes e,
- f) Sistema de informação.

Esses eixos resultam nas estruturas funcionais da Secretaria, que tem como um dever de cumprir tais medidas, mas o Plano contempla um direcionamento específico para o atendimento socioeducativo. Assim,

[...] a proposta deste Plano Socioeducativo é desenvolver ações integradas com a rede de atendimento à criança e ao adolescente em Palmas, nas áreas: educação, saúde, assistência social, trabalho, justiça e segurança pública, com o objetivo de proporcionar a efetivação dos direitos fundamentais [...]. Desta forma, as ações que serão implementadas visam promover a melhoria, a otimização dos recursos disponíveis, a consolidação de uma rede articulada e

integrada de atendimento ao adolescente e a implementação de ações sociais eficazes de prevenção da violência. (SEDES, 2014)

As propostas da SEDES precisam ser conhecidas e articuladas com outros órgãos públicos e setores da sociedade palmense. Nesse caso, podem, se tornar um importante referencial para que ocorram melhorias no tratar dos/as adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

Tabela 1 – Censo 2000 e 2010 e contagem 2007.

População(1) (Localização / Faixa Etária)	Ano	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 anos ou Mais	Total
Urbana	2000	12.881	6.298	24.811	9.316	23.505	26.093	31.275	134.179
	2007	12.108	5.984	29.145	9.959	28.610	35.315	45.677	166.798
	2010	15.714	7.737	35.430	13.030	36.320	47.987	65.485	221.703
Rural	2000	320	202	675	171	522	482	804	3.176
	2007	200	122	583	167	389	519	1.166	3.146
	2010	488	273	1.152	360	812	1.127	2.378	6.590
Total	2000	13.201	6.500	25.486	9.487	24.027	26.575	32.079	137.355
	2007	12.308	6.106	29.728	10.126	28.999	35.834	46.843	169.944
	2010	16.202	8.010	36.582	13.390	37.132	49.114	67.863	228.293

Fonte: (1) IBGE - Censo 2000 e 2010 e contagem 2007; (2) IBGE – 2008.

Nota: No resultado total da população, o IBGE inclui a população estimada nos domicílios fechados além da população recenseada.

Fonte. IBGE.

Segundo o IBGE (2014) “a cidade de Palmas possui duzentos e sessenta e cinco mil, quatrocentos e nove habitantes (265.409), dos quais quarenta e quatro mil, seiscentos e doze (44.612) são jovens com idade entre 10 e 19 anos.” (SEDES, 2014) A SEDES apresenta dados de serviços para adolescentes a partir de várias políticas públicas; destacam-se:

[...] na área de Assistência Social: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, que após Resolução nº 01 de 21 de fevereiro de 2013, a qual dispõe sobre o reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV, realiza seus serviços e atividades em parceria com os Centros de Referência de Assistência Social - CRAS, estando à sede do PETI localizada no “Espaço Cidadão” fundado em 2014, localizado na ACSE I, juntamente com o Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS. Ainda podemos contar com 10 (dez) Centros de Referência de Assistência Social – CRAS, localizados nas regiões: 1206 Sul, Jardim Aurenny III, Jardim Aurenny IV, Santa Bárbara, Santa Fé, Morada do Sol I, Taquarí, Taquaruçú, Qd. 407 Norte e 605 Norte, onde são desenvolvidas demais atividades. (SEDES, 2014)

Na cidade de Palmas, os Centros de Referência de Assistência Social – CRAS localizam-se nos seguintes endereços: no setor Santa Fé Rua 14, QI 21 B, Lote 01 – A 1ª Etapa; na Morada do Sol Rua MS 22, Quadra 68 A APM – Morada do Sol; no Setor Sul Rua P5, Quadra. 25, Lote. 01 – Setor Sul; em

Taquaruçú na Rua 04, Quadra. 29, Lote. 08; no Aurenly III Rua 30, Quadra. 151, Lote 16; no Aurenly IV Quadra 34, Lote 14ª, Casa 01 - Aurenly IV; na Quadra 1206 Sul, APM QI 12, Lt. 07; na Quadra 407 Norte, Alameda 01, Lote 07; na Quadra 605 Norte, Av. LO 14, Lote 03; Jardim Taquari Av. LO 15, T. 21, ATM 45; na Quadra 1304 sul, Rua 08, QI 06, APM 23.

A SEDES apresenta que os problemas mais frequentes entre os/as adolescentes que cumprem medidas socioeducativas são,

[...] dentre outros, a não permanência do adolescente na escola; defasagem entre a idade do adolescente e série a ser cursada e ausência da família na escola. No entanto, observa-se que as escolas mesmo tendo disponibilidade de vagas apresentam resistência para a realização da matrícula escolar, principalmente quando se refere à adolescente em conflito com a lei. (SEDES, 2014)

Na área educacional, a SEDES deve matricular, acompanhar e orientar esses/as adolescentes nas escolas municipais e estaduais e inseri-los/as em projetos - como o Brasil Alfabetizado, a Informática da Comunidade e projetos de leitura, esportivos e culturais. Além disso, a eles/as são oferecidos cursos profissionalizantes por meio

[...] do Programa do PRONATEC adolescente e parcerias com o SENAR, SENAI, SENAC, SENAT, Centro de Integração Empresa Escola – CIEE, Ministério do Trabalho, dentre outras. O município conta ainda com a parceria de instituições governamentais e não governamentais que disponibilizam vagas para o cumprimento da medida socioeducativa de prestação de serviço comunitário – PSC, como: Secretaria do Desenvolvimento Social – SEDES, Secretaria Municipal de Infraestrutura e Serviços Públicos, Secretaria Municipal de Acessibilidade, Mobilidade, Trânsito e Transporte, Fundação Municipal de Esporte e Lazer e Associação Beneficente Monte Sião. (SEDES, 2014)

O Sistema de Garantia dos Direitos dos adolescentes apresenta atualmente a seguinte estrutura administrativa: quatro (04) Conselhos Tutelares; uma (01) Vara Especializada da Infância e Juventude, uma (01) Promotoria e Defensoria Especializada e duas (02) Delegacias Especializadas, sendo uma (01) Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente e uma Delegacia Especializada da Criança e do Adolescente.

Essas normativas são regulamentadas pelo Sistema de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto, obedecendo ao ECA, que especifica as medidas a serem aplicadas:

[...] para crianças (pessoas até 12 anos incompletos), cabe ao Conselho Tutelar tomar providências e encaminhamento, aplicando medidas de proteção, e para o adolescente (pessoas entre 12 e 18 anos de idade), após ser efetuada a apresentação ao Ministério

Público é aplicada a medida socioeducativa mais adequada pelo Juiz da Vara da Infância e da Juventude. (SEDES, 2014)

De acordo com dados da SETAS e da SEDES, no ano de 2013 foram internados no Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE - 42 adolescentes, todos do sexo masculino.

Na Internação provisória na Região Sul são 13 adolescentes internados. Na Região Norte (CEIP NORTE) vinte adolescentes e 21 adolescentes na Região Central, em Palmas. Perfazendo 54 adolescentes na internação provisória no Estado do Tocantins. Destes, somente 06 são do sexo feminino. [...] Referente ao cumprimento da medida de semiliberdade em 2013 existe 09 na USL de Palmas; 07 na USL de Araguaína e 15 na USL de Gurupi, perfazendo um total de 31 adolescentes no Estado cumprindo medida de semiliberdade, destes somente dois do sexo feminino. Observação: O atendimento é regionalizado sendo na Região Sul (Gurupi) Centro de Internação Provisória – CEIP SUL e Unidade de Semiliberdade – USL Sul; Na Região Norte, em Araguaína (USL – Norte) e em Santa Fé (CEIP – Norte). Na Região Central, em Palmas a USL, CEIP e CASE. Referente às Medidas em Meio Aberto, no município de Palmas-TO, no ano de 2013 foram encaminhados para o Programa 227 adolescentes, sendo que 183 para cumprir medida de liberdade assistida, 39 medida de prestação de serviços à comunidade e 05 na medida de prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida. (SEDES, 2014)

As medidas socioeducativas em Meio Aberto (PSC e LA) são aplicadas aos/as adolescentes que praticaram atos infracionais de baixa gravidade, sem risco a terceiros. Essas medidas, aplicadas pelo Juizado da Vara da Infância e Juventude, vêm sendo executadas desde 2001 pela Prefeitura Municipal de Palmas, por meio da Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social.

Todas as medidas seguem as diretrizes do SINASE, que por sua vez é regulado pelo ECA, o qual é regulamentado pela CF/88. O Plano de Atendimento Socioeducativo do município, baseado nessa conjuntura, busca uma interação dos adolescentes com a comunidade a partir de sua reinserção na sociedade. Nesse sentido,

[...] os socioeducandos em cumprimento de medida socioeducativa, passam a receber acompanhamento escolar; atendimento na área da saúde; participação em oficinas; cursos de capacitação; cursos profissionalizantes; participação em atividades de cultura e lazer. (SEDES, 2014)

A proposta da SEDES baseia-se na continuidade dos estudos, na qualificação profissional e no acesso ao trabalho desses/as adolescentes. Para tanto, conta com uma equipe técnica multidisciplinar de dois/duas (02)

assistentes sociais, dois/duas (02) psicólogos/as, dois/duas (02) pedagogos e um/a (01) coordenador/a.

A SEDES apresenta os seguintes dados relativos ao total de adolescentes que prestaram serviços à comunidade no período de 2006 a 2013 em Palmas:

Programa de Medidas Socioeducativas:

Tabela 2 - Dados trimestrais, elencados no relatório anual do programa Medidas Socioeducativas em Meio Aberto – MSE-MA.

Nº	Jan, Fev e Mar	Abr, Mai e Jun	Jul, Ago e Set	Out, Nov e Dez	Subtotal
006	Dados	Incompletos	Fragmentados	161	161
007	318	53	158	42	571
008	Não houve registro				
009	24	09	26	20	79
010	42	44	27	05	118
011	06	12	11	17	46
012	17	19	11	18	65
013	06	03	10	20	39
Total	407	128	232	266	1033

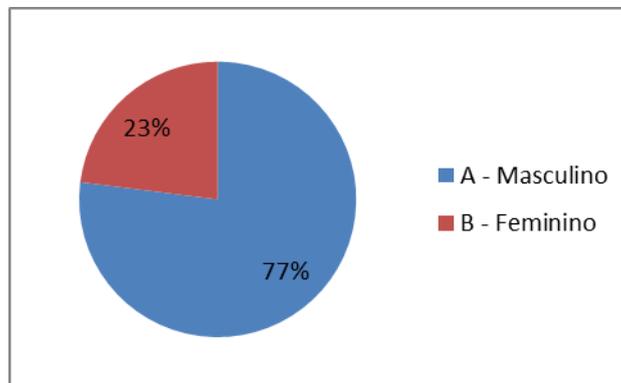
Fonte: MSE-MA.

O Programa de Medidas Socioeducativas da cidade de Palmas em Meio Aberto de 2014, conta com 91 adolescentes. A situação que se segue explica a proporção de adolescentes em relação às medidas existentes:

Referente à medida aplicada, dos 91 adolescentes que estão sendo atendidos pelo programa, 54% encontra-se cumprindo medida de liberdade assistida; 22% medida de prestação de serviços à comunidade; 4% prestação de serviços à comunidade e medida de proteção; 11% prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida; 1% liberdade assistida, prestação de serviços à comunidade e acompanhamento psicológico; 5% liberdade assistida e acompanhamento psicológico; e 1% encontra-se recebendo somente acompanhamento psicológico. (SEDES, 2014)

Segundo a SEDES, desse total de 91 adolescentes, 77% são do sexo masculino e 23% do sexo feminino. Quanto à etnia, 42% se autodeclararam como brancos/as, 21% disseram ser negros/as e 37% pardos/as.

Gráfico 1 - Sexualidade dos adolescentes que estão em medidas socioeducativas.



Fonte: Prefeitura Municipal de Palmas – SEMAS.

Outro dado importante é quanto à escolaridade destes/as adolescentes. Do número absoluto, 64% estão no ensino fundamental regular, 11% no ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA, 19% cursam o ENSINO Médio e 6% o ensino médio da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Observando um quadro total, 75% estão no ensino fundamental e 25% no ensino médio.

Em relação à qualificação profissional dos/as adolescentes,

[...] 19% estão fazendo ou fizeram algum curso profissionalizante, enquanto 81% ainda não possuem certificados; como também apenas 19% estão trabalhando e 81% estão fora do mercado de trabalho. Dos que estão trabalhando, 92% trabalham de maneira informal, sem direitos trabalhistas assegurados, e somente 8% estão no mercado formal. (SEDES, 2014)

Segundo os dados dos/as adolescentes pesquisados, 99% destes/as residem na área urbana e 1% na área rural. Dos que residem na área urbana de Palmas, 36% situam-se na região Norte, 23% na região Centro-Sul e 42% na região Sul. Quanto à moradia, 58% moram de aluguel, 30% possuem casa própria e 12 % não souberam informar.

Outros dados importantes dos/as adolescentes pesquisados/as remetem à saúde, principalmente quanto ao atendimento médico: 88% são assistidos pelo Sistema Único de Saúde – SUS e 13% indicaram outras formas de atendimento. Com relação aos hábitos de vida, 63% declararam não ter nenhum tipo de vício, e os/as demais relataram que são usuários/as de cigarro

e álcool. Entre os que declararam vício, 15% fazem uso apenas de cigarros, 8% apenas de álcool, 8% de maconha; crack e cola de sapateiro 5%.

Dentre os atos infracionais cometidos por adolescentes com idade entre 12 a 18 anos incompletos atendidos/as pela SEDES no Programa Socioeducativo, 41% praticaram roubo ou furto; 14% ameaça (roubo ou morte); 13% dirigiam sem a Carteira Nacional de Habilitação - CNH e 25% enquadravam-se em atos cometidos. A partir da apresentação dos dados do Plano Socioeducativo da SEDES, não foram indicados dados sobre pessoas de menor idade causadoras de morte; a estatística não registra a existência de índices de roubo e assassinato. Assim, encontramos apenas os índices referentes à situação de ameaça. O Plano apresenta as seguintes dificuldades para a execução das medidas de PSC e LA:

Saúde: Ausência de programa oficial ou comunitário para tratamento a toxicômanos, principalmente em regime de internação para o sexo feminino; ausência de tratamento psicológico ou psiquiátrico para o adolescente autor de ato infracional e dificuldade no agendamento de consultas médicas com profissionais especializados.

Educação: Impedimentos para a matrícula escolar, não permanência do adolescente na escola; defasagem entre a idade do adolescente e série a ser cursada; ausência da família na escola; incompreensão, por parte da escola, de seu papel na execução da medida.

Profissionalização: Dificuldade de inserção dos adolescentes no mercado de trabalho, baixa escolaridade, resistência e/ou desinteresse do adolescente, ofertas incompatíveis com a necessidade e interesse do adolescente.

Esporte, Cultura e Lazer: Falta de equipamentos sociais de esporte e lazer; insuficiência de recursos para as atividades trabalhadas; resistência e/ou desinteresse do adolescente. (SEDES, 2014)

São encontradas, também, dificuldades no atendimento às famílias dos/as adolescentes, principalmente em relação ao acompanhamento familiar e aos serviços oficiais e comunitários. Constata-se um número insuficiente de orientadores/as educacionais ou pedagogos/as, psicólogos/as, advogados/as e assistentes sociais na SEDES disponíveis para o acompanhamento e atendimento aos/as adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas, em especial em LA, uma vez que, além do atendimento domiciliar pelos/as técnicos/as, há a necessidade de que a criança ou o/a adolescente vá a essa Secretaria.

As relações de atendimento dos/as técnicos da SEDES ocorrem sem muitos problemas, mas observamos que as famílias dos/as adolescentes que

estão cumprindo medidas socioeducativas precisariam estar mais presentes nas ações referentes ao acompanhamento da educação nas escolas e do cumprimento das medidas socioeducativas de seus/as filhos/as. A família, a escola e o Poder Público são responsáveis pela educação deste/a adolescente, desde a sua infância até a maioridade. Aqueles/as que lidam diretamente com o/a adolescente em processo de socioeducação - professores/as, psicólogos/as, assistentes sociais, socioeducadores/as dos Centros de Atendimento e funcionários/as públicos/as da SEDES ou de qualquer órgão - devem/deveriam ter um olhar diferenciado para ele/a.

Assim, é necessário instigar a família e a comunidade a cumprir o seu papel social para com o/a adolescente que cumpre medida socioeducativa. Seria preciso observá-lo/a como um todo.

3 CAPÍTULO 2 - RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E O/A ALUNO/A QUE CUMPRE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

3.1 A Construção do Saber

O relato que uma pessoa transmite a outra sobre uma situação de constrangimento e violência pode ser interpretado segundo o/a ouvinte de diferentes formas. Podemos imaginar uma situação social de acordo com aquilo que nos dizem e situar o que está sendo dito a partir de uma visão cotidiana, buscando nos colocar no lugar da outra pessoa, mas somente vivenciando é que poderemos saber, aproximadamente, o que o outro sente e vivencia.

Neste capítulo refletimos sobre as situações sociais nas quais os/as adolescentes que cumprem medidas socioeducativas se encontram, principalmente em relação às situações de convívio escolar. Como vimos no capítulo anterior, segundo o ECA o/a adolescente que comete um ato infracional deve dar continuidade aos seus estudos, uma vez que muitos/as, ao saírem da internação e irem para a Semiliberdade ou para a LA, tornam a praticar atos infracionais. Ao pesquisarmos na SEDES quais seriam os principais delitos, constatamos que os mais cometidos são o tráfico de drogas ilícitas e o furto. Muitos/as adolescentes são matriculados/as ou matriculam-se em uma escola, mas logo se evadem e/ou abandonam o convívio com a família.

Há vários fatos relacionados ao ato infracional analisados por diferentes profissionais que lidam com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas (ECA, 1990). Ao ouvir ou ler sobre estes/as profissionais, questionamos quais são as possibilidades ou alternativas apresentadas a estes/as adolescentes. O que enfrentam é uma indisponibilidade de cursos de formação profissional, a inoperância do sistema socioeducativo no estado, como também dos acompanhamentos psicológico, pedagógico e do serviço social, além da invisibilidade social.

Os/as adolescentes sob medidas socioeducativas estão envoltos em preconceitos que estimulam a discriminação e o distanciamento social. Essa afirmação se torna óbvia devido à gama de contextos de vida em que estão

inseridos/as. Os “contextos” ligados à violência são os mais comuns, seja a violência física, seja a psicológica, a fome pela falta de alimentos, o desemprego e a mendicância, o analfabetismo e tantas outras. Para estes/as adolescentes os contextos sociais lhes apresentam um discurso de que a educação pode ser um caminho viável para vencer as situações adversas.

Acreditamos que o ato de educar-se e apreender saberes constrói e reconstrói novas formas de ver o mundo, o/a outro/a e a si próprio, independente de condição financeira e social. É por meio da educação, do profissionalismo do/a professor/a no exercício de suas relações de ensino e aprendizagem, que é possível interferir significativamente no agir e no pensar de alunos/as. A educação possibilita esta transformação. É uma força poderosa de construção de horizontes e utilizá-la requer sabedoria e ação. Por isso, ser professor/a não é uma tarefa profissional fácil.

Muitos fatores contribuem para que as atitudes mencionadas sejam premissas dos/as professores/as, apesar de muitas situações contrárias e desestimulantes, tais como: baixos salários, carga horária semanal exaustiva, salas superlotadas, baixo rendimento escolar dos/as alunos/as e falta de material didático-pedagógico de apoio às atividades curriculares e extracurriculares. Em associação a tais situações, há alunos/as que apresentam não somente dificuldades de aprendizado; apresentam problemas mais graves por viverem em situação de risco social, na miserabilidade, na ignorância de saberes técnicos e científicos e ainda cometeram ato infracional. O que falar de grades curriculares que não apresentam disciplinas auxiliares aos conteúdos discriminados pelo curso e obrigatórios para a sua execução? (Por exemplo, uma disciplina optativa de Direitos Humanos ou o fato de educadores/as que nunca ouviram falar de medidas socioeducativas, de relações protetivas do Poder Público e de adolescentes infratores/as).

Os/as adolescentes que cumprem medidas socioeducativas estão sujeitos a rejeições de outras pessoas, principalmente de suas famílias e do seu meio social, por vários motivos, mas qual seria a representação sociológica, psicológica ou educacional de uma criança e de um adolescente que cumpre medida socioeducativa?

Segundo Volpi (1997, p. 14), a “criança e o adolescente são concebidos como pessoas em desenvolvimento, sujeitos de direitos e

destinatários de proteção integral”. A “proteção integral” para o Estado e para a sociedade seria dar condições a estes/as adolescentes de ter reais condições de vida, oferecer condições palpáveis de dignidade para que eles/as possam desenvolver suas capacidades cognitivas e ser saudáveis, no sentido mais amplo da palavra.

Estamos enfatizando que crianças e adolescentes têm direito à educação e devem ter direito ao acesso ao saber especializado e estruturado que advém das escolas, bem como à saúde, à moradia e ao convívio familiar. O acesso a esse saber pela educação é possível e deve ser oferecido a todas as crianças e adolescentes. Os conteúdos trabalhados em sala de aula promovem o aprendizado, mas de qual (quais) forma(s)? Para Vygotsky (1994, p. 118) “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Seguindo esse pensar, todas as pessoas em uma sociedade deveriam ter acesso à educação e ao aprendizado formal de qualidade.

Segundo Bites (2006, p. 83) a

[...] política educacional fundamenta-se no princípio da igualdade de direitos entre as pessoas, tem como meta a oferta de uma educação igualitária e de qualidade para todos, sem discriminações, com respeito às diferenças individuais, e garantia de permanência de todos na escola, no decorrer de sua formação.

Os anseios e sentimentos que cercam as pessoas envolvidas no ambiente escolar diferenciam-se mutuamente. Em relação aos/às adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas, o caráter educacional faz parte do conceito de uma educação de caráter de inclusão social. Volpi (1997, p.14) comenta que todos/as os/as adolescentes que se incluem na

[...] condição peculiar de pessoa em desenvolvimento coloca aos agentes envolvidos na operacionalização das medidas socioeducativas a missão de proteger, no sentido de garantir o conjunto de direitos e educar oportunizando a inserção do adolescente na vida social. Esse processo se dá a partir de um conjunto de ações que propiciem a educação formal, profissionalização, saúde, lazer e demais direitos assegurados legalmente.

A escola precisa criar condições para combater possíveis situações negativas, principalmente as situações de exclusão de seus/suas alunos/as, como a repetência, o baixo aproveitamento escolar, a indisciplina e os tipos de

violência, uma vez que nem todos/as os/as que compõem o ambiente escolar estão preparados/as para lidar com essas questões ou com adolescentes que cometeram ato infracional.

Os dados da pesquisa quantitativa serão apresentados no próximo capítulo e buscam retratar as condições destes/as alunos/as. Procuramos analisar as escolas (estaduais ou municipais) que possuem adolescentes matriculados/as que estão cumprindo medidas socioeducativas em regime de LA na cidade de Palmas, no estado do Tocantins, para demonstrar, a partir de dados, os questionamentos aqui levantados.

Ao mencionarmos a escola e seus/as profissionais envolvidos/as estamos debatendo que os/as alunos/as que não cumprem e cumprem medidas socioeducativas estão sujeitos à responsabilidade profissional de seus/as professores/as e que as escolas precisam construir um discurso socializante em todos/as os/as profissionais sobre as medidas protetivas. Há um discurso dominante que precisa ser interpretado e discutido.

3.2 Diferentes formas de pensar

No Brasil há poucos estudos e debates sobre o aprendizado escolar de adolescentes infratores/as, pois há a injunção de que a partir do momento em que um/a adolescente cometeu um delito, não há mais volta, como se ele/a não pudesse se redimir de seus atos, retomar os estudos e ter uma vida digna. Cria-se um estigma social de que este/a adolescente será um/a “criminoso/a” para o resto da vida.

Para muitas pessoas a transgressão social ou o delito é uma representação do incorreto transformado em ato infracional, conduta prevista na lei como contravenção. Assim, é enquadrada juridicamente como um crime. Podemos assumir como correta a seguinte afirmação do ECA (BRASIL, 1990) no Artigo 103: “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.” Nesse sentido, os contextos de violência se tornam uma extensão do delito praticado, suas nuances qualificam o ato praticado e determinam a aplicação legal.

Volpi (1997, p. 15) ao se reportar ao ECA, afirma que

Essa conceituação rompe a concepção de adolescente infrator como categoria sociológica vaga implícita no antigo Código de Menores, concepção que, amparando-se numa falsa e eufemística ideologia tutelar (doutrina da situação irregular), aceitava reclusões despidas de todas as garantias que uma medida de tal natureza deve necessariamente incluir e que implicavam uma verdadeira privação de liberdade.

Em seus estudos, Trindade (2004, p.29) adverte que não “pode haver Estado de Direito em meio a políticas públicas que geram a humilhação do desemprego e o empobrecimento de segmentos cada vez mais vastos da população”, portanto, acarretando injustiças e insatisfações socioeconômicas.

O Brasil é signatário de vários acordos internacionais sobre defesa, combate e garantia dos direitos humanos. Esses acordos resultam em políticas preventivas contra a violência, mas, ao observarmos a realidade social brasileira, questionamos se há ou não uma enorme ineficiência entre o discurso e a prática de políticas voltadas para a população.

Ao promover estudos sobre adolescentes que estão envolvidos em situações de risco social, Roure (1996) analisa os contextos de violência, da formação de um discurso preponderante e das ações do Estado e avalia que,

Apesar da violência constituir-se em problema socialmente constituído no interior das relações sociais, apresentando-se de formas diferenciadas, a sociedade brasileira tem se comportado diante da violência considerando apenas um de seus aspectos, o aspecto normativo.

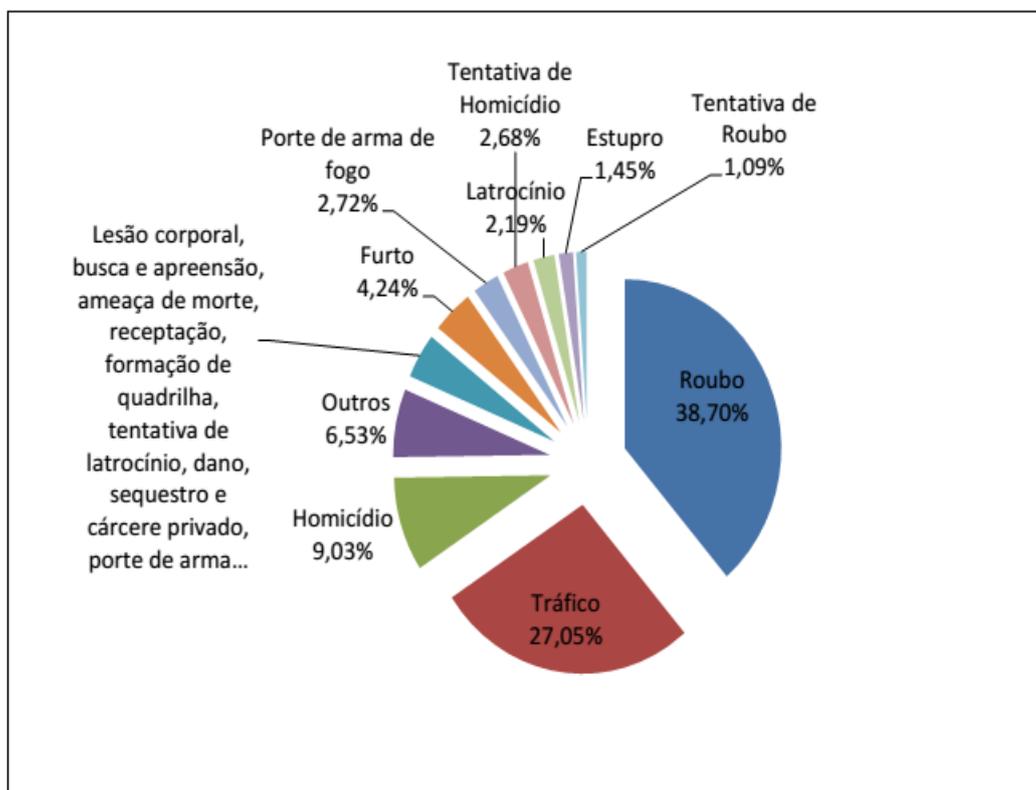
Ao revisitarmos os recentes fatos históricos brasileiros e o nosso cotidiano social, incorre-nos indagar sobre os principais motivadores que impulsionam um/a adolescente a se tornar infrator/a: quais seriam os fatores sociais/familiares que o/a motivam a praticar um delito? Quando ocorre o delito ou o ato infracional (desvio de comportamento), o mais comum para o poder público e a sociedade é relacioná-los/las a comportamentos delinquentes, tais como o crime⁵ e a contravenção⁶.

⁵ **Crime.** 1. Sociologia jurídica. Infração das regras sociais consideradas indispensáveis à existência da sociedade. 2. Direito penal. Violação dolosa ou culposa de norma penal por meio de ato comissivo ou imputável ao agente; qualquer ação ou omissão que venha a causar dano, lesar ou expor a perigo um bem juridicamente protegido pela norma penal.

⁶ **Contravenção.** 1. Infração à norma jurídica geral ou individual. 2. Inobservância de disposições normativas preventivas. 3. Mínimo de ameaça ou agressão, dolosas ou culposas, ao direito ou à convivência social. **Contravenção Penal.** Direito penal. Ação ou omissão voluntária que, por constituir menos grave que o crime, é punida com pena mais leve (prisão simples ou multa, ou ambas alternativa ou cumulativamente).

Os principais índices estão centrados em “roubo” e no “tráfico de drogas”. Segundo o SINASE, no Levantamento Anual dos/as Adolescentes em Conflito com a Lei de 2013 (BRASIL, SDH/PR, 2015), os indicativos dos delitos cometidos por adolescentes são:

Gráfico 2 - Levantamento Anual dos/as Adolescentes em Conflito com a Lei.



Fonte: SINASE, 2013.

A violência torna-se “cotidiana” e ainda mais comum pela influência da mídia e da aceitação desse contexto pelo meio social. A massificação capitalista que os meios de comunicação promovem constrói um discurso moralista e conservador que ora apoia, ora contradiz, criando uma opinião pública sobre o Poder Público e sobre as ações dos/as adolescentes que cometeram ato infracional, principalmente em relação àqueles/as que cometeram um delito gravíssimo. Segundo Adballa e Paula (2014, p.87), podemos observar que “com o aumento da violência urbana e o envolvimento de jovens no uso abusivo de drogas, as instituições socioeducativas de internação passam a ter destaque na mídia em todo o Brasil.” Cria-se um estigma, uma forma de pensar estruturada a partir de um fato que pode se transformar em “notícia”, e sua permanência na mídia depende da finalidade constituída.

Uma informação pode ser veiculada várias vezes no mesmo dia ou por dias, semanas ou meses. Sua importância irá depender do critério de pontos de audiência que a notícia terá nos meios de comunicação. O mesmo processo de construção e consolidação midiática é imposto aos/às adolescentes que cometeram ato infracional, uma vez que se sentem motivados/as e impulsionados/as por uma “fama” construída que ocasionalmente os/as levará à marginalidade social. “Por isso, é importante reafirmar que a “delinquência” não pode ser considerada uma categoria homogênea, nem um critério exclusivo de definição de causa da transgressão da lei.” (VOLPI, 1997, p.16).

Os atos infracionais são vistos pela sociedade e pelos meios de comunicação como casos explícitos de violência. Esses casos são tratados pelo Estado a partir das normas retributivas, mas o mais instigante é que vemos com frequência notícias sobre a ineficiência estatal e também da sociedade ao lidar com os casos de violência. Não se avalia quais seriam os motivadores sociais que impulsionam o delito nem quais são os delitos. Pode-se utilizar uma medida socioeducativa apenas pela “ameaça”; por exemplo: um/a adolescente pode sofrer maus-tratos por algum membro da família e, por esse motivo, em um momento de raiva, ameaçar este familiar. Os meios de comunicação de massa enfatizam apenas o ato em si. Sem uma análise mais profunda, ficam de fora da informação a participação social e a defesa dos direitos adquiridos pela sociedade e garantidos por políticas que verdadeiramente surtem efeitos sociais.

O Estado se utiliza de ações punitivas e restritivas de liberdade, enfatiza investimentos na Internação e em ações sociais para a Semiliberdade, mas também intervém na PSC e na LA. A sociedade não obtém informações sobre estas por meio da mídia e/ou do Poder Público, nem há uma divulgação destas ações ou uma discussão mais ampla nos diferentes meios sociais.

Segundo Roure (1996, p. 48),

[...] podemos compreender como a sociedade brasileira, apesar de exercer sobre o cidadão uma violência cotidiana através de suas instituições, pune o mesmo cidadão quando este se utiliza da violência transgredindo normas e regras. Utilizando-se de um discurso “contra a violência”, o Estado resguarda-se e procura proteger-se. Isto é o que denominamos de “monopolização da violência pelo Estado.

Nesse sentido, há a injunção, enraizada em nossa sociedade, de que a partir do momento que um/a adolescente cometeu um delito não há mais volta. Assim, ele/a não poderia se redimir de seus atos e retomar uma vida digna. As notícias ou informações sobre as formas de prevenção ou acompanhamento dos/as adolescentes que cumprem medidas socioeducativas não ocorrem com a mesma intensidade que as notícias que relatam apenas o ato infracional. O que vemos e ouvimos são as informações que se centram em execução da pena (punição) e no controle (internação/acomodação). O processo de informação midiática incute uma ideia de uso legal da justiça, da manutenção da normalidade em relação à garantia e defesa dos direitos individuais e coletivos dos/as cidadãos/ãs. Ao punir um/a adolescente que cometeu um ato infracional, tem-se a sensação de justiça, mas como reintegrá-los/as à sociedade? Como ocorrem os processos relacionados às medidas socioeducativas realizadas pelo Poder Público?

Constrói-se uma opinião pública que pode não ser uma opinião da maioria. As veiculações das notícias não ocorrem em todos os estados da Federação com as mesmas representações de respeito à pessoa humana. O processo de centralização das ações repressivas, tanto no que se refere ao policiamento quanto à mídia, concentra-se, em geral, em pessoas negras, pobres e de baixa instrução.

Uma informação mal transmitida pelos meios de comunicação de massa, a televisão e a internet (utilizada nos diferentes aparelhos de acesso) pode ser compreendida pela sociedade com conotações que enfatizam apenas um lado da situação (ou seja, demasiadamente a infração), comprometendo a compreensão mais ampla do processo que levou um/a determinado/a adolescente a cometer um ato infracional. Para Vanzo (2012, p.86),

A televisão como linguagem audiovisual, está estritamente preocupada com o domínio da cultura, ciência, educação e moral pública utilizando-se de uma determinada língua padrão para aculturar e entreter o espectador. Ao produzir uma linguagem linear e engessada, a TV procura adequar-se à aceleração social para fidelizar o público pelo tempo e espaço. Mensagens produzidas pelas mídias se confundem com a programação, despertando o desejo e a ação para o consumo. Os produtos carregam promessas de satisfação de anseios, de aceitação social e de inclusão, gerando um status de ter o poder, de adquirir, de perceber, de representar, de reagir afetivamente e de agir no mundo.

Essas influências no comportamento e na linguagem impõem às pessoas a necessidade de modificar seu comportamento, podendo acarretar uma ideia/noção de normalidade quando se observam questões voltadas à violência normalidade. Quando observamos as questões voltadas para a violência.

Pensar a violência em nossa sociedade nos remete a uma reflexão sobre as relações sociais que constroem e estruturam o pensamento social, que o mantêm ou o transformam. Vale lembrar que as relações sociais são permeadas por relações de poder que se instala, nas relações de classe, gênero, etnia e cultura, entre diversas categorias e grupos sociais. (ALMEIDA, 2006, p.9)

As questões ligadas à violência trazem consigo a noção do medo e impelem a sociedade a uma forma de viver que invariavelmente irá se sobrepor aos contextos da civilidade; constrói-se uma ideologia em que são “[...] montados um imaginário e uma lógica da identificação social com a função precisa de escamotear o conflito, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, enquanto particular, dando-lhe a aparência do universal” (CHAUÍ, 2000, p.21). Nessa ordem, podemos elencar vários questionamentos em relação ao enfrentamento das medidas socioeducativas de adolescentes que cometeram ato infracional e precisam dar continuidade aos seus estudos.

Ao buscarmos associar as ações da mídia e do Poder Público, podemos ver uma relação de poder constituída. Para Chauí (1991, p. 122), pensar em uma construção ideológica requer observar as relações de poder porque

[...] a ideologia não tem história, mas fabrica histórias imaginárias que nada mais são do que uma forma de legitimar a dominação da classe dominante compreende-se por que a história ideológica (aquela que aprendemos na escola e nos livros) seja sempre uma história narrada do ponto de vista do vencedor ou dos poderosos.

Na verdade, a história é construída pelos/as vencedores/as. Os/as vencidos/as, aqueles/as que sucumbiram, não possuem voz, não podem falar. O recorte das relações sociais de poder leva a outros questionamentos que encontram resistência em um senso comum preestabelecido em relação aos tipos de violências praticados por adolescentes que cometeram ato infracional. O que aqui se discute não é o ato em si, mas as situações que levaram este/a ou aquele/a praticar um delito.

A consolidação ideológica das pessoas está associada ao que se compreende sobre um determinado assunto. A compreensão ou entendimento pode não ser próprio, isto é, pode ter sido construído por outra(s) pessoa(s) e assumido como verdadeiro, sem ter havido uma reflexão.

A vida se constitui de experiências ou vivências cotidianas de várias situações que transmitem saberes. A ideologia interfere na resposta individual, mas está sujeita ao conjunto comportamental da maioria das pessoas, inferindo na reconstrução social e pessoal de todos/as, mas muito especificamente, naqueles/as que estão à “margem” do meio social e fora da realidade construída.

A construção da realidade está intimamente associada ao que um/a cidadão/ã individualmente pensa sobre o/a outro/a; seria como se uma linha de ação tivesse como objetivo alcançar o maior número possível de pessoas, uma totalidade que representasse uma forma racional de pensar. Esta ação se constitui a partir dos princípios morais que são repassados e instituídos na sociedade. Tais princípios são construídos e reconstruídos por um bombardeamento de opiniões apresentadas por uma mídia e por um grupo social consumista, globalizante e conservador que deseja passar para o conjunto da sociedade apenas um tipo de informação. Dito de uma forma cotidiana: se todas as pessoas estão falando a mesma coisa, vou dizer ou pensar assim também.

Há uma racionalidade entre os atos coletivos e individuais. A violência é uma representação social. O agir violento advém de uma resposta social. O que impõe ou condiciona o/a outro/a a agir com violência está intimamente ligado ao que se possui como desenvolvimento moral. O discurso de cada pessoa passa por uma racionalidade e moralidade. A utilização da violência pode ser construída a partir de possibilidades determinadas por contextos ligados ao modo de vida das pessoas. Os contextos de violência podem vir a se tornar comuns, dentro de uma normalidade preestabelecida pela sociedade. Deste modo, o Poder Público pode construir um discurso dominante, que pode ser elaborado pela mídia conservadora e burguesa ou advir das lideranças do gueto, da rua, das comunidades, da pobreza, do medo. Os seres humanos constroem seu discurso, e esse discurso, para aqueles/as que dominam, torna-se um dizer que irá impor às pessoas o que devem pensar. Assim, segundo

Roure (1996, p.30), a “[...] materialidade do discurso se faz na união destes elementos: língua, ideologia e história; ao falar, o homem materializa as ideologias que o colocam na construção de sua história.”

O Poder Público tem, ou deveria ter a função de socializar, prevenir, fiscalizar e reprimir ações que pudessem levar crianças e adolescentes a realizar possíveis atos de violência, ou poderia construir um discurso e atitudes que oferecessem à população a sensação de segurança e de promoção do bem-estar social. O papel do Estado⁷, como agente mantenedor da ordem pública seria o de criar condições políticas, sociais e econômicas que determinassem como devem ser as relações de poder para todas as pessoas. Como essas relações estão subdivididas entre as diferentes camadas sociais, a determinação deveria ser realizada em conjunto com os setores sociais. As reações das pessoas em buscar constituir a sua liberdade, somada aos desejos de outras pessoas, exige que todos/as aqueles/as que constituem o Estado possam distribuir e coletivizar juntos/as a totalidade das “vontades unidas” que se constitui na ordem e na justiça social.

Segundo Kant (1985, p. 132)

[...] esta diversidade das vontades particulares de todos deve-se ainda acrescentar uma causa unificadora delas, para engendrar uma vontade comum, o que nenhum dentre todos pode conseguir, não se pode contar, para a *execução* daquela idéia (na prática), com nenhum outro começo da condição legal senão o começo pela *força*, sobre cuja coação posteriormente será fundado o direito público.

A construção e a consolidação do Estado de direito se fazem pela unidade social; ela engendra os argumentos solidificando as estruturas das

⁷ A palavra **Estado**, que deriva do latim *status*, pode ser entendida por sua natureza política, como uma área territorial delimitada com poder soberano que articula o controle social, político e econômico em proveito de todos/as (povo). Foi primeiramente utilizada por Nicolau Maquiavel (1469 – 1527) em sua obra “O Príncipe”, que se estrutura sobre como articular a política e adquirir o poder e como conservá-lo (evitar os acirramentos políticos para permanecer no poder). Para Maquiavel, os meios eram mais importantes na manutenção do poder do que os fins. Para Kant (1985) a razão e a moral são as forças unificadoras da sociedade e dos indivíduos. Assim, o prático (para quem a moral é pura teoria) funda sua desconsoladora negação de nossa bondosa esperança (mesmo admitindo o *dever* e o *poder*) naquilo que ele pretende prever partindo da natureza do homem, a saber, que este nunca *quererá* aquilo que é exigido para realizar o fim que conduz a paz perpétua. Em uma definição filosófica, para Abbagnano (2000) a palavra Estado está associada à organização jurídica coercitiva de determinada comunidade. Podem ser distinguidas três concepções fundamentais: 1ª) a concepção *organicista*, segundo a qual o Estado é independente dos indivíduos e anterior a eles; 2ª) a concepção *atomista* ou *contratualista*, segundo a qual o Estado é criação dos indivíduos; 3ª) a concepção *formalista*, segundo a qual o Estado é uma formação jurídica. As duas primeiras concepções alteraram-se na história do pensamento ocidental; a terceira é moderna e, na sua forma pura, foi formulada só nos últimos tempos.

relações de poder e da definição dos limites sociais. Deste modo, esse fator constituiu intimamente o processo de formação e consolidação do Estado.

Retornando à análise anterior, o discurso ideológico sustenta a opinião pública, e os processos ideológicos são criados para dar forma, para ocupar lacunas que não foram ou não se querem ser preenchidas. Para Chauí (1991, p.91),

A função da ideologia consiste em impedir essa revolta fazendo com que o legal apareça para os homens como *legítimo*, isto é, como justo e bom. Assim, a ideologia substitui a realidade do Estado pela *idéia* do Estado – ou seja, a dominação de uma classe é substituída pela idéia de interesse geral encarnado pelo Estado. E substitui a realidade do Direito pela *idéia* do Direito – ou seja, a dominação de uma classe por meio das leis é substituída pela representação ou idéias dessas leis como legítimas, justas, boas e válidas para todos.

Roure (1996, p. 30) analisa que a “[...] materialidade da ideologia se faz também na materialidade linguística, através do discurso e tendo como fundo as relações de força e poder existentes nesta sociedade.” O discurso ideológico imposto pelo Poder Público e pela camada dirigente da sociedade solidifica saberes que passam a ser ditos por todos/as. Esta construção pode ser realizada em qualquer ambiente, sob qualquer ótica, centrada em pré-conceitos estabelecidos pela história, pela opinião pública e pela cultura.

Construímos a história, mas aqueles/as que irão se sobressair no processo de sua construção e se tornar vultos positivos ou negativos são construídos/as e consolidados/as por todos/as nós. Como vemos na sociedade atual, na construção histórica por parte da mídia ou do Estado ocorrem momentos de crítica e indagação. Em certa medida, o discurso dominante é representado e consolidado pela camada da população que possui poderes políticos, econômicos e sociais. Esse discurso ocorre porque não existe ou não se deseja uma reflexão mais apurada sobre o que é ter consciência.

3.3 O discurso preponderante na Educação e na Escola.

O discurso ideológico dominante referido no item anterior também se consolida na escola, nas salas de aulas, nas falas dos/as professores/as e dos/as alunos/as. A escola pública, como uma instituição do Estado, também reproduz e produz um discurso que geralmente não é próprio, ela simplesmente reproduz o senso comum através de práticas pedagógicas

tradicionais. Muitos/as professores/as deveriam ser agentes transformadores/as e desenvolver um saber crítico e reflexivo nos/as seus/as alunos/as, mas isso não acontece. A crítica não representa o lado ruim de qualquer fato ou situação social, e sim uma atividade reflexiva que deveria existir..

Na prática pedagógica, podemos desenvolver a criticidade nos/as alunos/as. Se toda educação consubstancia certos valores, a seleção de matérias e habilidades já “[...] configura um primeiro passo para a indicação dos valores a serem transmitidos e, ao mesmo tempo, para combater o currículo oculto daqueles que reforçam processos de opressão, violência e morte.” (URQUIZA; MUSSI, 2013, p.177). Esses contextos não precisam estar associados ao significado explícito das palavras. Podemos verificar nas salas de aulas a “opressão” à participação dos/as alunos/as, que leva à “morte” de seus anseios por novos saberes ou situações de vida.

Neste sentido, as escolas pouco enfatizam os conceitos de cidadania e democracia nas relações didático-pedagógicas, e os debates sobre conceitos ligados a uma educação crítica não são usuais.

Verifica-se que a Educação em Direitos Humanos, via de regra, ainda não faz parte da estrutura curricular dos cursos de formação de professores, o que representa uma grave lacuna de formação voltada para os desafios contemporâneos (URQUIZA; MUSSI, 2013, p.172).

A discussão sobre os valores sociais precisa estar associada às questões de cidadania e dos direitos humanos. Os currículos apresentam poucas propostas sobre esses temas e outros que viabilizem a sua discussão. Quando incluídos, perpassam apenas por projetos pedagógicos de forma descontínua e pontual, por exemplo, nas atividades extracurriculares.

O preparo didático-pedagógico dos/as professores/as para lidar com estes temas deve advir de uma sólida educação básica desde a graduação e não se limitar aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, pois as propostas destes atendem ao currículo a ser cumprido, predeterminado. Os/as professores/as estão preparados/as ou despreparados/as para lidar com estes temas? As temáticas voltadas aos direitos humanos devem ser compreendidas na sua totalidade, primeiramente pelo/a professor/a e depois pelos/as alunos/as.

Em certa medida, podemos dizer que as universidades e suas licenciaturas graduam profissionais que reproduzem conhecimentos que estão localizados apenas no livro didático. Outros assuntos correlatos aos conteúdos curriculares ou até ligados aos existentes no livro didático não são observados segundo uma crítica construtivista. Segundo Fante (2005, p. 169),

Os cursos de graduação devem focar sua atenção na necessidade de prevenção à violência. Para isso, devem oferecer aos futuros profissionais de educação os recursos psicopedagógicos específicos que os habilitem a uma atuação eficaz em seus locais de trabalho para que eles utilizem metodologias estimuladoras do diálogo como forma de resolução de conflitos; que promovam a solidariedade e a cooperação entre os aluno, criando com isso um ambiente emocional que incentive a aceitação e o respeito às diferenças inerentes a cada indivíduo; que promovam a tolerância nas relações interpessoais e socioeducacionais, proporcionando assim a construção de um ambiente alegre e criativo, resultando na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

As escolas e professores/as são responsáveis pela manutenção dos conteúdos dos livros didáticos, quando não promovem um calendário de planejamento, capacitações e discussões por áreas e conteúdos, quando não apoiam o desenvolvimento de atividades reflexivas ou apenas atuam como um mecanismo do sistema de educação, voltados/as para a manutenção de uma política educacional do Estado e impondo em certa medida aos/as seus/as alunos/as uma visão de caráter conservador, sem que sejam dialogados temas atuais e abrangentes da sociedade. Assim, Horta (2003, p.128) analisa que, a “educação em direitos humanos situa-nos em uma perspectiva crítica em relação ao modelo neoliberal vigente e nos impele a desvendar sua racionalidade, suas implicações sociopolíticas e seus pressupostos éticos”. Este modelo de educação também deve estar voltado para o atendimento dos/as adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, sob a análise do processo legal, pedagógico e das situações de exclusão e invisibilidade social.

Ao conjunto de profissionais que atuam na escola, o agir pedagógico voltado para a construção de propostas didáticas sobre temas ligados aos direitos humanos não é uma tarefa nova, mas precisa ser melhor analisado. Podemos relacionar esta afirmação não somente às ações didático-pedagógicas dos/as professores/as em sala de aula; há uma enorme dicotomia na sociedade quanto ao acesso e à permanência na escola, uma desigualdade social que está associada à qualidade da educação a ser transmitida e

adquirida. Trata-se de um processo de educação que exclui e segrega o quantitativo de alunos de escolas públicas localizadas em áreas carentes, que apresentam risco social, daquelas escolas situadas em locais mais elitizados, o que promove uma situação de “discriminação”. Sobre os problemas educacionais brasileiros, Souza (2003, p. 107) comenta que

O sucesso e/ou o fracasso escolar estão permeados pela classe social, pela região do país, pelo local de residência e pela cor de pele do aluno e da aluna. Os pobres, os moradores da periferia e da zona rural, os nordestinos e os negros são furtados em sua dignidade e em sua cidadania, por uma sociedade – e a escola aí inserida – que ainda não sabe respeitar, valorizar e trabalhar a diferença.

Esta noção de educação não é gratuita. Ela ocorre em consonância com um pensar construído ou elaborado por uma ideologia dominante no discurso das pessoas e retrata uma cultura excludente e perversa. “No Brasil, a exclusão social funde-se, mistura-se, interliga-se, entrelaça-se profundamente com gênero, etnia, cultura, região e local de moradia” (SOUZA, 2003, p.108). Há certa similaridade quanto às questões de violência, pois aqueles/as que são chamados/as de marginais, ladrões/as, delinquentes, infratores/as e outros termos, na verdade, na sua grande maioria, localizam-se nessas regiões e presenciam processos de violência e exclusão social.

A escola também está inserida na produção e na continuidade desse discurso e cria condições para que sejam elaborados ou perpetuados pensamentos e ideias de caráter conservador e preconceituoso, principalmente quando não promove uma crítica sobre a realidade social. Como a “[...] escola é uma instituição homogeneizadora de um tipo único de cidadão, trabalhador e ordeiro, então a diversidade passa a ser destacada como anomalia, barreira a esse papel homogeneizador esperado da instituição escolar” (SOUZA, 2003, p.109). O caráter de sociabilidade entre as pessoas pode ser um fator de desagregação ou de união. As escolas deveriam ser compelidas a promover políticas educacionais que viabilizassem ações didático-pedagógicas na sala de aula, no ambiente escolar, na família ou na comunidade na qual o/a aluno/a participa.

A viabilidade de tratar da diversidade cultural existente na sociedade brasileira deveria ser permanente nas relações didáticas das escolas. Fante (2005, p. 209) comenta que

“[...] a escola deve ensinar os alunos a lidarem com suas emoções para que não se envolvam em comportamentos violentos, transformando-os em agentes disseminadores de uma cultura de paz que se estenda aos seus demais contextos de vida.”

As relações de aprendizado devem estar voltadas para a melhoria da qualidade de vida de todos/as os/a alunos/as, pois o conjunto de emoções e envolvimento presentes na pessoa desde o nascimento precisa ser desenvolvido com sabedoria.

Os contextos relacionais de uma educação socializadora, voltados para as relações entre as pessoas como condição de transformação e benefício social, baseiam-se em uma perspectiva educacional pautada em uma “sociedade viável”. Assim, esta “transformação”

[...] transformação cujo sucesso é inconcebível sem assegurar conscientemente o *desígnio racional* – historicamente inevitável – dos *parâmetros gerais da nova ordem* de maneira contínua e sem a *autoconsciência* dos indivíduos sociais como criadores e recriadores desse desígnio geral através das gerações. (MÉSZÁROS, 2008, p.115, grifos do autor).

Nossa crítica reside no fato de que a educação atualmente torna-se um meio de alcançar apenas objetivos voltados para o mercado de trabalho. As atividades escolares deveriam estar intimamente ligadas a processos de construção de um agir pedagógico que pudesse questionar ou indicar os papéis sociais das pessoas. Para Vilassanti (2011, p. 148)

“[...] o clima social escolar exige novos processos regulatórios, formais ou informais, em consonância a estes novos marcos legais que transformam nossas representações de educação e de infância, de lei em práticas escolares.”

Estas práticas regulam o comportamento estudantil, dando normas claras aos/as alunos/as, mas as normas apenas se centram nas experiências disciplinares, da conduta que devem ou deveriam ter, sem levá-los/as a compreender as ações de socialização e de promoção de uma “cultura de paz” que leve ao questionamento das normas.

O comportamento dos/as alunos/as interfere nas diferentes formas de aprendizado. As regras de conduta regulam o agir na escola, mas, se não forem dialogadas e compreendidas, não servem, não produzem o efeito esperado, passam a ser apenas regras. “A compreensão dos novos processos de socialização que a escola deve desenvolver pode nos levar a construir uma socialização escolar como um fator de prevenção ou de agravamento das

relações entre os sujeitos da escola” (VILASSANTI, 2011, p.148) Se não houver entendimento dos limites relacionais e políticos que a escola precisa ter, não haverá participação social, democracia e educação.

O processo de socialização no contexto escolar estimula a convivência entre os/as alunos/as e permite a discussão de vários temas que podem ser desenvolvidos pelos/as professores/as, por exemplo, as diferentes formas da violência psicossocial. Elas podem ser debatidas ou caracterizadas a partir de casos de prostituição infanto-juvenil; gravidez na adolescência; abandono familiar; uso de drogas lícitas e ilícitas; infecção de doenças sexualmente transmissíveis; formas de roubo e agressões físicas e psicológicas.

Os índices de baixo aproveitamento escolar e evasão são alguns dos aspectos que favorecem a violência na escola. Mészáros (2008), ao promover críticas ao sistema social atual, desvela a situação do Estado capitalista e de direito, da cidadania e da democracia e incita a refletir sobre o nosso agir, sobre “adotar implacavelmente a luta ideológica” como fator de racionalidade:

Ao mesmo tempo, o que se exclui absolutamente é a possibilidade de mudar as determinações estruturais da ordem social estabelecida que produzem e reproduzem os efeitos e conseqüências destrutivos. Cumpre negar de maneira categórica que possa haver alguma coisa seriamente errada com a sociedade tal como existe. Apenas os indivíduos tendenciosamente selecionados para serem repreendidos podem precisar de uma ação reparadora. (MÉSZÁROS, 2008, p. 93).

A educação deve ser vista como um direito social de todos/as os/as brasileiros/as. Acreditamos que o processo de conscientização social se inicia nas séries iniciais e no meio familiar. As duas instituições são capazes de promover alterações sociais, mas nesta tese enfatizamos as ações escolares. O ato de estudar consiste em compreender conteúdos e relacioná-los com o meio. Ao ocorrer a promoção da construção de saberes mediante ações pedagógicas eficazes, são verificados diferentes níveis de aprendizado. Esse caráter educativo ajuda os/as alunos/as a compreender, relacionar e associar melhor os conteúdos e assim contribui para perspectivas de vida na sociedade.

A escola é o local privilegiado para se discutir questões sobre essas perspectivas e sobre vários conteúdos, inclusive para dialogar sobre os contextos de violência existentes no Brasil e no mundo. Assim, os contextos educacionais tornam-se fatores determinantes nos processos comunicativos entre professores/as e alunos/as e também entre a escola e a sociedade. Fonte

(2005, p. 209) observa que, para “[...] alcançarmos êxito na redução da violência, precisamos, primeiramente, conquistá-la na escola, por ser lá que os primeiros sinais de violências se manifestam entre os alunos.” Não basta a promoção de medidas comportamentais de controle de violência, tais como, “crachás” ou “passes” para circular enquanto os/as alunos/as estão fora da sala de aula, câmeras filmadoras nas salas e no pátio escolar, medidas punitivas radicais e outros meios, se não houver a sua compreensão.

Vislumbrar uma sociedade voltada para a paz não é utopia. As escolas deveriam elaborar e executar projetos educacionais que viabilizassem o debate sobre o que representa ou define a democracia e a cidadania para a sociedade, o aprendizado escolar, a participação social e, especificamente, o que é estar cumprido uma pena, e nisso as ações ligadas à socioeducação.

3.4 Relações entre a Legalidade e a Educação

O ECA alterou as formas de acesso às garantias individuais e coletivas de crianças e adolescentes, mas as suas conquistas precisam ser mais usuais e ratificadas pela sociedade brasileira. Podemos dizer que o ECA “[...] se constitui na versão brasileira da Convenção das Nações Unidas de Direito da Criança” (SARAIVA, 2010, p.15). O contexto histórico na sua promulgação era de extrema confiança de que o Brasil estaria centrado em caminhos de crescimento socioeconômico e cultural. O sistema jurídico se consolidava como a seara para a segurança da sociedade. Segundo Saraiva (2010, p.15), foram “[...] incorporados definitivamente no ordenamento jurídico brasileiro os fundamentos da Doutrina das Nações Unidas de Proteção Integral dos Direitos da Criança”, que, como referimos anteriormente, estão ligadas a um conjunto de declarações e regras emitidas pela ONU.

Dessa forma, o ECA representa um avanço considerável na observância legal da criança e do/a adolescente, mas, para Brito (2000, p. 121) o processo de legitimidade jurídica

[...] exige mudança substancial nos sistemas judiciário e administrativo, incluindo alterações na execução do atendimento. Não se trata de modificações restritas à ordem jurídica, mas são mudanças que preconizam, entre outras, a adequação de um conjunto articulado de ações, envolvendo o Estado, a família e a comunidade no compromisso socioeducativo.

Essas mudanças sociais ainda estão em curso. O processo de conscientização demandado pelas prerrogativas do ECA está em processo, pois não se constrói cultura de forma imediata e há de se convir que as conquistas nacionais estão intimamente ligadas às questões internacionais.

O processo de reintegração dos/as adolescentes que cumprem medidas socioeducativas na cidade de Palmas ocorre da seguinte forma: os casos considerados leves são encaminhados/as para a Secretaria Municipal de Assistência Social, ligada ao CRAS e CREAS. Nessa Secretaria os/as adolescentes são encaminhados/as ao juiz/a da Vara da Infância e Adolescência, que aplica penas ligadas às medidas socioeducativas em LA ou Semiliberdade. Segundo Saraiva (2010, p. 158),

A competência pela manutenção dos programas de execução de medidas socioeducativas em Meio Aberto é dos Municípios. Daí ser possível afirmar que, relativamente ao primeiro grupo de medidas, art. 112, incs. I a IV, a plena realização desses programas está vinculada em direta proporção ao grau de comprometimento dos protagonistas do Sistema de Justiça Juvenil local com sua efetivação, decorrência mesmo do princípio da responsabilidade primária e solidária do Poder Público para com as medidas, expresso no inc. II do art. 100, pela redação introduzida no Estatuto pela Lei 12.010/2009.

As medidas socioeducativas que apresentam as características da não privação de liberdade são postuladas pelo ECA no artigo 100, inciso II, e no artigo 112, incisos I a IV, e competem aos municípios o seu atendimento:

[...] a proposta é de que estes programas sejam desenvolvidos pelos Municípios ou por estes em parceria com organizações não governamentais, na forma estabelecida pelo Sistema Nacional Socioeducativo – SINASE. Que elenca como atribuições dos Municípios:

- I. – formular, instituir, coordenar e manter o Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo, respeitadas as diretrizes fixadas pela União e o respectivo Estado;
- II. – elaborar o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo, em conformidade com o Plano Nacional e o respectivo Plano Estadual;
- III. – criar e manter programas de atendimento para a execução das medidas socioeducativas em meio aberto;
- IV. – editar normas complementares para a organização e funcionamento dos programas do seu Sistema de Atendimento Socioeducativo;
- V. – cadastrar-se no Sistema Nacional de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo, fornecer regularmente os dados necessários ao abastecimento e atualização do Sistema; e

- VI. – financiar, conjuntamente com os demais entes federados, a execução de programas e ações destinados ao atendimento inicial de adolescente apreendido para apuração de ato infracional, bem como aqueles destinados a adolescentes a quem foi aplicada medida socioeducativa em meio aberto (BRASIL, 1990 apud SARAIVA, 2010, p. 158).

A Justiça Restaurativa é vista a partir do Artigo 116 do ECA, parágrafo único, o qual determina que o adolescente (e não os pais) deve ser responsável pelo pagamento ou reparação do dano da vítima. “Daí a natureza educativa e restaurativa, enquanto espaço de consertação entre vitimizado e vitimizador, mediado pelo Sistema de Justiça Juvenil” (SARAIVA, 2010, p. 162). A reparação ao dano é vista pelo jurista como um fator de aprendizado.

Apesar de nem todos os teóricos adotarem a Justiça Restaurativa como atributo para o ressarcimento de uma pena, a sua representação é vista como uma proposta filosófica dentro do Direito. Suas propostas apresentam consonância com o ECA, e a sua aplicabilidade é em muito contributiva com o restauro social. Nessa perspectiva, para Zehr (2012, p. 23), “[...] as abordagens restaurativas podem também ser usadas em conjunto com as sentenças de detenção, ou em paralelo a estas. Elas não são necessariamente uma alternativa à privação de liberdade.”

Não nos compete aqui desenvolver uma abordagem mais profunda sobre a Justiça Restaurativa, mas, dentro dos parâmetros do Direito e da Educação, podemos elencar duas abordagens: primeiro, a Justiça Restaurativa contrapõe-se à Justiça Retributiva, visa ao diálogo e à pena alternativa como princípios legais; segundo, nas questões relacionais à educação, a Justiça Restaurativa torna-se um anteparo primordial para as ações de conscientização ligadas à violência, um caminho alternativo aos processos da aplicabilidade da lei.

Sob a ótica do restauro, o mesmo pensar e procedimentos ocorrem para os/as adolescentes que estão sob o regime de PSC e de LA, uma vez que precisam reintegrar-se à sociedade por meio de ações que os/as levem à reflexão e à conscientização. A PSC está disposta no art. 117 do ECA; afirma-se que o/a adolescente pode atuar em hospitais, entidades assistenciais, escolas, programas comunitários ou governamentais e outros. Em muitos casos, entretanto, o local onde o/a adolescente é inserido não está preparado para recebê-lo/a e certas vezes não ocorre o resultado esperado. Saraiva

(2010, p.164) aponta que muitas “[...] entidades que recebem os prestadores de serviço devam estar comprometidas com a proposta socioeducativa a ser executada, não apenas se locupletando do trabalho do adolescente como mão de obra”.

No tocante à LA, o ECA postula que o/a adolescente e a sua família precisam estar envolvidos no processo de socioeducação. Sua complexidade requer que todos/as estejam atentos/as e em consonância com os trâmites do art. 119 do Estatuto e que os órgãos de assistência sejam parceiros no processo de reinserção. Segundo Saraiva (2010, p.167),

[...] a assistência e o sucesso das medidas socioeducativas destes/as adolescentes infratores somente alcançará sucesso na medida em que não se faça da medida de LA um simulacro de atendimento”, como muitas vezes se fez em relação aos imputáveis colocados em *sursis*.

Compete-nos lembrar que, por determinação

[...] do Poder Executivo Federal, havendo disposições do Conselho Nacional dos Direitos da Criança – CONANDA – nesta mesma direção, estabeleceu-se o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE -, conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescentes em conflito com a lei. (SARAIVA, 2010, p.134 - 135)

Ao ser atendido/a pelo ECA, o/a adolescente deverá ser encaminhado para uma escola, caso não tenha concluído os seus estudos. A partir da deliberação do CONANDA, que regulamenta a execução das medidas socioeducativas, o SINASE obrigatoriamente estabelecerá

[...] medidas socioeducativas de meio aberto de liberdade assistida e prestações de serviço à comunidade naquelas privativas de liberdade, internação e semiliberdade, necessariamente deverá a execução ser presidida por um Plano Individual de Atendimento – PIA. . (SARAIVA, 2010, p. 144).

Segundo Saraiva (2010, p. 144), no PIA deverá constar

[...] o histórico escolar do adolescente e as anotações sobre o seu aproveitamento, que deverão ser buscadas junto ao estabelecimento de ensino que porventura tenha o adolescente freqüentado; os dados sobre o resultado de medida anteriormente aplicada e cumprida em outro programa de atendimento; e os resultados de acompanhamento especializado anterior. [...] deverá contemplar, no mínimo: os resultados da avaliação interdisciplinar; os objetivos declarados pelo adolescente; a previsão de suas atividades de integração social e capacitação profissional; atividades de integração e apoio à família; e formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual.

Essas informações representam um dossiê do/a adolescente e sua construção é de caráter da SEDES, mas as escolas podem e devem ter acesso a elas, uma vez que, por receberem alunos/as que estão cumprindo medidas socioeducativas, devem se adequar às novas exigências deliberadas pelo SINASE. O/a diretor/a e o/aa coordenador/a pedagógico/a devem ser os/as profissionais da escola sabedores da existência de um/a aluno/a que cometeu ato infracional; contudo, este/a não pode ser identificado/a ou discriminado/a como infrator/a. Essa argumentação legal está disposta nos artigos 17 e 18 do ECA, bem como nos artigos 53 a 59 referentes ao processo de educação, com destaque para os artigos 100 e 101, que regem sobre as garantias das medidas específicas de proteção.

A partir da pesquisa de campo, identificamos que em algumas escolas as informações sobre a identidade dos/as adolescentes eram repassadas a outros/as profissionais, tais como professores/as, merendeiros/as e porteiros/as. Desta forma, o/a adolescente fica sujeito/a a toda sorte de preconceitos, à construção de um estigma negativo que interfere nas relações interpessoais entre professores/as e alunos/as.

A inserção na escola de um/a adolescente que cumpre medida socioeducativa poderá demandar situações que levem a um constante estado de alerta, o que já ocorre, mas estigmas e estereótipos são criados. De todas as razões que impulsionam essa afirmação, podemos destacar que a escola tem enorme dificuldade de conviver com esses/as adolescentes ou com aqueles/as que diferem do cunho da normalidade comportamental.

Essa situação também se tornar inversa, pois há a possibilidade dos/as adolescentes que cumprem medidas socioeducativas passarem a usar dos atributos da delinquência para subjugar outros/as alunos/as, praticar pequenos atos de violência dentro e fora da escola e até mesmo influenciar outros/as alunos/as a praticar atos de violência.

Assim, a prevenção e o combate aos contextos de violência precisam estar discriminados no Projeto Político-Pedagógico das escolas e nos currículos e a sua prática ser executada na sala de aula. Os/as professores/as deveriam instigar seus/suas alunos/as à compreensão dos contextos de promoção da violência. Como dissemos, o que vemos são ações pontuais. A escola não pode ficar restrita a suspensões, à retirada de pontos ou à presença

da guarda escolar como meios de prevenção. Há necessidade de criar medidas preventivas.

O controle escolar passa pelo controle social. Em relação a este último, as medidas socioeducativas dispostas no ECA nos artigos 112 a 130 visam ampliar a possibilidade da reinserção deste/a adolescente na sociedade e, nesse intuito, regulam o regime semiaberto ou da semiliberdade. O ECA determina como irão interagir com a sociedade ao longo do cumprimento da medida socioeducativa. As medidas em meio aberto podem variar: trabalhos sociais; distribuição de cestas básicas, entre outras, até a reclusão à noite. Segundo o Art. 118, que trata da liberdade assistida, o/a adolescente que não concluiu os seus estudos é orientado/a dar continuidade a sua educação escolar e compete ao poder público “supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula” (BRASIL, 1990). No entanto, o que vê é o acompanhamento subjetivo. Não há no estado do Tocantins, por exemplo, uma interação entre as Secretarias de Educação e do Desenvolvimento Social. Suas ações são relevantes, mas se mostram separadas.

O/a adolescente que está na semiliberdade passa pelas mesmas situações. O Poder Público age segundo a lei, como reza o artigo 120 do ECA, no Inciso 1º: “São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade”. (BRASIL, 1990) Quando o adolescente recebe a medida privativa de liberdade, mesmo quando internado, deve receber escolarização e profissionalização (Artigo 124, Inciso XI do ECA. BRASIL, 1990).

Há possibilidade da permissão do/a adolescente trabalhar durante o dia, dependendo do ato infracionário. O “pagamento” ou “cumprimento” da pena está associado à reincidência ou não ao ato, ao dano social e moral ao patrimônio público ou pessoal. São utilizados como mecanismos de inserção social a prestação de serviços de atendimento ao público.

Como vimos, essas medidas deveriam ser fiscalizadas com mais frequência e intensidade pelo CONANDA, que possui sede em todos os estados e tem o apoio dos Conselhos Municipais de Defesa das Crianças e Adolescentes – CMDCA. Os/as adolescentes passam por uma avaliação

psicopedagógica que determinará os critérios de aplicação das medidas socioeducativas no cumprimento do ECA.

3.5 A relação entre a teoria Vygotskyana e as escolas que atendem aos/as adolescentes que cumprem medidas socioeducativas

As relações escolares em certa medida são realizadas a partir de um planejamento e de contextos que estão intimamente relacionados com o acúmulo de conhecimentos que os/as professores/as trazem de suas graduações. O processo de integração entre a escola e seus/suas alunos/as se inicia a partir do diagnóstico do aprendizado escolar.

Pautamos nossas intervenções teóricas nos pressupostos do psicoeducador Lev Vygotsky para buscarmos caminhos possíveis para uma educação crítica e reflexiva. A escola, ao buscar um grau adequado de criticidade no seu discurso didático-pedagógico e inserir no meio escolar propostas que atendam a uma especificidade educacional voltada à democracia participativa, à observação do que representa uma educação inclusiva e aos princípios da cidadania, torna-se árdua e distante.

Os resultados positivos podem demorar muito e a sociedade e o Poder Público às vezes não apresentam um planejamento ou propostas para enfrentar tanto tempo. Para a SEDES, os critérios e as ações de reinserção social dos/as adolescentes que cumprem medidas socioeducativas ainda são incipientes. O processo de reeducação e reintegração torna-se muito complicado, dependente de cada indivíduo. Se não houver apoio ao processo de inserção social, com acompanhamento das atividades diárias e mapeamento da obtenção de resultados positivos e negativos, análise profunda dos fracassos e busca constante da reincorporação destes/as adolescentes, as ações se tornarão difíceis de ser alcançadas.

Mas a negatividade não pode servir como premissa; Há de ter a esperança na alternância do comportamento por parte de adolescentes que cometeram atos infracionais. Enfatizamos que, além do trabalho dos órgãos de amparo social à instituição escolar, o processo de escolarização e o trabalho docente também se tornam peças fundamentais na construção de uma

sociedade democrática de direito. Vygotsky (2004) avalia que somente através do processo educativo se construirá uma cultura retransmissora de saberes.

A educação nunca começa no vazio, não se forjam reações inteiramente novas nem se concretiza o primeiro impulso. Ao contrário, sempre se parte de formas de comportamento já dadas e acabadas e fala-se da sua mudança, procura-se a sua substituição, mas não o absolutamente novo. Nesse sentido, toda educação é a reeducação do já realizado. (VYGOTSKY, 2004, p. 428).

A partir dos processos educacionais se constituem cultura e conhecimento acadêmico, mas o “novo” em alguns casos não é adquirido ou desejado; muitos/as adolescentes optam por se sujeitar à situação de risco social por não terem exemplos de melhoria de vida ou acompanhamento de suas atividades diárias, o que garantiria sua visibilidade social. Em contrapartida, o Poder Público precisaria cumprir melhor a sua parte nas ações de garantias dos direitos individuais e coletivos.

Em muitos casos os/as adolescentes iniciam a prática de atos infracionais muito cedo, ainda crianças. Começam de forma lenta, como se fosse um aprendizado, e geralmente praticam esses atos próximo de seu ambiente social, durante um período do dia ou mais. Ficam vulneráveis a diversas situações de violência e, em muitos casos, esses contextos iniciam-se ou são praticados no ambiente escolar. Fante (2005) cita “fatores externos” aos quais os/as adolescentes ficam sujeitos: exclusão social, racial e de gênero, perda de referencial moral, gangues, galeras, tráfico de drogas, perda de sociabilidade e desestruturação/abandono familiar.

Os fatores externos são decisivos na formação da personalidade do aluno, pela influência que recebe no seu contexto familiar, social e pelos meios de comunicação. A escola não dispõe de recursos e de meios para impedir a influência dos fatores que não estão sob seu controle. (FANTE, 2005, p. 168)

No ambiente escolar também ocorrem vários tipos de violência, como o *bullying*. Suas características estão relacionadas a agressões físicas, verbais e psicológicas. Os/as adolescentes que sofrem ou sofreram violência, seja na escola, seja na família ou em qualquer outro ambiente social, precisam ser atendidos devidamente. É papel da escola intervir no combate a qualquer tipo de violência; sua representatividade para o/a aluno/a é enorme, nos contextos de aprendizado e na realidade de vida.

O/A adolescente que cometeu ato infracional convive com conceitos e preconceitos ligados à violência física e psicológica - desrespeito, racismo,

desemprego, marginalização social, pobreza e dor. Há tantas formas de adjetivar o que poderia levar à delinquência e ao sentido da palavra dor, formas que podem ser referidas ao que cada pessoa sente a respeito do que vem a ser violência ou desrespeito.

A análise de Fante (2005) sobre os contextos de violência revela que eles são contínuos desde a infância. Para alguns/as, torna-se

[...] comum que as vítimas do comportamento violento ou agressivo vivenciem sentimentos de medo, vergonha, raiva e impotência que rebaixam a auto-estima; e, sendo por um prolongado período de tempo expostas à ação dos seus agressores e aos olhares indiferentes, omissos ou desdenhosos dos seus “espectadores”, é natural que mobilizem cadeias de construções de pensamentos, que estimulam reações como ansiedade, irritação, angústia, tristeza, melancolia, além de pensamento de vingança e suicídio. (FANTE, 2005, p. 157-158).

Esses anseios provocam sensações de conflito interno que podem ser externados nos ambientes de convívio. A integração das medidas de controle, prevenção e combate aos tipos de violências no currículo escolar perpassa por relações educacionais e sociais que irão repercutir de alguma forma nas competências dos/as professores/as e no processo de reflexão da prática pedagógica.

A construção pedagógica deve estar voltada para almejar resultados positivos continuamente, torná-los ações positivas para o sucesso escolar a partir de propostas didático-pedagógicas que possam promover a construção do conhecimento, o diálogo, a cidadania e a democracia participativa. Em relação ao processo de construção escolar, Vygotsky (1994, p.115) analisa que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.” A prática pedagógica deve ser participativa, voltada à produção de conhecimento dialógico. Consequentemente tornar-se-á uma política educacional daqueles/as que estão envolvidos/as no ambiente escolar e não somente uma política impositiva do Poder Público.

A necessidade de produzir uma construção histórica pessoal deve ser desejada, impulso para a conquista de objetivos pessoais. A escola, por meio de seus/as professores/as, deve conduzir seus/as alunos a aprender a pensar por conceitos. Segundo Suanno e Silva (2013, p.51), a tarefa primordial das atividades de ensino e aprendizagem planejadas e desenvolvidas na escola

está intimamente relacionada a ações que iniciem e conduzam “[..] as crianças e jovens no processo de aprender a pensar por conceitos, aspecto fundamental do processo geral de desenvolvimento e que também a eleva a capacidade de imaginação e conseqüentemente de criação”.

O planejamento dos/as professores/as precisa abordar, além dos conteúdos necessários à construção do saber, conceitos e indicativos sociais referentes a questões mais amplas da vida social. O universo escolar precisa adequar-se às novas condições nas quais está inserido, a escola precisa criar condições para que o produzido internamente seja utilizado na sociedade. Podemos indicar que um dos objetivos da educação está em potencializar a produção cultural de cada aluno/a e em projetar um futuro próximo.

Assim, a mediação didático-pedagógica se torna necessária para que as ações em sala de aula sejam propositadas para uma cultura da paz. Segundo Suanno e Silva (2013, p. 51), o processo mediativo não se concentra na figura do/a professor/a; é papel de todos/as que integram a escola. A sala de aula e o/a professor representam a

[...] expressão “professor mediador”, bastante conhecida e popularizada entre nós, parece não expressar a amplitude da idéia de mediação pedagógica, que constitui e ultrapassa o fazer do professor no acontecer da aula”.

Aqueles/as que compõem uma escola desejam o bem de seus alunos/as, mas existem problemas e dificuldades, tais como o hiato social quanto à divisão de renda, cultura e necessidades básicas da população. Essas características acirram as disparidades sociais e então produzem contextos de violência.

Ao dialogarem sobre as reais situações socioeconômicas do Brasil, as escolas constroem continuamente relações de aprendizado e de cultura entre os/as seus/as alunos/as. A escola precisa prever no seu calendário a promoção e o estímulo a práticas socioativistas, como também práticas preventivas quanto aos diferentes tipos de violência. Essas ações devem culminar com a formação periódica dos/as professores/as para que eles/as possam se integrar aos temas desenvolvidos e não se sentirem impotentes e inoperantes frente a certos comportamentos ligados aos contextos de violência.

A escola precisa ser diversa e ampliar seus horizontes didático-metodológicos, pois representa um elo entre o Estado e a sociedade. Em

muitas escolas os contextos de violência ou de submissão prevalecem sobre outros discursos voltados à proteção da dignidade humana e à promoção da cidadania. Por isso, elas não conseguem realizar alterações positivas nos comportamentos de seus/suas alunos/as.

O convívio escolar apresenta uma aparente situação de normalidade em relação aos diferentes contextos de violência. Os/as adolescentes apresentam-se “acostumados/as” a presenciar atos de violência e abusos sociais, e isto, em certa medida, torna-se um “aprendizado”, mesmo que seja uma aquisição de conhecimento, este, se torna negativo dentro de sua essência.

O aprendizado pode ser escolar ou não, mas suas formas de aquisição estão intimamente ligadas ao meio social no qual o indivíduo se encontra. Vygotsky (1994, p.118) observa que

[...] expressão “professor mediador”, bastante conhecida e popularizada entre nós, parece não expressar a amplitude da idéia de mediação pedagógica, que constitui e ultrapassa o fazer do professor no acontecer da aula”.

O aprendizado ou convívio e cria um discurso próprio (em relação ao elaborado e transmitido na escola) que produz uma cultura específica referente ao grupo social em que o/a adolescente está inserido/a. Ao analisar a teoria do autor citado sobre a formação da cultura e da educação, Oliveira (1992, p. 23) comenta que

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Este aprendizado ou convívio e cria um discurso próprio que produz uma cultura específica referente ao grupo social que o/a adolescente está inserido em relação daqueles elaborados e transmitidos na escola, ao analisar a teoria de Vygotsky sobre a formação da cultura e da educação, Oliveira (1992, p. 23) comenta que,

As proposições de Vygotsky acerca do processo de formação de conceitos nos remetem à discussão das relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de

internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.

Essa relação cultural torna-se imprescindível: no contexto dialógico entre a escola e a comunidade; para que ocorra o processo comunicativo dos/as professores/as em relação aos/as seus/as alunos/as; como estímulo ao debate a respeito de situações de prevenção de violência; nas ações didático-pedagógicas, principalmente, em um mundo em constantes contradições. A necessidade de manter uma política de intervenção preventiva e sistemática a todos os atos efetivos e possíveis de violência na escola deveria gerar projetos específicos que viabilizassem essas atitudes e a forma de ver o contexto social. Dessa forma, a permanência do/a adolescente que cometeu ato infracional e está em LA não seria tão sentida ou percebida.

Esta percepção torna-se necessária. “Se atentarmos para o comportamento do homem, é fácil perceber que todos os movimentos e atitudes costumam surgir em reação a algum impulso ou estímulo que denominamos causa desse ou daquele ato” (VYGOTSKY, 2004, p. 15). Esses impulsos estão intimamente associados às formas de intervenção, dominação e subjugação do mais forte sobre o mais fraco. Segundo Oliveira (1992, p.15-16), esta relação ou agir social se baseia na noção de que todo

[...] ato nosso é forçosamente antecedido de alguma causa que suscita em forma quer de fato ou acontecimento externo, que de um desejo interno, motivação ou pensamento. Todos esses motivos de atos são os estímulos das nossas reações. Assim, a reação deve ser entendida como certa relação recíproca entre o organismo e o meio que o rodeia. [...] Toda reação, seja na forma mais primitiva dos organismos mais simples ou na forma mais complexa de comportamento consciente do homem, sempre compreenderá forçosamente três elementos básicos. O primeiro é a percepção, pelo organismo, desses e daqueles estímulos enviados pelo meio exterior, e é convencionalmente denominado momento sensorial. Segue-se o segundo momento de elaboração desse estímulo nos processos internos do organismo estimulados para a ação por um impulso. O terceiro e último momento é a ação responsiva do organismo, o mais das vezes sob a forma de movimento resultante de processos internos.

Assim, a percepção, a elaboração e a resposta a uma ação ligada ao meio social, estão associadas ao comportamento das pessoas e ao meio no qual se encontra. Segundo Oliveira (1992), a teoria de Vygotsky sobre as funções psicológicas superiores (que determinam a compreensão de uma determinada situação ou impulso e a sua amplitude) está associada à busca por mais conhecimentos ou desejos, assim,

[...] falar da dimensão social do desenvolvimento humano. Interessado fundamentalmente no que chamamos de funções psicológicas superiores (OLIVEIRA, 1992, p. 24)

Está relacionado as questões do desenvolvimento e da aprendizagem em Vygotsky. Não há desenvolvimento sem que ocorra o aprendizado e o aprendizado só é construído quando ocorrem atividades relacionais as questões da compreensão dos conteúdos transmitidos, não se deve pensar na aquisição de conceitos como um fator prévio e necessário. O desenvolvimento então está intimamente associado ao desejo por novos conhecimentos e,

[...] tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. (OLIVEIRA, 1992, p. 24)

Não há desenvolvimento sem que ocorra o aprendizado e o aprendizado só é construído quando ocorrem atividades relacionadas à compreensão dos conteúdos transmitidos. Não devemos pensar na aquisição de conceitos como um fator prévio e necessário. As experiências de desenvolvimento realizadas pelos/as alunos/as ampliam as relações de cognitividade, dão capacidade de compreensão do mundo e de como interagir com as situações sociais, por isso são funções superiores, determinam a compreensão da exterioridade e da interioridade. Mas nem todas as pessoas alcançam tal desenvolvimento no mesmo instante, na mesma proporção.

O processo de experimentação de saberes ou da tomada de consciência de um determinado conteúdo ou ação social leva as pessoas a terem certa noção de seu papel e de suas atitudes na sociedade. Segundo Pino (2000, p. 58),

Se o saber é uma produção social, o que implica a circulação das idéias na trama das relações sociais de produção, ele é um fenômeno de *linguagem* que extrapola o campo da simples observação ou percepção. É a palavra (oral, escrita ou substituto dela) que ele se constitui e circula entre as pessoas. Cabe à palavra *significar* o que são as coisas e as idéias que temos a respeito delas.

A partir da linguagem há decodificação do saber, dos conteúdos e dos contextos sociais (entre eles as situações da violência). Compete aos/as educadores/as traduzir os conteúdos e seus conceitos. Os/as professores/as deveriam estar preparados/as para promover a criticidade, a reflexão, o aprendizado e o desenvolvimento de seus/as alunos/as, sob o olhar de

diferentes significados das palavras e das percepções sociais. O que vemos, geralmente, são professores/as com má formação, desde a educação básica até a graduação, e que não estudaram ou não foram preparados/as para lidar com temas ligados aos direitos humanos.

As relações de ensino-aprendizagem deveriam estar associadas aos contextos socioculturais daqueles/as que estão envolvidos/as no processo educativo, estar voltadas para uma história mais crítica de cada cidadão/ã. Segundo Pino (2000, p.59 e 60),

[...] a educação, geral e formal, como componente do desenvolvimento cultural, é um processo de transformação de um ser concreto que ocorre dentro das *condições concretas de existência* próprias do seu meio social-cultural. Nesse sentido, a história do indivíduo faz parte da história desse meio. A menos que ocorram mudanças *no* meio ou mudança *de* meio, total ou parcial, a história do indivíduo está fortemente condicionada pela história do seu meio. Uma primeira consequência disso é que as crianças são todas diferentes, cada uma delas *sendo* uma história, não simplesmente *tendo* uma história ou um passado. História essa que só por esquecimento ou por razões ideológicas o educador pode deixar de levar em conta. Uma das grandes idéias da perspectiva histórico-cultural em que se situa Vigotski é que as várias funções são funções de uma mesma e única pessoa, constituindo uma “unidade múltipla”. E um dos grandes equívocos das instituições educativas, sob a influência de uma certa tradição psicológica e sociológica, é pensar que a chamada *inteligência* constitui um compartimento isolado do indivíduo sem história. Dessa forma, pensa-se que o desenvolvimento mental é um setor independente e, portanto, imune às condições concretas de existência, devedor unicamente de uma obscura herança genética. A natureza histórica do desenvolvimento cultural, de um lado, e as desigualdades sociais inerentes às sociedades marcadas pela divisão de classes, do outro, colocam o educador em situações aparentemente sem saída quando se trata de crianças provenientes de meios populares marcados pela pobreza e pela miséria.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky não se baseia somente na crítica ao meio social, às ações didático-pedagógicas dos/as professores/as ou na existência do indivíduo como pessoa. Para Vygotsky (1994), a escola, representada pelos/as seus/suas profissionais, precisa estar ser um agente renovador na vida das pessoas. Se não houver vontade própria, não haverá transformações reais.

O uso da inteligência constrói o futuro. Para haver desejo de mudança, é necessário ter consciência do que se faz e do que se deseja fazer. Se não houver consciência, não haverá conhecimento nem alteração do comportamento. Esta análise não se resume a uma visão romântica de como deveriam ser os comportamentos sociais, mas se constitui como proposta a ser

dialogada e debatida sobre as relações entre classes ou camadas sociais e a geração de conflitos.

O desejo por um *status* social visto em programas televisivos ou em outros veículos da mídia cria nas pessoas, principalmente nas mais jovens, o desejo pelo consumo e por um modo de vida que não representa a realidade existencial. Esse conflito gera contextos de violência, desejos inalcançados e outras situações de instabilidade emocional e psicológica.

O convívio com a violência é inerente a qualquer camada social e comunidade. Segundo Oliveira (2000, p.33),

Grupos culturais que não dispõem da ciência como forma de construção de conhecimentos não têm, por definição, acesso aos chamados conceitos científicos. Assim sendo, os membros desses grupos culturais funcionariam intelectualmente com base em conceitos espontâneos, gerados nas situações concretas e nas experiências pessoais. Seu processo de formação de conceitos não inclui, pois, a atitude mediada e a atividade meta cognitiva típicas de uma exposição sistemática ao conhecimento estrutural da ciência. As diferenças qualitativas no modo de pensamento de indivíduos provenientes de diferentes grupos culturais estariam baseadas, assim, no instrumental psicológico advindo do próprio modo de organização das atividades de cada grupo.

Assim, o saber escolar se mistura ou é incorporado aos saberes advindos das pessoas que constituem a escola. Este somatório cultural precisa respeitar os traços e tradições advindos dos/as alunos/as e de suas famílias, bem como das pessoas que compõem a unidade escolar.

Berger (2003, p. 162, grifos do autor) comenta que

Vygotsky acreditava que a interação verbal é uma ferramenta cognitiva, essencial para o crescimento intelectual de duas maneiras. A primeira é por meio da **linguagem privada**, o diálogo interno que ocorre quando pessoas falam consigo mesmas. [...] A segunda maneira pela qual a linguagem dá impulso ao raciocínio, segundo Vygotsky, é como *mediadora da interação social* que, como vimos, é vital para a aprendizagem. Quer essa função de **mediação social** da linguagem ocorra durante uma instrução explícita ou somente durante conversas causais, quer seja uma interpretação intelectual ou um simples comentário entusiástico, a linguagem como recurso da interação verbal aprimora e estende as habilidades de uma pessoa.

A linguagem possibilita, pela transmissão cultural e pelo diálogo, o empoderamento de saberes que geram conhecimentos e ações (positivas ou negativas) que poderão ser utilizadas em uma situação futura. O uso da linguagem poderá ser pessoal ou coletivo e, deverá ser contextualizada. A tomada de consciência dos atos realizados é importantíssima. Há um discurso coletivo que é incorporado e atrai a decisão de muitos; por isso, se não houver

reflexão, o reconhecimento e a vontade de alterar um posicionamento, não haverá desenvolvimento e consciência.

Ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal do pensamento e ação no mundo. Neste sentido, o processo de internalização, que corresponde, como vimos, à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas. [...] A questão da formação da consciência e a questão da constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade nos remetem à questão da mediação simbólica e, conseqüentemente, à importância da linguagem no desenvolvimento psicológico do homem. Uma das idéias centrais, e mais difundidas, de Vygotsky, é a idéia de que os processos mentais superiores são processos mediados por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. (OLIVEIRA, 1992, p.80)

As relações humanas estão concentradas no que dizer e como dizer. Esta é uma frase simples que dá sentido ao que Oliveira (1992) analisa sobre Vygotsky, a respeito da percepção do que é dito e que pode ser utilizado de diferentes formas pelas pessoas. Como comentamos, as ações midiáticas influenciam o pensamento do homem e suas ações. Se não houver consciência do que se produz enquanto fala e ações sociais, serão criados apenas símbolos linguísticos e representativos (reprodutivos e constitutivos) de uma sociedade capitalista, cujo sistema econômico está centrado nas relações de mercado e as pessoas estão associadas a essas condições.

O/A professor/a faz parte do meio social e está sujeito/a a todas as contradições inerentes aos benefícios e malefícios produzidos pela sociedade. Se ele/ela apenas reproduz os conteúdos, não há consciência e intersubjetividade dos saberes. Portanto, a escola possui papel na transformação.

As desigualdades sociais e culturais são determinadas pelo ambiente e pelo modo de vida em que as pessoas se encontram. O convívio social em um meio violento produzirá reações e ações violentas nas pessoas que constituem uma determinada sociedade. Para Pino (2000, p. 53)

Sem pretender dar uma definição do que sejam as práticas sociais, pode-se dizer que elas traduzem, de maneira concreta, as relações sociais em que as pessoas estão envolvidas. Elas são formas,

socialmente instituídas, de pensar, de falar e de agir das pessoas em função das posições que ocupam na trama de relações sociais de uma determinada formação social. [...] Por exemplo, as práticas religiosas, familiares, políticas, jurídicas, educacionais, etc., próprias das pessoas que integram o mundo, respectivamente, das confissões religiosas, da família, dos partidos políticos, da magistratura ou da educação.

Nesse sentido, cada comunidade cria o seu próprio discurso, sua forma de agir, sua representação de uma “determinada formação social” e diretrizes que possibilitam avaliar e analisar a sociedade.

O desejo por melhores condições de vida e a necessidade ilusória de bem-estar social também são fatores que impulsionam os/as adolescentes a cometer atos infracionais. Segundo Pino (2000, p.60), o meio social influi no comportamento das pessoas:

Se ignorar a história do meio pode levar a ver a criança como uma “abstração genética”, ou a implantar nela a ilusão de um “futuro impossível”; levar em conta a história do meio pode conduzir a implantar nela a consciência do próprio fracasso e à desistência da educação. O desafio, enquanto essas condições não forem transformadas, é levar em conta a história do meio e conseguir implantar na criança a consciência da sua realidade e da possibilidade real de superação das limitações que ela lhe impõe.

A construção de um discurso que vislumbre ações positivas precisa estar associada à linguagem descrita pela sociedade em que se estuda, leciona ou trabalha. Se os contextos de violência são usuais no discurso de uma comunidade, as crianças e adolescentes irão absorver este discurso e este se tornará usual. A desconstrução é possível, mas como “desconstruir”? Como “superar tais limitações”? A educação sozinha não consegue realizar tal proeza. Atualmente, as escolas desenvolvem vários projetos, palestras e ações sociais com a participação dos/as professores/as e da comunidade escolar, na tentativa de alterar esta realidade, mas ainda são incipientes ou não conseguem atingir os contextos do cotidiano escolar.

A linguagem do grupo cultural onde a criança se desenvolve dirige o processo de formação de conceitos: a trajetória de desenvolvimento de um conceito já está predeterminada pelo significado que a palavra que o designa tem na linguagem dos adultos. [...] É neste sentido que a questão dos conceitos concretiza as concepções de Vygotsky sobre o processo de desenvolvimento: o indivíduo humano, dotado de um aparato biológico que estabelece limites e possibilidades para seu funcionamento psicológico, interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Essas formas culturalmente dadas serão ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. (OLIVEIRA, 1992, p.30).

Os conceitos linguísticos que são produzidos no meio familiar, também são reproduzidos no meio social. Se estas são “educadas”, os conceitos “espontâneos” irão se aproximar dos conceitos científicos. São chamados de conceitos espontâneos aqueles que advêm do indivíduo, são produzidos pelo seu conjunto social e, aqueles construídos com o/a professor/a – para promover o alcance de desenvolvimento dos/das alunos/as - são chamados de conceitos científicos.

Segundo Freitas (1996, p. 104),

Para Vygotsky, as possibilidades de aprendizagem não estavam na dependência do nível de desenvolvimento alcançado pelas crianças. [...] Dessa forma, o ensino deve incidir sobre a *zona de desenvolvimento proximal*, estimulando processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens. Ao atender a esse princípio, a escola estará dirigindo a criança para aquilo que ela ainda não é capaz de fazer, centrando-se na direção das potencialidades a serem desenvolvidas.

A aprendizagem, para Vygotsky, é estritamente social; ela ocorre no processo de interação com adultos e com aqueles/as que apresentam mais experiência. O processo de desenvolvimento se constitui a partir da elaboração e reelaboração das habilidades e conhecimentos disponíveis. A teoria vygotskyana comenta que a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento cria situações de conflito e incorporações, como se fossem anéis que se entrelaçam e se distanciam. O papel da educação seria reproduzir tais situações, criando nos ambientes de aprendizagem mecanismos propícios para o desenvolvimento de atitudes que levassem a uma amplitude do saber espontâneo ou científico.

Segundo Oliveira (1992, p.33),

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos.

Professor/a e aluno/a aprendem conjuntamente. O aprendizado entre eles/as representa uma interação social de diferentes culturas. Buscar

soluções, almejar novas perspectivas e ações pedagógicas são discursos comuns no meio educacional e não podemos fugir desses anseios.

Segundo Berger (2003), a escola pode e deve contribuir para apresentar soluções de problemas ligados ao aprendizado e a contextos de violência, mas não pode, de forma alguma, posicionar-se como a instituição que arcará com as soluções de todos os problemas sociais. Assim,

O objetivo implícito desse aprendizado é proporcionar a educação e o suporte de que os novatos necessitam para adquirir o conhecimento e as qualificações que são valorizados por sua cultura. A melhor maneira de alcançar esse objetivo é por meio da **participação dirigida**: o orientador envolve o aprendiz em atividades conjuntas, oferecendo não só a instrução como também envolvimento direto no processo de aprendizagem.

A escola, a família e o Poder Público contribuem para o processo de prevenção de possíveis atos infracionais. Vemos que os delitos sociais são manifestações dos/as adolescentes em resposta às condições em que se encontram, e é preciso dar uma resposta a estas situações. As ações dos/as adolescentes que cometeram ato infracional demonstram como eles/as pensam. Muitos/as apresentam condições educacionais relacionadas ao rendimento escolar, à evasão, à descontinuidade idade-série e outras.

Assim, os problemas de aprendizado escolar associa-se as condições para identificar quanto o/a adolescente conseguiu conscientizar-se de seus atos. As formas de identificação estão presentes nas ações pessoais, nos relatos de grupo e na sala de aula, nos atendimentos psicopedagógicos, nos locais em que o adolescente fala e se manifesta. Após este momento, avalia-se a continuidade de suas ações, se há permanência das atitudes, principalmente daquelas relacionadas à negatividade. Se houver essa permanência, torna-se necessário o retorno de às medidas socioeducativas ou referentes à indisciplina escolar. O caráter preventivo reside nesse momento, quando são criadas condições para que não ocorram o delito ou a ação indevida, segundo a lei ou a sociedade; constroem-se os parâmetros para a democracia participativa, a cidadania e uma cultura de paz.

Freitas (1996, p. 90-91), ao analisar Vygotsky, descreve o processo reflexivo necessário para a tomada de consciência ou para a aquisição dos mecanismos constitutivos da Zona de Desenvolvimento Proximal.

Para Vygotsky, a possibilidade de transformar o mundo material, mediante o emprego de ferramentas, estabelecia as condições para a

modificação da própria atividade reflexa e sua transformação qualitativa em consciência. Este processo, porém, se completava mediado pela construção de uma classe especial de ferramentas: aquelas que permitissem realizar transformações nos outros, ou no mundo material através dos outros. Ele chamou a essas ferramentas de signos e considerava que eram proporcionados essencialmente pela cultura, pelas pessoas do meio, enfim, pelos outros. Esses signos, ao interiorizarem-se, transformando-se em meios de regulação interna ou auto-regulação, iriam modificar dialeticamente a estrutura da conduta externa e, portanto, essa não seria mais mera expressão de reflexos. A concepção instrumental de Vygotsky estava, pois, indissolivelmente ligada à idéia da gênese histórico-cultural das funções superiores, isto é, da gênese social do indivíduo. Para ele, a consciência e as funções superiores se originam no espaço exterior, na relação com os objetos e as pessoas, nas condições objetivas da vida social.

Este caráter reflexivo é conseguido pelas relações entre as pessoas, na troca de informações. Freitas (1996), dando continuidade à análise dos pressupostos de Vygotsky, destaca que, pensamento e palavra não são conceitos concretos. A compreensão que se tem do mundo advém da compreensão dos significados linguísticos que adquirimos; por exemplo, se o ambiente é violento, na maior parte das relações sociais a violência irá prevalecer.

Dessa maneira, procurou entender o pensamento verbal – não analiticamente separado em seus componentes: pensamento e palavra – mas através de uma unidade, contendo a propriedade do todo. Essa unidade, para compreender o pensamento verbal é o *significado das palavras*. O significado é um fenômeno da fala: palavras sem significado são apenas um som vazio. É um fenômeno do pensamento: o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito, que por sua vez são atos do pensamento. [...] O significado é fenômeno do pensamento apenas quando o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é fenômeno da fala na medida em que a palavra está ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. Portanto, a união palavra e pensamento é um fenômeno do pensamento verbal e da fala significativa.

Os significados dados às palavras e o sentido que cada palavra possui representam aquilo que se compreende do próprio meio. Vygotsky postula que somente pela compreensão da história pessoal se poderá constituir um indivíduo. Como se constitui uma personalidade, se não há compreensão de si mesmo? Se não houver significados para a identificação do indivíduo, não existirá história pessoal e coletiva. Na realidade, são as identificações pessoais que se juntam em diversos significados pessoais e formam, assim, a coletividade. “Na história do pensamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. Referimo-nos a este

processo como a *história natural do signo*” (VYGOTSKY, 1994, p. 61, grifo do autor)

A construção do pensamento humano passa pelo significado dado às palavras.

“A relação pensamento e palavra tem que ser considerada como um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. A relação pensamento e palavra não é algo já formado e constante, mas surge ao longo do desenvolvimento e se modifica.” (FREITAS, pp. 94 e 95).

Percebemos que o cotidiano escolar indica que a construção e a consolidação de significados são imediatas e isso pode levar a escola a vivenciar condições adversas. O ideal seria o contrário.

Vemos que a escola se torna pulsante e viva quando seus/as alunos/as e professores/as se relacionam entre si de forma respeitosa. Quando atua positivamente no processo de aquisição e relação cultural, estimulando seus/as alunos/as a desejarem mais saberes, ela interfere no cotidiano dos discentes e das pessoas que convivem com eles/as, consolidam-se influências e reflexões da cultura existente. Esta ação realizada de forma contínua constrói e reconstrói a diversidade cultural. Se não houver conjunção de culturas e conhecimentos entre a família e a escola, não haverá produção de saberes que possa ter significados aos/as alunos/as.

Sobre a aquisição da aprendizagem, Freitas (1996, p. 101-102) comenta que

[...] a aprendizagem das crianças se inicia muito antes de sua entrada na escola. A aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. A aprendizagem escolar nunca parte do zero, pois antes de seu ingresso na escola a criança vive uma série de experiências. [...] Essa aprendizagem pré-escolar refere-se aos conceitos espontâneos que são formados pela criança em sua experiência cotidiana, no contato com as pessoas de seu meio, de sua cultura, em confronto com uma situação concreta.

Assim, a família e a escola possuem um papel significativo nas relações de aprendizado e desenvolvimento da criança e do adolescente. Os/as professores/as, em conjunto com pais, mães e responsáveis, serão os/as agentes de transformação e compreensão das palavras. A consolidação do pensamento se dará de forma que o/a aluno/a possa compreender melhor as relações do mundo. A partir da relação entre o significado das palavras e as formas do pensamento, Oliveira (1992, p. 27- 28) analisa:

A linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários desta linguagem. Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que têm em comum certos atributos. A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização. Os atributos relevantes têm de ser abstraídos da totalidade da experiência. [...] Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe oferecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo.

Assim, se um/a adolescente apresentar consciência de seus atos, principalmente através da linguagem, podemos supor que houve aprendizado e desenvolvimento que, ele/a apresentou níveis de compreensão que podem determinar um processo de amadurecimento seja da linguagem e dos signos descritos por ele/a. Em uma linguagem mais direta, o/a adolescente precisa demonstrar, por meio de palavras e atitudes, que compreendeu o que representou para sua vida ter cometido um ato infracional e ter cumprido medidas socioeducativas. O mesmo exemplo pode ser referente às questões educacionais: se o/a adolescente compreende que a educação irá contribuir significativamente para a melhoria de sua condição de vida e por meio dela consegue evoluir no seu aprendizado, construindo positivamente o seu saber científico, estará efetivamente criando condições propícias ao desenvolvimento cognitivo.

O processo de ensino e aprendizagem é realizado a partir da observação do/a professor/a. A identificação dos processos de “desenvolvimento”, de como os/as alunos/as apreendem os conteúdos, é a experiência mais gratificante quem ensina. Esta percepção reflete tanto na postura do/a docente quanto de seus/as alunos/as na sala de aula. Um/a bom/a professor/a é sempre avaliado pelo o que os/as seus/as alunos/as comentam de seu trabalho pedagógico.

O mesmo ocorre com alunos/as ou adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e estão matriculados/as em uma escola; são alunos/as como os/as outros/as, mas trazem outro condicionante: cometeram

um delito e a sociedade os/as puniu, precisam reparar o dano e ao mesmo tempo estudar; precisarão de forças internas suficientes para superar diferentes formas de preconceito, exclusão e violência.

4 CAPÍTULO 3 - A ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZADO DOS/AS ADOLESCENTES QUE COMETERAM ATO INFRACIONAL EM PALMAS

Neste capítulo nos referimos a um assunto que se apresenta muito debatido no meio acadêmico: a aprendizagem escolar. Comentamos que a nossa discussão baseia-se em como se estruturam os processos de compreensão dos conteúdos pelos/as adolescentes/alunos/as que cumprem medidas socioeducativas. A questão amplia-se para uma observação mais detalhada quando ampliamos esta visão para um grupo de pessoas que sofre os efeitos da repressão, de vários tipos de violência e da marginalidade social. Esta discussão precisa ser historicizada para alcançarmos os contextos que colocam pessoas em situações de conflito social.

A compreensão sobre a educação de crianças e adolescentes infratores/as e suas relações de cognitividade deve se iniciar pelo comportamento familiar recebido na infância. As atitudes relacionais da fase infantil produzem aprendizados e reflexos que serão utilizados por toda a vida. O aprendizado se dá a partir das vivências que permeiam cada ser, das mais simples às mais complexas. Há ciências específicas que estudam tais temas como a psicologia, a psicanálise e a psiquiatria, cujos princípios fundamentais devem fazer parte da formação de professores/as em todas as fases da escolaridade, desde a creche até o ensino superior.

O desenvolvimento de uma criança até a fase adulta é um processo contínuo que passará por diferentes etapas e, determinará a compreensão de mundo e, futuramente, todos os conhecimentos científicos ou não que nortearão a pessoa. Este raciocínio remete a uma lógica de crescimento psicossocial de um indivíduo em relação ao que acontece ao seu redor: se observarmos o desenvolvimento de uma criança até se tornar um/a adolescente e depois um/a adulto/a, veremos que o comportamento dessa pessoa se torna concreto, perceptível e real a partir de suas ações, as quais estão associadas ao desejo e à linguagem existente em seu meio social. Para Vygotsky (2008, p. 84 e 85), essas noções estão associadas como se segue:

A linguagem do meio ambiente, com seus significados estáveis e permanentes, indica o caminho que as generalizações infantis seguirão. No entanto, constrangido como se encontra, o pensamento da criança prossegue por esse caminho predeterminado, de maneira peculiar ao seu nível de desenvolvimento intelectual. O adulto não

pode transmitir à criança o seu modo de pensar. Ele apenas lhe apresenta o significado acabado de uma palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo – com todas as peculiaridades estruturais, funcionais e genéticas do pensamento por complexos, mesmo que o produto de seu pensamento seja de fato idêntico, em seu conteúdo, a uma generalização que poderia ter-se formado através do pensamento conceitual.

Este processo de consolidação do pensamento e construção de significados também é determinado pela escola; ela contribui no processo formador e educativo da criança, influi no seu aprendizado contínuo, na construção de saberes com sua família e no fortalecimento das fases seguintes. Assim, a escola possui importante papel no desenvolvimento do pensamento e do comportamento; mas como podemos avaliar o desenvolvimento educacional de uma criança que venha de uma família com problemas sociais e econômicos? Existem diferenças em relação às que não possuem essa condição?

Segundo Winnicott (2005), a família possui papel na relação de “integração” e “desintegração” da vida familiar. O processo educativo (tanto de situações de aprendizado escolar quanto de violências) inicia-se e se consolida a partir de situações de vida criadas, elaboradas e executadas pelo envolvimento emocional, pessoal e conjunto das pessoas que constituem um determinado núcleo familiar. Assim,

Não haveria nada de novo em afirmar que a família é um dado essencial de nossa civilização. O modo pelo qual organizamos nossas famílias demonstra na prática o que é a nossa cultura, assim como a imagem do rosto é suficiente para retratar o indivíduo. (WINNICOTT, 2005, p. 59).

O processo de acúmulo de conhecimentos de uma pessoa se dá a partir das relações com outras pessoas. A família contribui neste processo, assim como o meio social.

O aprendizado ocorre também com o ato de brincar. O brincar e o aprender são muito próximos, constituem formas de um todo. É a partir de um que se consolida ou se constrói o outro, pois é pela brincadeira, pela imaginação de situações possíveis, que serão constituídos os processos de aprendizagem. A construção e reconstrução de pressupostos irão demandar consciência e desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Os processos de aprendizagem e imaginação se processam no mesmo sentido com os níveis de escolarização formal, pois, segundo Vygotsky (2004, p. 428),

A educação nunca começa no vazio, não se forjam reações inteiramente novas nem se concretiza o primeiro impulso. Ao contrário, sempre se parte de formas de comportamento já das e acabadas e fala-se da sua mudança, procura-se a sua substituição mas não o absolutamente novo. Neste sentido, toda educação é a reeducação do já realizado. Por isso a primeira exigência da educação é o conhecimento absolutamente preciso das formas hereditárias de comportamento, em cuja base será erigido o campo pessoal da experiência. E é aqui que o conhecimento das diferenças individuais se manifesta com força especial.

Nesse pensar, o agir na sociedade e na escola estariam em patamares muito próximos, uma vez que as sensações inatas estariam voltadas aos sentimentos construídos ao longo da vida, seria um constructo das emoções positivas e negativas. A partir de uma visão mais ampla, a evolução se constituiria em saber como separá-las e absorvê-las, consolidando a personalidade. A maneira como um indivíduo irá se comportar está associada ao seu meio social. Para Wallon (2007, p. 188),

O período que vai de 7 a 12 ou 14 anos parece servir de maneira bem mais pobre para o desenvolvimento da pessoa, a ação e as curiosidades da criança voltam-se para o mundo exterior, onde prossegue sua aprendizagem de pequeno praticante. Não é por estar menos em destaque, no entanto, que não continua sua evolução rumo a uma crescente autonomia. A criança cujas necessidades de apego pessoal continuam prevalecendo por demais exclusivamente começa a ser intensamente castigada pelos membros do grupo de que agora faz parte. É a idade em que são alvo de troça aqueles que a escola parece desorientar porque sua necessidade da família continua muito aparente ou aqueles que procuram obter do professor uma atenção pessoal.

Então, se não houver um acompanhamento por parte da família em relação ao processo de crescimento da criança nos ambientes onde ela se relaciona, poderá haver equívocos de comportamento, respostas negativas ou “desvios” que podem levar, no futuro, ao uso de drogas lícitas e ilícitas, a uma relação com o prazer e o poder e à prática de atos de violência, nos quais se enaltecem a superioridade e subestima-se o/a outro/a como formas de domínio. Se for verdadeiro que a condição social pode influenciar na consolidação da personalidade, este pressuposto será determinante e constitutivo na análise do comportamento humano. Molon (2009, p. 86), ao se

referir às teorias de Vygotsky, comenta que, para este autor, a consciência é o resultado final dos atos do homem e se constitui pelo contato social. Ele se refere “[...] à consciência como reflexibilidade, capacidade do homem de se desdobrar, de ser objeto de si mesmo, isto é, a consciência de estar consciente de ter consciência, em que a palavra possibilita esse desdobramento”.

Para Vygotsky e seus/as seguidores/as, os processos de transformação social passam também pela educação. É a partir de uma educação libertadora e crítica que se consolida o indivíduo e se constrói a consciência. Os problemas da delinquência infanto-juvenil ainda são vistos como falta de oportunidades de trabalho e de melhores condições de vida. Ao associarmos os problemas relacionados a adolescentes que cometeram atos infracionais com a sua cognitividade educacional, podemos refletir como o meio social influencia as formas de aquisição do aprendizado e desenvolvimento.

Um/a adolescente que cometeu ato infracional e que está cumprindo medidas socioeducativas estaria impossibilitado/a de alcançar bons resultados escolares? Como prever o grau de compreensão do indivíduo a partir de seu convívio social? O aprendizado de um/a jovem que cometeu ato infracional poderia ser menor em relação a outro/a que não cometeu infração, devido à pressão psicológica? Estas perguntas estão associadas aos níveis de aprendizado e desenvolvimento que estes/as adolescentes apresentam, mas não são exclusividade do fato de cumprirem medidas socioeducativas.

Segundo Molon (2009, p.88),

“A característica essencial da consciência reside na complexidade da reflexão, no fato de que nem sempre resulta exato refletir, ou seja, pode haver alterações da realidade, que ultrapassam os limites do visível e da experiência imediata, exigindo a busca dos significados que não são observados diretamente. [...] A consciência é a capacidade que o homem tem de refletir a própria atividade, isto é, a atividade é refletida no sujeito que toma consciência da própria atividade.”

Assim, a consciência representa o que cada indivíduo realiza e o que cada pessoa é. O nível de consciência será influenciado pelo convívio social. Para Vygotsky (1994), ser sujeito das próprias atitudes representa o nível de consciência que se possui. As crianças possuem um nível de consciência mais abaixo da realidade do que um adulto, mas elas

[...] podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de

fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças. (VYGOTSKY, 1994, p. 115-116).

Esse desenvolvimento tem um sentido dialético e resultará em atitudes adultas. Em contrapartida, a atividade de imitar pode ser considerada como normal. Assim, praticar um ato infracional pode vir a ser um ato dentro de certa normalidade, desde que tenha uma razão para ser realizado. Não estamos querendo justificar o delito, mas sim compreender suas especificidades. Os níveis de consciência podem estar fora dos contextos padronizados pela sociedade, mas, para o/a adolescente que comete ato infracional, a prática de tal ato pode ser absolutamente normal. Seria como se um pai ou uma mãe batesse em seus/as filhos/as e lhes dissesse que é para educá-los/as; quando estes/as crescerem e tiverem filhos/as, provavelmente irão supor que para educá-los/as terão de bater também.

Para Vygotsky, as relações entre as funções psicológicas superiores e inferiores representam os níveis de consciência que cada indivíduo possui. Molon (2009, p.90), Vygotsky as define da seguinte forma:

“As funções psicológicas inferiores caracterizam-se por serem imediatas, ou seja, reações diretas a uma determinada situação, porém matizadas afetivamente; são de origem natural e biológica, portanto, são controladas pelo meio físico e social, conseqüentemente, são inconscientes e involuntárias (...).

As especificidades das funções psicológicas superiores é que são mediatas. “Caracterizam-se por serem operações indiretas, que necessitam da presença de um signo mediador, sendo a linguagem o signo principal”

Assim, ao imitarem comportamentos dos/as adultos/as, as crianças reproduzem os que lhes são, em certa medida, indicados/as. Os comportamentos decorrem inicialmente do olhar das atitudes dos pais, da família, dos/as vizinhos/as, dos/as professores/as, do meio social e de outros/as. São demarcações que influenciarão a personalidade. Se não houver outros meios que promovam a interação das funções superiores, pessoas que delimitem noções de aprendizado real ela não poderá ser comprovada, sendo assim, não haverá mediação ou um/a mediador/a dos conhecimentos, dos saberes necessários à vida. O aprendizado que por ventura, não vir a ocorrer estará inserido apenas no processo imediato da transmissão de saberes.

Os fatores sociais e culturais são preponderantes no desenvolvimento humano e estão associados às relações humanas. Podemos realizar qualquer atividade com enorme subjetividade, mas também realizá-la de forma objetiva. Criamos instrumentos para melhorar os objetivos sociais, mas as tensões da compreensão humana estruturam-se a partir das relações de convívio e das conquistas individuais e coletivas. Assim, o indivíduo a partir da educação pode adquirir características múltiplas. Para Vygotsky e seus/as seguidores/as a mediação de conhecimentos e de condutas sociais pode ser feita pelas relações sociais.

A abstração se torna uma característica importante da imaginação, seja no ato de brincar ou do desejo. Se não houver consciência, sua realização pode não representar a realidade social. Segundo Bogoyavlensky e Menchinskaya (2005, p. 74),

[...] o traço característico do desenvolvimento psíquico é a acumulação, entendida não só como capital de noções, mas, como capital de modos e de ações intelectuais bem “realizadas” e consolidadas que fazem parte do complexo das aptidões psíquicas. Graças à formação das ações psíquicas, o homem tem possibilidade de usá-las voluntariamente para a execução de novas tarefas cognoscitivas. Isto, naturalmente, justifica a definição de voluntariedade, formulada pela primeira vez por Sechenov em relação aos movimentos físicos, ou seja, que cada movimento voluntário é um movimento “aprendido”. O termo “aprendido” usado neste caso deve interpretar-se no sentido mais amplo de “construído”, formado.”

A educação escolar é movimento apreendido física e mentalmente. A partir da teoria vygotskyana podemos compreender os processos de construção e formação de uma pessoa que, em processo de letramento, entra em contato com a figura do/a professor/a. Nessa troca de informações, ocorre a mediação do conhecimento. A mediação se resume nos processos de consolidação do geral para o particular, que podem ocorrer tanto na educação formal quanto no cotidiano social. A compreensão de mundo se realiza a partir da relação entre o aprendido e o desenvolvimento, efetiva-se a partir daquilo que se abstraiu para a particularidade do saber ou do conhecimento adquirido.

Vygotsky (1994) analisa que se não houver retorno, retribuição daquilo que se observa ou estuda, não ocorrerá desenvolvimento. Assim, a continuidade da aquisição de novos conhecimentos (a partir do conhecimento inicial adquirido) irá produzir continuamente novos saberes, torna-se cíclico, um

ir e vir para que se expanda e retraia, criando assim novas zonas de desenvolvimento proximal – ZDP.

As ZDP são criadas a partir dos processos de consciência, e para que se efetive a consciência é preciso ter noção do que se faz e de suas consequências. A relação entre aprendizado e desenvolvimento está em constante movimento..“Esta hipótese pressupõe necessariamente que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 2006, p. 116).

Para os/as educadores, o sucesso no crescimento cognitivo de seus/as alunos/as baseia-se na relação entre aprendizado e desenvolvimento; para estes/as, é importante o conhecimento (conteúdo), por isso é fundamental e necessário saber transmiti-los.

Berger (2003, p. 161), ao analisar Vygotsky comenta

[...] que, para cada indivíduo em desenvolvimento em cada nível de capacitação, existe uma **zona de desenvolvimento proximal (ZPD)**, isto é, uma gama de habilidades que a pessoa pode exercitar com assistência, mas, ainda não consegue executar de modo independente.

Neste mesmo sentido, Freitas (1996, p. 101-102), observa:

Para Vygotsky, a aprendizagem das crianças se inicia muito antes de sua entrada na escola. A aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. A aprendizagem escolar nunca parte do zero, pois antes de seu ingresso na escola a criança vive uma série de experiências. [...] Essa aprendizagem pré-escolar refere-se aos conceitos espontâneos que são formados pela criança em sua experiência cotidiana, no contato com as pessoas de seu meio, de sua cultura, em confronto com uma situação concreta.

Segundo a teoria vygotskyana, a aprendizagem é estritamente social, ocorre no processo de interação com adultos e com aqueles que apresentam mais experiências ou aprendizados. O processo de desenvolvimento se constitui a partir da elaboração e da reelaboração das habilidades e conhecimentos disponíveis no meio social.

Para Vygotsky, as possibilidades de aprendizagem não estavam na dependência do nível de desenvolvimento alcançado pelas crianças. [...] Dessa forma, o ensino deve incidir sobre a *zona de desenvolvimento proximal*, estimulando processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens. Ao atender a esse princípio, a escola estará dirigindo a criança para aquilo que ela ainda não [sabe]

fazer, centrando-se na direção das potencialidades a serem desenvolvidas. . (FREITAS, 1996, p. 104).

Enfatizamos aqui a importância da didática no processo de aquisição de conhecimentos, que é relevante em qualquer profissão. Quando um/a médico/a prescreve um medicamento, mas não dialoga com o/a paciente sobre a doença, os efeitos colaterais que o medicamento poderá trazer, se pode ou não ser ministrado conjuntamente com outro medicamento, entre outros aspectos, a situação se torna desconfortante. Todas as profissões têm sua área de saber e a forma de exposição deste aprendizado. É o que compreendemos como didática. Torna-se necessário que ocorram orientações no processo de transmissão e, conseqüentemente, de aquisição de qualquer conhecimento.

Na escola, se um/a aluno/a absorveu a informação e compreendeu os processos didático-pedagógicos transmitidos pelos/as professores/as, conseguirá se transformar e passar para outra fase do conhecimento. Isso ocorrerá em qualquer outra situação de vida. Segundo Antunes (2013, p. 297),

As crianças não vão à escola apenas para aprender e pronto, mas para construir conhecimentos em um sentido de aproximar-se do culturalmente estabelecido, mas também como “motor” do desenvolvimento de seu tempo, se suas capacidades e equilíbrio pessoal, de sua inserção social, de sua auto-estima e relações interpessoais.

Para Antunes (2013), o aprendizado refere-se a saberes previamente constituídos que devem ser compreendidos, mas também alterados. Os/as alunos/as devam ser estimulados/as a ampliar cada vez mais as suas necessidades por novos conteúdos. Sabendo que os assuntos tratados “na escola têm a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro” (VYGOTSKY, 1994, p.119), o processo de aprendizado do/a aluno/a se inicia sob orientação do/a professor/a e precisa ser avaliado.

A aquisição de conhecimentos é compreendida pelo o/a aluno/a quando ele/a consegue explicar e exemplificar verbalmente o que lhe foi transmitido. Para o/a adolescente que cometeu um ato infracional vemos que, enquanto ele/a não tomar consciência de suas atitudes e conseguir reproduzi-las verbalmente, não haverá aprendizado, não se transporá o nível de consciência, ou seja, este/a adolescente ainda se situará na esfera de

reproduzir o que se faz em seu meio social. É necessário que ocorra o “desenvolvimento” desta pessoa.

Segundo Vygotsky (1994, p. 118),

[...] o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram.

O desenvolvimento desses/as adolescentes ocorrerá pelo debate, pelo diálogo contínuo sobre a conscientização de seus atos. Somente mediante a fala, a linguagem dos fatos que impõem a violência existencial, eles/as poderão alterar suas vidas e também seu aprendizado escolar. Sua perspectiva torna-se uma relação dialética da intrapsique, em que o discurso, a fala, irá demandar um processo interno da ação. À medida que o/a adolescente manifesta verbalmente os seus interesses, se constrói o futuro. Este pensar pode estar associado ao aprendizado escolar, como também a qualquer ação violenta.

Neste sentido, enfatizamos a importância do papel da interação social no desenvolvimento da pessoa, desde a primeira infância ou mesmo do nascimento. Para Vygotsky (1994), o desenvolvimento humano é mediado socialmente pelos *signos* e pelos *instrumentos*.

“A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos.” (VYGOTSKY, 1994, p. 68).

Da mesma forma que monumentos dão significados históricos à sociedade humana, estigmas sociais são construídos constantemente em lares, escolas e cadeias na vida de muitos/as adolescentes e com significados geralmente negativos. Por memorização, pela reconstrução das relações de aprendizado e desenvolvimento, eles/as internalizam as experiências fornecidas para posteriormente construir, individualmente, modos de ação.

Pela organização dos seus processos mentais, podemos considerar que o indivíduo cresceu como pessoa humana.

Nesta perspectiva, Vygotsky (1994) trabalha com a noção de relação homem - mundo, relação que não é direta, torna-se divergente e é mediada por instrumentos e signos.

“A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma.” (VYGOTSKY, 1994, p.72- 73).

O instrumento é a materialidade daquilo que se deseja construir, podendo ser a realização humana. Para Vygotsky o trabalho diferenciara a formação da sociedade humana, pois somente por ele o homem será visto como uma espécie diferenciada. O signo dará condição de identificação, catalogação e montagem daquilo que se deseja. A linguagem irá nortear o pensamento e pela verbalização de ideias constitui-se o processo de formação de saberes. Assim, os processos de desenvolvimento humano são marcados pela sua inserção em determinado grupo cultural, e esta inserção parte do social para o individual.

É a partir da visualização e da escuta que se constroem meios para a comunicação; são criados signos linguísticos para que ocorra a comunicação (ver e ouvir) entre as pessoas. Portanto, para haver uma boa comunicação é preciso que sejam utilizados alguns signos compreensíveis por outras pessoas, que traduzam ideias, sentimentos, vontades e pensamentos de forma bastante precisa. A compreensão dos signos está relacionada aos instrumentos que serão utilizados para a comunicação.

O comportamento humano poderá se processar por influências externas que o indivíduo irá sofrer ao longo da vida, dos seus relacionamentos com outras pessoas. A mediação do signo e dos instrumentos cria a história do homem. O homem se diferencia dos animais pelo processo de consolidação da linguagem. Os animais apenas evoluem, enquanto o homem se realiza e

constrói produtos relacionados ao comportamento social. Tal perspectiva encontra-se nas análises de Luria (2005, p. 110) sobre a linguagem. Para ele, “O desenvolvimento mental através da aquisição da experiência humano-social por meio da linguagem é o terceiro tipo de desenvolvimento, que não existe nos animais e que constitui a maior conquista do gênero humano.”

O/a adolescente, ao reproduzir ações sociais de seu cotidiano, produz conhecimentos. Assim, estes estão associados ao seu modo de ver o mundo; a linguagem produzida nada mais é do que o resultado de toda a construção histórica que lhe foi apresentada e por ele/a percebida, desde o nascimento.

Segundo Luria (2005, p.110),

“a função de generalização é a função principal da linguagem, sem a qual seria impossível adquirir a experiência das gerações anteriores. Mas seria errado julgar que esta é a única função fundamental da linguagem. A linguagem não é apenas um meio de generalização; é, ao mesmo tempo, a base do pensamento. Quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento.”

Posteriormente à fase infantil, aos poucos o/a adolescente irá transformar tais características e refleti-las em seu meio social. Esse processo poderá se consolidar na fase adulta do indivíduo.

Vygotsky (2010), ao analisar as teorias de Freud e Claparède sobre a emoção humana, comenta que a diversificação emocional baseia-se na construção histórica do seu desenvolvimento. As etapas de consolidação do comportamento das pessoas estão associadas aos contextos de aprendizado e da consciência humana, ou seja, os efeitos “biológicos” da emoção e do aprendizado humano estão interligados às estruturas emocionais que o seu ambiente lhe oferece. Para Vygotsky (2010, p. 79), a imaginação na criança se torna necessária para que se consolidem as emoções por ela vivenciadas: “[...] a imaginação não repete em formas e combinações iguais impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas constrói novas séries, a partir das impressões anteriormente acumuladas.” Assim, é a partir de processos imaginativos que se constrói a realidade. O real e o imaginário na criança se confundem.

4.1 Análise das relações educacionais segundo a ótica da aprendizagem e do desenvolvimento de Vygotsky, em contraposição às relações sociais.

As relações sociais impõem situações de controle, seja devido aos contextos de educação não-formal, apreendidos na família e no meio social, seja decorrentes de contextos formais, apreendidos na escola. Essas relações, para um/a adolescente, podem vir associadas ao desejo, à ambição, ao querer ter algo e tornar-se uma constante nas suas vidas, ainda mais em uma sociedade capitalista.

Estes problemas influenciam seu modo de viver e, em relação à escolarização, geralmente levam à evasão escolar, ao baixo rendimento nas disciplinas curriculares, à pouca ou nenhuma participação nas aulas, a comportamentos antissociais e a outras ações que se tornam possíveis estigmas e até mesmo características pessoais que podem influenciar negativamente o comportamento.

O ambiente escolar permite diversas situações de convívio e conflitos, positivas ou negativas. As relações pedagógicas giram em torno da positividade e negatividade, buscando um equilíbrio de ações. A escola, como instituição voltada à educação/aprendizagem, deveria refletir constantemente acerca dos seus mecanismos didático-pedagógicos e promover de modo contínuo a avaliação sobre as ações por eles realizada e quais alternativas possíveis que levariam a maiores ganhos no contexto escolar. Os/as alunos/as deveriam ser as principais peças do processo de construção cognitiva voltado para a humanização de todas as ações didático-pedagógicas desenvolvidas na escola. Segundo Oliveira (2012, p. 135), a “[...] educação deve se compor como um espaço no qual as potencialidades humanas encontrem condições favoráveis - tanto objetivas quanto subjetivas – para se desenvolverem em plenitude”.

As relações de ensino e aprendizagem são realizadas por aqueles/as que compõem a instituição escolar. Segundo Sousa (2003, p. 36), a educação que se constrói na

[...] escola não é apenas o espaço de aquisição de conhecimentos sistematizado: é espaço de construção dos valores, da afetividade, da racionalidade, da subjetividade, da identidade de todos os sujeitos envolvidos nela, especialmente do aluno e do professor.

Analisamos as relações cognitivas e sociais de oito (08) adolescentes que cometeram ato infracional em cinco (05) escolas públicas na cidade de Palmas e de onze (11) adolescentes que também são alunos/as e também são atendidos/as na Secretaria de Desenvolvimento Social - SEDES do referido município (na sala de atendimento psicossocial). Então, para elaborarmos um diagnóstico de como eles/as se situam em relação aos aspectos da aprendizagem escolar e nas suas relações sociais, realizamos uma entrevista.

Embora o papel da escola seja o de formadora social, este papel não tem sido cumprido, pois ela precisaria ter em seu sistema pedagógico conceitos claros que indicassem como receber adolescentes que cometeram ato infracional, precisaria interferir continuamente nos currículos, nos processos didático-pedagógicos de ensino, na gestão educacional, na identificação e promoção das relações positivas de relacionamento estudantil e, principalmente, no aprendizado (pela própria escola) do que vem a ser o cumprimento de medidas socioeducativas. É imprescindível construir reais condições para que se possa discutir e dialogar sobre os mecanismos de garantias legais de proteção a todos/as. Essas ações se fazem necessárias na construção e na consolidação do currículo escolar.

O mesmo ocorre ao observarmos que as medidas socioeducativas, nos seus contextos mais amplos, são aplicadas segundo os aspectos característicos do delito, ao passo que no aspecto jurídico sua aplicação incorre segundo a condição social e familiar. Segundo Penso (2012, p. 21), ela deve abranger “[...] aspectos coercitivos/punitivos e educativos. Deve promover oportunidades de reinserção social, criando redes de apoio, envolvendo a família e a comunidade neste processo.” Então, o problema central reside na interligação entre a família, a escola e as redes públicas de atendimento socioeducativo; elas deveriam agir em conjunto, mas isso de fato não ocorre. Deveria existir uma conjunção de interesses entre as partes.

Os/As alunos/as precisam se sentir unidos/as a todas as ações escolares, e o fazer pedagógico precisaria ter como atores/atrizes principais os/as alunos/as. O *fazer* precisa estar associado à prática pedagógica, voltado para a cultura, o esporte e o lazer a todos/as os/as que compõem a escola. Segundo Moran (2007, p.68),

A escola não pode ser muito diferente da sociedade, porque é formada por pessoas do mesmo agrupamento e também vive nela. Politicamente, precisamos fazer todo o esforço possível para que a escola seja um lugar de colaboração, de inclusão, de aumento de consciência. Mas não se pode esperar uma escola “ideal” numa sociedade desigual, complicada, contraditória.

Inserir a comunidade no processo didático-pedagógico é de fundamental importância, mas isso não basta. Há também a necessidade de capacitar professores/as para receberem alunos/as que cometeram atos infracionais. Os /as professores/as devem estar voltados/as aos conjuntos de relações didático-pedagógicas, na graduação e ao longo da docência. Neste sentido, segundo Laplande (2006, p.706),

“A capacitação de professores e a flexibilização do currículo são fatores que colaborarão para o sucesso da política inclusiva. No que se referem aos aspectos pedagógicos, as escolas devem avaliar os alunos o prover serviços e apoios requeridos.”

A educação voltada para a inclusão de todos/as deveria ser a resposta da escola para uma sociedade tão individualizada e capitalista. Como equacionar a educação como fator de inclusão para aqueles/as que são excluídos/as? Como garantir-lhes oportunidade de educação, desenvolvimento e cidadania de forma igualitária em uma sociedade capitalista que prioriza a diferença? Torna-se imprescindível que ocorram modificações no agir e pensar pedagógico das escolas.

Segundo Vygotsky (1994), a perspectiva de organização e construção cultural da linguagem indica que somente a partir da construção histórica de cada indivíduo se constitui o meio no qual ocorre o desenvolvimento. Seu processo de aprendizado se constitui em seu desenvolvimento e esta relação se faz a partir do contato com as outras pessoas e com o seu ambiente. As medidas socioeducativas poderiam ser mediadas por tal pressuposto. Quando um/a adolescente que cometeu um ato infracional se conscientiza de seu delito, daquilo que esse ato implica para ele/a e para as pessoas de sua convivência, isso representa a mediação da sua tomada de consciência, de sua reinserção social, de seu crescimento cognitivo e da sua percepção de mundo. Não basta relatar, dizer ou confessar o ato infracional cometido; é preciso ter consciência do que se fez e relacioná-lo com as consequências do ato em si, com tudo o que aconteceu anteriormente.

Constituem-se então em desenvolvimento os processos relacionais de ensino e aprendizagem cabíveis em uma sala de aula ou até mesmo nas relações cotidianas. Para Urquiza e Mussi (2013, p.170) este processo é mais complexo, a “[...] aprendizagem não seria apenas inteligência e construção de conhecimentos acadêmicos, mas, basicamente, identificação pessoal e a relação através da interação entre pessoas e de novos elementos adquiridos”. Nesse sentido, o/a adolescente que cumpre medidas socioeducativas precisa ser avaliado/a para que seja averiguada a compreensão de suas ações e se projetem possibilidades quanto ao futuro. O delito pode ser uma superposição ou uma representação das relações de convívio de seu meio social.

A produção dessas relações está muito presente nas crianças. É o que se percebe ao observarmos o comportamento de crianças em relação à imaginação. Vygotsky (2010, p. 126) comenta:

Se, na imaginação visionária o pensamento se manifesta numa forma que está a serviço dos interesses emocionais, no pensamento realista não encontramos um domínio específico da lógica dos sentimentos. Nesse pensamento existem relações complexas entre funções isoladas. Se tomarmos a forma da imaginação que se relaciona com a invenção e sua influência na realidade, veremos que nesse caso a atividade da imaginação não está subordinada aos caprichos subjetivos da lógica emocional (...).

O inventor, que em sua imaginação cria o desenho ou o plano que irá fazer, não se parece com uma pessoa que se move, em seu pensamento, segundo a lógica subjetiva das emoções. Em ambos os casos nos encontramos diante de diferentes sistemas e diferentes gêneros de uma complicada atividade.

A criança poderá criar dentro de si situações e narrações fantasiosas, fantásticas, e logo será um/a adolescente. Seu processo de crescimento pessoal e as suas experiências de vida deveriam ou deverão ser reproduzidas e reformuladas cotidianamente, como se fosse um exercício, um aprendizado de situações positivas ou negativas das atitudes cotidianas. Para Vygotsky (2010), é a partir da fantasia que se constrói a experiência adulta; a maturidade do pensamento é constituída a partir da *idade de transição*. Segundo esse autor,

[...] a imaginação se caracteriza não por uma melhor conexão com aspecto emocional, não por um grau menor de consciência, não por um grau menor ou maior de concretude; essas particularidades também se manifestam nas distintas etapas do desenvolvimento do pensamento. Para a imaginação é importante a direção da consciência, que consiste em se afastar da realidade, em uma atividade relativamente autônoma da consciência, que se diferencia da cognição imediata da realidade. Junto com as imagens que se

criam durante o processo da cognição imediata da realidade, o indivíduo cria imagens que são reconhecidas como produtos da imaginação. Num nível alto de desenvolvimento do pensamento criam-se imagens que não encontramos preparadas na realidade circundante.

Mesmo aqueles/as que amadurecem, podem apresentar dificuldades de compreensão de mundo. No mesmo sentido, podemos observar os processos de aprendizado escolar, que estão inseridos no mesmo nível de importância. Relativiza-se a importância do ato de estudar e da visão de futuro. Se não há uma visão de futuro, se não se constrói historicamente o sentido de projetar a própria vida, se não existe a devida consciência do que se faz, como um/a adolescente poderá saber o que fazer no momento em que vivencia um fato? Para Vygotsky (1994, p.109) a aprendizagem e o desenvolvimento podem ser representados a partir da relação entre ambos, “[...] por meio de dois círculos concêntricos; o menor representa o processo de aprendizagem e o maior, o do desenvolvimento, que se estende para além da aprendizagem”.

O processo de aprendizagem está intimamente ligado à construção das capacidades cognitivas e sociativas do ser humano e se constrói, segundo Paes (2012, p. 40, grifo nosso), na fase infantil.

A criança que vive uma privação emocional não tem a possibilidade de desenvolver seu autocontrole a partir do seu próprio comportamento agressivo e destrutivo, o que vai acontecer mais tarde de uma forma não aceita socialmente, gerando sérios problemas de convivência social. Enquanto a criança mantinha uma relação saudável com a mãe e/ou familiares, era valorizada na sua capacidade construtiva e percebia que sua agressividade era suportada e contida sem a perda do afeto familiar. **A ausência da capacidade de controle e dos limites da agressividade tem sua gênese na privação emocional causada por omissão, abandono, negligência ou a violência propriamente dita.**

Esse fator poderá influenciar significativamente o comportamento de crianças e, conseqüentemente, de adolescentes que não tiveram condições sociais ou familiares para desenvolver todas as suas potencialidades. Há uma continuidade no processo de na construção comportamental do indivíduo. A inconsciência dos atos cometidos pelos/as adolescentes só poderá ser perceptível quando houver a recuperação psíquica, ou seja, a percepção da alteração dos próprios comportamentos cotidianos.

Podemos dizer que os/as adolescentes que estão em conflito com a lei passam por problemas que estão associados a estes mecanismos relacionais. Segundo Maia e Barros (2012, p.53),

Os jovens em conflito com a lei, em geral, têm em comum um sentimento de exclusão, seja anterior ou posterior ao ato infracional, pela estigmatização e preconceito. [...] Recusamos aqui a associação da pobreza com a violência. Adotamos a compreensão de que a pobreza é uma violência e que as formas de enfrentar essa violência são diversas, desde a escolha pela luta por seus direitos e melhores condições de vida até o enfrentamento por meio de outra violência. O ato infracional é, muitas vezes, usado como uma maneira de denunciar essa violência primeira e/ou como uma forma de inserção no mundo.

O/A adolescente que cometeu ato infracional provavelmente passou por situações de violência. Se ele/a convive cotidianamente com uma realidade social e comunitária que apresenta diversos contextos de violência e destruição, acreditar que esta convivência não iria ser reproduzida seria uma representação completamente fora da realidade. Segundo Galinkin (2006, p.57), as sociedades

[...] estão assim constituídas e submersas em um complexo sistema hierárquico de organização social e de categorias de sujeitos sociais: posições rígidas e papéis pré-definidos, profissões preestabelecidas, valores e normas associados a essas divisões. E, mais importante, são constituídas por meio da atribuição de sentido conferido às relações sociais e às pessoas nelas envolvidas.

Há um papel social a ser construído, mas o agir está intimamente associado ao que a sociedade capitalista “oferece” e “impõe” como correto. Assim, como conciliar a miserabilidade e a ignorância em uma sociedade cujo abismo social é enorme, mas o apelo ao enriquecimento é cotidiano? As relações sociais baseiam-se em pressupostos que forjam um pensamento para todos/as. Diferenciar-se desta forma de viver é se contrapor ao cotidiano. Silva (2006, p. 647) analisa que,

Nas sociedades capitalistas contemporâneas, o padrão que direciona as ações humanas, constituindo-se num imperativo, numa necessidade racional, é a lógica do capital, princípio de ação individual, coletiva e pública. É a partir dela que são reguladas as atividades humanas. Assim, a moral é pensada como capital social e como tal deve ser formada. São as relações de mercado, a lógica dos negócios, o desenvolvimento de competências adaptativo-competitivas que definem os parâmetros éticos de formação humana, que estabelecem o que é ser autônomo.

O Estado brasileiro é regido pelo sistema capitalista, sistema impõe aos/as seus/as habitantes uma visão de consumo: com que qualidade, o quê, onde, quando e como consumir. A escola - em seu sentido maior - representa a contrapartida a este maniqueísmo social. Neste mesmo sentido, para Facci (2004, p. 246),

O desenvolvimento do pensamento teórico, de capacidades e habilidades intelectuais é o resultado fundamental da educação do aluno e também daquele que ensina. Na formação do professor, portanto, além do conhecimento de suas experiências pessoais e profissionais, dos saberes práticos, tem que haver uma ruptura com a forma de pensamento e ação próprios do conhecimento cotidiano. A humanização do aluno e do professor está limitada por relações e formas de ação presentes na prática educativa, que refletem a influência de relações mais amplas, presentes na prática social.

Os resultados sociais desta discussão estão presentes nas famílias, nas escolas, nos Centros de Internação, nas delegacias de polícia.

Como vimos, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento também pode ser associada à compreensão do que um ato infracional e o cumprimento de medidas socioeducativas representam na vida de um/a adolescente. A percepção do erro torna-se um aprendizado. No momento em que este/a adolescente, ao compreender que há outros caminhos possíveis e que a sua compreensão de mundo pode levá-lo/a a tomar decisões certas ou erradas, poderemos dizer que houve desenvolvimento, que ocorreu um crescimento pessoal, transformação histórica do indivíduo.

Estas situações de desenvolvimento se constroem a partir da percepção de mundo e estão presentes na formação pessoal. Tal construção é influenciada pela ideologia. O agir coletivo e até mesmo o individualizado sofrem influência da ideologia dominante. Em capítulo anterior, citamos Chauí (1991, 2000) para referir a respeito e aqui desejamos enfatizar novamente como a ideologia é preenchida pelo discurso dominante e como o pensamento, o desejo e o fazer são preenchidos na fala e no agir de uma sociedade capitalista. Para Chauí (2000, p. 32- 33),

“O discurso ideológico é um discurso feito de espaços em branco, como uma frase na qual houvesse lacunas. [...] é graças aos brancos, graças às lacunas entre as suas partes, que esse discurso se apresenta como coerente. Em suma, é porque não diz tudo e não pode dizer tudo que o discurso ideológico é coerente e poderoso. Assim, a tentativa de preencher os brancos do discurso ideológico e suas lacunas não nos levaria a “corrigir” engano ou as fraudes desse discurso e transformá-lo num discurso verdadeiro. É fundamental admitirmos que, se tentarmos o preenchimento do branco ou da lacuna, não vamos transformar a ideologia “ruim” numa ideologia “boa”: vamos, simplesmente, destruir o discurso ideológico, porque tiraremos dele a condição *sine qua non* de sua existência e força. O discurso ideológico se sustenta, justamente, porque não pode dizer até o fim aquilo que pretende dizer. Se o disser, se preencher todas as lacunas, ele se autodestrói como ideologia.”

Então, o discurso dominante torna-se uma verdade, mesmo não sendo unânime, por ser oriundo da elite; consolida-se como uma ideia que deve ser aceita pela maioria das pessoas. Sua construção é medida pelas pessoas que compõem um determinado grupo social. As famílias que compõem um bairro, uma quadra, uma cidade podem ser influenciadas por um determinado pensamento em vários locais, tais como: igrejas, escolas e hospitais. Essas influências se ampliam quando observamos o impacto da mídia, suas repercussões na condição social de adolescentes, inclusive nos/as que cometeram ato infracional.

Para esses/as adolescentes o aprendizado escolar também sofre as influências do meio social. Ao analisarmos o processo de formação do aprendizado escolar de adolescentes que cometeram atos infracionais e sua relação com a ZDP, observamos que as principais características do processo de acúmulo de conhecimentos, tanto no meio escolar quanto nas relações sociais, necessitam de maior criticidade sobre o mundo. Em grande medida, a sociedade é impulsionada a agir segundo contextos e conceitos da maioria, mas a construção do pensar é realizada pela minoria. Isso leva à falta de consciência e percepção de vida. Chauí (2000) denomina esse movimento de “alienação”. Os espaços entre o discurso dominante que não são ditos são criados justamente pela ideologia dominante. Constrói-se um pensamento que deverá ser dito e repetido pela maioria da sociedade. Assim,

A sociedade (e, portanto, as classes sociais) encontra-se impossibilitada de relacionar-se consigo mesma, a não ser recusando aquilo que ela própria não cessa de repor, isto é, a particularização extrema de suas divisões internas. Este movimento denomina-se alienação. (CHAUÍ, 2000, p. 73).

Este processo de formação de pensamentos influi significativamente no comportamento de uma pessoa, grupo ou de toda uma sociedade. Faz-se presente como um processo característico da linguagem subliminar. Não se percebe, mas o discurso está sendo dito e reproduzido continuamente. “A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que não seja percebida como tal pelos dominados” (CHAUÍ, 1991, p.86).

O que podemos dizer então sobre adolescentes que cometeram ato infracional oriundos/as de camadas sociais desfavorecidas e que estão

alheios/as aos processos das influências da ideologia dominante e voltados/as para os desejos do sistema capitalista? Esta relação interfere no agir e pensar das pessoas, principalmente em adolescentes em formação. Podemos observar que “a ideologia é o processo pelo qual as idéias da classe dominante se tornam idéias de todas as classes sociais, se tornam idéias dominantes.” (CHAUÍ, 1991, p.92).

Poderíamos criar diversas indagações quanto ao que influencia um/a adolescente a cometer um ato infracional, buscar quais seriam os critérios de subjetividade criados por eles/as e por seu meio social para enfrentar as diferentes situações adversas da vida, mais ainda em uma sociedade altamente capitalista. Estamos enfatizando nossas discussões com as análises de Chauí (1991, 2000), de fundamental importância para podermos associá-las também à construção do pensamento pedagógico nas escolas, por exemplo, como o pensamento construído na sociedade é reproduzido e perpetuado na sala de aula pelo discurso do/a professor/a e também dos/as alunos/as.

Uma forma de pensar reflete na outra e ao contrário, mas o que prevalece é o pensar determinante do senso comum, construído e reconstruído para atender a determinados interesses intimamente ligados a uma sociedade composta e estruturada por sua formação conservadora e elitista.

Segundo Chauí (1991, p. 88),

[...] na ideologia burguesa a família não é entendida como uma relação social que assume formas, funções e sentidos diferentes tanto em decorrência das condições históricas quanto em decorrência da situação de cada classe social na sociedade. Pelo contrário, a família é representada como sendo sempre a mesma (no tempo e para todas as classes) e, portanto, como uma realidade natural (biológica), sagrada (desejada e abençoada por Deus), eterna (sempre existiu e sempre existirá), moral (a vida é boa, pura, normal, respeitada) e pedagógica (nela se aprendem as regras da verdadeira convivência entre os homens, com o amor dos pais pelos filhos, com o respeito e temor dos filhos pelos pais, com amor fraterno). Estamos, pois, diante de uma *idéia* da família e não diante da realidade histórico-social da família.

O agir na família é o mesmo para todos/as, o desejo do ideário familiar é constituído pelas pessoas como o desejo de se ter uma família de sucesso, mas como agir se ocorre o contrário, quando as “coisas não deram certo” ou como esperado? Podemos associar o mesmo à educação, quando se deseja que o/a filho/a obtenha sucesso ou resultados positivos na escola, mas a realização não ocorre como o esperado. Não são observadas as realidades

entre as camadas sociais. O distanciamento social e econômico impõe às camadas menos favorecidas condições de vida e de estudo altamente precárias e, conseqüentemente, isso se reflete no aprendizado. Essas associações influem no agir social e educacional. Há grupos sociais que não alcançam as linhas de desenvolvimento cognitivo e de melhorias sociais no mesmo tempo histórico daqueles/as que possuem melhores condições. Entre os que têm condições, há muitos/as alienados/as.

Podemos dizer que há um padrão de comportamento social determinante, mas ele não se encaixa de forma natural e efetiva em todas as camadas sociais porque é o padrão da classe dominante sobre as demais classes.

5 CAPÍTULO 4 - PESQUISA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE PALMAS NO ESTADO DO TOCANTINS.

A seguir, apresentaremos os dados da pesquisa quantitativa dos/as adolescentes que cometeram ato infracional, cumprem medidas socioeducativas e estão sob o regime de Liberdade Assistida – LA. Foram entrevistados/as dezenove (19) adolescentes: oito (08) nas cinco escolas selecionadas e onze (11) na Secretaria de Defesa Social - SEDES do município de Palmas. Foi necessário dividir as entrevistas, pois durante o processo de pesquisa os/as professores/as do estado do Tocantins ficaram em greve por mais de três meses e muitos/as dos/as alunos/as que estão em LA evadiram-se após o retorno das aulas. Para não perder o contato com os/as adolescentes que nos foram indicados/as, realizamos a outra parte das entrevistas na SEDES.

Foram também entrevistados/as vinte e sete (27) professores/as e cinco (05) diretores/as nas cinco (05) escolas selecionadas. Ao promovermos as entrevistas com os diretores/as, professores/as e alunos/as, buscamos criar uma triangulação entre os dizeres desses três grupos sociais e avaliar situações que nos remetem ao objeto desta pesquisa. Os questionários utilizados constam nos anexos.

5.1 Entrevistas nas Escolas

As entrevistas foram realizadas em escolas públicas de Palmas que possuem alunos/as que cometeram ato infracional e estão cumprindo regime socioeducativo. Segundo determinação do ECA, o/a adolescente que está sob medida socioeducativa precisa estar matriculado em uma unidade escolar próxima de sua casa, neste sentido, após obtermos as indicações das escolas que possuíam adolescentes em LA, nos dirigimos à elas, assim, as escolas pesquisadas situam-se nas regiões Norte (ARNO – Área Residencial Norte) e Sul (Taquaralto e Jardim Aurenny I e III) da cidade, áreas onde os desníveis socioeconômicos são mais evidentes; três (03) estão na região Sul - duas (02) escolas estaduais e uma (01) escola municipal - e duas (02) na região Norte -

escolas estaduais. Todas apresentavam limpeza, boas condições de conservação do espaço físico, quadra esportiva e ambientes de socialização, ou seja, nenhum fator que pudesse contribuir para o aumento dos índices de violência ou demérito escolar, como falta de porteiro/a, da guarda escolar ou de merendeiras e merendas.

O questionário para os/as alunos/as e professores/as continha perguntas objetivas e discursivas, as quais foram elaboradas com certa objetividade. Não houve identificação dos/as adolescentes entrevistados/as, pois, além desses sujeitos serem menores de idade, qualquer pesquisa realizada com crianças e adolescentes que estão sob medidas socioeducativas deve permanecer em sigilo, conforme determinado pelo ECA nos Artigos 1º; 5º; 6º; 17º; 18º; 70º e no seu texto como um todo (BRASIL, 1990). Baseamo-nos também nas Resoluções Éticas Brasileiras, em especial na Resolução CNS 466/2012 e na Norma Operacional da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP nº 001/2013.

Em nossas entrevistas houve também a busca do olhar da educação em seu sentido mais amplo. Buscamos observar as relações interpessoais entre professor/a e aluno/a a partir das relações de ensino e aprendizagem, pois, como já observamos, a educação não se resume à dimensão formal ou sistemática.

5.2 Análise dos Dados da Pesquisa com os/as Diretores/as das Escolas.

Dos/as cinco (05) diretores/as das escolas pesquisadas, três (03) disseram que os problemas de indisciplina e violência ocorrem no entorno da escola, ou seja, nas ruas próximas, e que há respeito pela unidade escolar.

Quando perguntado/a sobre os principais locais de atos de violência o/a diretor/a de uma das escolas da região Sul relatou-nos que esses atos ocorrem:

“[...] principalmente na frente da escola, aqui dentro não há indícios, principalmente eles esperam ter algumas ações externas que contribuem para que eles vão esperar uns aos outros na frente da escola, [...] o que há aqui dentro, comentários de que vão se pegar lá fora. [...] Mas, muitas vezes a gente não consegue evitar”.

Esse/a diretor/a disse que na hora do recreio iniciam-se os possíveis entraves entre os/as alunos/as e que as questões de violência ocorrem fora da escola. Os/As outros/as dois (02) diretores/as relataram ocorrer casos de violência no ambiente escolar, tais como: uso de drogas ilícitas, brigas entre alunos/as e discussões.

Quando perguntado/a sobre o uso de drogas na escola, um/a dos/as diretores/as de uma escola da região Sul disse:

“Sim. Os alunos vão para trás da escola e usam”.

Todos/as os/as diretores/as comentaram que nas escolas há cursos de capacitação frequentes para professores/as e funcionários/as e que a maioria lida com os temas transversais continuamente, ligando-os aos conteúdos de suas disciplinas. Quatro (04) diretores/as comentaram que há problemas com drogas, tanto dentro da escola quanto no entorno escolar, e que essa situação ainda é contornável, não chegando a extremos. Constatamos, porém, um temor contínuo. Somente um/a (01) diretor/a, de uma escola da região Norte, relatou não ter este tipo de problema na sua unidade de ensino:.

“Violência mesmo a gente quase não tem não, assim, violência de embate quase não tem não. [...] Eles não são violentos na escola não. Violência mesmo não, é um caso raro.”

Todas os/as diretores/as relataram que o maior problema está centrado no fato de que há pouca ou nenhuma participação das famílias nas atividades escolares. A relação da família para com as escolas, em todos os anos ou séries, está centrada apenas em esperar que essa instituição promova a sua atividade principal, ou seja, “ensinar” ou transmitir conhecimentos aos/as seus/as filhos/as, mas as ações relacionais entre comunidade e escola, necessárias para o bom funcionamento desta, praticamente inexistem.

Todos/as os/as diretores/as apresentaram um discurso muito parecido quanto às questões de aprendizado escolar e violência e foram extremamente solícitos em responder às perguntas. Em duas escolas, os/as alunos/as são indentificados/as como adolescentes infratores/as pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as.

5.3 Análise dos Dados da Pesquisa com os/as Professores/as das Escolas.

Em cada escola, um grupo de professores/as de diferentes disciplinas foi entrevistado, perfazendo um total de vinte e sete (27) docentes. Identificaremos as escolas por números: Escolas 01; 02; 03; 04 e 05.

A Escola 01 possui um/a (01) aluno/a em LA no curso noturno matriculado/a no Ensino Fundamental II. Ao todo, oferece um curso noturno de Educação Fundamental I e II de Educação de Jovens e Adultos – EJA e, pela manhã e à tarde, atende a crianças do Ensino Fundamental I e II regular. Situa-se no extremo da região Sul de Palmas, em uma localidade de expansão imobiliária muito recente. No turno desse aluno/a, o corpo docente é composto somente por professores (sexo masculino). A escola não apresenta problemas internos de violência que possam ser considerados preocupantes; os maiores problemas ocorrem fora, como mencionado pelo/a diretor/a.

O processo de ensino é modular e intensivo, aplicado em sua maior parte no quadro de giz ou branco. Ao analisarmos os dados colhidos no questionário, vemos que as maiores dificuldades de aprendizagem dos conteúdos concentram-se na defasagem idade/série, ou seja, reside no fato de os/as alunos/as terem ficado anos sem estudo. Muitos/as convivem com situações sociais externas que influenciam no processo de rendimento escolar, tais como: trabalhar de dia e estudar à noite e/ou ter filhos/as para cuidar e levar para a escola. A maioria apresenta baixa autoestima.

A Escola 02 situa-se também na região Sul, mas em outro setor. A população desse setor possui um histórico de pioneirismo na construção de Palmas, mas vive uma situação de baixo poder aquisitivo. A escola possui dois turnos de aulas, um matutino e outro vespertino, e atende apenas ao Ensino Fundamental I, com boa infraestrutura física. A maioria dos/as professores/as são concursados/as e seus/as funcionários/as atendem às demandas. A maioria dos/as alunos/as ainda são crianças, mas há casos de defasagem ano/série. Segundo o/a diretor/a,, há casos de violências entre os/as alunos/as nas salas de aulas, no pátio da escola e principalmente no momento da saída. A participação dos pais, mães ou responsáveis foi referida como representativa. Nessa escola foi entrevistado um/a (01) aluno/a em LA.

A Escola 03 fica próxima da Escola 02, situada em outra quadra ou setor, e atende alunos/as do ensino médio. Foram entrevistados/as dois/as (02) alunos/as em LA. Essa escola possui boa estrutura física e a maioria dos/as professores/as são concursados/as. Todavia, o percentual de alunos/as por turma é elevado e os ventiladores das salas não são suficientes para amenizar o calor. O/A diretor/a relatou que há graves problemas sociais no entorno que se refletem dentro da escola, principalmente em relação ao consumo de drogas; disse também que um/a professor/a teve de ser transferido/a porque, ao chamar atenção de um grupo de alunos/as que fumavam maconha, foi ameaçado/a de morte. Muitas alunas apresentam gravidez ou levam seus/as filhos/as para a escola. Ao indagarmos sobre projetos extracurriculares que poderiam promover diálogos sobre temas como: gravidez na adolescência, contracepção, violência doméstica e outros, o/a coordenador/a pedagógico/a relatou que a escola carece de tais atividades e no máximo utiliza os assuntos relativos aos Temas Transversais; disse também que a participação e a frequência dos pais, mães ou responsáveis nas reuniões escolares é muito pequena.

A Escola 04 situa-se na região Norte, nas quadras que compõem a região da ARNO. Em um primeiro momento da formação da cidade, essas quadras se constituíam como ocupação territorial ou invasão, mas em um segundo momento houve a ocupação setorial com a intervenção do poder público. Mesmo assim, essa região ainda apresenta uma enorme variação socioeconômica. A escola pesquisada é de ensino médio e possui infraestrutura razoável; as salas de aula possuem apenas ventiladores e apresentam um percentual considerável de alunos/as. Três (03) discentes estão em LA, sendo um/a no período da manhã e dois/as no período da tarde. A direção promove atividades extracurriculares com os/as alunos/as e com os pais, mães ou responsáveis. Há uma boa integração entre a escola e a comunidade, o que harmoniza essa relação. Segundo os/as professores/as, os casos de violência mais usuais são de brigas entre alunos/as.

A Escola 05 também está situada na região da ARNO, é de ensino médio e possui dois/as (02) alunos/as em LA (no período noturno). Apresenta boa estrutura física, mas as salas de aulas têm número elevado de alunos/as e possuem apenas ventiladores. O/A diretor/a relatou que há casos de violência

física e psicológica na escola e que o entorno também é violento. Um dado curioso: as Escolas 04 e 05 ficam em quadras vizinhas.

Nas cinco (05) escolas o Projeto Político-Pedagógico - PPP não apresenta propostas de acolhimento dos/as alunos/as que cumprem medidas socioeducativas e em relação aos contextos de violência. No questionário para os/as professores/as foram apresentadas dezesseis perguntas objetivas e uma única pergunta discursiva. Justificamos tal atitude pela realização das entrevistas no horário do recreio; quando solicitamos aos/as diretores/as um período para aplicação do questionário, foi-nos apresentado somente este. Em algumas escolas não houve uma agradável colaboração por parte dos/as professores/as, muitos/as não quiseram responder ao questionário. A pergunta discursiva foi:

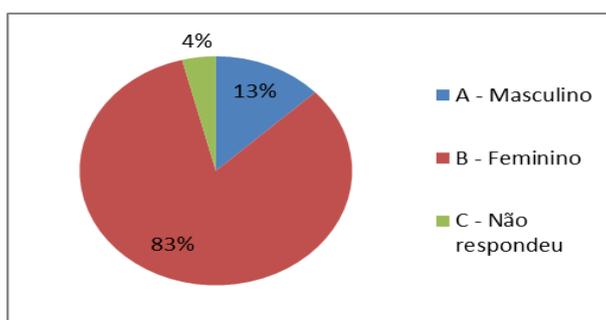
“O/A Sr./a. foi preparado/a para receber adolescentes que cometeram ato infracional e estão em Liberdade Assistida? Em caso afirmativo, por quem e como? Receberam colaboração do Sistema Judiciário? Como o/a Sr./a. relataria a sua experiência com esses/as adolescentes?”

A grande maioria respondeu apenas:

“Não”.

Ao conversarmos com os/as professores informalmente, um pequeno grupo informou que não foi preparado na graduação ou nas capacitações na escola para lidar com alunos/as que cumprem medidas socioeducativas, mas deseja dialogar e aprender mais sobre o assunto. Ao lermos as respostas dos/as professores, tivemos a impressão de que desejavam responder com maior propriedade e alongar mais o seu discurso. A maioria dos/as entrevistados/as pertence ao sexo feminino. O gráfico abaixo procura exemplificar melhor este percentual:

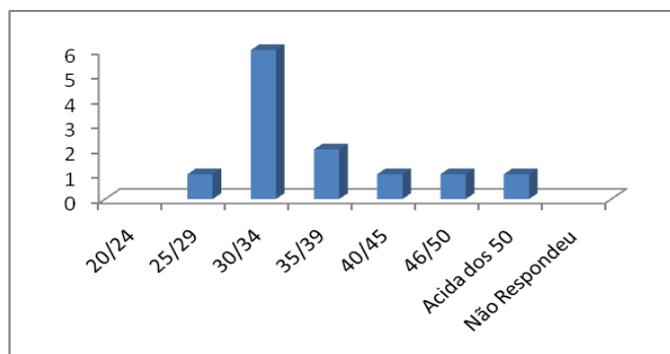
Gráfico 3 - Percentuais dos professores, por sexo.



Fonte: Elaboração do Pesquisador, 2015.

Quanto à faixa etária, a maioria dos/as professores/as possui de trinta (30) a trinta e quatro (34) anos. O percentual mais informado logo após foi o que varia dos trinta e cinco aos trinta e nove anos (35-39).

Gráfico 4 - Faixa etária dos/as professores/as.



Fonte: Elaboração do Pesquisador, 2015.

Quando perguntados/as se procuram ser sociáveis com seus/as alunos/as, se há participação destes/destas na sala de aula e conversas formais e informais sobre assuntos diversos nos ambientes escolares, os/as professores/as, em maioria, responderam positivamente. Em relação ao convívio escolar com alunos/as, a maioria assinalou a opção “REGULAR”, sugerindo que este/as participam das aulas, mas não interagem abertamente com os/as professores/as, ou seja, sugere-se um baixo nível de relacionamento interpessoal.

Esses fatores apontam para a possível insuficiência dos processos de ensino e aprendizagem, considerando que eles podem deixar de levar aos/às alunos/as diferentes formas de aquisição de saberes; pensa-se a educação como um processo linear de acúmulo de conteúdos com suas disciplinas, sem que ocorra uma interligação dos conteúdos da mesma área e de outras e também em relação à vida pessoal.

O processo de reflexão didática precisa ser constante e deveria estar pautado nos processos de aprendizagem dos/as alunos/as e na representação do que se constitui a ZDP. Segundo Vygotsky (1994, p. 113),

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver.

Nesse sentido, a aprendizagem não se estagna, é contínua até a fase adulta e ao longo dela, torna-se constante e, à medida que se deseja conhecimentos, aumenta-se sua aquisição. Nas escolas pesquisadas, em contrapartida, observamos que na maioria das vezes as atividades são ditadas ou escritas no quadro e os/as alunos/as as executam a partir do estudo individual; as atividades em grupo dependem do/a professor/a e do momento da aula. A relação de aprendizagem está intimamente associada ao comportamento em sala.

Os/As professores/as das escolas 01 e 04 indicaram que a maioria dos/as alunos/as apresenta bom comportamento e que a escola possui uma boa proposta pedagógica de conscientização quanto ao comportamento dentro do espaço escolar. Já nas escolas 02, 03 e 05 foi indicado que a minoria dos/as alunos/as apresenta bom comportamento.

A relação entre as atividades escolares e o comportamento também está associada à didática desenvolvida. Em seus relatos, os/as professores/as das três últimas escolas referidas associaram o mau comportamento dos/as alunos/as à ausência da família na escola e ao *bullying*. Mesmo em uma turma com uma idade mais avançada e em outra modalidade de ensino, como na Escola 01, predominam comportamentos que estimulam a violência escolar.

Quando indagamos sobre a relação entre o aprendizado escolar e o comportamento em sala de aula, obtivemos um percentual de 100% na alternativa “SIM” nas escolas 02, 03 e 05, ou seja, quando perguntamos se há alunos/as que promovem um mau comportamento em sala e se estes/as apresentam um baixo rendimento escolar, todos/as os/as professores/as responderam afirmativamente. Tal correlação evidencia-se nos índices de aprovação e repetência e indicam que esse problema não está associado apenas em ser um/a adolescente que cometeu ato infracional.

Todos/as os/as professores/as indicaram a mesma resposta para a questão sobre o comportamento dos/das alunos/as: dentro da sala de aula são indisciplinados/as, e fora da sala de aula a maioria dos/as entrevistados/as respondeu “SIM”. Os/As professores/as responderam que o aprendizado é interferido significativamente pelo mau comportamento dos/as alunos/as.

Quando perguntados sobre a utilização de práticas sociativistas, relacionadas à participação dos/as alunos/as na sala de aula e a conversas

formais e informais sobre assuntos diversos nos ambientes escolares, os/as professores/as da escola 03 e 04 responderam, em sua maioria, “SIM”, mas nas escolas 01, 02 e 05 os índices revelaram resultados contrários, ou seja, mostraram que não são apresentadas propostas sociativistas, em que os/as professores/as se socializam com os/as alunos/as sob uma didática mais dinamizadora e não punitiva, o que também está relacionado à conscientização, como profissional, da aplicação do ECA.

Quando indagados/as se na grade curricular de seu curso de graduação havia uma disciplina obrigatória ou optativa sobre temas ligados aos Direitos Humanos ou se receberam alguma capacitação a respeito, os/as professores/as foram categóricos/as: não tiveram disciplinas nem receberam aperfeiçoamento. A inaptidão para lidar com problemas relacionados aos Direitos Humanos, aos atos infracionais, a medidas socioeducativas ou a qualquer outro problema social não se resume somente à sala de aula e aos/as professores/as. A escola, em todo o seu conjunto, apresenta enormes dificuldades a respeito, principalmente quanto à ausência de atividades curriculares ou extracurriculares que possam promover o conhecimento e a interação entre os/as alunos/as ou mesmo o diálogo científico e pessoal entre alunos/as e professores/as.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990 (BRASIL, 1990), todos/as profissionais que estão envolvidos/as nas relações escolares participam do processo de inserção social de adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas, princípio que muitas vezes aparece ignorado.

Os/As professores/as apresentaram um percentual de 50% para os níveis de relacionamento com os/as alunos/as; mas, ao analisarmos os dados dos discentes, notamos que esse relacionamento não é tão bom. A maioria dos/as professores/as assinalou que tem conhecimento do referencial pedagógico da escola, mas esse PPP foi elaborado na Secretaria Estadual de Educação e repassado a todas as escolas. Sendo assim, indagamos: será que o/a diretor/a consulta seus/as professores/as para fazer alguma adaptação (quando desejar) para as suas escolas? O PPP é lido por todos/as os professores/as? Os/As professores/as têm a sua disposição o PPP para ser consultado quando necessário?

Todos estes fatores sugerem que os processos de ensino e aprendizagem se tornam incapazes de levar os/as alunos/as a diferentes formas de aquisição de saberes; não são criadas condições para que ocorra a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade; os conteúdos são desconexos uns dos outros e os/as professores/as os ministram dentro de uma formalidade conceitual que interfere no aprendizado dos/as alunos/as, o que pode tornar as aulas desinteressantes.

As relações entre as disciplinas e professores/as viabilizariam uma nova perspectiva pedagógica. Essa proposta de ensino-aprendizagem, que não é nova, poderia evitar situações negativas ou ser um estímulo para criar ou recriar situações de aprendizado. Segundo Oliveira (2008), ao observarmos as propostas educacionais de Vygotsky, necessita-se perceber a importância,

Na construção dos processos psicológicos tipicamente humanos, é necessário postular relações interpessoais: a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos. Do mesmo modo que o desenvolvimento não é um processo espontâneo de maturação, a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre o indivíduo e o meio. A relação que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado. [...] É um processo global de relação interpessoal que envolve, ao mesmo tempo, alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, p. 56 - 57).

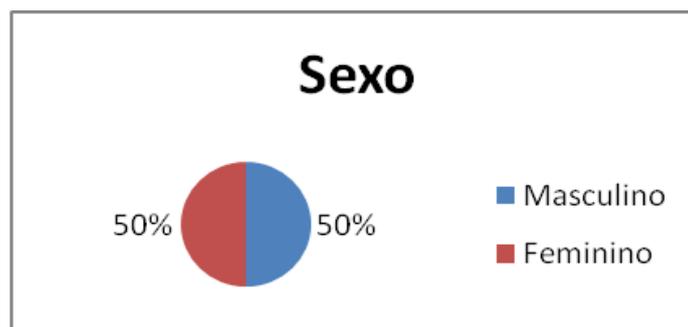
Nesse sentido, o papel docente é muito importante para o desenvolvimento da criança e do/a adolescente. As relações de ensino e aprendizagem na escola deveriam se estruturar a partir de ações conjuntas entre todos/as os/as professores e suas diferentes disciplinas. Se não são criados laços de afetividade para que se possa ter na educação um fim social e de responsabilização pessoal, não há como o/a professor/a produzir saberes e executá-los no cotidiano dos/as alunos/as; os conteúdos se tornam teóricos e meramente mecânicos. Compete aos/as professores/as uma constante reflexão de sua didática e da educação como um todo.

5.4 Análise dos Dados da Pesquisa com os/as Alunos/as das Escolas

A seleção dos/as alunos/as que iriam responder ao questionário ficou a cargo do/a diretor/a ou do/a coordenador/a pedagógico/a. Foi solicitado por

turma um quantitativo de dez (10) alunos/as, em duas turmas. Em uma delas somente oito (08) foram respondentes, e em outra, nove (09) alunos, espontaneamente. Quanto ao número daqueles que estão cumprindo medidas socioeducativas, foram pesquisados/as, no total, oito (08) alunos/as que estão em LA: quatro meninos e quatro meninas. Quanto ao percentual entrevistados/as, destacamos o gráfico abaixo.

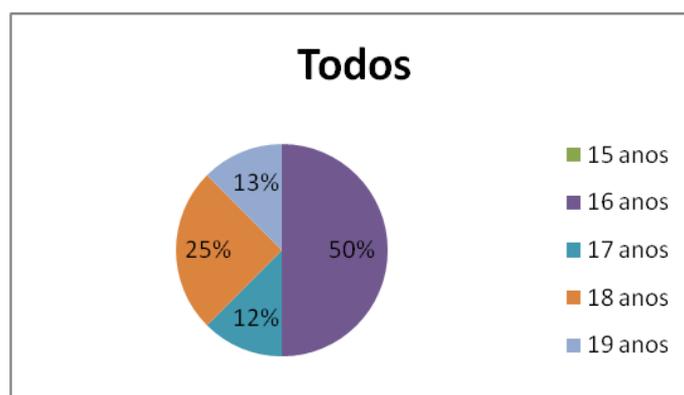
Gráfico 5 - Percentuais dos professores, por sexo.



Fonte: Elaboração do Pesquisador, 2015.

Quanto à faixa etária, os/as alunos/as/ adolescentes entrevistados/as possuem idades entre 16 e 19 anos. Tivemos a sensação de que apresentam uma aparência que não condiz com a realidade; parecem, na sua maioria, ter mais idade do que realmente possuem.

Gráfico 6 - Faixa etária dos alunos entrevistados.

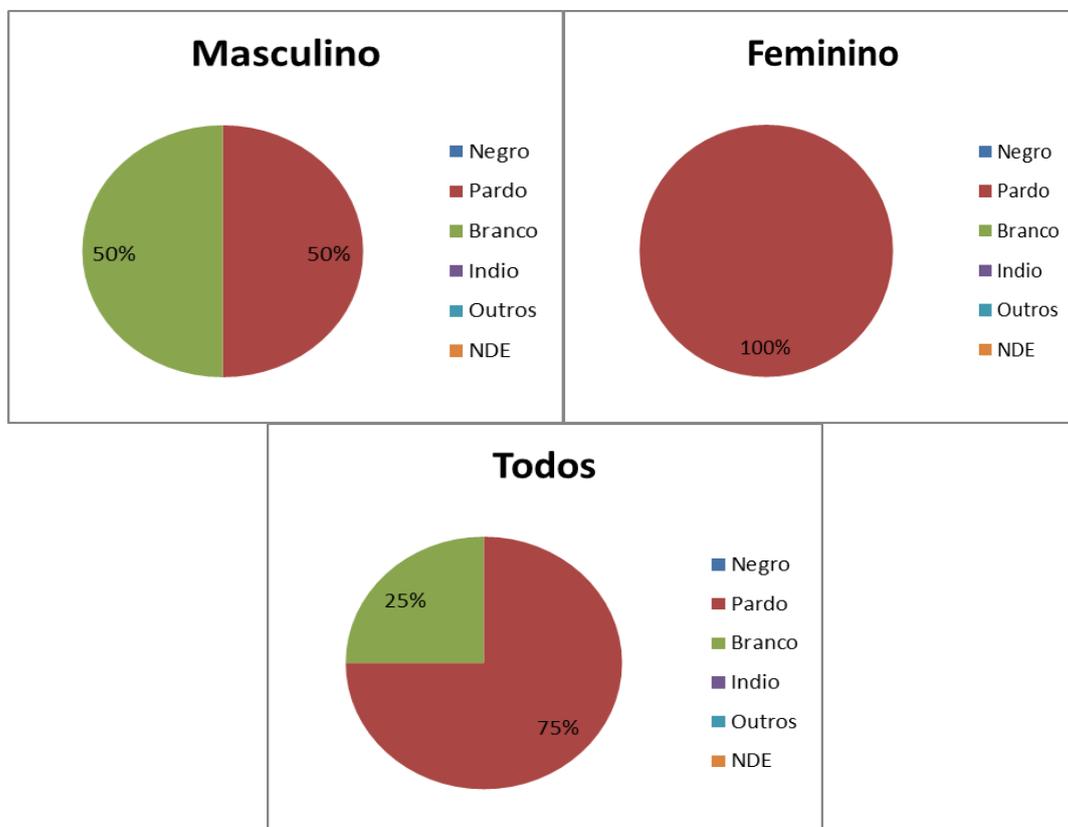


Fonte: Elaboração do Pesquisador, 2015.

Ao indagarmos aos/as alunos/as sobre sua origem étnica, a maioria se considerou parda, mas, muitos/as não sabiam como se identificar (dizer ao certo se eram pardos/as ou brancos/as) e nos faziam perguntas. Para não

influenciar nas respostas, preferimos não comentar em nenhuma das entrevistas realizadas e deixá-los/as responder segundo o próprio critério.

Gráfico 7 - Autoavaliação dos alunos em termos étnicos.



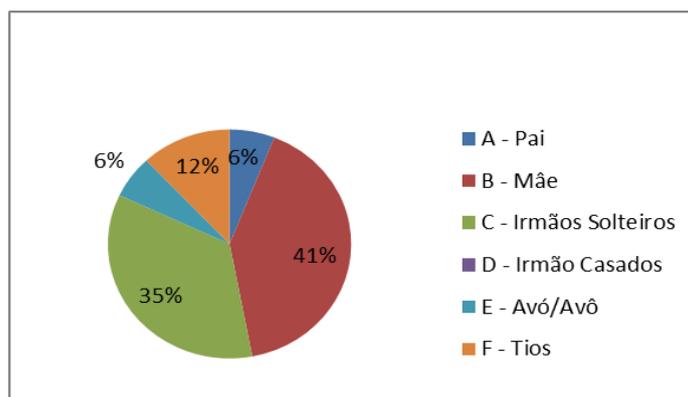
Fonte: Elaboração do Pesquisador, 2015.

Em relação ao diálogo com os/as professores/as no processo de construção do conhecimento, seja na sua transmissão e aquisição em sala de aula, seja em casa, o percentual positivo esteve muito próximo dos 100%.

Quando perguntados/as sobre o rendimento escolar, a maioria (62%) se classificou como: “um/a bom/a aluno/a”. Sobre o comportamento em sala de aula, a maioria das respostas se concentrou na alternativa que dizia “a maioria dos/as alunos/as apresenta um bom comportamento”. Tal resposta foi associada a brincadeiras em sala de aula, que invariavelmente prejudicam o aprendizado. No entanto, no total dos questionários todos/as os/as respondentes assinalaram que não sentem prazer em realizá-las. A maioria também afirmou que há uma estreita ligação entre o mau comportamento na sala de aula ou fora dela com o rendimento escolar.

A maioria dos/as alunos/as entrevistados/as mora apenas com a mãe e irmãos/ãs em famílias que se compõem de três a cinco pessoas. Em geral, mais de uma pessoa trabalha e a renda mensal familiar gira em torno de 1 a 2 salários mínimos. Nos gráficos a seguir buscamos analisar o grupo familiar em sua composição e conjuntura social.

Gráfico 8 - Percentuais da composição familiar dos alunos pesquisados.

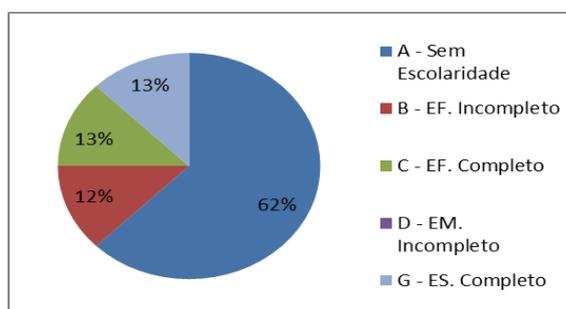


Fonte: Elaboração do Pesquisador, 2015.

O número de pessoas que reside na mesma casa ou ambiente é muito grande e há predominância da mãe como mantenedora financeira. A figura paterna apareceu nos dados com apenas 6%. O percentual de pessoas que trabalham na família também é alto, mas, quando analisamos o percentual de renda familiar, notamos que muitos/as provavelmente devem atuar na informalidade. O percentual de dois salários mínimos foi o mais indicado.

Quando indagados/as sobre a escolaridade do pai, os/as alunos/as indicaram que 62% deles não a possuem.

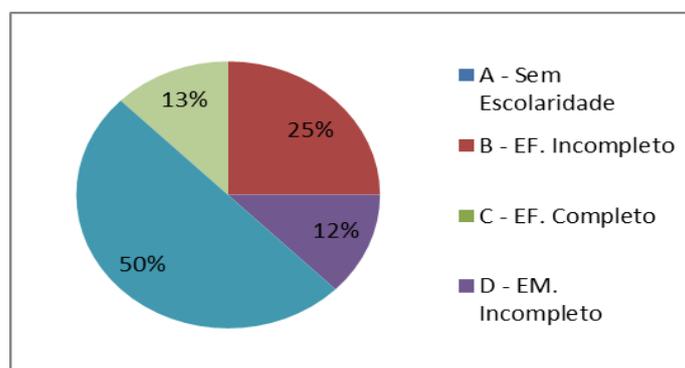
Gráfico 9 - Nível de instrução do pai.



Fonte: Elaboração do Pesquisador, 2015.

As mães dos/as adolescentes também possuem defasagem a esse respeito, pois, 50% delas não possuem escolaridade, mas apresentam melhores índices educacionais. Este fator demonstra uma influência educacional feminina importante no núcleo familiar.

Gráfico 10 - Nível de instrução da mãe.



Fonte: Elaboração do Pesquisador, 2015.

Muitos/as alunos/as assinalaram ter computador em casa e que são usuários/as da internet. Ela é o meio de comunicação mais utilizado pelos/as adolescentes. Em um mundo globalizado, tal informação não é desinteressante, porque representa a realidade da sociedade atual. Anterior à informática, a televisão também se constitui como um meio de informação familiar usual.

Quando perguntados/as sobre o próprio futuro, muitos/as assinalaram que não conseguem visualizá-lo daqui a cinco anos e que não sabem ao certo o que fazer. Há uma nítida percepção de incerteza e fragilidade nas respostas dos/as adolescentes e isso compromete a autopercepção da fase adulta.

5.5 Pesquisa com os/as adolescentes da Secretaria de Desenvolvimento Social - SEDES do município de Palmas.

Os/As adolescentes entrevistados na SEDES, por estarem em LA, precisam continuamente ir à Secretaria para que sejam avaliados os resultados das medidas socioeducativas nas suas vidas. Essa prerrogativa se faz presente por determinação do/a Juiz/a da Infância e Adolescência e também do ECA (BRASIL, 1990 ano) nos artigos: 98 a 104; 110 a 112; 118 e 119. Ocorre

a comparação entre o PIA e o relato do/a adolescente, além das avaliações em suas residências e escolas.

O questionário que utilizamos foi muito parecido com o apresentado para os/as alunos/as das escolas, porém houve algumas modificações. Como pudemos fazer perguntas, algumas questões - que no formulário anterior eram apenas de assinalar - foram modificadas para uma solicitação de resposta discursiva, sob a observação e realização de um/a técnico/a da SEDES.

Dividimos as perguntas por conjunto de interesses. Primeiro fizemos as caráter pessoal. Dos onze (11) adolescentes entrevistados/as, oito (08) são homens e três (03) são mulheres, com idades de 16 a 19 anos. Três (03) se autodeclararam negros/as, quatro (04) pardos/as, três (03) como brancos/as e um não quis responder.

Em relação ao conjunto da família, quatro (04) alunos/as assinalaram morar com a mãe, outros/as dois/duas (02) com o pai, dois/duas (02) com irmãos/ãs solteiros/as e um (01) com o/a avô/ó, outro/a com o/a irmão/ã casado/a e outro/a com o/a companheiro/a.

Três (03) adolescentes assinalaram que a renda familiar gira em torno de um a dois salários mínimos e outros três (03) assinalaram renda familiar de dois a três salários. Sobre o nível de escolaridade da mãe, três (03) entrevistado/as responderam que ela possui ensino médio completo e um (01) respondeu que a mãe possui o ensino fundamental incompleto.

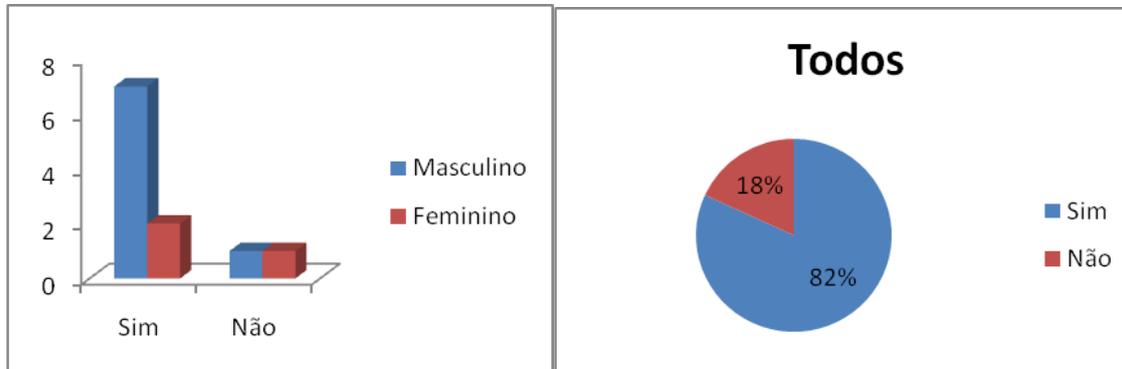
A televisão e a internet são os meios de comunicação mais usuais. Em seguida, o questionário apresenta perguntas relacionadas à educação - ao aprendizado e à participação escolar. Ao serem interrogados/as se são estimulado/a pelos/as professores/as para participarem dos conteúdos e da aula, dez (10) adolescentes disseram “sim”. Quanto a se considerarem “bons/boas alunos/as” (rendimento escolar), oito (08) disseram sim. Aqueles que disseram “não” comentaram que não são bons alunos/as porque costumam faltar às aulas, não se acham inteligentes e não conseguem ter força de vontade para estudar. Em relação a brincadeiras em sala de aula, somente um (01) comentou que gostava de promover brincadeiras que perturbassem as aulas. Outros/as três (03) disseram que não e não quiseram comentar, provavelmente preocupados/as com a opinião do/a técnico/a.

Sobre o relacionamento estudantil e o comportamento em sala de aula e nos outros ambientes da escola, a maioria das respostas associou o baixo rendimento escolar ao mau comportamento. Foi afirmado que nas suas escolas existe um bom relacionamento com os/as professores/as, mas que estes/as precisam se impor mais perante os/as alunos/as.

Quanto à questão que indagou sobre as relações de convívio profissional com os/as professores/as, se os/as alunos apresentariam níveis consideráveis de respeitabilidade para com eles/as, a maioria dos/as alunos/as respondeu “SIM”. Sobre ajuda escolar em casa, três (03) adolescentes disseram que não a recebiam, uma vez que a mãe ou o pai precisavam trabalhar e não tinham tempo para ajudá-los/as. Um (01) adolescente respondeu que o tio ajudava ou, às vezes, a mãe.

O gráfico abaixo procura demonstrar a relação interpessoal entre o/a adolescente que está em LA com a sua família nas questões de estudo e aprendizado.

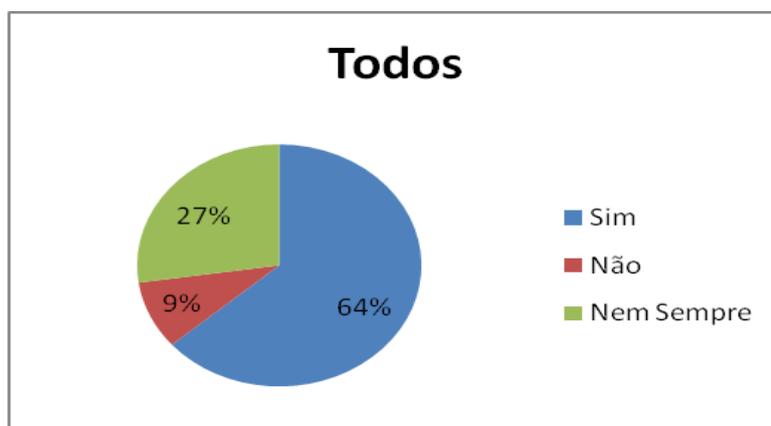
Gráfico 11 – Percentual relativo à questão: Recebe ou recebeu ajuda escolar em casa.



Fonte: Elaboração do Pesquisador, 2015.

Ao serem indagados no questionário sobre o acompanhamento escolar, os/as alunos/as, em sua maioria, responderam que conseguem acompanhar os/as professores/as no processo de transmissão de conteúdos, mas veem as aulas complicadas e de difícil compreensão.

Gráfico 12 - Percentual relativo à questão: Consegue acompanhar as explicações dos/as professores/as.

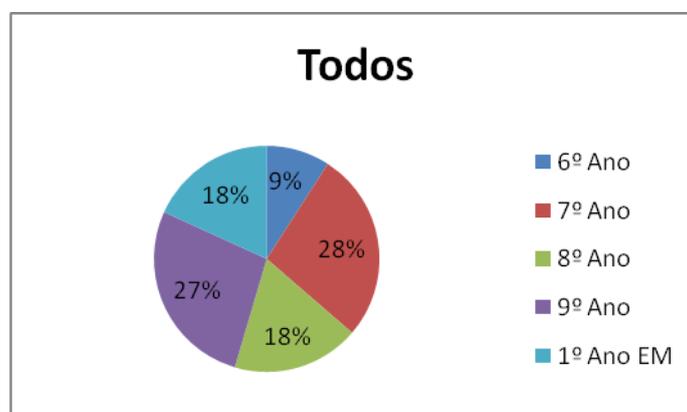


Fonte: Elaboração do Pesquisador, 2015.

Por questões de faixa etária e da aplicação do ECA no processo de entrevistas, procuramos estar próximo de adolescentes que pertencessem uma determinada escolaridade. Assim, os/as alunos/as entrevistados/as concentram-se no Ensino Fundamental II (82%); apenas 18% cursam o ensino médio (18%).

Por questões de faixa etária e da aplicação do ECA no processo de entrevistas, procuramos estar próximo de adolescentes que pertencessem uma determinada escolaridade. Assim, os/as alunos/as entrevistados/as concentram-se no Ensino Fundamental II (82%); apenas 18% cursam o ensino médio (18%).

Gráfico 13 - Percentual relativo à questão: Nível de escolaridade.



Fonte: Elaboração do Pesquisador, 2015.

Quando perguntados se ficam constrangidos/as ou incomodados/as na escola por estarem cumprindo medidas socioeducativas, todos/as os/as entrevistados/as afirmaram que na sua escola ninguém sabe. Entretanto, isso é relativo; muitos/as diretores/as contam para os/as coordenadores/as pedagógicos e estes/as para os/as professores/as.

Quando indagados/as sobre os reais motivos que os/as levaram a cometer um ato infracional, nove (09) adolescentes preferiram não comentar. Um/a (01) narrou que foi ameaçado/a pelo padrasto e a mãe, então os ameaçou de morte, motivo pelo qual cumpre medida de “ameaça”. Um/a (01) comentou que estava com “colegas quentes” e foi “levado junto”.

Quanto à visão de futuro, todos/as buscam alguma ocupação, constituir família ou simplesmente sair de casa.

Ao serem indagados/as sobre o que representa estarem cumprindo medidas socioeducativas, um (01) não respondeu, dois (02) afirmaram que não serve para nada, que não influi em sua vida, mas que serviu em certa medida para refletir sobre seus atos, e um/a (01) afirmou que não tem culpa e por isso não deveria estar cumprindo a medida.

Observamos, pelas entrevistas, que a educação na vida dos/as adolescentes que cometeram ato infracional está associada ao crescimento pessoal e econômico e integrada a seus pensamentos. Esses sujeitos procuram não só articular anseios com a sua realidade, mas agir efetivamente sobre ela. Ainda assim, fica evidente a ideia de espera de um auxílio, de que alguém os ajude.

Neste capítulo nos referimos a um assunto que em um primeiro momento apresenta-se como muito debatido no meio acadêmico: o aprendizado escolar. A nosso ver, uma questão se torna importante a partir das relações de aquisição de conhecimentos por parte dos/as alunos/as: como se estruturam os processos cognitivos daqueles/as que cumprem medidas socioeducativas e convivem com essa condição social?

Ao buscarmos relacionar as discussões que apresentamos neste trabalho, partir das respostas dos/as adolescentes, com a visão de todos/as os/as autores/as, principalmente das análises de Vygotsky e seus seguidores/as, vemos que o processo de ressocialização não pode se resumir aos atendimentos na SEDES ou às ações didático-pedagógicas das escolas a

partir da obrigatoriedade da permanência na sala de aula, como determina o ECA. Estes/as adolescentes precisam de apoio de profissionais que possam verdadeiramente ajudá-los/as de forma contínua. Não afirmamos que os/as profissionais da SEDES não façam seu trabalho, mas ele se torna incipiente em face de uma demanda enorme.

A relação entre aprendizado e desenvolvimento humano deveria existir na vida, principalmente no processo de formação de consciência, desde criança e, posteriormente, na adolescência para uma vida adulta, haja vista que “[...] o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação desse meio.” (LURIA, 2006, p. 25). Esse processo deveria estar associado à construção histórica das pessoas, às oportunidades e garantias de uma vida digna e saudável. No entanto, a realidade social impõe outras condições.

As relações de convívio social e aprendizagem escolar são os principais fatores para o desenvolvimento cognitivo desses/as alunos/as. Assim, os problemas por eles/as apresentados desde a infância precisam ser debatidos, estudados e vistos com realidade em todos os ambientes sociais. Esses assuntos deveriam ser vistos em disciplinas curriculares nas graduações, em programas educativos, nas famílias, nas escolas, nos meios de comunicação de massa e nas ações do governo (federal, estadual e municipal). As ações deveriam centrar-se em conteúdos que abordassem questões do cotidiano social, relacionando-as à democracia, à cidadania participativa e aos Direitos Humanos, visando à amplitude de percepção da própria vida. Portanto, a escola deveria promover políticas que viabilizassem (e nelas se evidenciasse) o caráter agregador e multiplicador de propostas que demandem a construção e a consolidação da cultura de paz.

Nas escolas pesquisadas, os/as professores/as não estimulam os/as alunos/as a debaterem assuntos externos aos conteúdos didáticos, não há uma inter-relação docentes-discentes e basicamente não são criadas condições de aprimoramento dos conteúdos por meio de debates e projetos pedagógicos. Os temas aqui elencados, tais como: tipos de violência, adolescentes infratores/as e rendimento escolar, deveriam ser debatidos por todos os/as professores/as continuamente.

A escola tem seu papel na sociedade e deve cumpri-lo. Por pior que sejam as condições de trabalho dos/as professores/as, recai também sobre eles/as a responsabilidade do debate sobre os processos de construção e desconstrução social do mundo moderno.

5.6 Pesquisas dos/as adolescentes em Liberdade Assistida – LA na Secretaria de Desenvolvimento Social – SEDES do município de Palmas.

A Secretaria de Desenvolvimento Social do município de Palmas atende atualmente (2015), conforme nos informou, a noventa e um (91) adolescentes que lá estão cadastrados/as para atendimento socioeducativo. No entanto, estamos cientes de que há uma flutuação muito grande em relação ao atendimento e ao comparecimento dos/as adolescentes .

Os/As adolescentes em questão, por estarem em LA, precisam continuamente de ir à Secretaria, onde são entrevistados e avaliados. Os dados são anexados à pasta pessoal com as identificações do caso. Eles/as devem também assinar uma lista de presença.

Esses procedimentos permitem uma comparação entre o PIA e o relato do/a adolescente, para avaliação do andamento da vida estudantil e pessoal em suas residências e escolas. Estas determinações são impostas pelo ECA, nos artigos: 98 a 104; 110 a 112; 118 e 119 e pelo/a Juiz/a da Infância e Adolescência. Os/As técnicos/as agendam a ida destes/as adolescentes periodicamente à SEDES e lá são avaliados os resultados das medidas socioeducativas nas suas vidas.

São atendidos/as ainda pela referida instituição os/as adolescentes que estão em Prestação de Serviços à Comunidade – PSC. Eles/as são encaminhados/as ao local de execução da sua medida socioeducativa e observados/as pelos/as técnicos/as da SEDES, que também acompanham seu processo de evolução social e judicial. Essa medida tem como período máximo de execução seis (06) meses, com uma jornada de trabalho semanal de quatro (04) a oito (08) horas, tendo como locais de atuação hospitais, entidades assistenciais, escolas e estabelecimentos congêneres.

Quanto aos/às adolescentes que estão em LA, os/as técnicos/as criaram um roteiro inicial para informar e promover o acolhimento deles/as e de

seus familiares e lhes dar as noções necessárias de como serão realizados os atendimentos na Secretaria. Este “Roteiro Flexível para condução dos atendimentos de Liberdade Assistida” é aplicado nos primeiros dias de atendimento; representa uma delimitação de informações que os/as adolescentes devem ter ao cumprirem sua medida. As informações prestadas pelos/as adolescentes são anexadas a suas pastas e servem para que ocorra uma relação entre a realidade de vida por eles/as e os processos de atendimento. Vimos que esse roteiro não apresenta, em sua estrutura, uma amplitude sobre a realidade dos/as atendidos/as. Essa realidade é construída a partir dos atendimentos na SEDES e nas visitas domiciliares.

Ao perguntarmos aos/as técnicos/as sobre os resultados obtidos com a aplicação do Roteiro, eles/as nos informaram que esse instrumento se torna um importante parâmetro avaliativo da vida e da percepção de mundo dos/as adolescentes. Um exemplo é a ocasião da exibição de filmes. Os/as adolescentes são indagados/as sobre o que compreenderam e estimulados/as a dar opinião sobre as relações existentes na trama e na sua vida; mas a ação depende, para surtir um efeito esperado, do trabalho do/a técnico/a que a aplica. O envolvimento também é variável; há adolescentes que colaboram em responder às perguntas e há outros/as que não são tão receptivos/as. As perguntas pessoais, a nosso ver, são vagas e muito abertas; pode haver uma dimensionalidade muito grande de respostas e o problema da infração social não é abordado diretamente. Dessa forma, a condução do Roteiro torna-se apenas um diagnóstico social da condição de vida do/a adolescente.

O questionário que utilizamos na pesquisa de campo para fazer os levantamentos na SEDES e nas escolas foi aproveitado pelos/as técnicos/as. Eles também utilizaram as informações sobre os/as adolescentes em LA como parâmetro avaliativo. Percebemos que muitos/as adolescentes comparecem às entrevistas apenas para cumprir sua medida e respondem às perguntas dos/as técnicos/as, mas não observamos alternância na sua estrutura verbal ou emocional.

Quando indagamos aos/as técnicos sobre o comportamento escolar, seja em relação à sociabilidade com os/as professores/as e com os/as colegas de turma, seja em relação ao rendimento estudantil, foi respondido que muitos/as alunos/as não modificam a sua maneira de agir, mas existem

adolescentes que se tornam bons/as alunos/as e apresentam um bom comportamento escolar.

Há realmente aqueles/as que alteram a maneira de ver sua condição de vida e o seu rendimento escolar, pois a postura se modifica ao longo do cumprimento da medida socioeducativa. Essa observação também se relaciona com os dados do PIA. Quando indagarmos aos/as técnicos/as da SEDES sobre estes dados, vimos que há alternância de comportamentos por parte dos/as adolescentes. Os relatos dos/as técnicos/as apontam que há casos de melhora significativa no comportamento em sala de aula e na sociedade.

Em relação à acolhida dos/as adolescentes na SEDES, os/as técnicos/as elaboraram uma Cartilha Informativa. Esse documento representa uma ação da própria Secretaria; já os outros informativos ou documentos que são distribuídos advêm do SINASE. Em grande parte, as informações são repassadas aos/as adolescentes na SEDES e aos seus pais, mães ou responsáveis no dia do atendimento domiciliar ou quando eles acompanham seus/as filhos/as. As informações são apresentadas por escrito ou verbalmente.

Essa Cartilha é um dos poucos documentos que norteiam as ações da SEDES. As informações apresentados comungam com as determinações do SINASE e são estruturadas de forma bem técnica e precisa. A didática dialógica das figuras e do texto informativo resume-se aos informativos dos procedimentos legais e aos conceitos sociais do que representam ações de cidadania; indagam do/ adolescente como ele/a deveria agir em sociedade. Os dados mais importantes estão centrados nos encaminhamentos e nos passos que eles/as devem ter em relação ao seu atendimento socioeducativo. Os dados apresentados são distribuídos em formas que se baseiam em conceitos morais de conduta.

O questionário que utilizamos foi muito parecido com o apresentado para os/as adolescentes entrevistados/as nas escolas. Houve algumas alterações nas perguntas, mas o contexto permaneceu o mesmo. Como havia uma mobilidade de tempo maior, optamos por modificar algumas questões do formulário anterior (foram modificadas para a obtenção de uma resposta discursiva). As perguntas foram feitas pelos/as técnicos/as da SEDES sob nossa presença; apenas observamos como eram dadas as respostas.

Dividimos as perguntas por conjunto de interesses, começando pelas de caráter pessoal. Dos onze (11) adolescentes entrevistados, oito (08) são homens e três (03) são mulheres. As idades variam entre os 16 e 19 anos. Quanto à etnia, três (03) se autodeclararam negros, quatro (04) pardos/as, três (03) como brancos/as e um (01) não quis responder.

Um/a (01) adolescente reside com a mãe, avós e tios/as e outros/as três (03) disseram que moram com a mãe, padrasto e irmãos/ãs. Três (03) assinalaram que a renda familiar gira em torno de um a dois salários mínimos e outros três (03) declararam que essa renda é de dois a três salários. O ganho salarial das mães/mulheres é menor que o dos pais/homens, embora elas apresentem maior escolaridade. Esse dado induz a pensar sobre a condição de trabalho e do trabalhador/a no Brasil.

Sobre o nível de escolaridade da mãe, três (03) adolescentes responderam que ela possui ensino médio completo e um (01) adolescente assinalou ensino fundamental incompleto.

A televisão e a internet são os meios de comunicação mais usuais.

Em seguida, questionamos sobre o aprendizado e a participação escolar. Quando indagados se são estimulados/as pelos/as professores/as a participar dos conteúdos e da aula, dez (10) adolescentes disseram “SIM.

Quanto à autopercepção de ser um “bom aluno/a” e “ter um bom rendimento escolar”, oito (08) adolescentes disseram que apresentam bom rendimento. Apesar desse resultado, a baixa estima foi perceptível no conjunto das respostas e no discurso dos/as adolescentes. Quando indagados/as sobre o seu comportamento e rendimento escolar, assinalaram que não possuem um bom rendimento e comentaram que não são bons alunos/as porque costumam faltar às aulas, não se acham inteligentes e não conseguem ter força de vontade para estudar.

Esse processo de olhar para si também esteve presente na questão que indagou os motivos que os/as impulsionavam a responder dessa forma. Os onze (11) adolescentes não souberam o porquê.

Em relação a brincadeiras em sala de aula, somente um/a (01) comentou que gostava de promover brincadeiras que perturbassem as aulas. Três (03) disseram que não nem quiseram comentar, provavelmente preocupados com a opinião do/a técnico/a.

A maioria das respostas associou o baixo rendimento escolar ao mau comportamento. Foi afirmado que nas suas escolas existe um bom relacionamento com os/as professores/as, mas que os/as estes/as precisam se impor mais perante os/as alunos/as.

As relações de convívio profissional entre professores/as e alunos/as são boas. Os/as adolescentes relataram que se sentem bem em relação ao tratamento dados pelos/as professores/as e que há uma relação de respeitabilidade.

Sobre ajuda escolar em casa, três (03) adolescentes disseram que não a recebem, pois a mãe ou o pai precisavam trabalhar e não os/as ajudavam. Um (01) adolescente respondeu que o tio ajudava ou, às vezes, a mãe. Os/As outros/as sete (07) adolescentes disseram que recebiam ajuda, que “pelo menos o dever era conferido”.

Sobre o acompanhamento na escola, a maioria (64%) respondeu que consegue acompanhar o professor/a, mas são sentidas enormes dificuldades em determinadas matérias, principalmente matemática, as quais colaboram e aceleram a evasão ou o baixo rendimento.

Quando perguntados/as se ficam constrangidos/as ou incomodados/as na escola por estarem cumprindo medidas socioeducativas, a maioria afirmou que na sua escola ninguém sabe. Como vimos somente o diretor/a da escola e no máximo a coordenação pedagógica deverá saber dos casos de LA.

Quando indagados/as sobre os reais motivos que os/as levaram a cometer um ato infracional, dois (02) adolescentes preferiram não comentar, um/a (01) comentou que foi assediado/a pelo padrasto e, quando procurou a mãe para relatar o ocorrido, ela não acreditou. Então, esse/a adolescente ameaçou de morte o padrasto, caso ele voltasse a assediá-lo/a; por essa razão, cumpre medida de “ameaça”. Outro/a adolescente relatou ao/a técnico/a que estava com “colegas quentes”, por isso cumpre medida em LA. Ao ser indagado/a sobre o seu envolvimento, relatou que a culpa pelo delito não era sua, mas sim de seus/as amigos/as.

Quanto à visão de futuro, a maioria dos/as adolescentes expôs que deseja ter alguma ocupação, constituir família ou simplesmente sair de casa. De modo geral, a maioria projetou alguma realização segundo a normalidade que a sociedade determina (constituir família, ter um imóvel e filhos/as). Ao

contrário, houve somente uma resposta, em que o/a entrevistado/a disse que em um determinado momento de sua vida queria ser o rei/ rainha do tráfico em Palmas.

Quando indagados/as sobre o que representa estar cumprindo medidas socioeducativas, um/a (01) não respondeu, dois (02) afirmaram que não serve para nada, que não influi em sua vida, mas que serviu em certa medida para refletir sobre seus atos, e um/a (01) afirmou que não tem culpa e por isso não deveria estar cumprindo a medida. Os/as outros/as foram evasivos/as.

Observamos que a escola e a educação na vida dos/as adolescentes que cometeram ato infracional estão relacionadas principalmente ao crescimento pessoal e econômico. A educação formal e informal está integrada no pensamento, mas associada à melhoria de vida; todos/as os/as entrevistados/as veem na educação a possibilidade de obter uma profissão e salário.

O maior problema em relação ao discurso destes/as adolescentes está na relação entre o concreto e o imaginário, que não foi muito bem captada. Percebemos que há uma lacuna entre o desejo de ter um ofício ou profissão e saber dizer para o/a técnico/a da SEDES como conseguir tal objetivo.

Um fator importantíssimo nas relações profissionais dos/as técnicos/as da SEDES com os/as adolescentes em LA é a orientação e encaminhamento para que estes/as sejam atendidos/as por psicólogos/as no CAPS.

A mesma relação deveria de existir nas escolas. Os/as professores/as precisam estar imersos na comunidade em que lecionam e vivenciar melhor os problemas ali contidos. Enquanto não houver a compreensão da realidade social existente, não haverá aprendizado, muito menos desenvolvimento. As relações de ensino e aprendizagem podem ajudar estes/as adolescentes a promover compreensão de mundo e de futuro, a própria condição de vida. Enquanto isso não ocorrer, não haverá consciência. A educação escolar influencia positivamente nesse processo, estimula e constrói perspectivas.

Segundo Vygotsky (2004, p. 456),

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o

trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital.

Em relação ao aprendizado, em especial o aprendizado escolar, vemos que, a partir das estruturas e dos processos cognitivos dos/as alunos/as que estão em LA, a educação amplia a conjunção dos níveis de desenvolvimento e sociabilidade. Os dados da pesquisa demonstram que os/as alunos/as que estão ou não em LA apresentam a mesma situação de aprendizado e comportamento escolar.

Ao buscarmos relacionar as discussões que apresentamos neste trabalho, a partir das respostas dos/as adolescentes nos dois tipos de questionário - nas escolas e na SEDES - com a visão dos/as autores/as utilizados/as, principalmente sob as análises de Vygotsky e seus seguidores/as, vimos que as formas comportamentais (fala, gestualidade e olhar) indicam que ainda há muito a ser feito. A ressocialização dos/as adolescentes que cometeram ato infracional não pode se resumir aos atendimentos da SEDES ou à obrigatoriedade da permanência na sala de aula de uma escola. Estes/as adolescentes precisam de apoio de profissionais que possam verdadeiramente ajudá-los/as de forma contínua.

Não afirmamos que os/as profissionais da SEDES não façam seu trabalho, mas ele se torna incipiente em face de uma demanda enorme. O trabalho das escolas e dos/as professores/as também é árduo. Estes/as profissionais necessitam de capacitações constantes e dialogar sobre a sua prática profissional, relacionar seus problemas e dificuldades em relação aos atendimentos, na escola, na SEDES ou qualquer ambiente de trabalho. A tomada de consciência profissional é pessoal, mas, em relação ao/a professor/a na sala de aula com seus/as alunos/as, devemos observar que a relação entre aprendizado e desenvolvimento é um processo a ser construído a partir de percepções pessoais de vida que devem ser dialogadas. As oportunidades de uma educação de qualidade (com aulas de música, artes visuais e cênicas, variedades esportivas etc.) e de uma vida digna e saudável deveriam ser de fato garantidas. Segundo Vygotsky (2006, p. 108),

[...] o intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais – observação, atenção, memória, juízo, etc. – mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais em certa medida, independente das outras. Portanto, cada uma tem de ser desenvolvida independentemente, mediante um exercício

adequado. A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias.

As relações de convívio social e aprendizagem escolar são os principais fatores para o desenvolvimento cognitivo dos/as alunos/as, principalmente para aqueles/as que estão em LA. Para Oliveira (2008), os pressupostos de Vygotsky determinam que a aprendizagem precisa ser orientada, pois ela é

[...] um resultado desejável de um processo deliberado, explícito, intencional, a intervenção pedagógica é um mecanismo privilegiado. E a escola é o lugar, por excelência, onde o processo intencional de ensino-aprendizagem ocorre: ela é a instituição criada pela sociedade letrada para transmitir determinados conhecimentos e formas de ação do mundo; sua finalidade envolve, por definição, processos de intervenção que conduzam à aprendizagem (OLIVEIRA, 2008, p.57).

A escola se torna, então, o local de referência da sociedade para se estabelecerem os processos de ensino e aprendizagem. Como os/as professores/as possuem um papel significativo nessa formação, seria necessário que nas graduações das licenciaturas houvesse assuntos ligados aos Direitos Humanos, tais como: tipos de violências, liberdade assistida, ato infracional, adolescentes infratores/as, medidas socioeducativas, os quais deveriam ser vistos nas disciplinas curriculares (obrigatórias ou optativas), assim como em programas educativos, nas famílias, nas escolas, nos meios de comunicação de massa e nas ações dos governos (federal, estadual e municipal).

Essas ações deveriam estar centradas em conteúdos que abordassem questões do cotidiano social, ligadas à democracia, à cidadania participativa e aos Direitos Humanos, visando à amplitude da percepção de vida do/a aluno/a ou do/a adolescente que cometeu ato infracional. Com necessário apoio do poder público e até do poder privado, a escola deveria promover políticas didático-pedagógicas que evidenciassem o caráter agregador e multiplicador de propostas que demandem verdadeiramente a consolidação da cultura de paz.

6 CONCLUSÃO

A sociedade brasileira apresenta enormes desníveis sociais, econômicos e culturais, há diversos abismos entre as camadas da sociedade. Neste trabalho procuramos relatar um desses abismos, aquele voltado para as relações entre o SINASE e a educação. Mais especificamente, ao analisarmos algumas escolas de Palmas, entrevistamos professores/as e funcionários/as que atendem a adolescentes que cometeram ato infracional e cumprem medidas socioeducativas. Entrevistamos também adolescentes que recebem atendimento na SEDES, estão matriculados/as na rede pública de ensino da cidade de Palmas e cumprem medidas socioeducativas em LA.

Para aqueles/as que lidam com a lei, o ato infracional é um crime/delito. Para os/as operadores/as do direito e da justiça, o discurso predominante é aquele relacionado aos contextos de violência. Para o sistema socioeducativo pode ter uma nomenclatura diferenciada, mas o ato não deixa de ser visto como um delito. Para muitos/as que lidam com o tema e os/as adolescentes, os Centros de Internação permanentes e provisórios são como “prisões”, envoltos em todas as estruturas de confinamento e repressão. Os mecanismos de controle da LA e PSC, na opinião de muitos/as, também apresentam formas de fiscalização social e do Poder Público altamente repressoras; alteram-se apenas os meios ou mecanismos de vigilância.

Os/As operadores/as do direito e da justiça vêem no ato infracional um desvio de comportamento, desvio que leva a pessoa humana – o/a adolescente - à marginalidade. Em nossa análise, ainda os/as leva à invisibilidade e ao preconceito. Inserimos neste contexto condições sociais específicas, tais como a miserabilidade econômica, a ignorância social e a falta de discernimento político das famílias, além da não aplicação da legislação pertinente que, na prática, deveria protegê-los e reinseri-los. Associamos a esses desvios comportamentais as relações capitalistas de poder, que influem significativamente no comportamento social de crianças e adolescentes, uma vez que o ideário do consumismo se torna uma necessidade constante e molda um enorme percentual de consumidores/as desenfreados/as de um estilo de vida inalcançável.

Um dos recortes utilizados neste estudo observa as influências que ocasionam o delito nos/as adolescentes que estão em LA. Eles/as são conduzidos/as pelos mesmos processos de sedução do consumismo que afetam todas as pessoas cotidianamente em qualquer mídia ou situação social. Esses/as adolescentes são alocados/as nos contextos da marginalidade, mas representam uma minoria significativa nos índices de violência e criminalidade.

As diferentes esferas do Poder Público apresentam-se para a sociedade como executoras e representantes das políticas públicas do governo federal. Quanto às políticas assistenciais, principalmente, a sua representatividade se torna mais contínua e, em certa medida, incipiente. Os estados, como representantes da Federação, e os municípios, como subdivisões políticas (com suas respectivas siglas) e administrativas dos estados, são corresponsáveis pela política nacional. O SINASE representa uma dessas políticas. O trabalho voltado aos/as adolescentes em LA se torna uma política de governo. O monitoramento das atitudes na sociedade e na família e a inclusão social são políticas públicas essenciais para o futuro deles/as.

Em nosso estudo, observamos que as políticas de acompanhamento psicossocial que poderiam ser efetivas são insuficientes e incipientes no contexto da participação da SEDES, mas também percebemos que as famílias que se integram ao processo de ressocialização executado pelo Poder Público colaboram na obtenção de resultados positivos. Este comentário se torna óbvio, mas a realidade mais usual é a ausência da participação das famílias e o não cumprimento dos protocolos dirigidos pela SEDES pelos/as adolescentes que estão em LA.

É muito comum os/as adolescentes irem à unidade da Secretaria enquanto cumprem a medida socioeducativa. O processo de ressocialização se efetua enquanto houver a necessidade de ir a esse órgão, após a deliberação de cumprimento da medida pelo/a juiz/a e a resolução da medida. Cumprem-se os protocolos de atendimento apenas; percebe-se que o processo se torna um rito processual e não um momento de reflexão e compreensão do que foi cometido. Ao final da medida, não existem ações significativas de ressocialização e conscientização dos/as adolescentes; eles/as ficam expostos à possibilidade de reincidir.

Vimos que não existem projetos sociais de acompanhamento desses/as jovens após o cumprimento de suas medidas socioeducativas, principalmente em relação à SEDES e às escolas do estado e município. Podemos dizer que há certa conjugação entre os/as profissionais da saúde, educação e do sistema socioeducativo, mas que ocorre por associação da lei. Não existem intermediações entre os diversos setores de atendimento socioeducativo do Poder Público. Os atendimentos aos/as adolescentes que cometeram ato infracional ocorrem, na SEDES, separado de outros atendimentos (na saúde e na educação). Quando ocorre a entrevista inicial na SEDES, o/a adolescente é indagado sobre o seu comportamento social, se frequenta a escola e se foi ou é usuário de drogas ilícitas. Caso afirme ser ou ter sido usuário, é encaminhado/a para o Centro de Apoio Psicossocial – CAPS. É entregue um encaminhamento para que seja atendido/a, mas não há retorno processual e interpessoal, apenas documental.

O mesmo ocorre em relação à continuidade dos estudos: a família é responsabilizada por matricular o filho/a em uma escola, mas vimos que a escola e a SEDES não dialogam com veemência e eficácia. O diálogo ocorre apenas quando há algum problema especial com um/a adolescente ou quando há visita do/a técnico/a da Secretaria. Não se obtém claramente também um retorno do tratamento ou da permanência deste/a adolescente no CAPS. As ações de atendimento socioeducativo são, assim, realizadas em separado, dificultando a relação entre os setores públicos envolvidos.

Observamos que não há um amparo institucional para o desenvolvimento das políticas públicas de atendimento aos/as adolescentes e suas famílias. Em relação aos investimentos, existem recursos específicos para a aplicação na melhoria do atendimento socioeducativo, principalmente advindos do SINASE, mas muito retornam por falta de aplicabilidade. Os/As técnicos/as da SEDES tem “direito” ao uso do automóvel institucional um dia e meio por semana, tempo que se torna escasso devido à demanda. Eles/as precisam se dividir para poderem atender todos/as os/as adolescentes ao longo da semana. Muitos/as são atendidos apenas uma vez no mês ou por um tempo maior. Assim, o atendimento se restringe, em muito, à visita do/a adolescente à unidade da Secretaria.

Os cursos profissionalizantes gratuitos são oferecidos em uma instituição filantrópica religiosa - Fé e Alegria - na parte Norte da cidade, mas a maioria dos/as adolescentes que estão em LA ou PSC residem na parte Sul. Mesmo com a gratuidade da passagem, se não houver estímulo e acompanhamento, um apoio muito grande da família, esses/as jovens não irão aos cursos. Existem propostas alternativas, como o Programa de Liberdade Assistida na Comunidade, que existe em outros estados da federação, mas não no estado do Tocantins.

As políticas públicas tornam-se ineficientes para controlar ou combater os atos infracionais. Lida-se com o problema apenas quando ele ocorre, mas não se desenvolvem ações que estimulem a prevenção e após a medida socioeducativa, com um acompanhamento adequado. Para a sociedade e o Poder Público, todas as pessoas são boas por natureza e não há deslizes sociais, mas infelizmente sabemos que não é “bem isto” que ocorre na realidade. As leis brasileiras são excelentes, mas não atendem às reais situações de vida da população. Há muito a ser visto pelo sistema jurídico e pela sociedade. Há relação entre a sociedade e todo o sistema de garantias sociais e ela precisa ser compreendida pelas autoridades, governos federal, estaduais e municipais, como também pela sociedade brasileira.

Este contexto social está intimamente representado pelos ambientes culturais criados em nosso país. Em capítulos anteriores procuramos apresentar um breve histórico das leis que foram utilizadas para o atendimento socioeducativo de crianças e adolescentes, o funcionamento do SINASE no Brasil e o atendimento socioeducativo a essa faixa etária no estado do Tocantins. Buscamos demonstrar como estamos em consonância com os outros países na construção de leis, mas observamos que este avanço retrai-se quando lidamos com a realidade social, há uma contradição entre a aplicação da legalidade e a condição de vida da maioria da população. Os problemas sociais, econômicos e políticos se agravam quando a sociedade se abstém do exercício da democracia e se posiciona na expectativa de políticas assistencialistas, isto é, esperando que o/a outro/a realize ações que devem ser feitas por si.

Esta deveria ser uma perspectiva das pessoas, deveríamos ser conscientes dos contextos socioculturais que nos cercam, mas esta realidade

está muito longe de ser alcançada. Sabemos que é uma afirmação e uma crítica muito contundente, mas a realidade social, quando vista por uma ótica mais profunda e crítica, transmite-nos a real condição de vida das pessoas (e em grande medida as histórias de vida são determinadas por um cotidiano traumático e instável). Não basta observarmos a condição humana em seus aspectos pessoais; há necessidade de avaliarmos como as pessoas se comportam em sociedade. Os comportamentos são estruturados a partir do conjunto social. Assim, o desejo da singularidade de uma construção social equilibrada e consciente é alcançável, possível, mas não é ainda real, tangível e palpável.

Vemos que é a partir do conjunto que se produz cultura, e produzir cultura pode ser representado por construir respostas aos “espaços em branco” criados pela ideologia. Nesse sentido, é preciso que nos voltemos para o cotidiano de crianças e adolescentes que cometeram atos infracionais, para que possamos verificar as formas culturais que lhes são apresentadas por seu grupo social e como são vistas. Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados e o signo mediador na formação do conceito é a *palavra*. Portanto, a linguagem do grupo cultural onde a criança se desenvolve dirige esse processo.

Observamos que, quando crianças e adolescentes são criados/as em meio social com contextos explícitos de violência nos quais existe desagregação familiar, o estímulo ao agir de maneira referida como incorreta poderá se sobrepôr ao agir da maior parte das pessoas que compõem esse grupo social. É claro que nem todos/as irão inserir ou agregar comportamentos voltados aos tipos de violência, mas suas influências serão sentidas. A relação entre a produção cultural e ideológica, gerada na família, e o meio social representa uma arma poderosíssima para promover a construção de uma consciência social.

Assim, cultura e ideologia são manifestações da representação social, das ações do que acreditamos ser corretas ou incorretas e se manifestam pela linguagem, pela fala, pela representação dos signos sociais que viabilizam o que se pensa e acredita. A linguagem se torna um processo de mediação entre as pessoas, por interligar e construir uma relação comunicativa que promove, na coletividade, a formação de conceitos que irão novamente interligá-las. Esta

relação poderá produzir uma cultura própria, originária daquele grupo social ou, em contrapartida, ser absorvida de outro grupo e incorporada. Essa cultura também poderá ser transformada em processo ideológico.

O determinante para que se possa estar inserido em um contexto social e manter a racionalidade ou a criticidade sobre o que ocorre ao redor seria, segundo Vygotsky (1994), é próprio de cada pessoa, determinado pelo conjunto social existente ou pelo “processo histórico-crítico” do indivíduo.

Buscamos interligar as ações realizadas por adolescentes que cometeram ato infracional e o seu meio social, procurando argumentar o que poderia dar sentido ao “incorreto”, o “por que” de cometer um delito. Muitas são as justificativas e muitas seriam as respostas. A teoria vygotskyana determina que a relação entre aprendizado e desenvolvimento é um processo histórico-crítico e cultural. O meio social influi significativamente na vida das pessoas e essas influências determinam o comportamento e a linguagem. Em nossa pesquisa percebemos que, no meio social em que a produção cultural e ideológica é mais pulsante, produzida e debatida em seus conceitos, há compreensão de mundo e desenvolvimento, mas, quando há restrição da produção de pensamento, há certa diminuição de produção cultural.

Os/as adolescentes entrevistados/as e que cometeram ato infracional não apresentam perspectivas de vida. O local que lhes pertence e que deveria ser estimulador dos processos de desenvolvimento e aprendizagem seria a escola, mas vimos que os/as professores/as não alteraram sua metodologia. As escolas possuem projeto político pedagógico (PPP) e projeto político curricular (PPC), mas não os utilizam a contento. Esses documentos não são utilizados como estratégia de consolidação da didática escolar. A prática de ensino se situa segundo a abrangência do livro didático e do comportamento em sala de aula. Vimos que há uma separação entre a escola e a SEDES e podemos dizer que há também certa omissão das escolas e da SEDES no acompanhamento dos/as adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. As trocas de informações não ocorrem dentro de uma normalidade didática e pedagógica que busque a compreensão da avaliação do pensamento do/a aluno/a. Ao/A professor/a, apenas observar notas não representa a totalidade do aprendizado. Somando-se as formas de didática do/a professor/a, também não há uma interligação entre as instituições do

Poder Público e as escolas e, as relações de ensino e aprendizagem não são determinantes para a prevenção e combate a casos de violência, isto é, para que não ocorram atos infracionais.

Poucas escolas desenvolvem projetos extracurriculares que abordem temas ligados aos direitos humanos, ao combate aos diferentes tipos de violência e à vivência da democracia e da cidadania. Vimos que, tanto nas escolas pesquisadas quanto na SEDES, as relações de produção de saber não passam por pressupostos que observem as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento dos/as adolescentes, ou seja, não os/as veem como pessoas em processo de crescimento. Assim, as instituições exigem e impõem que sejam cumpridas as determinações pedagógicas e legais para a execução da medida socioeducativa.

Ao observarmos a teoria de Vygotsky, percebemos que muitos/as adolescentes não conseguem transpor a fase de desenvolvimento e não conseguem verificar claramente o que estão realizando em suas vidas. Nas entrevistas na SEDES, o contato mais próximo trouxe uma noção de que eles/as não conseguem compreender claramente o que dizem, não se situam como pessoas envolvidas e relacionadas ao seu meio social e não se veem inseridas em políticas de governo. Estudar é apenas um cumprimento de uma responsabilidade para com a família ou para a execução de sua medida. Desse modo, tornam-se pessoas que se evidenciaram pelo delito, mas estão em um contexto onde muitas outras estão; situam-se como um barco à deriva.

O processo de compreensão de mundo e de desenvolvimento será transitório se não houver estímulos para que se fortaleçam conceitos mínimos para os/as adolescentes se tornarem adultos ou para construir e consolidarem cultura e ideologia. Se não houver diálogo e experiência, não haverá crescimento pessoal e coletivo, não haverá o desenvolvimento.

A pesquisa foi dividida em dois locais específicos: as escolas e a unidade de atendimento da SEDES. Esta divisão ocorreu porque os/as professores/as e funcionários/as das escolas estaduais ficaram mais de três meses em greve, o que dificultou a continuidade da pesquisa. Então, optamos por dar continuidade com outros/as adolescentes que estão em LA na SEDES. Os dados da pesquisa demonstram que os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas participam normalmente de seu meio social, mas não

conseguem compreender que são influenciados/as pela sociedade. Como dissemos, não conseguem ter uma visão de futuro clara e definida do porquê e para quê estudam e das consequências de terem cometido ato infracional. Seu dizer e pensar baseia-se no de qualquer adolescente atingido por informações dos meios de comunicação e do meio social, as quais são transformadas em discurso e ações.

Atualmente, as crianças e os/as adolescentes são bombardeados/as cotidianamente por propagandas diretas e subliminares, por informações ideológicas dominantes e por uma cultura de massas que lhes transmite uma mensagem distorcida da realidade.

Em resumo, para que um/a adolescente possa compreender o mundo ao seu redor é preciso que compreenda minimamente como e por que ocorrem transformações no seu cotidiano. Se realmente houver esta compreensão, poderá haver consciência e desenvolvimento.

Assim, a compreensão de mundo é uma conquista a ser alcançada e é realizada em longo prazo. Para Vygotsky (1994, 2008) as fases de desenvolvimento não são estáticas e seguem uma linearidade que não é estática ou retilínea, pois há um processo pessoal e específico para cada indivíduo.

Se não houver compreensão do que se fez ou se faz, não haverá crescimento pessoal e coletivo. Não nos compete justificar o erro, o delito, o crime ou o ato infracional, ao avaliarmos os motivos ou motivações impostas para que ocorra o desvio de comportamento social. O que seriam esses desvios? O homem situa o comportamento a ser seguido em leis - políticas, religiosas ou sociais – e especificamente na sociedade brasileira a discussão e a compreensão dos códigos que regimentam a sociedade são muito recentes.

Não temos o hábito cultural e ideológico de debater quem somos e o que desejamos nas escolas, no trabalho, na rua, nas igrejas, no lazer ou em qualquer outro lugar. No estado do Tocantins são ínfimas as propostas inovadoras que promovam o bem-estar social comunitário, com pessoas engajadas para o desenvolvimento de atividades que estimulem o agir em conjunto. Como não há estímulo do Poder Público e da sociedade civil organizada, os/as adolescentes ficam em suas comunidades, sujeitos/as aos estímulos e prazeres que lhes são oferecidos pelo seu ambiente social. Assim,

uma pergunta se situa no contexto, sem uma resposta imediata: como reter, retardar ou minimizar os diferentes tipos de violência existentes em nossa sociedade a partir de uma situação ou enfrentamento social?

7 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, NICOLA. *DICIONÁRIO DE FILOSOFIA*. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2000.

ABDALLA, Janaína de Fátima; PAULA, Maria de Fátima. Mídia, violência e adolescentes privados de liberdade. In: JULIÃO, Elionaldo F.; ABDALLA, Janaína de Fátima; VERGÍLIO, Soraya S. *Delinquência juvenil, políticas públicas e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Novo DEGASE, 2014.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. Introdução. in: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira et al. *Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudos em representações sociais*. Brasília: UnB, 2006.

ANTUNES, Celso. *Na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BERGER, Kathleen S. *O desenvolvimento da pessoa: do nascimento à terceira idade*. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. Inclusão escolar: conceitualização e análise de algumas propostas a ela influentes. *Educativa*, Goiânia, v. 9, n. 1, jan/jun., 1997.

BOGOYAVLENSKY, D. N. e MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual da criança em idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis. et. al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8.069 de 1990.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, Lei 8.242 de 1991.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.

BRASIL. Constituição Federal de 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Sistema Único de Assistência Social – SUAS, Lei 12.435 de 2011.

BRASIL, Sistema Nacional Socioeducativo – SINASE, Lei 12.594 de 2012.

BRASIL. *Levantamento Anual dos/as Adolescentes em Conflito com a Lei*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude. *Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRITO, Leila Maria Torraca de. Avaliação dos adolescentes pelas equipes que atuam no sistema socioeducativo. In: BRITO, Leila Maria Torraca de (Org.). *Jovens em conflito com a Lei: a contribuição da universidade ao sistema socioeducativo*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2000.

DINIZ, Maria Helena. *Dicionário jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2005.

DORNELLES, João Ricardo W. *O que são direitos humanos*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Escala, s/d.

FACCI, Marilda G. Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FANTE, Cléo. *Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Verus, 2005.

FREIRE, Mariana F.; BARROS, Nívea V.; CAZUMBÁ, Luis da Silva. *Reflexões das violências: Impactos sociais na juventude em São Gonçalo*. In: JULIÃO, Elionaldo F., ABDALLA, Janaína de Fátima; VERGÍLIO, Soraya S. *Delinquência juvenil, políticas públicas e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Novo DEGASE, 2014.p.?

FREITAS, Maria Teresa de A. Vygotsky e Bakhtin: *Psicologia e Educação, um contexto*. São Paulo: Ática, 1996.

GADOTTI, Moacir. A educação como direito. In: YAMAMOTO, Aline et.al. *Cereja discute: educação em prisões*. São Paulo: Cereja, 2010.

GALINKIN, Ana Lúcia. A (des)construção da pessoa e da violência. In: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira et. al.. *Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudos em representações sociais*. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 2011.

HORTA, Maria Del Mar R. Educar em direitos humanos compromisso coma vida. In: CANDAU, Vera M.; SACAVINO, Susana. *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985.

LAPLANDE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 1, n. 1. 2006.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LEONTIEV, Alexis. et. al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005.

MACHADO, Joana Maria Matos. A política nacional de educação e os direitos humanos: operacionalização por meio de instâncias de mediação democrática e controle social. In: GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Org.). *Direitos humanos e cidadania: desenvolvimento pela educação em direitos humanos*. Campo Grande: UFMS, 2013.

MAIA, Luciano M. *Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos*. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et.al.. *Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos*. João Pessoa: Universitária, 2007.

MAIA, Cláísia Maria M. ; BARROS, Monalisa N. dos Santos. Ato infracional: forma de inserção no mundo e/ou ausência de vínculos? In: PAES, Paulo C. Duarte; AMORIM, Sandra Maria F. de (Orgs.). *Adolescentes em conflito com a lei: fundamentos e práticas da socioeducação*. Campo Grande: UFMS, 2012.

MARX, Karl. *A miséria da Filosofia: resposta à filosofia da miséria de Proudhon*. São Paulo: Escala, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega, v.2, s. d.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLON, Susana Inês. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios de como chegar lá*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Adelino F. A via da educação e as perspectivas de humanização no contexto da pós-modernidade. In: GOMES, Cândido A., FERREIRA, Grasielle A., KOEHLER, Maria F. *Culturas de violência, cultura de paz: reflexão à ação de educadores, operadores do Direito e defensores dos direitos humanos*. Curitiba: CRV, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. Pensar a educação: Contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antônio, Ferreiro, Emília, LERNER, Délia, OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 2008.

_____. *O problema da afetividade em Vygotsky*. In: LA TAILE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

_____. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

PAES, Paulo C. Duarte. *Privação emocional e pedagogia socioeducativa*. In: PAES, Paulo C. Duarte e AMORIM, Sandra Maria F. de (Orgs.). *Adolescentes em conflito com a lei: fundamentos e práticas da socioeducação*. Campo Grande, UFMS, 2012.

PALMAS. PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social – SEDES, 2014. (Material impresso)

PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS, Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMAS, 2008 a 2011. (Material impresso)

PENSO, *Maria Aparecida*. *Jovens pedem socorro: o adolescente que praticou ato infracional e o adolescente que cometeu ofensa sexual*. Brasília: Liber Livro, 2012.

PEIXOTO, Roberto Bassan. A política de atendimento socioeducativo no Brasil: qual o lugar do adolescente em conflito com a lei? In: FREIRE, Silene de Moraes (Org.) *Direitos humanos para quem? Contextos, contradições e consensos*. Rio de Janeiro: Gramma, 2014.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: MAHONEY, Abigail A. et al. *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. São Paulo: EDUC, 2000.

RAYO, José Tuvilla. *Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global*. Porto Alegre. Artmed, 2004.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). *A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.

ROURE, Glacy Q. De. *Vidas Silenciadas: A violência com crianças e adolescentes na sociedade brasileira*. Campinas: Unicamp, 1996.

SARAIVA, João Batista C. *Compêndio de Direito Penal Juvenil: adolescente e ato infracional*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SAVIANI, Dermeval, *Escola e Democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHULTZ, Lenita Maria J. *A integração professor-bebê – rompendo a casca do ovo*. Brasília: Plano, 2004.

SILVA, Sidney Reinaldo da. Ética, pública e formação humana. *Educação & Sociedade*. São Paulo, v. 1, n. 1, 2006.

SOUSA, Elizabeth Cristina Landi de L. e. Relação professor-aluno: sedução e disciplinarização. In: SOUSA, Sônia M. Gomes (Org.) *Infância e adolescência: múltiplos olhares*. Goiânia: UCG, 2003.

SOUZA, Marcelo Gustavo A. de. Direito à educação: entre anúncios, denúncias e violações. In: CANDAU, Vera M.; SACAVINO, Susana. *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SUANNO, Marilza V. Rosa; SILVA, Carlos C. Resiliência, adversidade criadora e educação. In: SUANNO, Marilza V. Rosa; DITTRICH, Maria da Glória; MAURA, Maria Antônia P. *Resiliência, criatividade e inovação: potencialidades transdisciplinares na educação*. Goiânia: UEG/América, 2013.p.?

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Dilemas e desafios da proteção internacional dos direitos humanos. In: SOUSA Jr. et al.] (Orgs.) *Educando para direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade*. Porto Alegre: Síntese, 2004. p.?

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; MUZZI, Vanderléia Paes Leite. Direito à aprendizagem e o ambiente educacional. In: GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Org). *Direitos Humanos e cidadania: desenvolvimento pela educação em direitos humanos*. Campo Grande: UFMS, 2013.p.?

VANZO, Cláudia Roberta Z. Sentidos e significados: a prática infracional e a influência da mídia. in: MARQUES, Glaziela C. Solfa; DIAS, Aline F. (Orgs.) *Olhares compartilhados: uma história sobre as medidas socioeducativas em meio aberto no município de São Carlos*. São Carlos: Riani Costa, 2012.p.?

VILASSANTI, Eliane Castro. Violência na escola e da escola. In: MUNDIM, Fernanda de L. C., MAGALHÃES, José Luiz Q. de, LACERDA, Marisa A. (Org.). *Entre Redes: caminhos para o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.p.?

VOLPI, Mário (Org.). *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Cortez, 1997.

VIGOTSKII, Lev et. al. A aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In; VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.p.?

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZEHR, Howard. *Justiça Restaurativa*. São Paulo: Palas Athena, 2012.

8 ANEXOS

A – Questionário para o/a diretor/a

1. Como o/a sr./a observa e avaliaria o comportamento dos/as alunos/as na sua escola?
2. Podemos dizer que há participação do meio familiar e escolar no comportamento dos/as alunos/as, seja onde for?
3. Como ocorrem e onde mais ocorrem os atos de violência na sua escola?
4. O/A sr./a já presenciou atos de violência correlacionados ao *bullying* em sua escola? Quais? Onde?
5. Sr./a Diretor/a, a sua escola está preparada para promover em todos os ambientes os princípios da democracia e da cidadania? Explique-me:
6. Em suas aulas o/a sr./a debate assuntos ligados aos temas transversais ou outros desejados pelos/as alunos/as?
7. Quais seriam as possíveis soluções para o enfrentamento dos atos de violência que ocorrem na sua escola?
8. A família procura ou ajuda a escola no processo de contenção das ações ligadas à violência na escola?

B – Questionários para os/as professores/as:

1. Sexo:
 - a) Masculino
 - b) Feminino
 - c) Não respondeu
2. Quanto a sua idade:
 - a) 20/24 anos
 - b) 25/29 anos
 - c) 30/34 anos
 - d) 35/39 anos
 - e) 40/45 anos
 - f) 46/50 anos
 - g) Acima dos 50 anos
 - h) Não respondeu
3. Os/As seus/uas alunos/as são questionadores/as em suas aulas?
 SIM NÃO

4. Quanto ao processo de aprendizagem das atividades de sala de aula e para casa, os/as seus/uas alunos/as realizam:
- Todas as atividades.
 - A maioria das atividades.
 - A menor parte das atividades.
 - Não realizam as atividades.
6. Quanto ao comportamento em sala de aula:
- I. A maioria dos/as alunos/as apresenta um mau comportamento.
 - II. A maioria dos/as alunos/as apresenta um bom comportamento.
 - III. A minoria dos/as alunos/as apresenta um mau comportamento.
 - IV. A minoria dos/as alunos/as apresenta um bom comportamento.
7. Quanto ao relacionamento estudantil, os/as seus/uas alunos/as apresentam uma boa integração em sala de aula?
- SIM NÃO
8. Há grupos de alunos/as que promovem um mau comportamento em sala de aula? Por exemplo, o *bullying*?
- SIM NÃO
9. Se há alunos/as que promovem um mau comportamento em sala de aula, estes/as apresentam um baixo rendimento escolar?
- SIM NÃO
10. Se há alunos/as que promovem comportamento indevido em sala de aula, estes/as também apresentam um mau comportamento nos intervalos das aulas e na hora do recreio?
- SIM NÃO
11. Há diálogos em suas aulas entre o/a senhor/a e os/as alunos/as?
- SIM NÃO
12. Em sua graduação, o/a sr./a foi preparado/a para conviver com atos de violência e adolescentes que cometeram ato infracional?
- SIM NÃO
13. A sua escola promove e estimula práticas sociativistas de prevenção e combate aos atos de violência?
- SIM NÃO

14. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, todos/as os/as profissionais que estão inseridos/as nas relações escolares participam do processo de inserção social de adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas. O/A sr./a tem consciência de que participa deste processo?
- () SIM () NÃO
15. De um modo geral as relações de convívio escolar entre professores/as e alunos/as apresentam níveis consideráveis de respeitabilidade? Como o/a senhor/a avaliaria este convívio?
- I. () Muito bom
II. () Bom
III. () Regular
IV. () Inexistente.
16. O/A senhor/a tem conhecimento sobre as propostas existentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para lidar com as questões relacionadas aos diferentes tipos de violência?
- () SIM () NÃO
17. O/A senhor/a são preparados para receber adolescentes que cometeram ato infracional e estão em Liberdade Assistida? Em caso afirmativo, por quem e como? Recebem colaboração do Sistema Judiciário? Como o/a senhor/a relataria a sua experiência com esses/as adolescentes?

C – Questionários para os/as alunos/as:

1. Sexo:
- () Masculino
() Feminino
() Não respondeu
2. Quanto a sua idade:
- () 14 anos
() 15 anos
() 16 anos
() 17 anos
() 18 anos

- 19 anos
- 20 anos
- acima de 20 anos.

3. Como você se considera:

- negro
- pardo
- branco
- índio
- outros
- Não respondeu

4. Você é estimulado/a a participar dos conteúdos em sala de aula pelos/as seus/uas professores/as?

- SIM NÃO

5. Os/As seus/uas professores/as lhes passam atividades de aprendizado em sala de aula e para casa?

- SIM NÃO

6. Você se considera um bom aluno/a quanto ao rendimento escolar?

- SIM NÃO

7. Quanto ao rendimento escolar você se classificaria como:

- um/a excelente aluno/a.
- um/a muito bom/a aluno/a.
- um/a bom/a aluno/a.
- um/a aluno/a regular.
- um/a aluno/a sofrível.

8. Quanto ao comportamento em sala de aula:

A maioria dos/as alunos/as apresenta um mau comportamento.

A maioria dos/as alunos/as apresenta um bom comportamento.

A minoria dos/as alunos/as apresenta um mau comportamento.

- A minoria dos/as alunos/as apresenta um bom comportamento.
9. Quanto ao seu comportamento em sala de aula:
- Apresento um excelente comportamento, não participo das brincadeiras que perturbam as aulas, os/as professores/as e os/as outros/as colegas.
- Apresento um comportamento regular, participo de vez em quando das brincadeiras que perturbam as aulas, os/as professores/as e os/as outros/as colegas.
- Apresento um péssimo comportamento, participo de todas as brincadeiras das brincadeiras que perturbam as aulas, os/as professores/as e os outros/as colegas.
10. Caso participe de brincadeiras que perturbam as aulas, os/as professores/as e os outros/as colegas, você sente prazer em realizar tais atividades?
- SIM NÃO
11. Quanto ao relacionamento estudantil, os/as seus/uas colegas apresentam uma boa integração em sala de aula?
- SIM NÃO
12. Há grupos de alunos/as que promovem um mau comportamento em sala de aula?
- SIM NÃO
13. Se há alunos/as que promovem um mau comportamento em sala de aula, estes/as apresentam um baixo rendimento escolar?
- SIM NÃO
14. Se há alunos/as que promovem atividades de comportamento indevido em sala de aula, estes/as também apresentam um mau comportamento nos intervalos das aulas e na hora do recreio?
- SIM NÃO
15. Há diálogos interpessoais em sala de aula entre o/a professor/a e os/as alunos/as?
- SIM NÃO
16. As relações de convívio profissional entre professores/as e alunos/as apresentam níveis consideráveis de respeitabilidade?
- SIM NÃO
17. Com quem você mora? Marque uma ou mais opções:
- Sozinho
- Pai
- Mãe

- Irmãos solteiros
- Irmãos casados
- Com amigos
- Avô/Avó
- Tios
- Sobrinhos
- Primos
- Com outra família (parentes ou amigos de seus pais)
- No local de trabalho
- Com o/a companheiro/a e filhos/as
- Outro
- Não respondeu

18. Quantas pessoas moram na sua casa (contando com você)? Marque uma ou mais opções:

- Uma pessoa
- Duas pessoas
- Três pessoas
- Quatro pessoas
- Cinco pessoas
- Mais de cinco pessoas
- Não respondeu

19. Quantas pessoas trabalham na sua casa?

- Uma pessoa
- Duas pessoas
- Três pessoas
- Quatro pessoas
- Mais de quatro pessoas
- Outros
- Não respondeu

20. Qual é a renda da sua família?

- Até 1 salário mínimo
- Mais de 1 até 2 salários mínimos
- Mais de 2 até 3 salários mínimos
- Mais de 3 até 5 salários mínimos
- Mais de 5 até 8 salários mínimos
- Mais de 8 até 10 salários mínimos

- Mais de 10 salários mínimos
- não respondeu

21. Qual o nível de instrução do seu pai?

- Sem escolaridade
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Pós-graduação
- Não respondeu

22. Qual o nível de instrução da sua mãe?

- Sem escolaridade
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Pós-graduação
- Não respondeu

27. Qual o principal meio de informação que você mais utiliza para se manter informado/a sobre os acontecimentos atuais? (Assinale apenas uma alternativa)

- Jornal escrito
- TV
- Rádio
- Revistas (Veja, Isto é, etc.)
- Conversando com pessoas
- Internet
- Pelos professores, na sala de aula
- Não tem se mantido informado
- Não respondeu

28. Enumere cinco atividades importantes no seu cotidiano, em ordem de importância:

- Baladas
- Barzinho
- Cinema
- Futebol
- Vídeo games
- Computador
- Dormir
- Boate
- Encontros religiosos
- Passeio no *shopping*
- Teatro
- Televisão
- Café
- Show
- Passeios nos parques ou praças da cidade
- Visita a amigos/familiares
- Viagens nos finais de semana (chácaras, cidades próximas, etc.)
- Outros locais ou outras atividades
- Não pratico nenhum lazer

29. Como frequentemente você realiza essas atividades?

- Sozinho
- Em grupo
- Não respondeu

30. Em sua casa tem computador?

- Sim
- Não
- Não respondeu

31. Você tem acesso à Internet?

- Sim
- Não
- Não respondeu

32. Você tem 10 afirmações. Por favor, leia-as. Se as afirmações descrevem sua atitude, marque C indicando “certo” e se a afirmação não descreve sua atitude, marque E indicando “errado”:

- () Não consigo imaginar como será minha vida em cinco anos.
- () Penso no futuro com esperança e entusiasmo.
- () Tenho tempo suficiente para realizar as coisas que quero fazer.
- () No futuro, eu espero ter sucesso no que mais me interessa.
- () Minhas experiências me prepararam bem para o futuro.
- () Tudo o que posso ver à minha frente é mais prazer.
- () Quando penso no futuro, espero ser mais feliz do que sou agora.
- () Tenho uma grande fé no futuro.
- () O futuro me parece vago e incerto.
- () Meu futuro me parece incerto.
- () Não tenho perspectivas futuras.
- () Sei exatamente o que fazer em relação ao meu futuro.
- () Através do estudo conquistarei o meu futuro.

D – Organização Atendimento Socioeducativo



Prefeitura Municipal de Palmas
Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
Diretoria de Proteção Especial
Medidas Socioeducativas em Meio Aberto

ORGANIZAÇÃO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

*Roteiro flexível para condução dos atendimentos de Liberdade Assistida

1 - ACOLHIDA NA SEDE DO PROGRAMA

Explicar como se dá o acompanhamento de acordo com a medida

2 - VISITA DOMICILIAR

CONHECER AS RELAÇÕES FAMILIARES – ANÁLISE DE CONTEXTO

3 - ROTEIRO VIDA ESCOLAR

Mapear o histórico escolar e o perfil em sala de aula. Conhecer habilidades e perfil para relacionamento, a partir do relato de vivências na escola.

4 - ROTEIRO VIDA FAMILIAR

Construção da **árvore genealógica**; leitura e discussão do texto "amor se escreve com o tempo"; refletir sobre a importância da família e sobre a importância de dedicar tempo aos de casa.

5- LINHA DO TEMPO

Destaque em ordem cronológica fatos marcantes que aconteceram em sua vida desde o nascimento.

6 - FILME "O DESORGANIZADO"

Trabalhar noções de planejamento, discutir sobre a importância de ter metas e prioridades na vida diária

7 - HISTÓRIA REAL DE SOCIOEDUCAÇÃO

Refletir sobre a possibilidade de transformação a partir da história "Viver para representar!" – Casos do ECA.

8 - FILME "O PROBLEMA NÃO É MEU"

Discutir sobre o trabalho em equipe e sobre a importância de uma rede de relações para resolver "problemas".

9 – O ANALFABETO POLÍTICO

Noções de cidadania e direitos. Construção de bases para a participação sócio-política.

10 – FILME "O CONTADOR DE HISTÓRIAS"

Refletir sobre uma história de superação

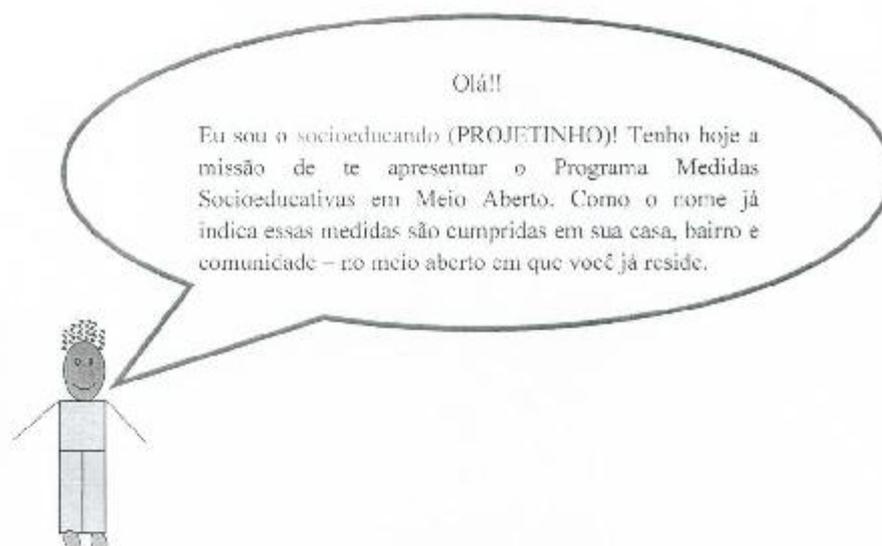
E – Cartilha de Orientação Socioeducativa



PROGRAMA MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

“Construindo a liberdade”

CARTILHA DE ORIENTAÇÃO SOCIOEDUCATIVA



Técnico de referência e adolescente (montar dois personagens)

FIGURAS QUE ILUSTREM O MEIO ABERTO (CIDADE, PRAÇA, ÁRVORES, CALÇADAS)

Esse programa é um espaço que busca qualificar pessoas para serem CIDADÃOS de direito e responsabilidades.

E para começarmos nossa conversa, vamos falar um pouco da diferença entre pessoa e cidadão.

Todos **nós** somos pessoas e passamos a ser cidadãos **ativos** quando temos acesso aos nossos direitos e exercemos tais direitos de forma interativa aos nossos deveres. (colocamos na posição de **capazes a exercê-los**.)

A pessoa passa a ser denominada **CIDADÃO ATIVO** quando assume sua responsabilidade em relação ao rumo de sua vida, o que chamamos de **PROJETO DE VIDA**.

Quando tiramos os documentos pessoais (Certidão de Nascimento, CPF, RG, carteira de trabalho, título de eleitor, entre outros), temos condição de exercer os **DIREITOS CIVIS**. Por exemplo, você só pode abrir uma conta em banco se tiver documentos pessoais, só poderá ter um emprego formal se tiver carteira de trabalho, só poderá viajar se tiver documentação, . O documento serve para registrar quem é você! (escolinha de futebol do seu time do coração)

E a mudança de pessoa para cidadão ativo se dá também quando nos qualificamos para “votar e ser votado”, exercendo assim os **DIREITOS POLÍTICOS**. Esse é também um direito que pode ser exercido por qualquer cidadão com mais de 16 anos. Um adolescente deve estudar, saber argumentar sobre seus desejos, ter condições de fazer escolhas acertadas e até mesmo, no futuro, almejar uma profissão.

FIGURAS DE ADOLESCENTE VOTANDO



Há também os **DIREITOS SOCIAIS** – o acesso à escola, ao Postinho de Saúde, ao trabalho, aos Programas Sociais, entre vários outros. Esses direitos não são dados de graça, são conquistados por cada trabalhador por meio de reivindicação, pelo voto consciente, e no caso dos adolescentes – por iniciativa própria e/ou com auxílio da família.

Hoje existem escolas disponíveis em todos os bairros da cidade, existem também Postos de Saúde – espaços que são pagos pelos impostos de todos. É nosso direito! É também nossa responsabilidade estar atento à existência de vagas.

O Programa Medidas Socioeducativas em Meio Aberto auxiliará você e sua família para o acesso a esses direitos, quando não conquistados por iniciativa própria.

Por exemplo, a família está sem condições de se alimentar, podemos após avaliação, encaminhá-la para atendimento do Centro de Referência da Assistência Social – CRAS mais próximo à residência.

Aqui faremos o atendimento, a orientação para que o próprio adolescente e família busquem as soluções e, quando não solucionado, encaminharemos aos órgãos responsáveis. Essa é uma forma de se garantir direitos sociais.

FIGURAS QUE ILUSTREM ESPAÇOS PÚBLICOS – ESCOLA, POSTO DE SAÚDE, AGÊNCIA DO SINE.



A questão central do nosso bate papo é que agora você passa a ser acompanhado no que chamamos de **PROCESSO SOCIOEDUCATIVO**.

Não vamos falar do que você fez para chegar aqui, mas vamos tentar mudar o rumo de sua história daqui pra frente. E para isso é preciso o seu interesse e a participação de sua família.

Pra entendermos melhor essa conversa vamos esclarecer duas questões fundamentais:

1ª - PROCESSO SOCIOEDUCATIVO é o nome que se dá ao acompanhamento que é feito por técnicos (assistentes sociais, psicólogos e pedagogos) a você e sua família. É nosso papel ACOMPANHÁ-LO e auxiliá-lo na construção de um PROJETO DE VIDA que esteja longe de problemas com a justiça.

2ª- Aqui não somos responsáveis por “julgar”, consideramos que somos seres humanos como você. Todos, em algum momento da vida, podem acertar e errar. Nossa MISSÃO COLETIVA é auxiliá-lo para que tenha mais acertos do que erros e que seu desligamento do Programa, seja alcançado com a SUA colaboração, a partir do cumprimento de seus deveres e da exigência de seus direitos.

Para tanto você precisa de:

- a) Procurar a escola mais próxima à sua residência e efetuar matrícula de imediato. Se já estiver matriculado, agora deve apenas frequentar regularmente. O comprovante da matrícula deve ser entregue no Programa em seu primeiro atendimento.
- b) Comparecer às atividades indicadas por seu técnico de referência – que é a pessoa que será seu “elo de ligação” com o Programa. Dependendo da medida socioeducativa, o técnico indicará a você as atividades que farão parte de seu acompanhamento.

DEPOIS DE INSERIDO NO PROCESSO SOCIOEDUCATIVO, O ADOLESCENTE SERÁ ACOMPANHADO PARA O EXERCÍCIO DE SEUS DIREITOS CIVIS, POLÍTICOS E SOCIAIS, ASSUMINDO SUAS RESPONSABILIDADES EM CADA ETAPA DE SUA VIDA.

MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: o que é isso?

Talvez essa seja a sua pergunta! Então vamos respondê-la:

- São medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, artigo 112, e aplicadas pelo Juiz da Infância e Juventude com a dupla função de:

I - responsabilizar o adolescente que comete um ato infracional (conduta incompatível com a lei);

II - auxiliá-lo em sua inserção na vida comunitária e social.

Neste Programa, dependendo da decisão do juiz e das circunstâncias do ato infracional, você poderá cumprir duas medidas socioeducativas:

PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS COMUNITÁRIOS (Artigo 117 do ECA)

Se esta for a sua medida socioeducativa você terá que prestar serviços em um órgão público ou organização não governamental em horário a ser definido conjuntamente com seu técnico de referência. Você cumprirá até oito horas semanais e desenvolverá alguma tarefa direcionada por um orientador.

Não esqueça: nos dias marcados deverá cumprir as atividades direcionadas por seu orientador, além de assinar lista de frequência diária.

FIGURA DE JOVEM PRESTANDO SERVIÇO EM UMA REPARTIÇÃO PÚBLICA

LIBERDADE ASSISTIDA (Artigo 118 do ECA)

Esse acompanhamento consiste nas seguintes atividades: matrícula na escola, participação em curso profissionalizante e outras atividades de ensino, cultura e lazer, frequência semanal ou quinzenal aos atendimentos na sede do PROGRAMA.

Os atendimentos de LIBERDADE ASSISTIDA são fundamentais para seu desligamento do PROGRAMA. Por isso, uma vez agendado, você deve comparecer regularmente. Esse momento será um espaço para um bate-papo com seu técnico de referência. E esse técnico de referência será seu apoio nos momentos que precisar de orientação.

IMPORTANTE

Todas as atividades desenvolvidas junto ao PROGRAMA são relatadas ao Juizado da Infância e Juventude, sendo este um passo fundamental para a conquista de sua liberdade.

Qualquer dúvidas sobre o andamento do Programa é só procurar a Coordenação e/ou equipe técnica pelo telefone: (63) 3218 5416 ou pelo email: mseerumeioaberto@gmail.com.



Prefeitura Municipal de Palmas
 Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
 Programa Medidas Socioeducativas em Meio Aberto



Plano Individual de Atendimento - PIA
 Art. 52 a 59 da Lei Federal nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012

Nome: _____
 Autos: _____
 Idade: _____
 Endereço: _____
 Filiação: _____
 Ato Infracional: Roubo qualificado
 Medida Aplicada: Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida
 Data de ingresso no Programa Medidas Socioeducativas em Meio Aberto: 12/08/2015

Data de Nascimento: 25/02/1997
 Telefones: _____

DIRETRIZ	SITUAÇÃO ATUAL	OBJETIVOS	AÇÕES	ATIVIDADES	PRAZOS	EXECUTOR
I-ESCOLARIZAÇÃO						
JUSTIFICATIVA: A escolarização é fator preponderante para acesso ao mundo do trabalho, além de estimular a consciência crítica do adolescente, colaborando para a estruturação de novas escolhas, melhoria das condições de vida no presente e no futuro.						

Prefeitura Municipal de Palmas
 Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
 Programa Medidas Socioeducativas em Meio Aberto



DIRETRIZ	SITUAÇÃO ATUAL	OBJETIVOS	AÇÕES	ATIVIDADES	PRAZOS	EXECUTOR
II- PROFISSIONALIZAÇÃO						

JUSTIFICATIVA: A inserção em curso profissionalizante pode garantir a qualificação dos adolescentes, oportunizando meios para inclusão social, colocando-os frente aos desafios da vida

DIRETRIZ	SITUAÇÃO ATUAL	OBJETIVOS	AÇÕES	ATIVIDADES	PRAZOS	EXECUTOR
III - SAÚDE	No atendimento inicial, o adolescente declarou seu envolvimento com drogas (maconha) desde os 15 anos. Mostra-se consciente dos prejuízos que o uso da droga trouxe à sua vida. "Depois que comecei a usar, fiquei de cabeça quente." Verbaliza que não utiliza droga desde janeiro do ano em curso e tem como propósito superar a dependência.	Acompanhar o desenvolvimento do adolescente, juntamente com sua família.	-Avaliação teórica e se necessária, encaminhamento para a rede de atenção psicossocial CAP's ad.	-Acompanhamento pelo técnico de referência.	-Durante todo período de cumprimento da medida socioeducativa.	-Equipe do Programa Medidas Socioeducativas em meio aberto

JUSTIFICATIVA: A atenção à saúde do adolescente é fundamental para seu bem estar físico, com especial atenção ao uso de substância psicoativa – elemento determinante para a prática de alguns atos infracionais.

Prefeitura Municipal de Palmas
Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
Programa Medidas Socioeducativas em Meio Aberto



DIRETRIZ	SITUAÇÃO ATUAL	OBJETIVOS	AÇÕES	ATIVIDADES	PRAZOS	EXECUTOR
IV - SOCIAL						

Palmas, 21 de agosto de 2015.

Adolescente: _____

Responsável: _____

Técnico de Referência: _____



Prefeitura Municipal de Palmas
Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
Programa Medidas Socioeducativas em Meio Aberto

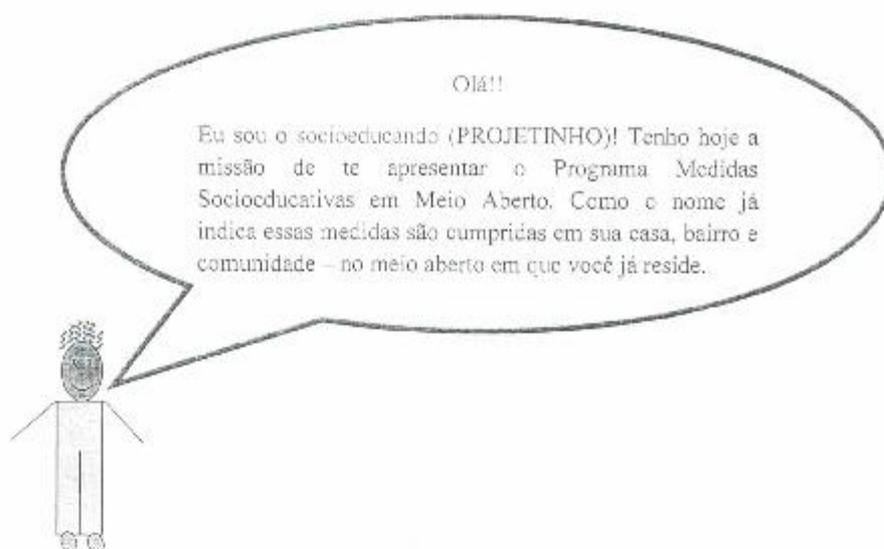




PROGRAMA MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

"Construindo a liberdade"

CARTILHA DE ORIENTAÇÃO SOCIOEDUCATIVA



Técnico de referencia e adolescente (montar dois personagens)

FIGURAS QUE ILUSTREM O MEIO ABERTO (CIDADE, PRAÇA, ÁRVORES, CALÇADAS)

Esse programa é um espaço que busca qualificar pessoas para serem CIDADÃOS de direito e responsabilidades.

E para começarmos nossa conversa, vamos falar um pouco da diferença entre pessoa e cidadão.

Todos **nós** somos pessoas e passamos a ser cidadãos **ativos** quando temos acesso aos nossos direitos e exercemos tais direitos de forma interativa aos nossos deveres. (colocamos na posição de **capazes a exercê-los**.)

A pessoa passa a ser denominada **CIDADÃO ATIVO** quando assume sua responsabilidade em relação ao rumo de sua vida, o que chamamos de **PROJETO DE VIDA**.

Quando tiramos os documentos pessoais (Certidão de Nascimento, CPF, RG, carteira de trabalho, título de eleitor, entre outros), temos condição de exercer os **DIREITOS CIVIS**. Por exemplo, você só pode abrir uma conta em banco se tiver documentos pessoais, só poderá ter um emprego formal se tiver carteira de trabalho, só poderá viajar se tiver documentação, . O documento serve para registrar quem é você! (escolinha de futebol do seu time do coração)

E a mudança de pessoa para cidadão ativo se dá também quando nos qualificamos para “votar e ser votado”, exercendo assim os **DIREITOS POLÍTICOS**. Esse é também um direito que pode ser exercido por qualquer cidadão com mais de 16 anos. Um adolescente deve estudar, saber argumentar sobre seus desejos, ter condições de fazer escolhas acertadas e até mesmo, no futuro, almejar uma profissão.

FIGURAS DE ADOLESCENTE VOTANDO



Há também os **DIREITOS SOCIAIS** – o acesso à escola, ao Postinho de Saúde, ao trabalho, aos Programas Sociais, entre vários outros. Esses direitos não são dados de graça, são conquistados por cada trabalhador por meio de reivindicação, pelo voto consciente, e no caso dos adolescentes – por iniciativa própria e/ou com auxílio da família.

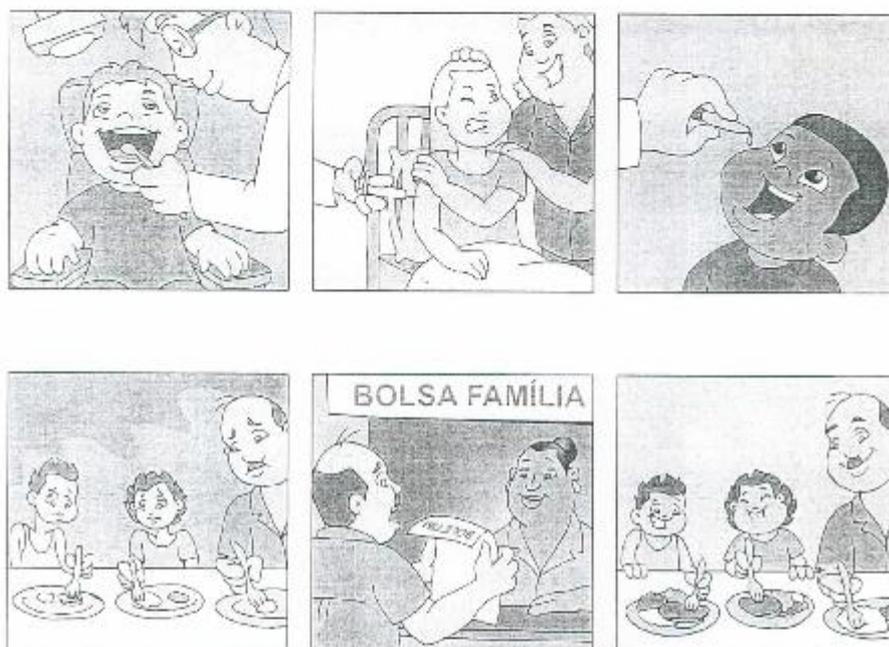
Hoje existem escolas disponíveis em todos os bairros da cidade, existem também Postos de Saúde – espaços que são pagos pelos impostos de todos. É nosso direito! É também nossa responsabilidade estar atento à existência de vagas.

O Programa Medidas Socioeducativas em Meio Aberto auxiliará você e sua família para o acesso a esses direitos, quando não conquistados por iniciativa própria.

Por exemplo, a família está sem condições de se alimentar, podemos após avaliação, encaminhá-la para atendimento do Centro de Referência da Assistência Social – CRAS mais próximo à residência.

Aqui faremos o atendimento, a orientação para que o próprio adolescente e família busquem as soluções e, quando não solucionado, encaminharemos aos órgãos responsáveis. Essa é um forma de se garantir direitos sociais.

**FIGURAS QUE ILUSTREM ESPAÇOS PÚBLICOS – ESCOLA,
POSTO DE SAÚDE, AGÊNCIA DO SINE.**



A questão central do nosso bate papo é que agora você passa a ser acompanhado no que chamamos de **PROCESSO SOCIOEDUCATIVO**.

Não vamos falar do que você fez para chegar aqui, mas vamos tentar mudar o rumo de sua história daqui pra frente. E para isso é preciso o seu interesse e a participação de sua família.

Pra entendermos melhor essa conversa vamos esclarecer duas questões fundamentais:

1ª - PROCESSO SOCIOEDUCATIVO é o nome que se dá ao acompanhamento que é feito por técnicos (assistentes sociais, psicólogos e pedagogos) a você e sua família. É nosso papel ACOMPANHÁ-LO e auxiliá-lo na construção de um PROJETO DE VIDA que esteja longe de problemas com a justiça.

2ª- Aqui não somos responsáveis por “julgar”, consideramos que somos seres humanos como você. Todos, em algum momento da vida, podem acertar e errar. Nossa MISSÃO COLETIVA é auxiliá-lo para que tenha mais acertos do que erros e que seu desligamento do Programa, seja alcançado com a SUA colaboração, a partir do cumprimento de seus deveres e da exigência de seus direitos.

Para tanto você precisa de:

- a) Procurar a escola mais próxima à sua residência e efetuar matrícula de imediato. Se já estiver matriculado, agora deve apenas frequentar regularmente. O comprovante da matrícula deve ser entregue no Programa em seu primeiro atendimento.
- b) Comparecer às atividades indicadas por seu técnico de referência – que é a pessoa que será seu “elo de ligação” com o Programa. Dependendo da medida socioeducativa, o técnico indicará a você as atividades que farão parte de seu acompanhamento.

DEPOIS DE INSERIDO NO PROCESSO SOCIOEDUCATIVO, O ADOLESCENTE SERÁ ACOMPANHADO PARA O EXERCÍCIO DE SEUS DIREITOS CIVIS, POLÍTICOS E SOCIAIS, ASSUMINDO SUAS RESPONSABILIDADES EM CADA ETAPA DE SUA VIDA.

MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: o que é isso?

Talvez essa seja a sua pergunta! Então vamos respondê-la:

- São medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, artigo 112, e aplicadas pelo Juiz da Infância e Juventude com a dupla função de:

I - responsabilizar o adolescente que comete um ato infracional (conduta incompatível com a lei);

II - auxiliá-lo em sua inserção na vida comunitária e social.

Neste Programa, dependendo da decisão do juiz e das circunstâncias do ato infracional, você poderá cumprir duas medidas socioeducativas:

PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS COMUNITÁRIOS (Artigo 117 do ECA)

Se esta for a sua medida socioeducativa você terá que prestar serviços em um órgão público ou organização não governamental em horário a ser definido conjuntamente com seu técnico de referência. Você cumprirá até oito horas semanais e desenvolverá alguma tarefa direcionada por um orientador.

Não esqueça: nos dias marcados deverá cumprir as atividades direcionadas por seu orientador, além de assinar lista de frequência diária.

FIGURA DE JOVEM PRESTANDO SERVIÇO EM UMA REPARTIÇÃO PÚBLICA

LIBERDADE ASSISTIDA (Artigo 118 do ECA)

Esse acompanhamento consiste nas seguintes atividades: matrícula na escola, participação em curso profissionalizante e outras atividades de ensino, cultura e lazer, frequência semanal ou quinzenal aos atendimentos na sede do PROGRAMA.

Os atendimentos de LIBERDADE ASSISTIDA são fundamentais para seu desligamento do PROGRAMA. Por isso, uma vez agendado, você deve comparecer regularmente. Esse momento será um espaço para um bate-papo com seu técnico de referência. E esse técnico de referência será seu apoio nos momentos que precisar de orientação.

IMPORTANTE

Todas as atividades desenvolvidas junto ao PROGRAMA são relatadas ao Juizado da Infância e Juventude, sendo este um passo fundamental para a conquista de sua liberdade.

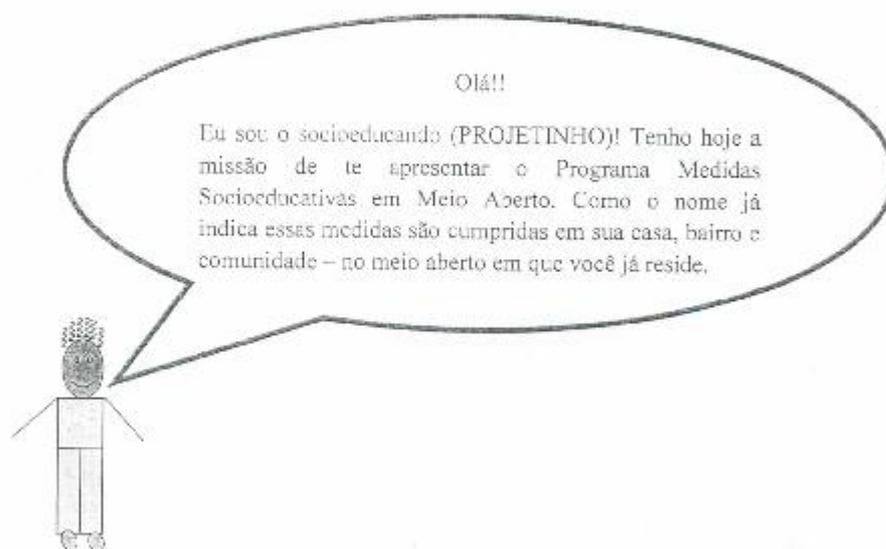
Qualquer dúvidas sobre o andamento do Programa é só procurar a Coordenação e/ou equipe técnica pelo telefone: (63) 3218 5416 ou pelo email: mseemmeioaberto@gmail.com.



PROGRAMA MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

"Construindo a liberdade"

CARTILHA DE ORIENTAÇÃO SOCIOEDUCATIVA



Técnico de referência e adolescente (montar dois personagens)

FIGURAS QUE ILUSTREM O MEIO ABERTO (CIDADE, PRAÇA, ÁRVORES, CALÇADAS)

Esse programa é um espaço que busca qualificar pessoas para serem CIDADÃOS de direito e responsabilidades.

E para começarmos nossa conversa, vamos falar um pouco da diferença entre pessoa e cidadão.

Todos **nós** somos pessoas e passamos a ser cidadãos **ativos** quando temos acesso aos nossos direitos e exercemos tais direitos de forma interativa aos nossos deveres. (colocamos na posição de **capazes a exercê-los**.)

A pessoa passa a ser denominada CIDADÃO ATIVO quando assume sua responsabilidade em relação ao rumo de sua vida, o que chamamos de **PROJETO DE VIDA**.

Quando tiramos os documentos pessoais (Certidão de Nascimento, CPF, RG, carteira de trabalho, título de eleitor, entre outros), temos condição de exercer os **DIREITOS CIVIS**. Por exemplo, você só pode abrir uma conta em banco se tiver documentos pessoais, só poderá ter um emprego formal se tiver carteira de trabalho, só poderá viajar se tiver documentação, . O documento serve para registrar quem é você! (escolinha de futebol do seu time do coração)

E a mudança de pessoa para cidadão ativo se dá também quando nos qualificamos para “votar e ser votado”, exercendo assim os **DIREITOS POLÍTICOS**. Esse é também um direito que pode ser exercido por qualquer cidadão com mais de 16 anos. Um adolescente deve estudar, saber argumentar sobre seus desejos, ter condições de fazer escolhas acertadas e até mesmo, no futuro, almejar uma profissão.

FIGURAS DE ADOLESCENTE VOTANDO



Há também os **DIREITOS SOCIAIS** – o acesso à escola, ao Postinho de Saúde, ao trabalho, aos Programas Sociais, entre vários outros. Esses direitos não são dados de graça, são conquistados por cada trabalhador por meio de reivindicação, pelo voto consciente, e no caso dos adolescentes – por iniciativa própria e/ou com auxílio da família.

Hoje existem escolas disponíveis em todos os bairros da cidade, existem também Postos de Saúde – espaços que são pagos pelos impostos de todos. É nosso direito! É também nossa responsabilidade estar atento à existência de vagas.

O Programa Medidas Socioeducativas em Meio Aberto auxiliará você e sua família para o acesso a esses direitos, quando não conquistados por iniciativa própria.

Por exemplo, a família está sem condições de se alimentar, podemos após avaliação, encaminhá-la para atendimento do Centro de Referência da Assistência Social – CRAS mais próximo à residência.

Aqui faremos o atendimento, a orientação para que o próprio adolescente e família busquem as soluções e, quando não solucionado, encaminharemos aos órgãos responsáveis. Essa é um forma de se garantir direitos sociais.

FIGURAS QUE ILUSTREM ESPAÇOS PÚBLICOS – ESCOLA, POSTO DE SAÚDE, AGÊNCIA DO SINE.



A questão central do nosso bate papo é que agora você passa a ser acompanhado no que chamamos de **PROCESSO SOCIOEDUCATIVO**.

Não vamos falar do que você fez para chegar aqui, mas vamos tentar mudar o rumo de sua história daqui pra frente. E para isso é preciso o seu interesse e a participação de sua família.

Pra entendermos melhor essa conversa vamos esclarecer duas questões fundamentais:

1ª - PROCESSO SOCIOEDUCATIVO é o nome que se dá ao acompanhamento que é feito por técnicos (assistentes sociais, psicólogos e pedagogos) a você e sua família. É nosso papel ACOMPANHÁ-LO e auxiliá-lo na construção de um PROJETO DE VIDA que esteja longe de problemas com a justiça.

2ª- Aqui não somos responsáveis por “julgar”, consideramos que somos seres humanos como você. Todos, em algum momento da vida, podem acertar e errar. Nossa MISSÃO COLETIVA é auxiliá-lo para que tenha mais acertos do que erros e que seu desligamento do Programa, seja alcançado com a SUA colaboração, a partir do cumprimento de seus deveres e da exigência de seus direitos.

Para tanto você precisa de:

- a) Procurar a escola mais próxima à sua residência e efetuar matrícula de imediato. Se já estiver matriculado, agora deve apenas frequentar regularmente. O comprovante da matrícula deve ser entregue no Programa em seu primeiro atendimento.
- b) Comparecer às atividades indicadas por seu técnico de referência – que é a pessoa que será seu “elo de ligação” com o Programa. Dependendo da medida socioeducativa, o técnico indicará a você as atividades que farão parte de seu acompanhamento.

DEPOIS DE INSERIDO NO PROCESSO SOCIOEDUCATIVO, O ADOLESCENTE SERÁ ACOMPANHADO PARA O EXERCÍCIO DE SEUS DIREITOS CIVIS, POLÍTICOS E SOCIAIS, ASSUMINDO SUAS RESPONSABILIDADES EM CADA ETAPA DE SUA VIDA.

MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: o que é isso?

Talvez essa seja a sua pergunta! Então vamos respondê-la:

- São medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, artigo 112, e aplicadas pelo Juiz da Infância e Juventude com a dupla função de:

I - responsabilizar o adolescente que comete um ato infracional (conduta incompatível com a lei);

II - auxiliá-lo em sua inserção na vida comunitária e social.

Neste Programa, dependendo da decisão do juiz e das circunstâncias do ato infracional, você poderá cumprir duas medidas socioeducativas:

PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS COMUNITÁRIOS (Artigo 117 do ECA)

Se esta for a sua medida socioeducativa você terá que prestar serviços em um órgão público ou organização não governamental em horário a ser definido conjuntamente com seu técnico de referência. Você cumprirá até oito horas semanais e desenvolverá alguma tarefa direcionada por um orientador.

Não esqueça: nos dias marcados deverá cumprir as atividades direcionadas por seu orientador, além de assinar lista de frequência diária.

FIGURA DE JOVEM PRESTANDO SERVIÇO EM UMA REPARTIÇÃO PÚBLICA

LIBERDADE ASSISTIDA (Artigo 118 do ECA)

Esse acompanhamento consiste nas seguintes atividades: matrícula na escola, participação em curso profissionalizante e outras atividades de ensino, cultura e lazer, frequência semanal ou quinzenal aos atendimentos na sede do PROGRAMA.

Os atendimentos de LIBERDADE ASSISTIDA são fundamentais para seu desligamento do PROGRAMA. Por isso, uma vez agendado, você deve comparecer regularmente. Esse momento será um espaço para um bate-papo com seu técnico de referência. E esse técnico de referência será seu apoio nos momentos que precisar de orientação.

IMPORTANTE

Todas as atividades desenvolvidas junto ao PROGRAMA são relatadas ao Juizado da Infância e Juventude, sendo este um passo fundamental para a conquista de sua liberdade.

Qualquer dúvidas sobre o andamento do Programa é só procurar a Coordenação e/ou equipe técnica pelo telefone: (63) 3218 5416 ou pelo email: mseemmeioaberto@gmail.com.



Prefeitura Municipal de Palmas
 Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
 Diretoria de Proteção Especial
 Medidas Socioeducativas em Meio Aberto

ORGANIZAÇÃO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

*Roteiro flexível para condução dos atendimentos de Liberdade Assistida

1 - ACOLHIDA NA SEDE DO PROGRAMA

Explicar como se dá o acompanhamento de acordo com a medida

2 - VISITA DOMICILIAR

CONHECER AS RELAÇÕES FAMILIARES – ANÁLISE DE CONTEXTO

3 - ROTEIRO VIDA ESCOLAR

Mapear o histórico escolar e o perfil em sala de aula. Conhecer habilidades e perfil para relacionamento, a partir do relato de vivências na escola.

4 - ROTEIRO VIDA FAMILIAR

Construção da **árvore genealógica**; leitura e discussão do texto "amor se escreve com o tempo"; refletir sobre a importância da família e sobre a importância de dedicar tempo aos de casa.

5- LINHA DO TEMPO

Destaque em ordem cronológica fatos marcantes que aconteceram em sua vida desde o nascimento.

6 - FILME "O DESORGANIZADO"

Trabalhar noções de planejamento, discutir sobre a importância de ter metas e prioridades na vida diária.

7 - HISTÓRIA REAL DE SOCIOEDUCAÇÃO

Refletir sobre a possibilidade de transformação a partir da história "Viver para representar!" – Casos do ECA.

8 - FILME "O PROBLEMA NÃO É MEU"

Discutir sobre o trabalho em equipe e sobre a importância de uma rede de relações para resolver "problemas".

9 – O ANALFABETO POLÍTICO

Noções de cidadania e direitos. Construção de bases para a participação sócio-política.

10 – FILME "O CONTADOR DE HISTÓRIAS"

Refletir sobre uma história de superação