

**Inserção socioeducativa de jovens em situação de conflito com a lei:
estudo descritivo em escola pública de Cabo Frio - RJ**

Danielle Rangel da Silva ¹

RESUMO: A criminalidade infanto-juvenil tornou-se um fenômeno mundial na sociedade hodierna. Assim, estudiosos empenham-se em compreender a delinquência infanto-juvenil suas causas, consequências e o porquê da sua expansão na contemporaneidade. Compreendendo a Educação como aporte imprescindível para humanidade, a investigação que se apresenta reflete o processo de inclusão dos estudantes em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade inscritos na rede pública de ensino do município de Cabo Frio, à luz da educação inclusiva. Posto isto, selecionou-se a escola pública da cidade que mais recebe em número de matrícula essa população, com a intenção de identificar e analisar as ações pedagógicas desenvolvidas pela Unidade Escolar favoráveis à inserção desse grupo de alunos. Para tanto, a oitiva dos profissionais da educação bem como a análise documental (Projeto Político-pedagógico) foi basilar. A investigação fundamentada no paradigma quantitativo, pesquisa *ex-post facto*, de método descritivo e modalidade comparativo causal. Utilizou-se como técnica de coletas de dados o questionário/escala de Likert. O estudo revelou que o caminho de crianças e jovens em situação de conflito com a lei atendidos na rede pública educacional de Cabo Frio, pouco difere da realidade de crianças e jovens nessa condição de outras regiões brasileiras. A trajetória escolar desses estudantes configura-se pela sinuosidade e certa invisibilidade social. O Projeto político-pedagógico da escola não tem sido um documento vivo, e sim o oposto, sendo um documento assumido como pronto e acabado em que o processo de construção coletiva é refugado. Os professores mais experientes admitiram utilizar mais estratégias para se relacionarem e favorecerem o processo educativo do aluno em conflito com a lei. Contudo são os que menos acreditam na possibilidade de reinserção social e educativa desses à luz da educação inclusiva adolescentes. Infere-se que na realidade cabofriense esses estudantes ainda têm o curso escolar abalado pelo estigma do „menor infrator“ e baixa aceitação de boa parte da comunidade escolar. Conclui-se que as vultosas discrepâncias entre legislação e operacionalização, entre discurso e prática escolar cotidiana são impeditivos

¹ Universidad Autónoma de Asunción – Paraguay. Magister en Ciencias de la Educación. E-mail: marilenemenezes20@gmail.com

máximos para um processo educativo inclusivo e mais humanizado. **Palavras chaves:** Educação, Escola, Inclusão. Jovem em conflito com a lei

RESUMEN: La criminalidad infanto-juvenil se ha convertido en un fenómeno mundial en la sociedad actual. Así, los estudiosos se empeñan en comprender la delincuencia infanto-juvenil sus causas, consecuencias y el porqué de su expansión en la contemporaneidad. La investigación que se presenta refleja el proceso de inclusión de los estudiantes en conflicto con la ley en cumplimiento de medida socioeducativa de semiliberdade inscritos en la red pública de enseñanza del municipio de Cabo Frio a la luz de la educación inclusiva. En este sentido, se seleccionó la escuela pública de la ciudad que más recibe en número de matrícula esa población, con la intención de identificar y analizar las acciones pedagógicas desarrolladas por la Unidad Escolar favorables a la inserción de ese grupo de alumnos. Para ello, la escucha de los profesionales de la educación así como el análisis documental (Proyecto Político-pedagógico) fue basilar. La investigación fundamentada en el paradigma cuantitativo, investigación *ex-post facto*, de método descriptivo y modalidad comparativa causal. Se utilizó como técnica de recolección de datos el cuestionario / escala de Likert. El estudio reveló que el camino de niños y jóvenes en situación de conflicto con la ley atendidos en la red pública educativa de Cabo Frío, poco difiere de la realidad de niños y jóvenes en esa condición de otras regiones brasileñas. La trayectoria escolar de estos estudiantes se configura por la sinuosidad y cierta invisibilidad social. El proyecto político-pedagógico de la escuela no ha sido un documento vivo, sino el opuesto, siendo un documento asumido como listo y acabado en que el proceso de construcción colectiva es refugiado. Los profesores más experimentados admitieron utilizar más estrategias para relacionarse y favorecer el proceso educativo del alumno en conflicto con la ley. Sin embargo, son los que menos creen en la posibilidad de reinserción social y educativa de esos a la luz de la educación inclusiva adolescentes. Se infiere que en realidad cabofriense estos estudiantes todavía tienen el curso escolar afectado por el estigma del 'menor infractor' y baja aceptación de buena parte de la comunidad escolar. Se concluye que las amplias discrepancias entre legislación y operacionalización, entre discurso y práctica escolar cotidiana, son impedimentos máximos para un proceso educativo inclusivo y humanizado.

Palabras claves: Educación, Escuela, Inclusión. Joven en conflicto con la ley,
INTRODUÇÃO

O século XXI estreia marcado pelos avanços nos campos tecnológicos e científicos, mas declive significativo no que se refere à justiça social. A exacerbação de conflitos, as crescentes desavenças entre os povos, exclusão social e violência tornaram-se preocupação mundial. É neste cenário complexo, desproporcional e injusto que se estabelece a inclusão, tanto social

quanto educativa. Desta forma, antagonismo define bem o novo milênio, pois à medida que a exclusão social se amplia mais se proclama a inclusão.

Posto isto, inclusão e diversidade têm permeado os debates da educação na contemporaneidade. Entende-se por Educação Inclusiva o processo educativo que compreende a diversidade como valor essencial, que valoriza o desenvolvimento humano e a dignidade das pessoas e não está restrita às pessoas com deficiência.

Outro aspecto preocupante dos novos tempos tem sido a delinquência juvenil. Considerada como um dos fatores mais complexos da atualidade, de tão alarmante, é apontada como epidemia. Uma vez que cresceu subitamente o envolvimento de crianças e adolescentes que cometem delitos, tornando-se um fenômeno mundial.

Incontestavelmente a criminalidade juvenil não é um problema recente. Estamos abordando um tema profundo e complexo que deve ser discorrido em seu conhecimento real, tal como, as intervenções socioeducativas necessárias.

O presente estudo traz como tema central a educação numa perspectiva inclusiva. Tem como público alvo os jovens em situação de conflito com a lei que cumprem medida socioeducativa de semiliberdade. Tendo como pretensão conhecer a realidade desses adolescentes no cotidiano escolar, as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola para favorecer sua inserção social e educativa. Bem como, a percepção dos profissionais da educação sobre esse processo inclusivo.

Vale salientar, que a terminologia utilizada para definir nosso objeto de estudo – jovem em situação de conflito com a lei – foi intencional, visamos realçar a condição/situação atual desses indivíduos, por acreditarmos no caráter transitório da delinquência e na reinserção exitosa desses indivíduos à sociedade.

Jovem em Situação de Conflito com a Lei: da Infância Desassistida a Sujeito de Direitos

A delinquência juvenil tem sido um tema de grande destaque nas últimas décadas, tornando-se assim uma das principais preocupações para a opinião pública. É incontestável a utilidade social desse estudo, assim como a inexistência de explicações simples ou única sobre o acontecimento de tamanha amplitude e complexidade.

É necessário olhar para trás para compreender e solucionar problemas específicos e complexos como o da criminalidade infanto-juvenil, ou seja, para apreender o presente é preciso retroceder aos acontecimentos do passado. Nesse sentido, a restauração histórica da infância e adolescência no Ocidente e, mais especificamente no Brasil, é basilar para desvelar as causas que geram violência e investida no mundo do crime por crianças e adolescentes.

Desse modo, desenharemos o percurso histórico sobre a infância e adolescência no Brasil, apresentando o tratamento ofertado às crianças e jovens, do Brasil Colônia aos dias atuais, suas reverberações na educação e no imaginário social. Outro objetivo dessa análise será revelar a passagem da qualidade de „menor' para a de sujeito de direitos, conforme aceção do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A infância e adolescência no Brasil: tessitura histórica

A colonização do Brasil, desde sua origem, traz a mancha da violência, tendo em vista que a metrópole - Portugal – tinha o único interesse em explorar, ao máximo, as abundantes riquezas naturais e a mão de obra indígena. A ocupação do território caracterizou-se pelo uso da força e pelo desprezo para com os habitantes da colônia e o desenvolvimento local. As crianças não fugiram à regra:

Pelo menos 10% dos tripulantes da frota de Cabral eram crianças entre 9 e 15 anos de idade. Algumas haviam sido recrutadas compulsoriamente, mas a maioria fora alistada pelos próprios pais, que embolsavam o soldo dos meninos. A presença de crianças a bordo foi um fenômeno constante ao longo do ciclo de descobrimentos portugueses. Os navios precisavam de grumetes, e os oficiais precisavam de pajens. Grumetes e pajens eram sempre garotos. A vida dos miúdos a bordo era um inferno em meio ao mar. Aos grumetes cabiam as piores tarefas do navio: lavar o convés, limpar excrementos, costurar as velas. “Se não atendem ao segundo toque do apito, os marinheiros descarregavam-lhes golpes de bastão”, escreveu um viajante. Pajens e grumetes muitas vezes sofriam abusos sexuais: a viagem até Índia durava 5 meses e mulheres eram vetadas a bordo. As crianças também se viam forçadas a conviver com degredados, criminosos cujas penas haviam sido comutadas em exílio[...]” (Bueno, 2000 citado por Calil, 2003, p.139)

Para Fontes (2005), citado por Frota, (2007), “é importante ressaltar que a história da infância no Brasil se confunde com a história do preconceito, da exploração e do abandono, pois, desde o início, houve diferenciação entre as crianças, segundo sua classe social, com direitos e lugares diversos no tecido social” (p. 88).

O entendimento de proteção à criança e adolescente inexistia no Brasil Colônia, pelo contrário, as crianças pobres eram comumente submetidas a trabalhos pesados e castigos físicos. Até mesmo os padres missionários da Companhia de Jesus, encarregados de cuidar, alfabetizar, orientar a formação das crianças e adolescentes ensinando bons costumes, ordenava a aplicação de castigos físicos para aqueles que desrespeitassem as regras. “Nas aldeias

administradas pelos jesuítas, Mem de Sá mandara fazer tronco e pelourinho, que por sua vez eram utilizados sempre que as crianças ou adolescentes fugissem da escola.” (Chambouleyron, 2000, p. 63 citado por Paganini, 2011, p.3)

Posteriormente foi formalizado no Brasil „A roda dos expostos“, procedimento criado na Europa Medieval, consistia em cilindros rotatórios de madeira onde a criança enjeitada era depositada assegurando o anonimato do „doador“. Os conventos eram as instituições que abrangiam estes dispositivos, tal mecanismo visava regular os desvios da organização familiar, definindo um modelo de assistência norteado pela caridade religiosa. Essas crianças, “os expostos”, eram encaminhadas para as famílias beneméritas, que os criavam como agregados (Calil, 2003)

Tal sistema perdurou mais de um século, representando a única organização de amparo às crianças desassistidas em todo Brasil. “Criada na Colônia, perpassou e multiplicouse no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950” (Marcílio, 2000, p.51). Esse modelo assistencial repercutiu em grave problema social, pois fomentou o abandono e a exploração do trabalho infantil, uma vez que explorava a mão de obra de crianças, utilizando-as para o trabalho de forma remunerada ou em troca de casa e comida (Calil, 2003)

De certa forma esse primeiro recurso foi um marco na origem a uma série de normas direcionadas à defesa e proteção de menores desvalidos, em estado de vulnerabilidade, na situação de vítima e/ou de transgressor.

“Em 1822, século XIX, o Brasil foi marcado pela rígida divisão de classes, onde a nobreza descobriu a infância de suas crianças, mas os escravos tiveram que esperar algumas décadas para esse reconhecimento” (Custódio, 2009, p.11 citado por Paganini, 2011). Assim, no período imperial brasileiro, se estabelece a primeira Constituição brasileira onde a infância ocupa lugar periférico na legislação. “A constituição de 1824 não apresenta uma atenção especial em relação à criança, onde esta era vista tão somente como um ser marginal que deveria ser submetido ao controle policial” (Veronese, 1999, p. 19 citado em Paganini, 2011).

O Império, seguindo a Teoria do discernimento, promulga o Código Penal em 1830. Este constituía que menores de 14 anos, autores de delitos, que agissem com discernimento seriam encaminhados para a Casa de Correção conforme determinação judicial. O cumprimento de pena equivaleria a 2/3 da pena do adulto para o adolescente com idade de 14

a 17 anos. De modo igual, aqueles com idade acima de 17 e inferior a 21 anos, desfrutaria do atenuante de menoridade.

Desde o início da Era Republicana, que se iniciou em 1889 com o Marechal Deodoro da Fonseca, os legisladores foram pressionados para criação de um código de menores que estipulassem normas para aqueles que desviavam do modelo social vigente, já que, a adoção da República ampliou os desequilíbrios sociais com abolição dos escravos, imigração de mão de obra europeia etc. A questão da infância e/ou juventude passou a ser considerado problema social crítico. Desde então, foram criados os códigos de menores:

A promulgação do Código de Menores aconteceu em 12 de outubro de 1927 que legislava para os brasileiros com idade de 0 a 18 anos, em condição de negligência, declarados incapazes, órfãos de pais falecidos, abandonados, desaparecidos ou ignorados e presos acima de 2 (dois) anos.

O então código de menores de 1927 representava a elite da época, sendo carregado de conteúdo moral, surgindo para resolver os ditos „incômodos da delinquência“ e ignorando por completo a desigualdade social e a exploração econômica. Assim, pode-se considerar que a infância acaba sendo descoberta através da negação, ou seja, por aquilo que não pode, não sabe, não é capaz, enfim através de cláusulas de barreira de direitos. Assim tal Código institucionalizou o dever do Estado em assistir os menores que, em face do estado de carência de suas famílias [...] (Paganini, 2011, p. 8)

As grandes transformações provenientes com a Idade Moderna ocasionaram uma nova forma de perceber o mundo que influenciam nossas vidas até os dias de hoje. Entretanto, a Modernidade não ofertou alterações aos pequenos e jovens brasileiros. O sonho de infância feliz não parece ter sido vivido pelas crianças operárias da cidade de São Paulo recémindustrializada (Moura, 2000) ou das crianças trabalhadoras do nosso país (Rizzini, 2000; Abreu, 2000), citados por Frota (2007). É nesse período – do Brasil Moderno - que se cria um adjetivo para nomear a criança e/ou jovem desamparado: „menor“. A princípio, a expressão indicava apenas uma faixa de idade específica e relacionada às crianças e adolescentes pobres no Código de Menores de 1927. Todavia, com o passar do tempo, imputou-se ao termo valor negativo e pejorativo.

O „menor“ foi institucionalizado e o Estado assumiu a responsabilidade de cuidar desse indivíduo. Esperava-se que o tratamento ofertado fosse com zelo e estima pela dignidade humana. Longe disso, a institucionalização do menor resultou em submissão, tratamentos desumanos, violentos e preconceituosos. Por entender o „menor“ como uma situação de perigo social e individual, o primeiro código de menores, datado de 1927, acabou por construir uma categoria de crianças menos humanas, menos crianças do que as outras crianças, quase uma ameaça à sociedade (Frota, 2007).

É nesse cenário que passar a existir o Código de Menores de 1979, lei nº 6697, de 10 de outubro de 1979, no Ano Internacional da Criança. O Código de Menores de 1979 não apresentou vultosas modificações, mas destacamos a geração de unidades de assistência e proteção ao menor infrator.

Entre as décadas de 20 e 70, formou-se no Brasil, sobretudo dentro do Poder Judiciário, uma escola dentro do Poder Judiciário, uma escola “*menorista*”, adotando a “*Doutrina do Direito do Menor*” que só seria superada em 1979, quando se promulgou o Código de Menores, que vigeu sob a “*Doutrina da Situação Irregular*”. A transição entre os Códigos de 27 e de 79 só ocorreu efetivamente com a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Assim, somente em dezembro de 1964, com a criação da Fundação Nacional do Bem-estar (FUNABEM), é que se concretizou o processo de institucionalização e se transferiu plenamente ao Estado a responsabilidade com crianças e adolescentes. (Lima *et al* 2012, p. 64)

Embora a política da FEBEM (Fundação Estadual do Bem-estar do Menor) tenha sido aplicada posterior à assistencialista – FUNABEM (Fundação Nacional do bem-estar do Menor) - o regime e a os princípios continuaram os mesmos: imediatista, protelatório tendo como sustentáculo a caridade ou filantropia. Assim sendo, havia duas formas de assistência ao menor: unidades que amparavam crianças e jovens carentes e abandonados, essas com um viés assistencialista onde a „disciplina era em nome da ordem“ e unidades que recebiam crianças e jovens autores de delitos/infratores, estas com um caráter repressor em que aplicava-se a „disciplina em nome da segurança“ [grifo nosso] (Martins, 1993).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): em defesa da infância e juventude brasileira

Historicamente, o Brasil é marcado pela injustiça social; são múltiplas e complexas suas causas, tendo a concentração de renda como um dos pilares fundamentais desse processo perverso. “A desigualdade social assume, entre nós, múltiplas expressões, quer se refiram à distribuição de terra, de renda, do conhecimento, do saber e, mesmo, ao exercício da própria cidadania”. (Pinheiro, 2001, p. 30 citado por Frota, 2007, p. 7).

Calil (2003) afirma: “a imagem do “menor” foi sendo construída a partir de representações sociais, ancoradas nas marcas e no estigma da exclusão”. A realidade penosa dos „menores“ brasileiros comoveu a sociedade civil, gerando inúmeras denúncias, a datar de 1980, clamando por mudanças no tratamento direcionado à criança e ao adolescente. Essa mobilização social repercutiu na proclamação da Constituição de 1988 e no princípio da Proteção Integral” conferindo às crianças e jovens brasileiras a condição de sujeitos de direitos. Premissa máxima explicitada na Constituição de 1988 conforme os artigos a seguir:

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

- I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
- II – o amparo às crianças e adolescentes carentes;
- III – a promoção da integração ao mercado de trabalho;
- IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
- V – a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

Destaca-se do Artigo 203 a garantia de que todo cidadão brasileiro será assistido em suas necessidades ainda que não possa contribuir com o seguro social. Apontamos também o inciso II que garante amparo para os brasileiros carentes na tenra idade

Segundo Santos, A., Silva, É., Martins, J., & Silva, J. (2015) o Brasil foi um dos pioneiros, entre os países, no ordenamento jurisdicional concretizando assim a Doutrina de Proteção Integral, proclamado na Convenção das Nações Unidas de Direito da Criança em 20 de novembro de 1989. Propendendo garantir esse direito, e reconhecer as particularidades da infância e da juventude, criou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 30 de julho de 1990, através da Lei 8.069.

A trajetória das leis infanto-juvenis no Brasil é demarcada por três estágios importantes:

1º estágio - Compreende o período de 1830 a 1927 em que há implementação de diretrizes e regulamentos repressivos;

2º estágio - Compreende o período de 1927 a 1989 – política assistencialista de amparo e proteção em nível nacional.

3º estágio - A partir de 1990 – A nova Ordem Constitucional concebe o Estatuto da Criança e adolescente (ECA) que considera crianças e jovens sujeitos de direitos, traz como pilar a proteção integral, regulamenta a prioridade absoluta, assim como a responsabilização penal da criança e/ou jovem autor de delito que estará sujeito a cumprir medidas socioeducativas.

Com as mudanças legais no Brasil, a situação irregular, marca do Código de menores de 1979, dá lugar a Doutrina de Proteção Integral. Como consequência, a terminologia utilizada para referir-se a esses sujeitos também mudou. Se antes eram usados termos como crime, menor infrator e pena, com o estatuto muda-se a nomenclatura para ato infracional, adolescente autor de ato infracional ou em conflito com a lei e medida socioeducativa. (Santos *et al*, 2015, p.3)

Vale salientar que a mudança de nomenclatura não é algo tão simplista assim, pois toda terminologia está relacionada com determinados valores e conceitos de cada época e de cada sociedade. Assim, se a sociedade muda, conseqüentemente seus conceitos e valores sofrem mudanças e o que antes era tolerável e considerado correto, pode ser rechaçado e substituído.

Dessa forma, atentar para as nomenclaturas não é meramente uma questão de semiótica, ainda mais quando discorremos sobre o tema da criminalidade infanto-juvenil, assunto historicamente maculado pela intolerância, pela discriminação e pelo estigma. Assim sendo, quando a mencionada legislação traz uma nova terminologia, ela está fixando novos conceitos, introduzindo uma nova perspectiva (inclusiva) que fomenta a construção de uma cultura de direitos humanos.

Assim o Estatuto da Criança e do Adolescente baseou-se em novos princípios que resultaram em uma nova Doutrina, dos quais é fundamental ressaltar-se como ponto fundamental o novo caráter interdisciplinar que o Direito da Criança e do Adolescente passou a ter. Rompendo com a visão da unicidade metodológica da Ciência Jurídica. Passou-se a encarar os problemas que envolvem crianças e jovens, de caráter sociológico, pedagógico, psicológico, psiquiátrico etc. Dessa forma, a Doutrina de Proteção Integral propôs um amplo e corajoso reordenamento institucional de todos os organismos que atuam na área e também de todo o enfoque antes dado às questões de crianças e adolescentes (Martins, 2004, p.64)

A Doutrina de Proteção Integral foi muito inovadora, podemos até dizer revolucionária, por reconfigurar as instituições, tal como o panorama dos organismos que atuam junto às questões da infância e juventude.

O ECA Revogou o Código de Menores que teve vigência até 1989, superando toda uma política repressiva e de caráter assistencialista chamada “Doutrina Jurídica do Menor em situação irregular”, que a partir de uma óptica exclusivamente jurídica, era incapaz de dar conta da realidade como um todo e de acompanhar o complexo movimento social. (Martins 2004, p.63)

Esse redesenho institucional, proposto pelo ECA, gerou uma série de iniciativas e políticas públicas de cunho social, objetivando dar conta de combater a histórica desatenção e desamparo de boa parte das crianças e adolescentes brasileiras.

Concepções de infância e adolescência: reverberações na educação.

O processo histórico da educação e da escola esteve presente em todas as fases da evolução humana, da educação primitiva, espontânea e informal até o modelo educacional fornecido na escola contemporânea.

“Nas formações sociais mais antigas todos os adultos (os mais velhos) ensinavam. Aprendia-se fazendo, o que tornava inseparáveis o saber, a vida e o trabalho” (Coimbra, 1989, p.15). À proporção que a sociedade ocidental se tornou mais complexa, muitas modificações foram ocorrendo na organização social. A educação, por exemplo, no período da Antiguidade, dava-se dentro de casa, mas a constituição da política e o avanço econômico geraram a substituição da educação familiar, fazendo nascer a figura do transmissor de conhecimento - O

Professor. Vale citar que esse processo educativo não foi nada inclusivo, pois apenas as famílias abastadas podiam contratar esses especialistas.

Na Era Medieval a Igreja tinha o monopólio do conhecimento e seus líderes assumiram a educação daqueles que podiam custear os estudos. Coimbra (1989) afirma: “foi somente a partir da Idade Média que, na Europa, a educação se tornou produto da escola e um conjunto de pessoas (em sua maioria religiosos) especializou-se na transmissão do saber” (p.25).

Dessa forma, os labutadores feudais não tinham acesso ao conhecimento. Segundo Philippe Àries (1981), o indivíduo quando alcançava a idade de 7 e 8 anos, nas sociedades préindustriais, era considerado capaz de se cuidar sozinho; por conseguinte, abandonava o mundo que vivia desde o nascimento, cuidado pelas mulheres, para ingressar no mundo adulto e tipicamente masculino, onde trabalhava com a mesma carga e intensidade que os adultos da época. Nessa sociedade medieval a aprendizagem dava-se de forma direta, quer dizer, aprendiase na prática. O conhecimento era transmitido através da palavra, do exemplo, junto com o ensino de um ofício no local onde este se dava. A adolescência nessa fase, praticamente inexistia de tão efêmera.

O século XVII foi o momento onde começou a escolarização, período em que a escola substitui a aprendizagem como meio de educação. Nas organizações sociais posteriores – Clássica (ginásios e liceus) e industrial, em que a transmissão de cultura utiliza-se da escrita, a adolescência é ampliada. A escola ganha importância, pois passa a ser *locus* para transmissão de regras e culturas. Nesse contexto, passar pela escola torna-se a exigência para ingresso no mundo adulto.

É na Idade Moderna em que se consolida a escola tal qual conhecemos. O movimento iluminista, no século XVIII foi decisivo para expansão da educação pública, em virtude de seus ideais de igualdade e liberdade, ou seja, acesso ao conhecimento não deveria ser mais privilégio de alguns. “Desde a modernidade a escola tem se constituído como a organização cuja função primeira tem sido disponibilizar às novas gerações, através de atividades sistemáticas e programadas, o patrimônio cultural da humanidade.” (Piletti, 1995, p.115)

Assim, as escolas surgem baseadas na ideia de que toda criança precisava, ser formada“por ser considerada sem condição de viver sozinha, necessitando também de construção de regras e valores. Tal conceito transfere a responsabilidade de socialização dos pequenos da família para a escola, por considerá-la local adequado para desenvolvimento do

indivíduo. Introduce também a ideia de hierarquia opressiva, na prática educativa, através de regime disciplinar rigoroso e austero, usando como justificativa a fragilidade infantil e responsabilidade moral, tendo em vista a confiança da sociedade para com os estabelecimentos de ensino. Afirma Bock, (2007, p.41 citado em Anjos, 2017, p. 101) “[...] a adolescência refere-se, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade de preparo técnico. Logo, desconsiderar o aspecto histórico cultural e suas reverberações na construção de subjetividades dos adolescente é um grande equívoco”.

É importante atentarmos para o fato de que esta compreensão de infância e adolescência implicará diretamente na ação educativa exercida nas escolas e, por conseguinte, na análise e intervenção junto às crianças e jovens em conflito com a lei.

Quando o assunto é desenvolvimento humano e aprendizagem, existem algumas perspectivas psicológicas sobre a temática, todas influenciaram e ainda influenciam o processo educativo escolar, bem como a realidade que nos circunda, Ribeiro (2005) citado por Rabello *et al* (2017): os teóricos ambientalistas (Skinner e Watson) compreendiam que os indivíduos na infância nasciam como „tábulas rasas“ aprendem com o ambiente através de imitação e reforço (Behaviorismo). O grupo de teóricos inatistas (Chomsky), entendem que as crianças nascem com todo conhecimento que precisa em sua estrutura biológica, que o ambiente apenas desperta“, funciona como disparador do conhecimento inato. Para os construcionistas (Piaget), o desenvolvimento humano dá-se da interação entre o biológico e as aquisições da criança com o meio. Na abordagem sociointeracionista (Vigotsky) o desenvolvimento humano ocorre mediante interação e mediação, ou seja, através das relações, das trocas entre parceiros sociais. Os evolucionistas (Fodor) acreditam que as características humanas e individuais dos mecanismos genéticos e ecológicos, antes mesmo do nascimento, são preponderantes no desenvolvimento de cada indivíduo. A perspectiva Psicanalítica (Freud, Klein e Erikson) busca compreender o indivíduo a partir de motivações conscientes e inconscientes, relevando os conflitos internos no decorrer da infância e todo seu ciclo vital.

Jovem em situação de conflito com a lei: o papel da escola frente à lógica da exclusão

Versar sobre educação é, indiscutivelmente, tarefa laboriosa, tendo em vista sua natureza complexa e diversificada. A variação do processo educativo decorre do ambiente em que se vive, dos hábitos, dos costumes e da cultura. Considerada aporte imprescindível para a humanidade, acomoda múltiplas dimensões: pessoal, social, econômica, política e filosófica.

Assim, a educação é autenticada como processo social que abrange transmissão, reelaboração, construção de saberes, de valores, modos de sentir, agir e pensar.

Ninguém escapa da educação em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (Brandão, 1981, p.7)

Desde a modernidade a escola tem se constituído como a organização cuja função primeira tem sido disponibilizar às novas gerações, através de atividades sistemáticas e programadas, o patrimônio cultural da humanidade. (Piletti,1995). No entanto, o processo educacional formal e intencional - tem sua origem marcada pela seleção e segregação, concebia a educação como privilégio de poucos. Na perspectiva inclusiva, é encarada como direito universal. A mudança de paradigma provocou uma verdadeira revolução no campo educacional e uma profunda reflexão sobre o papel da escola.

Sob a perspectiva crítica da Educação, Brandão afirma que:

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou se diz de fora, que a missão é transformar sujeito e mundos, em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que sem tem uns dos outros [...]. Mas, na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer” (Brandão, 1981, p.12).

Por conseguinte, é um instrumento valoroso, sinônimo de poder, por trazer em seu cerne a capacidade de incidir e transmutar sujeitos.

A legislação brasileira apresentou melhorias significativas nas últimas décadas para tornar a Educação um direito de todos os brasileiros. Vale ressaltar, que a obrigatoriedade do ensino no Brasil sofreu influências de legislações internacionais tais como: Declaração Universal de Direitos Humanos², artigo XXVI – a instrução elementar será obrigatória (ONU,1948). A Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien³, artigo 3º - universalizar o acesso à educação (UNESCO, 1990). Segundo o Arquivo Aberto sobre Educação Inclusiva, esta se fundamenta nas seguintes „questões-chaves“:

A educação inclusiva parte do princípio que o direito à educação é um direito humano fundamental e a base para uma sociedade mais justa;
Para fazer valer esse direito, o movimento Educação para Todos tem se empenhado em disponibilizar educação básica para todos;

² Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 10 de dezembro de 1948.

³ Declaração originada da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF PNUD e Banco Mundial.

A educação inclusiva expande a agenda da Educação para Todos ao encontrar forma de habilitar as escolas para servirem a todas as crianças em suas comunidades, como parte de um sistema educativo inclusivo.

A educação inclusiva diz respeito a todos os alunos, concentrando-se naqueles que tem sido excluídos de oportunidades educacionais – como alunos com necessidades especiais ou portadores de deficiência, crianças de minorias étnicas e linguísticas, etc. (UNESCO, 2001, p.15)

Verificamos em nosso estudo que visando legitimar a Carta Magna de 1988, o Brasil promulgou em 1990 a lei 8.069, nomeada Estatuto da Criança e do Adolescente, descrevendo os direitos das crianças e dos adolescentes, bem como as obrigações da família, da sociedade e do governo para com eles. A Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, proclamada posteriormente, traz os princípios gerais da educação respeitando os preceitos estabelecidos nas legislações anteriores.

Todos os documentos apresentam como fio condutor, fundamentos inclusivos, propõem que a escola ofereça as condições para que todos: crianças e jovens, tenham oportunidade de aprender independente das suas diferenças e/ou dificuldades.

A educação é concebida como requisito para eliminação da desigualdade e da exclusão e, por essa razão, a instituição escolar parece revestir-se de todas as potencialidades para esta superação. A garantia do acesso e permanência de todos os alunos na educação básica parece ser considerada suficiente para que os países consigam reverter a sua condição de desigualdade social. A direção que assume esse discurso sugere a crença de que “[...] a desigualdade social dos alunos, resultantes das relações históricas [...]” entre os homens desaparecerá no dia em que a escola regular conseguir prover equitativamente as oportunidades para todos.” (Carmo, 2001, citado por Romero, A. P. H., & Noma, A. K. 2014)

Contudo, não podemos ignorar o fato que vivemos em uma sociedade capitalista, que na contemporaneidade atinge sua plenitude com o processo de globalização. Este sistema tem sua estrutura amparada por dois pilares: individualismo e competitividade. Desse modo, parece ilógico defender a inclusão social através da inclusão educacional como única solução para desigualdade e exclusão social.

Sacristán J. G. & A.I. Pérez Gómez (1998) ajuíza sobre a função social da escola na socialização das novas gerações:

A função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade. Por outro lado, a escola não é a única instância social que cumpre com esta função reprodutora; a família, os grupos sociais, os meios de comunicação são instâncias primárias de convivência e intercâmbios que exercem de modo direto a influência reprodutora da comunidade social (p.14)

A escola tem sido usada ao longo dos anos como reprodutora e mantenedora das relações de exploração capitalista estimulando através de suas práticas pedagógicas o individualismo e a competitividade, cumprindo assim uma função meramente conservadora, Pérez Gómez traz a seguinte reflexão sobre o processo de socialização da escola na sociedade contemporânea:

[...] a escola transmite e consolida, algumas vezes de forma explícita e em outras implicitamente, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidade e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a ideia de que é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permitem. Impõe-se a ideologia aparentemente contraditória do individualismo e do conformismo social (Goodman, 1989b; Green, 1990 citado em Pérez Gómez *et al*, 1998, p.16).

Retomando a reflexão sobre a educação em uma perspectiva inclusiva, correlacionando com a conjunção social contemporânea e com a visão apresentada nas legislações nacionais de que apenas a escola inclusiva poderá reparar todas as problemáticas sociais, por ser ambiente ideal para dissolução das contradições sociais dessa sociedade capitalista, insinua a perigosa ideia da existência de uma sociedade igualitária que oferta oportunidades sociais para todas as pessoas.

A crença de que a Educação (inclusiva) sozinha pode ser a grande responsável pela erradicação das iniquidades, é no mínimo, uma visão simplista, pueril e, podemos dizer, até romântica. Tal discurso, oculta o desejo de manutenção de preservação do projeto neoliberal, e pior, ao defender a inclusão escolar como única forma de inclusão social do indivíduo, tende a recusar a luta de classes e o conflito de interesses específicos do sistema capitalista.

É inexequível abordar educação numa perspectiva inclusiva, em especial, a inclusão socioeducativa dos jovens em situação de conflito com a lei, objeto de nosso estudo, sem analisar com bastante criticidade o que está implícito no discurso da classe que deseja manter-se hegemônica.

É interessante ressaltar que a equidade de oportunidades como forma de igualar os desiguais remete para o indivíduo toda a responsabilidade do seu êxito ou fracasso, isentando, mais uma vez, a escola e as políticas públicas de qualquer responsabilidade pelo fracasso e a disseminação dos mecanismos de exclusão social. (Carmo, 2001, citado por Romero, A. P. H., & Noma, A. K. 2014)

Portanto tal concepção inviabiliza qualquer iniciativa que possibilite a superação das complexas raízes da vulnerabilidade social, da violência, da criminalidade juvenil, do extermínio de jovens brasileiros das camadas periféricas, etc. Despreza que vivemos em um contexto histórico mais amplo, que somos seres sociais condicionados ao movimento constante

de retroalimentação, em que nossas escolhas influenciam e são influenciadas pelo contexto onde estamos inseridos.

Adverte Demo (1999) que a exclusão mais comprometedoras não é aquela ligada ao acesso precário a bens materiais, mas aquela incrustada na repressão do sujeito, tendo como resultado mais deletério a subalternidade. Daí a importância de a escola compreender sua função social para não mais ser lugar de hegemonia de uma classe dominante, mas espaço de problematização e emancipação, onde o social seja preponderante ao econômico. Entretanto, a crença na escola como fator de mudança social não pode nos fazer esquecer a ideologia neoliberal global, predominante em nossa sociedade, assim como, as relações de trabalho e produção do capitalismo contemporâneo, que tentará a todo custo, ocultar a verdadeira causa das injustiças sociais, tal qual afirma Bueno (2001):

Parece que, como sempre, os responsáveis pelas políticas sociais (entre elas a da educação), em nosso país, encontraram um novo „bode expiatório“: as unidades escolares. No passado, foram os alunos (por suas carências e/ou dificuldades) ou os professores e a sua falta de formação (como se essa falta de formação não fosse produto das políticas educacionais). Agora, parece que se transfere essa função social à escola. (Bueno, 2001, p.9)

Projeto Político-pedagógico: do ideal para o real

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira introduz a ideia de Gestão Democrática nas escolas, visando garantir tal princípio no processo educativo brasileiro e assim instituiu elementos norteadores e legitimadores do processo de elaboração democrática do Projeto político-pedagógico.

É importante atentarmos para o grande valor dos princípios democráticos no contexto brasileiro, tendo em vista o processo histórico da nação. A história da educação brasileira é marcada por apresentar uma gestão escolar centralizadora, verticalizada, e submetida ao Estado. Tal perspectiva tornou-se mais veemente em 1964 quando forças militares assumiram o poder permanecendo até 1985. Autonomia e coletividade não faziam parte da rotina docente, tampouco do processo de elaboração da proposta pedagógica escolar, muito pelo contrário. Para ilustrar, usaremos o trecho de um „manual de didática utilizado na formação de professores nos anos finais da ditadura militar“:

Sobre essa problemática a Doutora em Educação, pela Unicamp, Maria Abádia da Silva⁴ afirma:

⁴ Caderno CEDES, Campinas, v.23,n.61, p.283-301, dezembro de 2003 Disponível em<<http://cedes.unicamp.br>>Acesso em:25/11/2017

A sociedade brasileira, historicamente, alimentou práticas autoritárias e patrimoniais, decisões elaboradas pelo alto por um grupo de “iluminados” e “sábios” que se diziam porta-vozes daquilo que a escola pública brasileira mais precisava. Essas práticas persistem e ainda estão presentes no cotidiano das escolas das grandes cidades ou de municípios do interior dos estados. A concepção de gestão racional do sistema educacional brasileiro, ainda hoje revitaliza o autoritarismo, a verticalidade. O gerenciamento, o apadrinhamento e o clientelismo nas relações sociais. (Silva, 2003, p.284)

Esse processo histórico controlador e autoritário é uma das influências mais danosas para educação contemporânea no Brasil, pois a grande dificuldade que a maioria das escolas e dos profissionais da educação encontram para planejar, para organizarem-se e conduzirem seus projetos coletivamente de acordo com suas necessidades sociais e culturais, tem muito a ver com esse antepassado de censura e repressão.

Compreendendo o PPP a partir da sua etimologia temos a definição de Ferreira, (1975, p.1144) citado por Veiga (2003, p.12), “o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante, plano, intento, desígnio.

Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação”. Veiga afirma que projetar é planejar o que se intenciona fazer. É lançar-se adiante, “é antever um futuro diferente do presente” (2003, p.12).

Acreditamos que o Projeto Político-pedagógico Escolar é um instrumento transformador, equalizador e inclusivo. Contudo, ao invés de ser um documento vivo que expressa um projeto coletivo, referência norteadora de toda e qualquer ação educativa da escola. O Projeto Político-pedagógico, na maioria das vezes, apresenta-se como um documento meramente burocrático, desconectado da realidade e dos anseios da comunidade escolar e, não raro, é um documento inalcançável que fica „escondido nas gavetas das escolas brasileiras“.

Assim como Ilma Passos A. Veiga, conceituada estudiosa nessa área, acreditamos numa educação pública que seja palco de resistências e inovações, e não apenas reprodutora dos valores dominantes e das relações sociais. Cremos também que esse processo educativo só é viável quando admitirmos que não cabe mais uma gestão educativa verticalizada, centralizadora e técnico-burocrata. Confiamos em uma escola pública autônoma, descentralizada, inclusiva e de qualidade. Temos convicção que esta escola conseguirá imprimir um processo educativo mais humanizado, introduzindo um novo olhar à situação dos adolescentes excluídos e muitas vezes invisíveis socialmente, como a maioria daqueles que respondem pela prática de ato infracional.

METODOLOGIA

O segmento empírico deste estudo elegeu-se o jovem em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade como objeto de estudo desse trabalho. Assim sendo, identificaremos e analisaremos as ações pedagógicas desenvolvidas na Unidade Escolar, *lócus* da pesquisa, favoráveis à inserção social e educativa desse grupo de estudantes „*sui generis*“. Para tal, faz-se imperiosa a oitiva atenciosa dos principais atores envolvidos nesse processo: os profissionais da educação, ou seja, Docentes, Gestão (Equipe Diretiva) e Equipe Técnico-pedagógica.

O estudo foi fundamentado no paradigma quantitativo, estudo descritivo, modalidade pesquisa. A metodologia quantitativa tem por finalidade recolher informação mediante instrumentos fechados, para sua quantificação e tratamento estatístico, permitindo ao investigador medir e analisar dados. Portanto, nos parece adequado com o principal objetivo de nossa pesquisa - conhecer as práticas pedagógicas do cotidiano escolar voltadas para os alunos em conflito com a lei relacionando com as ações previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar.

Objetivos da pesquisa

Nas palavras de Campoy (2016), os objetivos servem como guias, como o GPS da pesquisa. Dessa forma, em nossa pesquisa, de acordo com o problema levantado, propomos os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Identificar e analisar as ações pedagógicas desenvolvidas pela Unidade Escolar favoráveis à inserção social e educativa dos jovens em conflito com a lei que cumprem medida socioeducativa.

Objetivos específicos

No quadro abaixo se associam as perguntas com os objetivos de pesquisa.

1. Examinar a legislação que ampara os direitos dos jovens em situação de conflito com a lei.
2. Conferir a atenção do PPP da Unidade Escolar aos alunos em situação de conflito com a lei.

3. Identificar as dificuldades dos estudantes em situação de conflito com a lei na escola e no retorno à vida social
4. Verificar a percepção dos Docentes, da Equipe Diretiva e da Equipe técnico-pedagógica sobre o processo de inclusão dos estudantes em situação de conflito com a lei.

Variáveis de Pesquisa

Como apontam Batthyány e Cabrera (2005), as variáveis se caracterizam por serem características ou qualidades da realidade suscetíveis de adotar diferentes valores, ou seja, podem variar de um indivíduo ou objeto a outro ou dentro do mesmo indivíduo ou objeto sob o transcurso de um período de tempo.

Na opinião de Morales (2012), esclarecer o conceito de variável e os seus diferentes tipos é muito importante como ponto de partida para iniciar uma pesquisa, pois permite preparar melhor os instrumentos de coleta de dados e porque permite pensar e escolher o desenho de pesquisa mais apropriado e o método adequado para analisar os dados. Em função disto, Morales (2012) define a variável como algo que podemos observar, codificar ou quantificar nos sujeitos sobre o que investigamos.

Em nosso estudo podem ser identificadas as seguintes variáveis: função (variável nominal), sexo (variável nominal), Experiência profissional (variável nominal, com intervalos), disciplina que leciona (variável nominal), formação acadêmica (variável nominal).

Variáveis e objetos de estudo

| DIMENSÃO | VARIÁVEL |
|--|----------------------------|
| Associada a dados sociodemográficos | ✓ Sexo |
| Associada ao tempo de exercício da profissão | ✓ Experiência profissional |
| Associada à área de atuação profissional | ✓ Função |
| Associada às áreas de conhecimento | ✓ Disciplina que ministra |
| Associada à formação acadêmica | ✓ Nível de formação |

Variáveis e categorias

| VARIÁVEL | CATEGORIA |
|-----------------|---------------------|
| ✓ Sexo | ✓ homem ✓ mulher |

Inserção socioeducativa de jovens...

| | |
|----------------------------|--|
| ✓ Função | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Docente ✓ Equipe Diretiva ✓ Equipe Pedagógica |
| ✓ Disciplina que ministra | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Língua Portuguesa ✓ Matemática ✓ Ciências ✓ Geografia ✓ História ✓ Artes ✓ Língua Estrangeira ✓ Educação Física |
| ✓ Experiência profissional | <ul style="list-style-type: none"> ✓ 0 a 5 anos ✓ mais de 5 até 10 anos ✓ mais de 10 anos |
| ✓ Formação acadêmica | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Graduação ✓ Especialização ✓ Mestrado ✓ Doutorado |

População e amostra

Como a define Tamayo y Tamayo (1997), se trata da totalidade do fenômeno a ser estudado, onde as unidades de população possuem uma característica em comum, a que se estuda e dá origem aos dados da pesquisa.

O primeiro passo de uma pesquisa é determinar a população e a amostra. De acordo com Campoy (2016) a população é o conjunto de elementos (sujeitos, objetos, entidades abstratas etc.), finito ou infinito, definido por uma ou mais características, das que participam todos os elementos que o compõem, e somente eles. Por sua parte, a amostra é uma parte representativa da população que permite generalizar os resultados de uma pesquisa.

| ESCOLA MUNICIPAL | POPULAÇÃO | AMOSTRA CONVIDADA | AMOSTRA PARTICIPANTE |
|------------------------|-----------|-------------------|----------------------|
| Docentes | 80 | 80 | 55 (68,8%) |
| Equipe Diretiva | 05 | 05 | 05 (100%) |
| Equipe Téc. Pedagógica | 09 | 09 | 09 100%) |

Desenho da pesquisa

O problema de pesquisa estabelecido no estudo (a situação socioeducativa dos jovens em situação de conflito com a lei), nos leva a buscar uma resposta desde a perspectiva metodológica quantitativa, pesquisa *ex-post facto*, de método descritivo e modalidade estudo comparativo causal.

A modalidade de estudo comparativo causal é um tipo de pesquisa que vai além do descritivo, pois o pesquisador tem por objetivo identificar relações do tipo causa-efeito, ou seja, detectar os fatores que parecem ser encontrados associados a certos fatos, portanto, têm um caráter *explicativo* (Campoy, 2016, p. 149).

Como técnica de coletas de dados se aplica um questionário/escala somativa tipo Likert e um questionário de perguntas fechadas.

Enfoque metodológico

| PARADIGMA | ENFOQUE METODOLÓGICO | TÉCNICA | ANÁLISE |
|--------------|---|-------------------------------|--------------|
| Quantitativo | Método descritivo modalidade expost facto (causal ou explicativo) | ✓ escala Somativa tipo Likert | SPSS (v. 23) |

Elaboração e validação do instrumento

Usualmente, o questionário é “o documento que recolhe de forma organizada as perguntas sobre o objetivo da pesquisa” (Rojas, Fernández e Pérez, 1998, p.116). No nosso estudo, dentro do questionário, a técnica que utilizamos é a escala tipo Likert. Toda escala na qual a pontuação de uma pessoa seja obtida pela soma de respostas graduadas aos itens que a formam, recebe o nome de escala „somativa“ ou escala tipo Likert (Spector, 1992).

O objetivo da escala Likert não pretende determinar o valor de escala das questões, tal como pretende Thurstone, mas sim verificar o nível de concordância do sujeito com uma série de afirmações que expressam algo favorável ou desfavorável em relação a um objeto psicológico (Campoy, 2016).

Procedimento de coleta de dados

Os passos que foram seguidos para a elaboração da escala foram os seguintes:

1. Determinação precisa dos objetivos.
2. Desenho do questionário.
3. Elaboração e seleção das perguntas.
4. Análise da qualidade das perguntas.
5. Redação das respostas.
6. Disposição provisória das perguntas no caderno de anotações.

7. Estudo piloto.
8. Análise da confiabilidade e validade do questionário.
9. Edição final do questionário.

Vale ressaltar que para estudo piloto: aplicou-se o questionário para amostra de 15 docentes da Escola Municipal Professor Edilson Duarte, onde observou-se clareza das questões, duração da aplicação. A intenção foi observar aspectos como duração da aplicação, compreensão dos instrutivos de cada item, atitude dos professores, diretores e equipe pedagógica, a fim de obter informações suficientes para melhorar a formulação da redação final do questionário. Não foram observadas incidências significativas, mas o estudo piloto possibilitou reescrever a redação de algumas questões, deixando-as mais claras.

Para obter a fiabilidade do questionário, aplicou-se o procedimento chamado „análise dos itens“ para melhorar a consistência interna e a validade discriminante do instrumento (itens negativos ou com pontuações baixas). O cálculo realizado foi o de alfa de Cronbach. Assim, o valor obtido é de, 809 (14 itens), o que demonstra boa consistência interna, como exponho na tabela seguinte.

A fiabilidade mede, portanto, a consistência, e esta faz referência à exatidão e constância das medidas, sendo necessário que o instrumento de medida seja adequado, esteja bem calibrado e meça exatamente aquilo que pretende captar. Na opinião de Morales (2000, p. 329), mais que falar de confiabilidade “seria conveniente falar de coeficiente de coexistência interna”.

Coeficiente de Cronbach.

| Alfa de Cronbach | Número de elementos |
|-------------------------|----------------------------|
| ,738 | 14 |

Por último, se procedeu à análise estatística dos dados. Uma vez administrada mediante o estudo piloto foi realizada sua pontuação e esvaziada mediante o pacote estatístico SPSS.22 (versão 23) para Windows

A escala, inicialmente formada por 29 itens ficou reduzida a 14, cumprindo os requisitos científicos de validade e fiabilidade.

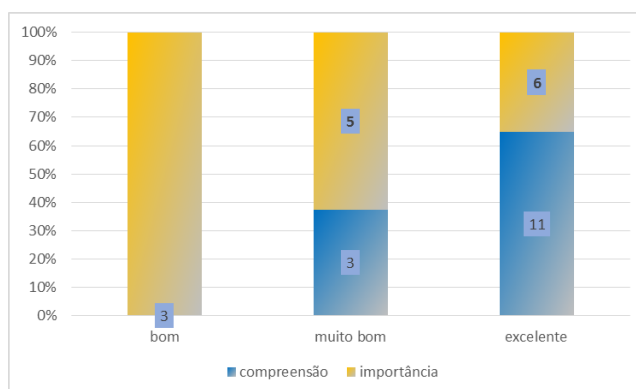
Distribuição de itens segundo fatores

| FATORES | Nº de itens |
|----------------|--------------------|
|----------------|--------------------|

| | |
|---|---|
| FATOR I: O Projeto Político-pedagógico (PPP) e alunos em conflito com a lei | 9 |
| FATOR II: Percepção dos profissionais da educação sobre o processo de inclusão dos estudantes em conflito com a lei. | 5 |

Quanto à validação, 10 especialistas avaliaram o instrumento emitindo notas de 0 de 10, a importância dada a cada pergunta ou item. Os especialistas que participaram na validação sobre a importância são os mesmos que emitiram juízo sobre seu nível de compreensão. O critério utilizado consistiu em qualificar como „excelente“ os itens com pontuação maior que 9,5 até 10; „muito bom“ os itens com pontuação maior que 9 até 9,5 e „bom“ os itens com pontuação maior que 7,5 até 9. O resultado está na tabela abaixo.

Compreensão e importância do item.

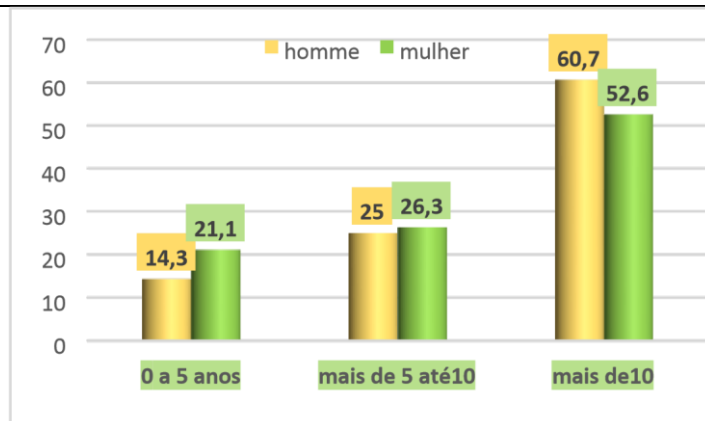


Análise dos resultados

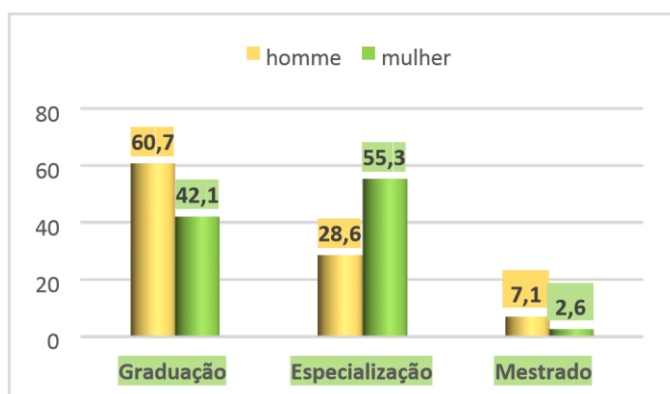
Antes de realizar as diferentes análises estatísticas, por considerar de extrema importância, aplicou-se a „prova de bondade de ajuste“ (significância estatística) para determinar o comportamento das variáveis gerais.

A distribuição da amostra dos participantes em relação ao sexo, formação acadêmica e função está representado nos gráficos a seguir:

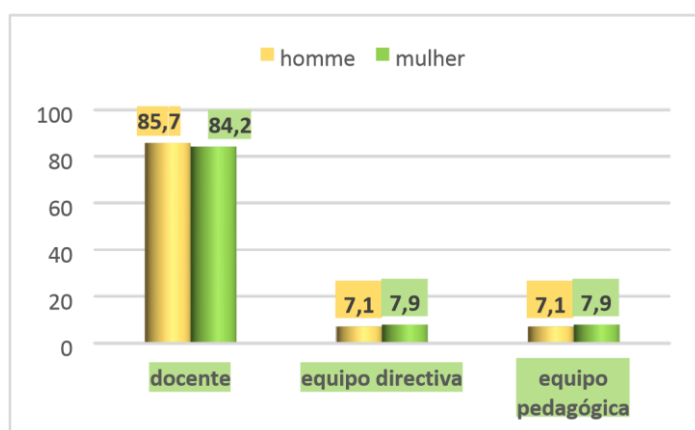
Distribuição de experiência profissional por sexo



Distribuição de formação acadêmica por sexo



Distribuição da função por sexo



Antes de realizar as diferentes análises estatísticas aplicamos o „teste de bondade de ajuste“ (significação estatística) a fim de determinar o comportamento das variáveis gerais.

Os testes de bondade de ajuste têm por finalidade determinar se os dados se ajustam a uma determinada distribuição.

A seguir realizamos o teste de normalidade para as variáveis de tipo geral do nosso estudo.

Variável sexo

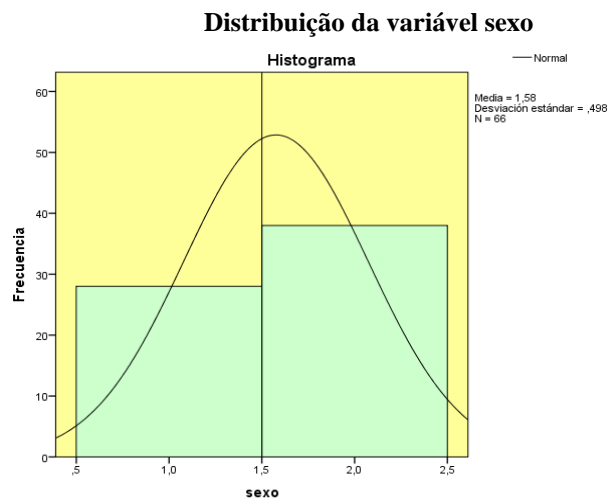
Neste caso se aplica o „teste binomial“ para comparar as frequências observadas em duas categorias de uma variável dicotômica (homem e mulher) com as frequências esperadas em uma distribuição binomial com um parâmetro de probabilidade especificado.

Contraste de hipóteses

Hipótese nula (H_0): a variável sexo segue uma distribuição binomial

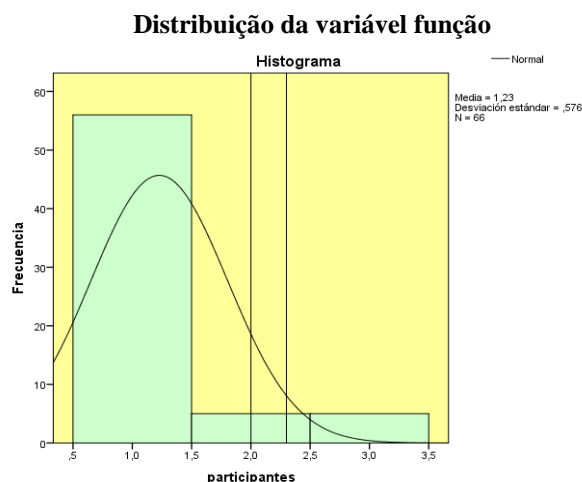
Hipótese alternativa (H_1): a variável sexo é diferente de uma distribuição não binomial

O valor sig. observado na tabela é de ,268 ($> ,05$) recusa a hipótese alternativa e aceita a hipótese nula.



Variável função

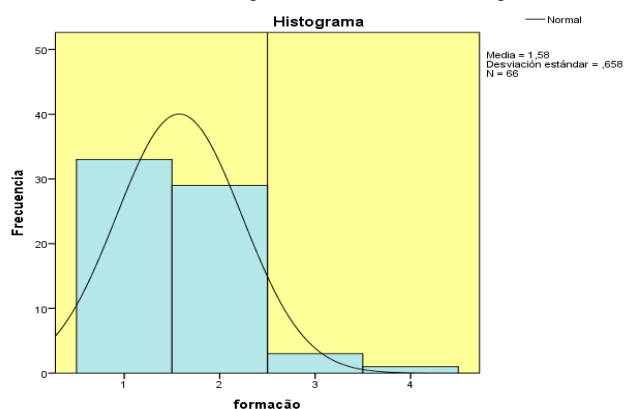
Trata-se de uma variável qualitativa (categórica), aplicamos o teste de qui-quadrado. Neste caso, dado que o valor sig. ,000 ($< ,05$), considera-se que a distribuição é não-normal (há diferenças significativas).



Variável formação acadêmica

Como trata-se de uma variável qualitativa (categórica), aplicamos o teste de qui-quadrado. Neste caso, dado que o valor sig. ,000 ($< ,05$), considera-se que a distribuição é não-normal (há diferenças significativas).

Distribuição da variável formação



Dimensão I: o PPP e alunos em conflito com a lei

Nesta seção analisamos os dados mediante as tabelas de contingência, por meio de frequências, média e desvio padrão.

Dimensão I

| DIMENSÃO I: O PPP E ALUNOS EM CONFLITO COM A LEI | |
|--|---|
| 1 | Projeto Político Pedagógico foi um conteúdo debatido na minha formação inicial (Graduação). |
| 2 | Participei da construção e/ou atualização do PPP. |
| 3 | Tenho acesso ao PPP (contato/leu o PPP da escola). |
| 4 | A equipe técnico-pedagógica aborda esse tema em reuniões de formação continuada junto aos docentes. |
| 5 | O PPP da unidade escolar é revisado para atualização. |
| 6 | Direção e/ou Equipe Técnico-pedagógica organizam formações específicas (ajuda extra) para subsidiar docentes e funcionários que atuam com estudantes em situação de conflito com a lei. |
| 7 | Utilizo estratégias diversas para aproximar-me do aluno em situação de conflito com a lei visando melhorar seu desempenho escolar. |
| 8 | Tenho interesse em conhecer a família dos jovens em situação de conflito com a lei. |
| 9 | O histórico de violência envolvimento com práticas ilícitas, ausência e/ou abandono familiar, pobreza, baixo desempenho escolar, baixa autoestima, são fatores que inviabilizam a reinserção socioeducativa dos jovens em situação de conflito com a lei. |

| Variável | Discordo | Não tenho claro | Concordo | Média ± DE |
|----------|------------|-----------------|------------|--------------|
| V1 | 28 (42,4%) | 4,6 (3%) | 35 (53%) | 3,11 ± 1,530 |
| V2 | 18 (27,3%) | 16 (24,2%) | 32 (48,5%) | 3,39 ± 1,413 |
| V3 | 44 (66,7%) | 5 (7,6%) | 17 (25,7%) | 2,30 ± 1,467 |
| V4 | 13 (19,7%) | 25 (37,9%) | 28 (42,4%) | 3,24 ± 1,164 |
| V5 | 17 (25,8) | 26 (39,4%) | 13 (34,9%) | 3,14 ± 1,175 |
| V6 | 19 (28,8%) | 12 (18,2%) | 35 (53%) | 3,45 ± 1,205 |
| V7 | 34 (51,5%) | 9 (13,6%) | 23 (34,9%) | 2,61 ± 1,334 |
| V8 | 24 (36,4%) | 26 (39,4%) | 16 (24,3%) | 2,73 ± 1,171 |
| V9 | 32 (48,5%) | 15 (22,7%) | 19 (28,8%) | 2,68 ± 1,338 |

Dimensão II: percepção dos profissionais da educação sobre o processo de inclusão dos estudantes em conflito com a lei.

Nesta etapa analisamos os dados mediante as tabelas de contingência, por meio de frequências, média e desvio padrão.

Dimensão II

| DIMENSÃO II: PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES EM CONFLITO COM A LEI. | |
|--|---|
| 10 | Corresponde à comunidade escolar investir no acolhimento aos alunos que cumprem medida socioeducativa |
| 11 | Um jovem em situação de conflito com a lei é difícil mudar de vida. |
| 12 | Os estudantes que cumprem medida socioeducativa têm dificuldade de relacionamento (alunos, docentes, gestão e funcionários) |
| 13 | As medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em situação de conflito com a lei não surtem efeito (não recupera o jovem). |
| 14 | As legislações vigentes, para esse público, são muito brandas. |

Percepção dos profissionais da educação sobre o processo de inclusão dos estudantes em conflito com a lei.

| Variável | Discordo | Não tenho claro | Concordo | Média ± DE |
|-----------------|-----------------|------------------------|-----------------|-------------------|
| V10 | 14 (21,2%) | 21 (31,8%) | 31 (47%) | 3,38 ± 1,212 |
| V11 | 10 (15,2%) | 16 (24,2%) | 35 (53%) | 3,67 ± 1,232 |
| V12 | 16 (24,2%) | 15 (22,7%) | 35 (53%) | 3,32 ± 1,303 |
| V13 | 20 (30,3%) | 19 (28,8%) | 27 (40,9%) | 3,09 ± 1,367 |
| V14 | 16 (24,2%) | 26 (39,3%) | 24 (36,3%) | 3,30 ± 1,202 |

CONCLUSÕES

O Brasil que tem a sua história marcada por desproporções e conflitos, consequência de uma colonização para dominação e exploração, vê-se em um cenário de injustiças, violência e profundas disparidades entre os homens. É neste panorama de intensas desigualdades econômico-sociais, que se faz urgente pensar alternativas para erradicação da pobreza, inclusão educativa e inclusão social daqueles que historicamente estão à margem da Sociedade, no caso do nosso estudo, os jovens que se encontram em condição de conflito com a lei.

À vista disso, procurou-se analisar neste estudo o processo de inserção social e educativa dos jovens em situação de conflito com a lei matriculados na rede pública de Cabo Frio. Assim, tendo como prisma a Educação Inclusiva, selecionamos a escola pública da cidade que mais recebe em número de matrícula essa população, para verificar como esse movimento dá-se no contexto educacional cabo-friense, ou seja, pretendemos averiguar como a educação local tem lidado em seu cotidiano com um público tão singular. Para tanto, a escuta dos profissionais da

educação (Docentes, Equipe Diretiva e Equipe Técnico-pedagógica) tal como a análise documental (Projeto Político-pedagógico) da Unidade Escolar pesquisada foram primordiais na identificação e observação das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola favoráveis à inserção social e educativa dos estudantes em condição de conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade.

Tendo em vista que a metodologia escolhida foi a quantitativa aplicou-se instrumentos estatísticos com o máximo rigor, para que houvesse a confiabilidade necessária e a inferência da investigação sobre a população interessada. Isto posto, apresentaremos as conclusões da presente investigação a partir dos objetivos específicos previamente estabelecidos

O Brasil tem implementado políticas públicas para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais vislumbrando a equidade e o respeito às diferenças.

Embora tenhamos atingidos patamares antes inalcançáveis no que se refere às políticas públicas e legislações voltadas à garantia dos Direitos Humanos das gerações presente e futura, a trajetória dessa população continua bastante sinuosa tornando a ressocialização pouco viável, em virtude de vultosas discrepâncias entre legislação e sua operacionalização, frustrando os esforços em favor do erguimento de uma sociedade justa, plural e solidária. Tal análise é ratificada nos propósitos seguintes.

O segundo propósito desse estudo pretendeu refletir acerca do papel da escola na contemporaneidade, e mais especificamente, no que se refere ao enfrentamento da delinquência infanto-juvenil. Seguindo essa premissa direcionamos nosso olhar para o componente escolar obrigatório, referência norteadora de toda e qualquer ação educativa na escola – o Projeto político-pedagógico. Almejando compreender o contexto da educação pública cabo-friense, analisamos o PPP da Unidade Escolar selecionada para conferir a atenção que este documento dá aos alunos em situação de conflito com a lei, uma vez que, a escola tem visto aumentar o número de matrículas dessa população a cada ano letivo.

A análise documental e as respostas dos profissionais ao questionário revelaram que: o PPP não tem sido um documento vivo que expressa um projeto coletivo de todos os atores do processo educativo, pelo contrário, o documento encontrado na Unidade Escolar é do ano de 2012, essa versão foi a utilizada em nosso estudo por não existir uma variante mais recente. Revelando assim Tal observação é autenticada na resposta dos docentes quanto à *participação na construção e/ou atualização do PPP* em que 27,3% discordaram, 24,3% não tinham clareza,

totalizando 51,6%, contrapondo os 48,5% que afirmaram ter participado da construção e elaboração do documento. Observou-se associação quanto à variável “Formação acadêmica” em que o professorado com graduação apenas apontou maior necessidade de formação continuada no trabalho junto aos estudantes em situação de conflito com a lei.

Na questão *„Tenho acesso ao PPP (contato/leu o PPP da escola)”* novamente observou-se alto grau de desacordo por parte dos docentes de ambos os sexos. 66,7% discordaram da assertiva, 7,6% admitiram não ter clareza e apenas 25,7% concordaram com a afirmativa. Vale dizer que quando estabelecemos associação com a variável *„função”* constatamos que o desacordo quanto à participação e acesso ao PPP são dos docentes da instituição. A partir dessa constatação depreendemos que o PPP do estabelecimento de ensino é um documento inalcançável pelos docentes, apresentando-se como um documento meramente burocrático, desconectado da realidade e dos anseios da comunidade escolar, ou seja, está voltado para a burocratização da instituição cumprindo banalmente as normas técnicas e regulatórias.

Na questão: *„Utilizo estratégias diversas para aproximar-me do aluno em situação de conflito com a lei visando melhorar seu desempenho escolar”* em que 51,5% dos entrevistados discordaram da asserção, não tinham clareza sobre o tema 13,6% destoaram da concordância somente 34,9% dos profissionais. Vale dizer que a variável experiência profissional é um elemento significativo nesse processo, tendo em vista que os professores com mais experiência admitiram utilizar mais estratégias para se relacionarem e favorecerem o processo educativo do aluno em conflito com a lei.

A última questão referente à Dimensão I (O PPP e os alunos em conflito com a lei) trouxe a seguinte assertiva: *„O histórico de violência, o envolvimento com práticas ilícitas, ausência e/ou abandono familiar, pobreza, baixo desempenho escolar, baixa autoestima, são fatores que inviabilizam a reinserção socioeducativa dos jovens em situação de conflito com a lei”*, na qual 48,5% dos profissionais da educação discordaram, 22,7% consentiram não ter clareza sobre o assunto, enquanto 28,8% concordaram sobre a impossibilidade de reinserção social e educativa de adolescentes que praticaram atos infracionais. Destacamos mais uma vez a variável *„experiência profissional”*, pois o estudo revelou que os professores mais experientes são os que menos acreditam na reinserção do estudante em condição de conflito com a lei.

A dimensão II do estudo buscou investigar a percepção dos profissionais sobre o processo de inclusão dos alunos em situação de conflito com a lei, com esse intento mais quatro proposições foram apresentadas. A décima primeira diz: „*Corresponde à comunidade escolar investir no acolhimento aos alunos que cumprem medida socioeducativa*”, 21,2% discordaram da proposição, 31,8 afirmaram não ter clareza sobre a alegação e 47% admitiram ser tarefa dos profissionais da educação propiciar ambiente acolhedor e inclusivo para os estudantes em situação de conflito com a lei. A proposição seguinte afirmou: „*Um jovem em situação de conflito com a lei é difícil mudar de vida*”, 15,2% discordaram da afirmativa, 24,2% reconheceram não ter clareza sobre o conteúdo apresentado e 53% concordaram assentiram ser improvável que um jovem autor atos infracionais se redima das práticas ilícitas. O descrédito na reabilitação de um jovem em conflito com a lei pode ser o maior entrave na busca de estratégias e no investimento de ações junto a estes estudantes. A proposição posterior defende: „*Os estudantes que cumprem medida socioeducativa têm dificuldade de relacionamento (alunos, docentes, gestão e funcionários)*”, 24,2% discordaram, 22,7% não souberam opinar e 53% concordaram com esta tese. Pode-se inferir que boa parte da população vê esses estudantes com hostilidade e/ou intimidação.

Na afirmação „*As medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em situação de conflito com a lei não surtem efeito (não recupera o jovem).*” 30,3% discordaram, 28,8% admitiram não saber opinar sobre e 40,9% compreendem as legislações vigentes como complacente e inoperante. Tal perspectiva fortalece um discurso intolerante e pouco flexível, crescente entre a população brasileira nos últimos tempos, de que a ordem e a paz só serão viabilizadas por ações implacáveis, coercitivas e desapietadas, uma vez que estes adolescentes não são vistos como vulneráveis, pelo contrário, a população de modo geral que se enxerga na condição de indefensibilidade. Tal perspectiva é reiterada na última proposição: „*As legislações vigentes, para esse público, são muito brandas.*” onde 24,2% dos profissionais discordaram, 39,03% não souberam responder e 36,3% apresentaram-se de acordo de que o Brasil precisa de legislações mais duras para conter o avanço da delinquência infanto-juvenil, ou seja, defende-se medidas punitivas no lugar das socioeducativas.

Conclui-se ainda que a escola sente-se incapacitada em reintegrar os estudantes em situação de conflito com a lei à sociedade efetivamente e que este público não recebe a atenção e investimento necessário por parte desta instituição.

É irrefutável que o dilema da criminalidade e violência infanto-juvenil é um problema de todos os setores da sociedade, tendo a Educação um papel de destaque nesse processo, em

especial a escola pública, enquanto instrumento fundamental nas lutas de redistribuição de poder, emancipação, reconhecimento e justiça social. Entretanto, os dados aqui apresentados evidenciam que na realidade cabofriense os estudantes em situação de conflito com a lei ainda têm o curso escolar abalado pelo estigma do „menor infrator“ e baixa aceitação de boa parte da comunidade escolar, ou seja, a ação da Unidade Escolar junto aos adolescentes em situação de conflito com a lei não está em consonância com a perspectiva inclusiva da Educação.

REFERÊNCIAS

- Anjos, R. E. dos (2017). *A educação escolar de adolescentes e a formação dos conceitos científicos. Temas em Educação e Saúde*, 7. Araraquara, SP, Brasil. FCLAr/UNESP.
- Áries, P. (1981). *.História Social da criança e da família*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Brasil. Livros técnicos e científicos; Editora S. A.
- Brandão, C. R. (1981). *O Que é Educação?* São Paulo: Brasil. Editora Brasiliense.
- Brasil. *Constituição Federal de 1988*, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a nº 28 (2000) e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a nº 6/94. Brasília: Brasil. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Calil, M. I. (2003). *De menino de rua a adolescente: análise sóciohistórica de um processo de resignificação do sujeito*. In S. Ozella. (Org.), *Adolescências Construídas: a visão da psicologia sóciohistórica*. São Paulo: Brasil. Editora Cortez. <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep127/adolescencia.htm> Acessado em 20/01/2018
- Campoy, T. J. A. (2016). *Metodología e pesquisa científica*. Manual para Elaboración de Tesis Y Trabajos de Investigación. Escuela de Postgrado. Universidade de Ciudadedel Este.
- Coimbra, C. M. B. (1989). *As funções da instituição escolar: análise e reflexões. Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(3), 14-16. <https://dx.doi.org/10.1590/S141498931989000300006>
Direção Geral de Fundo Comunitário (Espanha,2014). *Promover a Inclusão Social e Lutar contra a Pobreza e Qualquer Forma de Discriminação*. Consultado o 12 de dezembro de 2015, de http://www.dgfc.sgpg.meh.es/sitios/dgfc/esES/ipr/fcp1420/p/pa/Consulta%20Publica/20140422%20Cap%204_9_pobreza.pdf
- Demo, P. (1999). *Direitos Humanos e Educação – pobreza política como desafio central*. Brasília: Brasil. UnB.
- Frota, A.M.M.C. (2007). *Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção*. Universidade Federal do Ceará – UFC. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/html/v7n1a13.htm> Acesso em 29/12/2017

- Lima, J.D.A. & Minadeo, R. (2012). *Ressocialização de menores infratores: considerações críticas sobre as medidas socioeducativas de internação*. Maio/agosto, 2012. Publicação Oficial do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais do Brasil. Revista: Liberdades, Nº10.
- Martins, D.C. (2004). *O Estatuto da Criança e do Adolescente e a política de atendimento a partir de uma perspectiva sócio jurídica*. São Paulo. Brasil Revista de Iniciação Científica da FFC, v.4, nº1.UNESP.
- Martins, J. de S. (coord.), (1993). *O Massacre dos Inocentes. A criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Brasil. Editora Hucitec.
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid: Comillas.
- Morales, P. (2012). *Tipos de variables y sus implicaciones en el diseño de una investigación*. Madrid: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas.
- Paganini, J. (2011) *A Criança e o adolescente no Brasil: uma história de tragédia e sofrimento*. Recuperado de <http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=2195>
- Piletti, C. (1995). *Didática geral*. São Paulo: Brasil. Editora: Ática.
- Rabello, E. T. & Passos, J. S. *Vygostsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em:<file:///D:/MESTRADO%20UAA/MESTRADO%201%C2%BA%20e%203%C2%BA%20M%C3%93DULOS/Adolesc%C3%A4ncia/Vygostky%20e%20o%20desenvolvimento%20humano.pdf>Consultado em 28/09/2017.
- Rojas, A. J., Fernández, J. S. y Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Romero, A. P. H. & Noma, A. K. *A educação para todos e a inclusão escolar: o que propõem as agências internacionais*. 2014. Disponível em:<sobre a Educação Inclusiva. UNESCO: Paris.
- Sacristán, J. G. & Gomez, A. I. P. (1998). *Compreender e Transformar o Ensino*. 4ª Edição. Porto Alegre: Brasil. Editora Artmed.
- Santos, A., Silva, É., Martins, J., & Silva, J. (2015). *Medida socioeducativa de semiliberdade frente ao estatuto da criança e do adolescente: abordagem da prática educativa. pedagogia em ação*, 7(1). Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11039>
- Silva, A.M. (2003). *Do projeto político do Banco Mundial: ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira*. In Caderno CEDES, Campinas, v.23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.inicamp.br>> Acesso em: 25/11/2017
- Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction*. Newbury Park, California: Sage.
- Tamayo y Tamayo, M. (1997). *El Proceso de la Investigación científica*. México. Editorial Limusa S.A.

UNESCO. (2001). *Arquivo Aberto sobre educação inclusiva*. Seção de Combate à exclusão por meio da Educação. Paris.

Veiga, I.P.A. (2003). *Inovações e Projeto Político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* In Caderno *CEDES*, Campinas, v.23, n. 61, p. 267-281, dezembro de 2003. Disponível em <<http://cedes.unicamp.br>> Acesso em: 25/11/2017