



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN
MESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**INSERÇÃO SOCIOEDUCATIVA DE JOVENS EM SITUAÇÃO DE
CONFLITO COM A LEI: ESTUDO DESCRITIVO
EM ESCOLA PÚBLICA DE CABO FRIO - RJ**

Danielle Rangel da Silva

Asunción, Paraguay.

2018

Danielle Rangel da Silva

**INSERÇÃO SOCIOEDUCATIVA DE JOVENS EM SITUAÇÃO DE
CONFLITO COM A LEI: ESTUDO DESCRITIVO
EM ESCOLA PÚBLICA DE CABO FRIO - RJ**

Tese apresentada à UAA como requisito para
obtenção de título de Mestre em Ciências da Educação

Tutor: Dr. Tomás Jesús Campoy Aranda

Asunción, Paraguay.

2018

Danielle Rangel da Silva

Inserção Socioeducativa de Jovens em Situação de Conflito com a Lei: estudo descritivo em Escola Pública de Cabo frio – Rio de Janeiro.

Asunción, Paraguay: Universidad Autónoma de Asunción, 2018

Tesis de Maestría en Ciencias de La Educación (148 páginas)

Lista de Referências: p. 139.

1. Educação 2. Escola 3. Inclusão 4. Jovem em conflito com a lei

Danielle Rangel da Silva

**INSERÇÃO SOCIOEDUCATIVA DE JOVENS EM SITUAÇÃO DE
CONFLITO COM A LEI: ESTUDO DESCRITIVO EM ESCOLA
PÚBLICA DE CABO FRIO - RJ**

Esta tese foi avaliada e aprovada em ____/____/____ para obtenção do título de
Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción - UAA.

Asunción, Paraguay.

2018

Dedicatória

Primeiramente, a Deus por ter me dado saúde e estímulo para vencer as contrariedades.

Subsequentemente, aos brasileiros desvalidos que sustentam essa nação, que são desprezados e invisíveis aos olhos de seus governantes...

É para estes brasileiros que dedico esse estudo...

É por eles que me direciono todos os dias para a escola, fazendo valer a oportunidade que tive de estudar e poder contribuir na abreviação de tanta iniquidade...

É por eles o meu empenho de cumprir com excelência e afetividade a minha limitada, mas poderosa ação de educadora...

É por eles e, também por mim, que defendo uma escola pública plural, inclusiva e equalizadora...

Sigo imbuída de sonhos e de uma vontade sobre-humana de retirá-los da margem, de trazê-los à tona, ao centro, dando-lhes visibilidade, dignidade, esperança e cidadania plena...

É essa utopia que me move e que me faz sentir humana.

Agradecimentos

Foram muitos enfrentamentos para a realização deste estudo e sua conclusão só foi possível porque não estive sozinha. Assim, expresso minha imensa gratidão às pessoas especiais que estiveram comigo nessa caminhada:

Ao meu companheiro Ediberton que compreendeu os longos períodos de ausência necessária, que me cobriu de amor, carinho e apoio em todos os momentos, mesmo naqueles em que eu estive estressada e angustiada, não poupando esforços para que eu concluísse essa etapa.

À minha amada mãe, minha inspiradora, pelo apoio incondicional, por acreditar em mim mais que eu mesma e pelas fervorosas orações para que eu me mantivesse firme nesse propósito.

À minha amiga Erica Cristina da Silva, que com sua força, seus conhecimentos, sua palavra amiga e longas horas de conversa encorajando-me nos momentos em que pensei desistir.

Às amigas Jamel Junia e Mariana Carreira pelo carinho, parceria e ajuda dispensados.

A esta Universidade, aos Docentes e Direção que viabilizaram a realização de um sonho.

E, por último, mas não menos importante, ao meu estimado Orientador Tomás Campoy pela orientação, incentivo e confiança.

Epígrafe

“Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural”

(Moacir Gadotti, 2000, p.7)

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 tem sido um documento meramente burocrático. 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 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 ha sido un documento meramente burocrático. 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,

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição de população e amostra	102
Tabela 2	Enfoque metodológico	103
Tabela 3	Média da compreensão do item	110
Tabela 4	Compreensão do item	111
Tabela 5	Média da importância do item	111
Tabela 6	KMO e teste de Bartlett	114
Tabela 7	Comunalidades	114
Tabela 8	Total de variância explicada	115
Tabela 9	Matriz de componentes rotados	119
Tabela 10	Matriz de transformação de componentes	119
Tabela 11	Saturação dos itens nos fatores obtidos	119
Tabela 12	Distribuição de itens segundo fatores	120
Tabela 13	Coeficiente de Cronbach	120
Tabela 14	Estatística de total de elementos	120
Tabela 15	Características sociodemográficas da amostra estudada	121
Tabela 16	Teste binomial	123
Tabela 17	Variável função dos participantes	124
Tabela 18	Estatísticas do teste (função)	124
Tabela 19	Estatísticas do teste (formação)	125
Tabela 20	Experiência profissional	126
Tabela 21	Estatística do teste (experiência profissional)	126
Tabela 22	O PPP e alunos em conflito com a lei	127
Tabela 23	O PPP e alunos em conflito com a lei (sexo)	127
Tabela 24	Percepção dos profissionais da educação sobre o processo de inclusão dos estudantes em conflito com a lei	28
Tabela 25	Percepção dos profissionais da educação (sexo)	129
Tabela 26	O PPP e os alunos em conflito com a lei (função)	129
Tabela 27	Percepção dos profissionais da educação (função)	130
Tabela 28	PPP e alunos em conflito com a lei (experiência profissional)	130
Tabela 29	Percepção dos profissionais da educação (experiência profissional)	131
Tabela 30	O PPP e alunos em conflito com a lei (formação acadêmica)	132
Tabela 31	Percepção dos profissionais da educação (formação acadêmica)	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Desenho Geral da Investigação	8
Quadro 2	Princípios da Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes	40
Quadro 3	Eixos da Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes	41
Quadro 4	Medidas Socioeducativas	48
Quadro 5	Operacionalização das Medidas Socioeducativas em regime meio aberto	49
Quadro 6	Operacionalização das Medidas Socioeducativas em meio restritivo de liberdade	50
Quadro 7	Unidades do DEGASE no Estado do Rio de Janeiro	51
Quadro 8	Inovação Regulatória ou Técnica e PPP	76
Quadro 9	Inovação Emancipatória ou Edificante e PPP	77
Quadro 10	Perguntas e objetivos específicos da investigação	86
Quadro 11	Variáveis e objetos de estudo	87
Quadro 12	Variáveis e categorias	87
Quadro 13	Cronograma da pesquisa	88
Quadro 14	Descrição do espaço físico da E.M. Prof. Edilson Duarte.....	99
Quadro 15	Descrição da Equipe Diretiva e Técnico-pedagógica	101
Quadro 16	Composição de amostra de especialistas	109
Quadro 17	Dimensão I	126
Quadro 18	Dimensão II	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Atos infracionais cometidos pelos adolescentes em regime de privação de liberdade	45
Gráfico 2	Compreensão e importância do item	112
Gráfico 3	Sedimentação dos componentes	116
Gráfico 4	Componentes do espaço rotado	117
Gráfico 5	Distribuição de experiência profissional por sexo	122
Gráfico 6	Distribuição de formação acadêmica por sexo	122
Gráfico 7	Distribuição da função por sexo	122
Gráfico 8	Distribuição da variável sexo	124
Gráfico 9	Distribuição da variável função	125
Gráfico 10	Distribuição da variável formação	125

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Capital do Estado do Rio de Janeiro	89
Fotografia 2	Favela Santa Marta – Praça Cantão	89
Fotografia 3	Regiões do Estado do Rio de Janeiro	90
Fotografia 4	Mapa de Divisão Regional do Estado do R.J	92
Fotografia 5	Bairro Braga - área nobre de Cabo Frio	93
Fotografia 6	Bairro Jardim Esperança - periferia de Cabo Frio	94
Fotografia 7	Violência no bairro Jacaré	96
Fotografia 8	Fachada do CRIAAD Cabo Frio	96
Fotografia 9	Fachada da E.M. Professor Edilson Duarte	97
Fotografia 10	Alunado no pátio da unidade escolar	100

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Art	Artigo
ACP	Análise de componentes principais
AFC	Análise fatorial confirmatória
AFE	Análise fatorial exploratória
CAI	Centro de Atendimento Intensivo
CDDPH	Conselho de Defesa da Pessoa Humana
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos, Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENSE	Centro de Socioeducação
CENSE-GCA	Centro de Socioeducação Gelson de Carvalho Amaral
CF	Constituição Federal
CMDCA	Conselho Municipal da Criança e do Adolescente
CNDH	Conselho Nacional dos Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEPERJ	Centro Estadual de Pesquisas e estatísticas de Servidores Públicos do Rio de Janeiro
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CREAS	Centro de Referência Especializada de Assistência Social
CRIAAD	Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente
DEGASE	Departamento Geral de Ações Socioeducativas
DHESCA	Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJLA	Escola João Luiz Alves
EM	Escola Municipal
ESE	Educandário Santo Expedito
EUA	Estados Unidos da América
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública

FEBEM	Fundação Estadual do bem-estar do menor
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FUNABEM	Fundação Nacional do bem-estar do menor
IBGE	Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDSUS	Índice e Desempenho do Sistema Único de Saúde
ILANUD	Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPS	Instituto Padre Severino
ISP	Instituto de Segurança Pública
KMO	Kaiser- Meyer- Olkin
LA	Liberdade Assistida
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LTE	Laboratório de Tecnologia Educacional
MEC	Ministério da Educação
MPRJ	Ministério Público do Rio de Janeiro
MT	Multiplicador Tecnológico
NAI	Núcleo de Atendimento Integrado
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONU	Organização das Nações Unidas
ONUBR	Organização das Nações Unidas no Brasil
P	Página
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PNDH	Programa Nacional dos Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROF	Professor
PSC	Prestação de Serviço à Comunidade

RJ	Rio de Janeiro
SDH/PR	Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SNPDCA	Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Crianças e do Adolescente
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

1. Jovem em Situação de Conflito com a Lei: da Infância Desassistida a Sujeito de Direitos	9
1.1. Concepções de infância e adolescência no Ocidente: reverberações e prolongamentos	9
1.1.1. Produções conceituais sobre a adolescência	16
1.1.2. Contribuições da Teoria Vygotskyana	19
1.1.3. A adolescência na perspectiva sócio-histórica	21
1.1.4. A infância e adolescência no Brasil: tessitura histórica	24
	29
1.2. Concepções de infância e adolescência: reverberações na educação	33
2. Jovem em Situação de Conflito com a Lei: Marcos Legais versus Marcos Operacionais	
2.1. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH): reflexões na democracia brasileira	33
2.2. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): em defesa da criança e juventude brasileira	34
O sistema de garantia de direitos: proteção integral de crianças e adolescentes	38
2.3. no Brasil	
2.4. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)	42
O Estatuto da Criança e do Adolescente e as medidas socioeducativas	45
2.5.	
2.5.1. Compreendendo a medida de semiliberdade	50
2.5.2. Medidas em meio restritivo de liberdade: considerações críticas	51
2.6. Marcos legais versus marcos operacionais: algumas ponderações	53
	56
3. Jovem em Situação de Conflito com a Lei: a Ação da Escola Frente às Demandas Sociais do seu Tempo	
3.1. Delinquência juvenil: primórdios, repercussões e prolongamentos	56
3.2. Brasil contemporâneo: um breve delineamento da realidade brasileira	62
3.3. Jovem em situação de conflito com a lei: o papel da escola frente à lógica da exclusão	66
3.3.1. Função social da escola	68
3.4. Projeto Político-pedagógico e jovem em situação de conflito com a lei: limites e possibilidades	72
3.4.1. Projeto Político-pedagógico: do ideal para o real	74
3.5. Jovem em situação de conflito com a lei: os invisíveis sociais	78
4 Metodologia da Investigação	84
4.1. Fundamentação metodológica	84
4.1.1. Objetivos da pesquisa	85

4.1.2. Objetivo geral	85
4.1.3. <i>Objetivos específicos</i>	85
4.2. Variáveis da pesquisa	86
4.3. Cronograma da pesquisa	87
4.4. Contexto da pesquisa	88
4.4.1. <i>Caracterização do Estado do Rio de Janeiro</i>	88
4.4.2. <i>Caracterização da cidade de Cabo Frio</i>	93
4.4.3. <i>Caracterização da unidade escolar</i>	98
4.5. População e amostra	102
4.6. Desenho da pesquisa	102
4.7. Elaboração e validação do instrumento	103
4.8. Procedimento de coleta de dados	104
4.8.1. <i>Prova de bondade e ajuste</i>	123
5. Conclusão da Investigação	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS	144
APÊNDICES	148

INTRODUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação 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. O presente estudo pretende 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.

A educação é um aporte imprescindível para a humanidade por ser um processo que acomoda múltiplas dimensões: pessoal, social, econômica, política e filosófica. É um processo social que abrange transmissão, reelaboração, construção de saberes, de valores, modos de sentir, agir e pensar. Por conseguinte, é um instrumento valoroso, sinônimo de poder, por trazer em seu cerne a capacidade de incidir e transmutar sujeitos.

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. Problema que será tratado das abordagens paliativas até as preventivas.

Esta pesquisa tem a pretensão de trazer um novo olhar sobre a questão. Por compreender que é o momento de união de esforços entre todos os organismos, instituições e

setores envolvidos para tratá-lo e enfrentá-lo adequadamente, considerando suas distintas características.

Neste parágrafo introdutório os aspectos que tem motivado o desenvolvimento deste estudo são apresentados, com base em uma situação problema, a inserção socioeducativa de jovens em situação de conflito com a lei, existente com maior ou menor intensidade em todos os países do mundo. As perguntas prévias serão apresentadas para versar sobre o problema, assim como, o desenho geral da investigação.

1. Justificativa da Investigação

A Sociedade contemporânea segue o modelo neoliberal de desenvolvimento, influenciada pelo fenômeno da Globalização, que subordina a globalização dos aspectos culturais, político e ecológico ao econômico-financeiro, tal fato ressalta ainda mais o fosso entre ricos e pobres. 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 estiveram à margem da Sociedade. Com essa expectativa o Brasil tem implementado políticas públicas para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais vislumbrando a equidade e o respeito às diferenças. No entanto, atualmente a sociedade brasileira impactada com os consecutivos episódios de violência envolvendo adolescentes, retoma a discussão da redução da maioridade penal e, por consequência, a atualização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que completou, recentemente, 27 anos de vigência.

O município de Cabo Frio, localizado na Região do Lagos do estado do Rio de Janeiro, tem sofrido, nos últimos anos, os impactos ambientais e socioculturais da expansão acelerada da sua população, refletindo problemas típicos das metrópoles brasileiras: urbanização e desenvolvimento socioeconômico, em contrapartida, expansão desordenada, bolsões de pobreza e violência.

Considerando que a cidade de Cabo Frio tem visto sobejar o número de jovens envolvidos com práticas ilícitas; que a Unidade Escolar Pública Professor Edilson Duarte recebe frequentemente jovens cumprindo medida socioeducativa, conforme ordenamento da justiça; que o Projeto Político Pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que institui

a dinâmica de organização e funcionamento da escola; minha condição de educadora; de cidadã, de sujeito-histórico e as inúmeras inquietações sobre a temática, que a presente pesquisa se justifica. Este trabalho tem por objetivo identificar e analisar as ações pedagógicas desenvolvidas pela Unidade Escolar em favor da inserção social dos jovens em situação de conflito com a lei, cumpridores de medida socioeducativa, regime de semiliberdade.

O desejo de se debruçar por um assunto não se origina em uma única razão, sofre influências de múltiplos fatores. De acordo com isto podemos afirmar que várias são as razões que nos levam a realizar tão amplo e ambicioso estudo. Dessa forma, elencarei as razões que me motivam a apresentar o presente projeto de investigação.

Em primeiro lugar, minha experiência profissional como Pedagoga, na função de Orientadora Educacional de uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro. Tenho, em meu cotidiano laboral, realizado observações e reflexões sobre o processo de escolarização dos adolescentes em situação de conflito com a lei. Cujas maioria tem seu percurso escolar afetado pelo estigma de ‘menor infrator’, baixa aceitação da comunidade escolar suscitando em abandono, evasão e desinteresse pela escola. Ou seja, na maior parte dos casos, a ação da Unidade Escolar junto aos adolescentes não está em consonância com seu Projeto Político Pedagógico, tampouco com a perspectiva inclusiva da Educação.

A segunda razão está vinculada aos elevados índices de insucesso e abandono escolar dos jovens em situação de conflito com a lei repercutindo em mortandade precoce e/ou reincidência de práticas criminosas. Tal fato evidencia que tanto a escola quanto a sociedade têm fracassado no que diz respeito à inserção social e educativa desses adolescentes.

O terceiro argumento é o reconhecimento do Projeto Político-pedagógico Escolar como 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”.

Por último, a quarta e, talvez, a mais preocupante razão, carência de pesquisas científicas no campo educacional envolvendo a referida população. Embora as legislações vigentes preconizem atendimento pedagógico diferenciando para crianças e jovens em situação de conflito com a lei, existe uma escassez de estudos sobre esse público de estudantes. As pesquisas que tratam do tema são, em grande parte, no campo do Direito. Mas precisamos admitir que o enfrentamento da criminalidade juvenil está para além das sanções

jurídicas/punitivas. É substancial o envolvimento de todos os organismos sociais, em especial a educação, na recuperação e reinserção social desses indivíduos, que por se encontrarem em desenvolvimento biológico, psicológico e social, têm grande potencial de transformação.

Por certo, um breve levantamento de opinião pública apontará o crime como preocupação primeira dos brasileiros na lista dos problemas sociais da atualidade. Não será incomum sinalizar a participação de jovens nesses episódios, conforme as matérias de (Uribe, 2013) do Jornal O Globo intitulada ‘Cresce participação de crianças e adolescentes em crimes’ e (Persita, H., *et al.*, 2013) Criminalidade e Violência Juvenil: Resultados de um Estudo Europeu sobre Delinquência e Prevenção: Materiais de Apoio à Formação de Profissionais de Forças Policiais. Até as sociedades referência em qualidade de vida, com indicadores de desenvolvimento humano expressivos, a participação de crianças e jovens com o crime é um desassossego antigo. Ainda que se apresente de maneira mais crítica em condições histórico-sociais mais instáveis, são inquietações sociais que perseveram nos três últimos séculos, ou seja, a combinação entre adolescência e criminalidade não é privilégio das sociedades com desigualdades sociais pujantes.

A realidade brasileira apresenta uma configuração bastante complexa e diversificada, dado que, o Brasil é um país com dimensão continental 8.515.767,049 km² 5.565 municípios, 27 Unidades Federativas e 27 capitais¹. Essa característica multifacetada aliada aos debates calorosos e polêmicos em torno da maioridade penal, deu origem ao estudo do sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz, da FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – ‘Mapa da Violência 2015: Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil’, com a pretensão de verificar a evolução da violência letal aos adolescentes dessa faixa etária, alvo das discussões. Os dados obtidos na pesquisa são assustadores: o homicídio é a causa principal de mortes de adolescentes de 16 e 17 anos, tornando o Brasil, entre os 85 países analisados, o terceiro lugar no que diz respeito à taxa de homicídios de jovens de 15 a 19 anos. O índice de morticínio brasileiro é 275 vezes maior do que a de países como Áustria, Japão, Reino Unido ou Bélgica. 183 vezes maior que as taxas da Coreia, da Alemanha ou do Egito. ‘Perdemos’ apenas para México e El Salvador, nesse quesito. A grande maioria desses adolescentes é negra e do sexo masculino (93%). As estatísticas apontam que morreram quase três vezes mais negros que brancos. Outro dado destacado pelo estudo: grande parte das vítimas tinha escolaridade

¹ Dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- estrutura político-administrativa vigente em 01/07/2015-Consultado em 07/02/2016: http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm

bastante inferior ao restante da população da mesma faixa etária. Tal fato evidencia a incapacidade da educação pública em manter esses adolescentes na escola.

A pesquisa revelou também que a região Sudeste tem apresentado queda expressiva na vitimização de jovens com 16 e 17 anos. A redução foi de 60,4%, ou seja, de 104,6 homicídios caiu para 41,5 em 100 mil. As quedas relevantes foram nos Estados de São Paulo – 67,2% e Rio de Janeiro 73,8%. Ainda assim, são consideradas elevadas, pois ultrapassam o nível epidêmico de 10 homicídios por 100 mil.

Com relação aos municípios brasileiros a pesquisa considerou 243 municípios, aqueles com mais de 4000 adolescentes na faixa de 16 e 17 anos, destacando os 100 municípios com maiores taxas de homicídios. Os índices de assassinatos de adolescentes são inadmissíveis de tão elevados, exigindo da sociedade medidas urgentes e eficazes no enfrentamento da pandemia de morte juvenil.

No ordenamento dos 100 municípios com as maiores taxas médias (2011/2013) de homicídio (por 100 mil), destaca-se Cabo Frio, *locus* desta investigação, que alcança a 22ª posição no *ranking* das cidades que mais vitimizam jovens de 16 e 17 anos. O referido município junto com Arraial do Cabo, São Pedro, Búzios, Iguaba Grande, Saquarema e Araruama compõem a Região dos Lagos, interior do Estado do Rio de Janeiro. Contudo, o segundo estudo do Waiselfisz, J.J, intitulado Mapa da violência 2016- Homicídios por Arma de Fogo no Brasil, aponta a região como a segunda maior do estado em homicídios, superando inclusive a região metropolitana, nomeada Grande Rio, composta pelos municípios do Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Queimados, São Gonçalo, São João de Meriti e Tanguá. Esse estudo complementa o anterior, pois constata que a juventude (faixa de 15 a 29 anos) é a maior vítima da violência homicida no Brasil, destacando que a cidade de Cabo Frio é a segunda cidade mais violenta do Estado do Rio de Janeiro com elevados índices de vitimização de sua população jovem.

Esse panorama assustador faz do Brasil o país recorde em homicídios do planeta, pois os números de obituários são tão impressionantes que superam áreas de guerra. Somos convocados a reagir, a abandonar o estado de letargia, a buscar alternativas para salvaguardar nossos jovens, futuro da nação, que estão sendo dizimados cotidianamente. Os dados delatam a incapacidade da sociedade, do Estado, da Escola, dos cidadãos brasileiros de defender os direitos de suas crianças e adolescentes. Em face dessa dura realidade a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) criou, em 2015, um grupo de trabalho para definir estratégias e políticas para reduzir incidência de violência letal de crianças e

adolescentes. O grupo foi composto por representantes da Secretaria Nacional de Juventude e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial,

Recentemente (junho de 2017) o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em parceria com Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) inauguraram um portal eletrônico² com indicadores e conteúdos sobre segurança pública e material diversificado (análises, artigos, vídeos) abordando a temática da violência e criminalidade na realidade brasileira. A publicação intitulada ‘Atlas da Violência’ desvela que segundo o Sistema de Informações sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde, houve 59.080 homicídios no Brasil em 2015, expõe ainda a naturalização desse fenômeno pela maioria da população e que este fato traz graves implicações na saúde, na dinâmica demográfica e, por consequência, no desenvolvimento econômico e social dos brasileiros.

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.

2. Exposição do Problema

A presente investigação estuda o processo de inclusão socioeducativa dos jovens que se encontram em condição de conflito com a lei à luz da educação inclusiva, dispõe-se a apreciar criticamente como esse movimento se processa na realidade brasileira, mais especificamente em Cabo Frio/RJ, trazendo importantes ponderações sobre a evolução dos homicídios em nossas regiões; a vulnerabilidade social de crianças e jovens; as legislações vigentes, a educação inclusiva e por fim, reflexões acerca do papel da escola na contemporaneidade. Compreendemos a escola pública como valioso espaço democrático que possibilita o exercício do debate, a análise crítica, o fortalecimento de uma visão plural. Logo, a educação escolar é elementar na formação individual dos adolescentes favorecendo a suplantação dos obstáculos cotidianos e a transfiguração societária.

As legislações educacionais abordam a educação numa perspectiva inclusiva como máxima. Contudo, estudos delatam a incapacidade da sociedade, do Estado, da Escola, dos cidadãos brasileiros de defender os direitos de suas crianças e adolescentes. Diante do exposto e em conformidade com o tema da investigação, alguns questionamentos vêm à tona: Como vencer a força histórica da exploração, da desassistência, das discrepâncias, da

² <http://ipea.gov.br/atlasviolencia/>

opressão e exclusão social? Como a escola pode ressignificar-se e colaborar para transformação dessa realidade? De que forma as escolas tem experimentado a inclusão em seu cotidiano? Como reagem os profissionais da educação às exigências dos novos tempos? A inclusão dos estudantes em situação de vulnerabilidade social tem correspondido às leis correntes? Qual é a perspectiva docente sobre processo inclusivo das crianças e adolescentes em situação de conflito com a lei? Quais são as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em situação de conflito com a lei na escola e no retorno à vida social? Estes e outros questionamentos motivam esta pesquisa e nos conduzem ao seguinte problema de investigação: que ações pedagógicas a Unidade Escolar Municipal Professor Edilson Duarte tem desenvolvido visando à inserção social e educativa dos jovens em situação de conflito com a lei que cumprem medida socioeducativa?

Buscar respostas para as indagações supramencionadas embasarão o desenho de propostas e programas de atuação capacitando a escola pública - instituição social singular – para o amparo, o cuidado e orientação daqueles que estão mais suscetíveis aos problemas sociais, nossos jovens.

Dada a vastidão dessas questões e necessidade de delimitação do estudo, elegeu-se como objeto da pesquisa os jovens situação de conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade, matriculados na Escola Municipal Professor Edilson Duarte.

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.

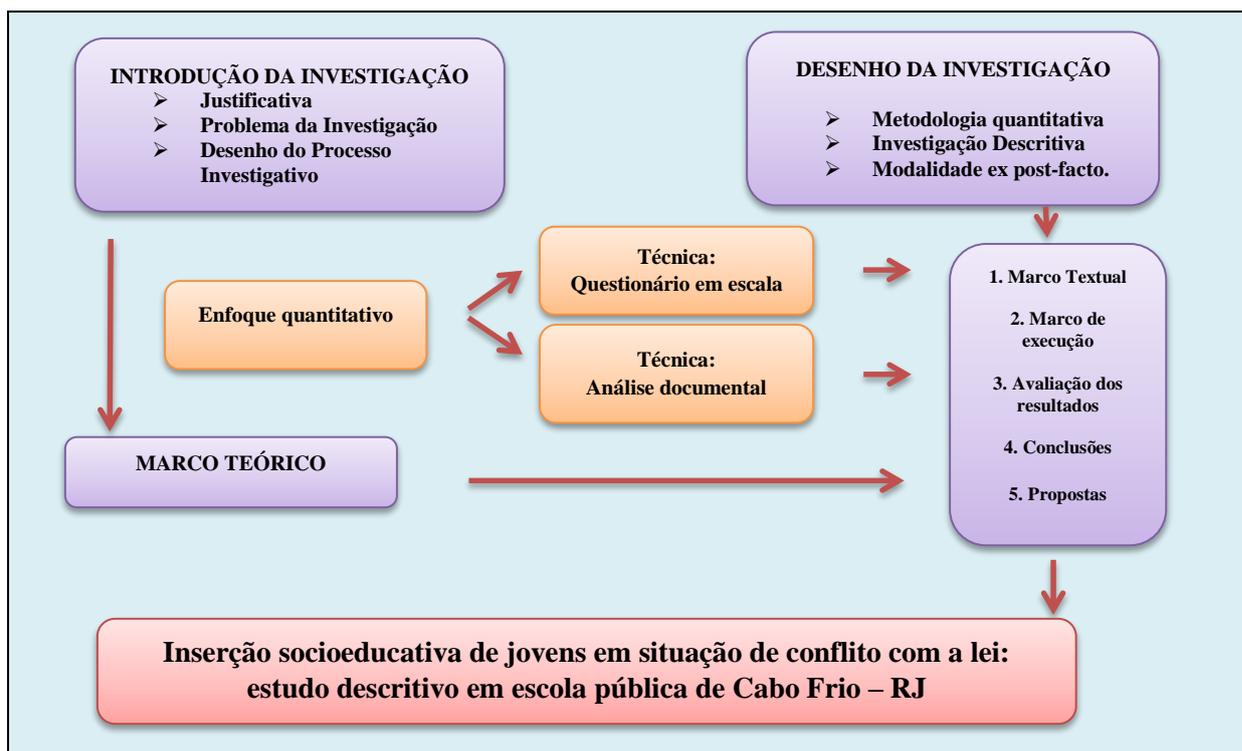
3. Desenho Geral da Investigação

A investigação que se apresenta tem objetivos implantados que nos permitirá ter maior conhecimento da realidade local, possibilitando tomada de decisões em relação à problemática abordada a fim de produzir modificações. Desse modo o estudo foi estruturado em três partes: a introdução onde se justifica as origens e razões que nos impulsionam a realizar o presente trabalho. A primeira parte – através de três capítulos – destina-se à fundamentação teórica que embasará todo o processo de investigação. A segunda parte corresponde à fundamentação metodológica explicitando todo trajeto empírico de nosso estudo: as fases da pesquisa, a técnica e o instrumento aplicados, os processos de validação,

contexto de trabalho, os sujeitos de estudos a análise dos dados e, por fim, os resultados e conclusões.

O esquema geral da investigação está representado na figura a seguir.

Quadro 1: Desenho Geral do Processo de Investigação



CAPÍTULO I

JOVEM EM SITUAÇÃO DE CONFLITO COM A LEI: DA INFÂNCIA DESASSISTIDA A SUJEITO DE DIREITOS

1. 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. Dessa forma, o debruçamento sobre o tema se deu com muito zelo e criticidade, compreendendo toda a delicadeza e sensibilidade que a temática exige, por apresentar várias vertentes: individuais, psicológicas, culturais e sociais, além de um complexo enredamento desencadeador de transgressão, gerador de violência e desproporção entre as pessoas.

Perante o exposto, tencionando compreender o fenômeno da delinquência juvenil e seus desdobramentos, iniciaremos refletindo sobre as distintas concepções de infância e adolescência na sociedade ocidental, com ênfase no contexto brasileiro. 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, evidenciando a estreita relação entre violência - sofrida e praticada - pelas crianças e/ou jovens e vulnerabilidade social.

1.1. Concepções de infância e adolescência no Ocidente: reverberações e prolongamentos

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.

Por certo, um breve levantamento de opinião pública apontará o crime como sendo a primeira preocupação dos brasileiros na lista dos problemas sociais da atualidade. Não será incomum sinalizar a participação de jovens nesses episódios, conforme as matérias de (Uribe, 2013) do Jornal O Globo intitulada ‘Cresce participação de crianças e adolescentes em crimes’ e (Persita, H., *et al.*, 2013) ‘Criminalidade e Violência Juvenil: Resultados de um Estudo Europeu sobre Delinquência e Prevenção: Materiais de Apoio à Formação de Profissionais de Forças Policiais’. Até as sociedades referência em qualidade de vida, com indicadores de desenvolvimento humano expressivos, a participação de crianças e jovens com o crime é um desassossego antigo. Ainda que se apresente de maneira mais crítica em condições histórico-sociais mais instáveis, são inquietações sociais que perseveram nos três últimos séculos, ou seja, a combinação entre adolescência e criminalidade não é privilégio das sociedades com desigualdades sociais pujantes.

À face do exposto, surgem algumas indagações: como é percebida a infância e adolescência no mundo contemporâneo? Será que o processo de adolecer e a ideia concebida de infância na atualidade é a mesma de décadas e/ou séculos atrás? Por que é cada vez maior o número de crianças e jovens que se envolvem com o crime?

Inicialmente, é substancial elucidar o objeto desse estudo – adolescentes – as variadas concepções sobre infância, adolescência e suas implicações na compreensão da realidade de crianças e jovens em situação de conflito com a lei.

A concepção sobre infância e juventude nem sempre foi a mesma, assim como o papel da mulher na sociedade, a moda, a tecnologia, a arquitetura e os costumes. Todos esses elementos foram sofrendo modificações ao longo da história da humanidade, motivados pelo contexto histórico-cultural em que estavam inseridos.

Etimologicamente o termo infância vem do latim *infantia*, e reporta-se ao indivíduo que ainda não está apto para falar. Já a palavra adolescência vem do latim *adulescens*, que significa crescer. Contudo, essa compreensão sobre a infância e adolescência deu-se há pouco tempo. Segundo o historiador francês Philippe Àries (1981), o conceito de infância foi um invento da modernidade; antes as crianças eram vistas como pequenos adultos, ou adultos em miniaturas, participando de todos os momentos da vida adulta e aprendendo os comportamentos sociais dos adultos.

O Estudo do Àries sobre a infância no ocidente apresenta duas vertentes: a primeira fala da ‘ausência do sentido de infância’ como um dos estágios do desenvolvimento humano que perdurou até o fim da Idade Média. No contexto da época, a mortalidade infantil era muito elevada e encarada como algo natural. Os filhos perdidos eram rapidamente

substituídos por outros. As crianças não eram percebidas como seres com particularidades, que tinham necessidades específicas e precisavam de atendimento diferenciado da família. “[...] a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”. (Áries, 1978, p.50 citado por Henick *et al*, 2015)

Neste período, a única diferença entre o adulto e a criança era o tamanho, a estatura, pois assim que apresentavam certa independência física, já eram inseridas no trabalho, juntamente com os adultos. Os pais contavam com a ajuda de seus filhos para realizar plantações, a produção de alimentos nas próprias terras, pescas, caças, por isso, assim que seus filhos tinham condições de se manterem em pé, já contribuíam para o sustento da família. Com essas condições, não passavam pela fase de brincar, estudar e se divertir como ocorre na sociedade atual, ou seja, não experimentava, o período de infância e juventude. A educação escolar era apenas de técnicas, de aprender o como fazer, assim a criança tinha a formação em meio aos adultos, realizado as mesmas tarefas que eles, carregando as mesmas quantidades que eles, sem diferenciação alguma. (Henick *et al*, 2015 p.25826)

Vale elucidar que inexistia a necessidade de educação formal sistematizada (escola) e da ciência nesse período.

A segunda vertente refere-se ao ‘processo de definição de infância’, ou seja, a compreensão de que infância é uma importante fase do desenvolvimento humano, que é um período distinto da vida adulta carecendo de cuidados especiais. Assim, a família assume nova configuração e a criança passa a ter um novo lugar na sociedade moderna.

Apenas no século XV com o Renascimento italiano que o sentimento de infância aflora e a criança começa a ser entendida como um ser frágil, que necessita de lazer (brincar), que precisa dos seus pares (pessoas da mesma faixa etária) para um desenvolvimento saudável.

No fim do século XVI e XVII ocorre a distinção de trajes entre adultos e crianças. Pode parecer um episódio sem importância, mas não; está implícito um novo olhar para o indivíduo nessa fase e também uma nova concepção social. Desenharam uma ideia de infância baseada na fragilidade e inocência infantil. Daí a inovação no sentimento de família e tratamento diferenciado às crianças, que passam a ser vistas como engraçadas, afetuosas, belas, que preenchem de alegria e graciosidade a vida dos genitores e amas de leite.

Dessa forma, cuidar, preocupar-se com os filhos, “paparicá-los” passa a ser uma rotina, tanto nas famílias abastadas quanto nas mais pobres. A criança tornou-se um elemento

indispensável da vida cotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. (Àries, 1981).

Vale ressaltar, que o conceito de infância trabalhado por Àries recebeu fortes críticas de Kuhlmann (1998) pois para esse estudioso, a história da infância além de ser contada pela perspectiva do adulto, utiliza fontes históricas de famílias privilegiadas da época. Kuhlmann traz um sentido mais histórico sobre a infância e educação infantil.

No entanto, o sentimento de infância surgiu com tanta força que acabou criando no imaginário popular a ideia de ‘paraíso infantil’, ou seja, a infância é considerada a ‘melhor fase da vida humana’, pela maioria das pessoas, por ser um tempo dedicado às brincadeiras, fantasias e sonhos. Todavia, essa ‘infância perfeita’, concebida no senso comum, não é realidade para todas as crianças. “Basta olharmos ao redor, para vermos meninos e meninas na rua, esmolando, se prostituindo, sendo explorados no trabalho, sem tempo para brincar, sofrendo violências de todos os tipos” Frota (2007, p.148).

Existem aquelas que, nascidas e criadas nos cinturões de miséria que hoje rodeiam as grandes cidades, descobrem muito cedo que seu chão é o asfalto hostil, onde são caçadas pelos automóveis e onde se iniciam na rotina da criminalidade. Para estas crianças, a infância é um lugar mítico, que podem apenas imaginar, quando olham as vitrinas das lojas de brinquedos, quando veem TV ou quando olham passar, nos carros dos pais, garotos da classe média. Quando pedem num tom súplice – tem um trocadinho aí, tio? – não é só dinheiro que querem; é uma oportunidade para visitar, por momentos que seja, o país que sonham. (Frota, 2007, p.2)

A pluralidade de infâncias no mundo contemporâneo é refletida por Scliar (1995) que acentua a concepção histórica desse grupo, citado por Frota (2007). Uma vez que, a difusão desse ideário da infância como período de pura felicidade não é oportunizado a toda gente.

O século XVIII principiou a estruturação de infância moderna alicerçada na autonomia, liberdade, independência e influência das ideias Iluministas. Tal movimento estruturou a reforma pedagógica que definiu novas condutas didática, reiterando a supremacia da educação na formação e regulação dos indivíduos. “As crianças passam dos cuidados das amas para o controle dos pais e, posteriormente, da escola, passando pelo acompanhamento dos diversos especialistas e das diferentes ciências (Psicologia, Antropologia, Sociologia, Medicina, Fonoaudiologia, Pedagogia, dentre outras)” cita Frota (2007). Outro aspecto interessante era a transição da infância para a vida adulta que se dava diretamente, pois a adolescência só foi reconhecida como etapa dissemelhante da infância e da vida adulta após o século XIX.

Na transição da Idade Média à Modernidade, três fatores tiveram grande influência na concepção que o homem tinha de si e da sua relação com os outros. O primeiro aspecto foi o novo papel do Estado, que passou a interferir e exercer controle do espaço social e da ordem pública, legando à comunidade um tempo maior para a dedicação às atividades particulares. O segundo fato foi o desenvolvimento da alfabetização e dos livros, incentivando o gosto pelo privado e pela solidão. O terceiro acontecimento foi o estabelecimento de novas religiões ao longo dos séculos XVI e XVII, que exigiam dos fiéis uma devoção mais íntima. Esse conjunto de mudanças determinou a passagem de uma experiência anteriormente coletiva, quando a comunidade enquadrava e limitava o indivíduo em uma valorização do espaço privado. A família, além de unidade econômica, passou a ser encarada como espaço de afetividade entre o casal e os filhos. (Grossman, 2010, p. 48)

É no século XIX que se cria o sentimento de infância, em razão de ser, na Idade Moderna, criada a noção de educação-escolarização e de vergonha, tornando-se a escola importante meio de separação das crianças do mundo adulto. Além disto, este século ficou marcado por grandes episódios históricos: aceleração da industrialização, avanço da técnica, revigoramento dos Estados Nacionais, organização trabalhista, transformação do papel social das mulheres e também das crianças.

Todos esses acontecimentos impactaram consideravelmente no modo de ser e de viver das pessoas, e não foi diferente com a infância, que passa a ser vista como etapa privilegiada da vida humana. Paradoxalmente, um distinto sentimento de infância também surge no século XVII entre educadores e moralistas e que vai influenciar a educação até o século XX. Passa a haver certa desvalorização com relação às brincadeiras e distrações das crianças. Prevalendo a concepção de que só o tempo poderia curar o homem da infância e da juventude, idades de imperfeição sob todos os aspectos. Segundo “El discreto de Balthazar Gratien, um tratado de educação de 1646 (...)” (Àries, 1978 p.162 citado por Henick et al, 2015 p.25828).

Por conseguinte, “a história cultural da infância tem seus marcos, como também se move por linhas sinuosas com o passar dos séculos: a criança poderia ser considerada impura no início do século XX, tanto quanto na alta Idade Média” (Heywood, 2004, p. 45 citado em Frota, 2007).

Com a adolescência o processo foi análogo, pois sua construção social também se deu em virtude das modificações socioeconômicas no Ocidente, ocorridas nos séculos XVIII e XIX, difundindo o ideal individualista.

Foi no século XIX que a adolescência passou a ser definida com clareza tornando-se assunto de interesse para educadores e médicos. A primeira referência à organização do

atendimento clínico a adolescentes foi o acompanhamento de alunos em internatos na Inglaterra (Grossman, 2010).

A adolescência masculina foi definida como o período entre a primeira comunhão e o bacharelado ou serviço militar, e a feminina entre a primeira comunhão e o casamento. Ao longo do século, a adolescência passou a ser reconhecida como um momento crítico da vida, temida como uma fase de potenciais riscos para o indivíduo e para a sociedade, uma real "zona de turbulência e contestação" (Grossman, 2010, p. 48)

A primeira publicação sobre adolescência foi do estudioso G. Stanley Hall³, em 1904, no *Index Medicus*, batizada de ‘Adolescência: sua psicologia e relação com fisiologia, antropologia, sociologia, sexo, crime, religião e educação’, fecundou a ideia de que o desenvolvimento humano se dava em fases, tal e qual a evolução da espécie humana (da era primitiva à civilização). Segundo sua teoria, os estágios seguiam um padrão universal, constante, forçoso, independente do ambiente e regido unicamente pela hereditariedade. Definia a adolescência como *sturm und drang* (tempestade e tensão), compreendendo-a como ameaçadora, atribulada, sujeita à proteção e cuidados. Segundo Anjos (2014), Hall teria afirmado: “a adolescência corresponde ao momento da evolução da espécie humana que representa a passagem da selvageria ao mundo civilizado”.

A delinquência juvenil também foi objeto de estudo da época, uma vez que em 1909 foi publicada a obra “Criminalidade na adolescência. Causas e remédios de um mal social atual” (Perrot,1993), onde os adolescentes são identificados como ‘vagabundos naturais’, profundamente instáveis e com absoluto desprezo por quaisquer obstáculos e perigos. (Grossman, 2010).

Ao longo desse período, de forma paralela à organização de um campo de saberes sobre a adolescência, foram criadas instituições para o seu amparo e vigilância, tais como as escolas seriadas e secundárias, e as instituições jurídicas e correccionais. Essas instituições, vinculadas ao ideário do Iluminismo, buscavam o aperfeiçoamento do ser humano, a ser atingido através da educação, da higiene e da ampliação dos direitos sociais. Surgiu, ainda, um novo modelo de família, a família burguesa, centrada na educação dos filhos. Tinha como características ser nuclear, heterossexual, monógama e patriarcal. O domínio absoluto era do pai, chefe, gerente e responsável pela honra da família, cujos interesses prevaleciam. Mulher e filhos lhes eram subordinados; normas rígidas eram aplicadas (Grossman, 2010, p.49)

³ Heald F. History of Adolescent Medicine: A Personal Perspective. In: Friedman SB, Fisher M, Schonberg SK. Comprehensive Adolescent Health Care. USA: Quality Medical Publishing, 1992.

É no século XX que a adolescência ganha suntuosa evidência no imaginário social, há ampliação e segmentação da escolarização, conforme as áreas de conhecimento e crescimento da relação de dependência com a família. É nesse centenário que se consolida a adolescência como fase com características próprias, assim com a exacerbação do individualismo, instigado pela sociedade de consumo, que associado a um período de muito sofrimento e grandes Guerras, fez com pesquisadores enxergassem a adolescência como um problema. Segundo Grossman (2010), alguns especialistas passaram a observá-la com foco nas repercussões do mundo do pós-guerra, interpretado como um tempo de caos dos valores (p.50).

Na qualidade de fruto da modernidade, a adolescência foi sendo concebida em um cenário de crise e disputa social. Segundo Abramo (1994), citado em Frota (2007), esse fenômeno facilitou que se plasmasse tal caracterização como predicado próprio dos jovens. Logo, o século XX funda a adolescência representando-a como período de ‘tormentas e tempestades’.

Já o século XXI, é caracterizado pelo crescimento tecnológico, pelas mudanças aceleradas e por uma sociedade embebida na ideologia consumista. Há na contemporaneidade um sentimento de incerteza e abandono coletivo em virtude da fragilização de Instituições conservadoras - Estado, Igreja e Família – gerando um declínio de autoridade às gerações hodiernas.

Estes fatores colaboram para que a circunstância do adolescente atual seja muito diferente da situação do adolescente no início do século anterior. Caliggaris (2000) afirma, citado por Grossman (2010), “crianças e adolescentes aprendem que há duas qualidades para ser reconhecido e valorizado na sociedade atual: é necessário ser desejável e invejável”. Considera Birman (2006) citado em Grossman (2010), que existe na atualidade um alongamento da adolescência, pois hoje começa mais cedo do que outrora e se prolonga pelo período anteriormente denominado idade adulta.

1.1.1. Produções conceituais sobre a adolescência

Afinal, o que é adolescência? Etapa da vida usualmente correferida à puberdade, procedente do latim *pubertas-atris*, designa à fase de mudanças fisiológicas e aquisição de maturidade sexual, configurando a passagem gradativa da infância à adolescência. Tal perspectiva privilegia o aspecto fisiológico, pouco suficiente para problematizarmos o que seja adolecer/adolescência na contemporaneidade. No entanto, essa visão naturalista, homogeneizada e estereotipada, difundida pela Psicologia perdura até hoje. Rotulada como

‘aborrescência’ é compreendida como período de conflitos, rebeldias, crises de identidade e pressões sexuais, em suma, se atribuem qualidades bastante negativas ao adolescente.

O pai da Psicologia da Adolescência, Stanley Hall, considerava que a adolescência era a retirada dramática das crianças do paraíso da infância, constituindo-se, deste modo, num período de crises, tempestades e tormentas. E é desta forma que ainda hoje muitos teóricos têm se detido a falar sobre a adolescência: uma fase difícil, geradora de crises, um foco de patologias, um poço de sofrimentos para os jovens e suas famílias. (Frota, 2007, p. 152)

A Psicologia tradicional difundiu a naturalização e patologização da adolescência ao considerar que o comportamento dos adolescentes é normal e próprio do desenvolvimento humano. Para as correntes científicas liberais em psicologia, o aspecto social é considerado apenas um meio que impede ou auxilia o desenvolvimento de algo que é intrínseco à natureza humana (Anjos, 2017, p. 98). Tal conceito é legitimado e corroborado pela Psicanálise, afirma Ozella (2003, p.19) citado em Anjos (2017, p.99) e, como resultado, [...] esta concepção ficou indelevelmente impregnada na definição dos adolescentes por livros, teorias, a mídia, profissionais da área das Ciências Humana, e incorporadas pela população e pelos próprios adolescentes.”

Alerta Elkoin (1960) citado em Anjos (2014), que a psicologia tradicional justifica as características dos adolescentes, inclusive as psicológicas, pelo viés biológico unicamente, conectando as minúcias da personalidade à maturação sexual. Para o autor, a maturação sexual, assim como os demais aspectos do desenvolvimento físico, envolvem particularidades essenciais no desenvolvimento psíquico e não exercem influência determinante na formação da personalidade do adolescente. Vale salientar que não queremos desprezar ou desqualificar os impactos das transformações biológicas na vida humana, em especial, na adolescência, mas atentar para os efeitos lesivos que a superdimensão acarreta na compreensão da nossa subjetividade.

É importante que se diga que as mudanças biológicas ocorridas na adolescência, ou em qualquer outra fase do desenvolvimento humano, não podem ser negadas ou negligenciadas, pois as relações entre o biológico e o social no ser humano são de incorporação daquele por este e não de eliminação ou mesmo separação entre ambos. Discordar das concepções naturalizantes não significa negar as influências da materialidade orgânica do corpo humano na vida de uma pessoa. Daí a importância do materialismo histórico-dialético para uma correta compreensão desses fenômenos. (Anjos, 2014, p. 108)

A vida psíquica do adolescente constrói-se através de múltiplos determinantes (situação social em que está inserido, atividade escolar, relações sociais ampliadas, exigência da família, cultura, geração, etc), ou seja, essa concepção sectária que compreende a formação psíquica do adolescente apenas pela maturação sexual, é no mínimo, inócua.

O mais preocupante é, na contemporaneidade, ainda considerarmos a adolescência como processo ‘natural’, interno e inevitável do desenvolvimento humano, desprezando todo o processo social que constitui a adolescência. A exemplo disso pesquisou-se a definição no dicionário: “O período da vida humana que começa com a puberdade e se caracteriza por mudanças corporais e psicológicas, estendendo-se, aproximadamente, dos 12 aos 20 anos”. (Ferreira, 2009, p.24)

É evidente o caráter ‘biologizante’ na elucidação lexical sobre adolescência. No entanto, muitos indivíduos vivenciam a adolescência longe das intempéries e martírios “típicos” dessa fase. Não seriam adolescentes, então? Para Calligaris (2000), citado por Ana Maria Monte Coelho Frota (2007), a adolescência torna-se mítica quando compreendida como um dado natural, prescrevendo normas de funcionamento e regras de expressão. Reitera Frota (2007) “que muitos outros pesquisadores têm se dedicado a estudar a expressão da subjetividade dos jovens na contemporaneidade. Existe atualmente uma clareza teórica de que a heterogeneidade de realidade e situações impedem a vivência da adolescência do mesmo modo para todos” (p.154).

Diversos estudos têm apresentado um novo conceito sobre a temática almejando superar a perspectiva naturalizante, legitimada pela Psicologia clássica e fortemente criticada pelo fato de seus fundamentos considerarem um único tipo de adolescente: homem-racional-burguês-branco-ocidental, proveniente da Europa ou EUA. (Santos, 1996 citado em Bock, 2007).

Bock (2007) afirma que David Levinsky (1995) apresentou uma leitura mais social e cultural sobre adolescência. Conceituando-a como fase de natureza psicossocial, isto é, etapa evolutiva e submetida às histórias pessoais e às condições ambientais. Embora tenha vinculado a adolescência à cognição e puberdade, afirmou que esta caracteriza-se pela representação de cada sociedade - agilizada e atenuada nas sociedades primitivas e mais lenta e sofrida nas modernas “Estudos como o de Becker (1989) e Calligaris (2000) trouxeram elementos culturais para a leitura da adolescência, mas não superaram a visão abstrata do conceito” (Bock, 2007, p. 66).

1.1.2. Contribuições da teoria Vygotskyana

O pesquisador Lev Seminovich Vygotsky nasceu na Bielo-Rússia, em 1896, desenvolveu seus estudos bem jovem, aos 21 anos, em um contexto histórico bastante significativo – a Revolução Russa – período em que o país se tornou socialista. Dessa forma, suas teorias sofreram fortes influências do pensador alemão Karl Marx que afirmava: “tudo é histórico, fruto de um processo e, que são as mudanças históricas na sociedade e na vida material que modificam a natureza humana em sua consciência e comportamento” (Coelho *et al*, 2012, p. 145).

Por conseguinte, o psicólogo Lev Vygotsky incumbiu às relações sociais, função determinante no processo de desenvolvimento do indivíduo, inclusive o desenvolvimento intelectual. Dessa maneira, tornou-se um dos mais importantes teóricos na área educacional, de modo que seu pensamento originou uma corrente pedagógica nomeada sociointeracionismo ou socioconstrutivismo.

Precursor no entendimento de que a evolução intelectual das crianças se processa por efeito das suas interações sociais e condições de vida, reagiu criticamente às teorias naturalizantes de seu tempo, como a psicanálise e a Epistemologia Genética de Jean Piaget, que supervalorizavam os aspectos emocionais no desenvolvimento do adolescente preterindo a interferência cultural e suas experiências sociais. Em suas críticas assegurava: “o adolescente, é, sobretudo, um ser pensante”. Vygotsky (1996, p. 49) citado por Anjos (2017, p.100).

Vygotsky trabalha com teses dentro de suas obras nas quais são possíveis descrever como: a relação indivíduo/sociedade em que afirma que as características humanas não estão presentes desde o nascimento, nem são simplesmente resultados das pressões do meio externo. Elas são resultados das relações homem e sociedade, pois quando o homem transforma o meio na busca de atender suas necessidades básicas, ele transforma-se a si mesmo. A criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente. O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro que indica, delimita e atribui significados à realidade. Dessa forma membros imaturos da espécie humana vão aos poucos se apropriando dos modos de funcionamento psicológicos, comportamento e cultura. (Coelho *et al*, 2012, p. 146)

Para Vygotsky, o convívio social é primordial para metamorfosear o indivíduo de ser biológico para ser social. Assentir a natureza social humana, em razão de todo indivíduo

nascer em um ambiente repleto de valores culturais, foi inovador, visto que a concepção que utiliza a ‘natureza humana’ para justificar determinados comportamentos mantendo o *Status quo*⁴ é bastante oportuna por considerar os infortúnios, aflições e insucessos do homem como causas naturais, praticamente imutáveis. As práticas desviantes competem apenas aos sujeitos, ou a uma fase expiatória pelo qual todos passam.

Assim sendo, quando utilizamos os estudos de Vygotsky para analisar o fenômeno da delinquência juvenil e o papel da escola na ressocialização dos jovens em conflito com a lei, as contribuições são ainda mais relevantes. “Baseado nas teses do materialismo histórico Vygotsky, destacou que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser buscadas nas relações sociais que o sujeito mantém com o mundo exterior, na atividade prática” (Meier; Garcia, 2007, p. 53 citado por Carla Leite, Elaine Leite & Prandi 2009, p. 205). Sua teoria afirma que os conhecimentos e o progresso mental tornam-se mais complexos porque possuem características particulares, com sentido pessoal. Em outras palavras, os significados culturais construídos historicamente são absorvidos de forma individual por cada um, ou seja, cada pessoa reage de forma única à realidade que o cerca.

A visão homogeneizante de que todos os sujeitos vivenciam as etapas do seu desenvolvimento de maneira igual e desconectada do contexto em que se encontra é desconstruída. “A palavra, a língua, a cultura relaciona-se com a realidade, com a própria vida e com os motivos de cada indivíduo. ” (Lane, 1997, p. 34 como citado em Leite *et al* 2009, p.205).

É importante salientar que Vygotsky (1988) reconhece a importância das definições biológicas da espécie humana, porém, para ele, o que mais influência na formação do indivíduo são as interações sociais que fornecem instrumentos e símbolos carregados de cultura, os quais fazem a mediação do indivíduo com o mundo, fornecendo-lhe elementos para a formação dos mecanismos psicológicos, fundamentais para as aprendizagens e o desenvolvimento. (Leite et al, 2009, p. 206)

A Perspectiva Vygotskiana traz subsídios valiosos tanto para entendermos o desenvolvimento intelectual e atribuição da escola na construção de uma educação emancipadora quanto para refletirmos sobre o complicado enredamento desencadeador de transgressão e de violência na contemporaneidade.

⁴ *Status quo* e *statu quo* são formas abreviadas da expressão do Latim *in statu quo res erant ante bellum* ("no estado em que as coisas estavam antes da guerra"). Significam "no mesmo estado que antes", "o estado atual das coisas, seja em que momento for"

A importância da cultura da linguagem e das relações sociais na teoria de Vygotsky fornece a base para uma educação em que o homem seja visto na sua totalidade: na multiplicidade de suas relações com outros, na sua especificidade cultural; na sua dimensão histórica, ou seja, no processo de construção e reconstrução permanente. (Leite et al, 2009, p. 207)

Vygotsky trouxe um novo ponto de vista sobre as crianças. Apresentou-nos conceitos, alguns abordados por Jean Piaget, considerando a criança como ela própria, com seus desenvolvimentos, com suas nuances e não mais um adulto em miniatura. A visão sócio-histórica de Vygotsky favorece a compreensão sobre o ‘encantamento’ que universo do crime exerce sobre crianças e jovens. Assim como o processo de adolecer em uma sociedade altamente consumista, individualista e competitiva.

1.1.3. A adolescência na perspectiva sócio-histórica

Fundamentada no marxismo, a perspectiva Psicológica sócio-histórica⁵ reconhece que o indivíduo se desenvolve na relação com o mundo social e cultural. “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade, É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico pela sociedade humana” (Leontiev, 1978, p.267 citado em Bock, 2007, p.67).

Ao estudar o fenômeno psicológico, Bock (2007) identificou perspectivas opostas originárias da ideologia positivista e marxista, as quais designou: ‘visão liberal’ e ‘visão socio-histórica’. Na primeira concepção, prevalece a ideia de natureza humana, quer dizer, o indivíduo é livre e munido de competências naturais que se desenvolvem permitindo que se torne homem. Na relação homem-sociedade, a visão liberal compreende que a sociedade é independente, extrínseca e contrária à tendência natural do homem; assim deve organizar-se para facilitar e expandir o potencial humano. Já na visão socio-histórica, o homem é considerado ser histórico concebido pelo tempo, pelas relações, pelas conjunturas sociais e culturais.

Um homem que está situado no tempo histórico e que terá sua constituição psíquica determinadas por essa condição. A relação indivíduo/sociedade é vista como uma relação dialética, na qual um constitui o outro. O homem se constrói ao construir sua

⁵ Algumas referências a nomeiam como “histórico-cultural”.

realidade. A sociedade passa a ser imprescindível para a compreensão da forma de se apresentar do homem; do humano. Não se pode conhecer o humano se não for pela sua relação com as formas de vida e as relações sociais. O próprio fenômeno psicológico é histórico, permitindo que se estenda o que está aí como padrão, como algo mutável, resultante de um determinado padrão de relações e de critérios dominantes que respondem a interesses sociais de imposição de uma determinada visão de saúde. (Bock, 2007, p. 67)

Bock afirma que nessa perspectiva, o fenômeno psicológico é compreendido como subjetividade, confeccionada na conexão mundo material e mundo social, onde objetividade e subjetividade se estabelecem mutuamente sem se misturarem. A autora reitera “a linguagem é mediação para internalização da objetividade, permitindo a construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade. O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social” (p. 67, 2007). Admite ainda que, de acordo com essa perspectiva, “a adolescência é vista como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno” (p.68). Para Calil (2003), “o processo de mediação social determina a constituição de subjetividade do indivíduo, que é mutável, de acordo com as transformações de momento histórico e social em que ele vive”

Visando compreender todas as complexidades em torno do surgimento da adolescência, é importante contextualizar o período histórico nomeado Idade Moderna.

A sociedade moderna, com suas revoluções industriais, gerou grandes modificações nas formas de vida. Com as revoluções industriais, o trabalho se sofisticou, do ponto de vista tecnológico e passou a exigir um tempo prolongado de formação, adquirida na escola, reunindo em um mesmo espaço os jovens e afastando-os do trabalho por algum tempo. Além disso, o desemprego crônico/estrutural da sociedade capitalista trouxe a exigência de retardar o ingresso dos jovens no mercado e aumentar os requisitos para este ingresso, o que era respondido pelo aumento do tempo na escola. A ciência, por outro lado, resolveu muitos problemas do homem e ele teve a sua vida prolongada, o que trouxe desafios para a sociedade, em termos de mercado de trabalho e formas de sobrevivência. Estavam dadas as condições para que se mantivesse a criança mais tempo sob a tutela dos pais, sem ingressar no mercado de trabalho. Mantê-las na escola foi a solução. A extensão do período escolar e o conseqüente distanciamento dos pais e da família e a aproximação de um grupo de iguais foram conseqüências destas exigências sociais. A sociedade então assiste à criação de um novo grupo social com padrão coletivo de comportamento a juventude/a adolescência. (Bock, 2007, p. 68)

“É necessário superar as visões naturalizantes presentes na Psicologia tradicional e entender a adolescência como um processo de construção sob condições histórico-culturais específicas”. (Ozella, 2003, p. 20, citado em Frota, 2007, p.154). Isso quer dizer apreendê-la

para além da idade cronológica, para além da unilateralidade biológica, para além do rebuliço hormonal que geram as transformações físicas, para além do interesse pelo sexo e do desenvolvimento da sexualidade.

É inescusável enxergar a adolescência enquanto grupo que se constrói socialmente, calcado nas mais variadas necessidades dos grupos sociais, tanto as econômicas quanto as sociais, pois são essas necessidades que concebem os indivíduos, assim como são concebidas por eles. Nesse movimento dinâmico, a figura do adolescente tem singularidades, rosto, nome, um grupo cultural no qual se insere e uma existência concreta. Na perspectiva socio-histórica, a adolescência genérica e relativamente abstrata é incabível, pois inexiste a ruptura do elo homem-sociedade. Desse modo, as peculiaridades e especificidades históricas, culturais e sociais precisam ser levadas em conta nos estudos, pesquisas e atribuições de sentidos feito às vivências dos adolescentes. (Frota, 2007, p.154)

Penso que o que hoje denominamos infância e adolescência, enquanto idades cronológicas, sempre existiram. No entanto, para se fazerem concretas, constituíram-se historicamente dentro das sociedades. Sendo assim, não é possível se enquadrarem as coordenadas de diversas histórias social e cultural da adolescência do mesmo modo, uma vez que não falamos de uma homogeneidade entre as histórias ou sequer entre os termos definidores do tempo. Portanto, não podemos compreender a adolescência simplesmente pondo-a em evidência. É necessário buscar não uma definição válida para todos os momentos históricos e sim tentar uma compreensão a partir de sua historicidade. (Frota, 2007, p.152)

À vista disso, privilegiamos a perspectiva histórico-cultural que retrata a adolescência como construção social. O projeto pós-modernista propõe que o mundo e o conhecimento dele sejam vistos como socialmente construídos. Isso significa pensar que todos nós estamos engajados na construção de significados, em vez de engajados na descoberta de verdades. Assim, não existe somente uma realidade, mas várias (Frota, 2007).

Refletir a adolescência contemporânea com base nessa perspectiva, nos adverte para a grave condição de vulnerabilidade social de nossos jovens, em razão da sociedade neoliberal altamente tecnológica e consumista.

As representações sociais que se formam a partir das inúmeras informações, mediadas, sobretudo pela mídia, não fornecem condições para que o adolescente planeje e articule ações como uma forma de superação da condição ou situação vivida, uma vez que estas informações se destinam muito mais à construção de modelos estereotipados de comportamentos para atender as demandas de consumo (Nascimento, 2002, p.71, citado por Frota, 2007, p. 153).

Confiamos que apenas a concepção sócio-histórica possibilitará complexificar o processo de adotar na atualidade, principalmente, a condição do jovem em conflito com a lei. Analisar a adolescência por esse viés é admiti-la como construção social, instituída por intermédio das condições materiais de produção, da contextualização e necessidades de cada tempo. É possibilitar uma leitura mais crítica da sociedade que reverbere para construção de políticas públicas apropriadas e efetivas para a juventude.

1.1.4. 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 uso de mão de obra infanto-juvenil, assim como castigos físicos severos, eram práticas validadas pela ordem social no período colonial e corroboradas com a chegada da missão jesuítica.

Assim, no dia 29 de março de 1549, desembarcaram na Vila Pereira, quatro padres e dois irmãos da Companhia de Jesus, liderados pelo padre Manuel de Nóbrega, onde estes tinham a difícil “missão” de ensinar aos pequenos os cantos religiosos, ler e escrever, bem como o valor moralizador do ofício. (Chambouleyron, p.55 citado por Paganini, 2011, p.3)

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)

A posteriori, 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 multiplicou-se 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, 2011)

As Casas dos Expostos, embora fundada com o intuito de proteger a honra da família e a vida da infância, terminou por produzir efeito oposto ao inicialmente previsto, uma vez que, passou a ser um apoio seguro às transgressões sexuais de homens e mulheres, pois estes destinavam seus filhos ilegítimos às casas de misericórdia. (Lima *et al.* 2012, p. 62)

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.

O Brasil Republicano que vivemos hoje, principiou em 1889 com o Marechal Deodoro da Fonseca, é fracionado em cinco fases: República Velha, Era Vargas, República Paulista, Ditadura Militar e a promulgação da primeira Constituição Republicana.

Desde o início da Era Republicana 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:

No Brasil, os Códigos de Menores de 1927 e 1979 adotaram, progressivamente, políticas eminentemente estatais para o atendimento à criança e ao adolescente, concretizando-se um processo de institucionalização responsável por uma trajetória jurídica que quase sempre levava o ‘menor’ à condição de presidiário (Silva, 1997 citado por Martins, 2004, p. 65)

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 excepcionais mudanças ocorridas entre os séculos XVI e XVIII – período histórico designado como 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 recém-industrializada (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.

Metaforicamente, menores passaram a ser todos aqueles aos quais a sociedade atribuía um significado social negativo. Menores eram aquelas crianças e adolescentes pobres, pertencentes às famílias com uma estrutura diferente da convencional (patriarcal, com pai e mãe presentes, com pais trabalhadores, com uma boa estrutura financeira e emocional, dentre outros). Aquelas crianças caracterizaram-se como "menores" em situação de risco social, passíveis de tornarem-se marginais e, como marginais, colocarem em risco a si mesmas e à sociedade. Deste modo, tornou-se uma norma social atender à infância abandonada, pobre e desvalida, mas a partir de um olhar de superioridade, na tentativa de salvamento ou de "adestramento" (Frota, 2007, p.7)

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-se a “*Doutrina do Direito do Menor*” que só seria superada em 1979, quando se promulgou o Código de Menores, que viveu 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)

É considerável salientar o contexto sócio histórico brasileiro - 1964 - ficou marcado em nossa história pelo Golpe Militar que instituiu diversas reformas conforme ideologia daqueles que assumiram o poder (repressora e autoritária).

Em contrapartida a tal situação, o governo militar procurou conter a insatisfação popular por meio da criação de mecanismo de cunho social, adotando uma política paternalista e assistencialista que mantivesse o controle social (de maneira implícita). Regida pela ideologia da Segurança Nacional, o campo de trabalho da FUNABEM era junto a uma parcela de menores ligados ao processo de marginalização. Sua atuação voltava-se ao afastamento da criança do meio que vivia classificado como “*a margem da lei e dos bons costumes*”, ou seja, a criança era retirada da família, a quem se atribuía responsabilidade pela situação em que o menor se encontrava. Tornou-se comum a prática de destituição do pátrio poder e, conseqüentemente, passara a haver milhares de “*sentenças*” de abandono que justificavam a internação das crianças até 18(dezoito) anos, o que gerou a categoria dos “*filhos do governo*” (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).

Conclui-se que a história de crianças e adolescentes brasileiras tem a marcada da desigualdade, da subordinação, da exclusão, da dominação e do desamparo. Tais marcas acompanham a história do Brasil, atravessando a Colônia, Império e República, conservando ainda hoje a visão da diferença pela desigualdade. Pinheiro (2001) apud Frota (2007).

1.2. Concepções de infância e adolescência: reverberações na educação.

A primeira parte deste estudo foi dedicado à trajetória histórica da infância e adolescência na sociedade ocidental, bem como as diversificadas percepções sobre essas fases ao longo de nossa história. A breve linha do tempo aqui desenhada revela quanto essa caminhada repercute no processo educativo institucionalizado, ingerindo de maneira peculiar no imaginário social e no fazer dos profissionais da educação.

Diante do exposto, propomo-nos a fazer algumas apreciações críticas sobre a constituição da Escola no Ocidente, a visão dos profissionais de educação sobre infância e adolescência, suas práticas a partir de tais percepções e as implicações na compreensão da realidade de crianças e adolescentes em situação de conflito com a lei.

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

pré-industriais, 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, aprendia-se 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 substituiu 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. Introduz 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 adolescentes 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 que se envolvem com práticas ilícitas.

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.

Vimos neste capítulo que as teorias idealistas e biologicistas são predominantes no conceito de infância e adolescência. Devido à grande influência da psicanálise, a maioria das publicações sobre adolescência está pautada no desenvolvimento do aspecto emocional e do aspecto biológico da adolescência, essa visão reflete no modo como os indivíduos nessa idade são percebidos no ambiente escolar. Muitos professores ao falarem de seus alunos adolescentes o reduzem ao desenvolvimento fisiológico, mencionam do relacionamento difícil pelas oscilações de humor e pelas alterações físicas e psicológicas típicas da puberdade (impulsos eróticos e agressivos). Tal concepção é justificada ainda pelo baixo desempenho escolar, tendo em vista que tal teoria entende que na adolescência, em especial o sexo masculino, muita energia é consumida no controle do erotismo, repercutindo em certo bloqueio intelectual.

A teoria liberal entende ainda que os adolescentes têm necessidade de pertencer a grupos para construção identitária, e que por serem ‘naturalmente’ inconsequentes, imediatistas e destemidos, muitas das vezes envolvem-se com grupos marginais. Tal pensamento é tão nocivo, por desvincular os adolescentes de todo contexto histórico, social,

político e econômico, que os envolvem em uma rede de consumismo exacerbado, vulnerabilidade e exclusão social.

As lacunas criadas com essa visão de mundo e de desenvolvimento humano impede a escola, de desenvolver sua função social. “Fomos ensinados a pensar as instituições como abstrações, como “coisas em si”, como se as relações de poder existentes ali não estivessem presentes” (Coimbra, 1989, p. 15).

Entendemos que estudar a criminalidade juvenil é um processo complexo que envolve muitos fatores e aspectos, mas compreendemos que a Educação tem papel imprescindível na confrontação deste fenômeno. Dessa forma, defendemos uma escola inclusiva, comprometida com a ética, com a formação cidadã, que não criminaliza nem estigmatiza o ‘desconforme’, que ampara, cuida e orienta aqueles que estão mais suscetíveis aos problemas sociais, nossos jovens.

CAPÍTULO II

JOVEM EM SITUAÇÃO DE CONFLITO COM A LEI: MARCOS LEGAIS *VERSUS* MARCOS OPERACIONAIS

2. Jovem em Situação de Conflito com a Lei: Marcos Legais *versus* Marcos Operacionais

A Sociedade contemporânea segue o modelo neoliberal de desenvolvimento influenciado pelo fenômeno da Globalização, que subordina a globalização dos aspectos culturais, políticos e ecológicos ao econômico-financeiro. Tal fato ressalta ainda mais o fosso entre ricos e pobres. 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. Com essa expectativa, o Brasil tem implementado políticas públicas para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais vislumbrando a equidade e o respeito às diferenças.

Em função disso, faremos uma breve incursão pelas legislações destinadas às nossas crianças e adolescentes, analisando sua eficácia, com especial atenção aos jovens em situação de conflito com a lei. Intencionamos compreender o contexto brasileiro, sua dinâmica, seus limites, suas possibilidades. “Não basta que o Brasil, desde a sua (re) democratização venha ratificando os instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos; é fundamental que o País estabeleça medidas claras e eficazes para a superação dos problemas relacionados a direitos humanos” (Lima Jr, 2002, p.8). Assim, refletiremos as propostas legislativas e seus efeitos na realidade social brasileira.

2.1. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH): reflexões na democracia brasileira

É, no mínimo, paradoxal pensarmos que a humanidade necessite de um documento que lhe garanta os direitos fundamentais: vida, saúde, trabalho, moradia, educação, liberdade de expressão, de opinião, entre tantos outros. Todavia, ao longo das civilizações, o conflito e as

relações de poder foram indubitavelmente o efeito mais deletério na relação entre os homens, por hierarquizarem os indivíduos, inferiorizando-os e privando-os, muitas vezes, dos direitos essenciais.

Seguindo esse curso, tivemos partes do mundo devastadas e muitos indivíduos violados em seus direitos fundamentais com as Grandes Guerras Mundiais. Deste modo, no final da Segunda Guerra surgiu a Organização das Nações Unidas (ONU), a partir de acordos entre as potências aliadas da época, intencionando solucionar conflitos e buscar saídas para os problemas sociais, econômicos e humanitários no pós-guerra. Assim, representantes de 50 (cinquenta) nações, incluindo o Brasil, definiram e assinaram a Carta das Nações Unidas em 24 de outubro de 1945. Hoje, segundo a ONUBR (Nações Unidas no Brasil) 193 países compõem a Organização Internacional que tem como foco principal manutenção da paz entre as nações.

Poucos anos depois, aconteceu uma Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, que proclamou um documento marco na história da humanidade: A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) instituindo proteção universal dos direitos humanos. “O conceito de Direitos Humanos reconhece que cada ser humano pode desfrutar de seus direitos humanos sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outro tipo, origem social ou nacional ou condição de nascimento ou riqueza”⁶.

A DUDH, resultado de um pacto firmado entre os países democráticos, em 10 de dezembro de 1948, na esfera da Organização das Nações Unidas é compreendida como parâmetro de ética e valores socialmente desejáveis. É o documento mais traduzido do mundo (acima de 500 idiomas) influenciando muitas democracias. Logo, diversos documentos no mundo inteiro foram produzidos a partir deste, visando garantir direitos e deveres de grupos específicos.

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,[...] a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações [...](Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

⁶Definição retirada da página das Nações Unidas no Brasil (ONUBR) disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso no dia 12/10/2017.

A DUDH anseia por uma ordem social que seja regulada por valores como justiça, igualdade, equidade, participação coletiva e vida digna para todas as pessoas. Contém 30 artigos, cujos princípios convergem para os direitos e liberdade individuais, assim como os deveres com a comunidade em que vivemos.

A Constituição Federal de 1988 é, incontestavelmente, a fronteira mais simbólica na História da Democracia Brasileira, assumindo um compromisso com toda a nação “de assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional.” (CF do Brasil, 1988, preâmbulo.)

Este documento prevê no artigo 227 que:

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 opressão⁷. (CF do Brasil, 1988, p.117).

A legislação brasileira apresentou expressivos avanços nos últimos tempos, vislumbrando tornar o Brasil em uma nação equalizadora, ética, justa e solidária. Dessa forma, nossas leis foram inspiradas e referenciadas nos valores e princípios estabelecidos na Declaração Universal de Direitos Humanos.

Vale salientar que o país é um dos poucos que prevê a criação de conselhos paritários e deliberativos para promover uma cultura dos Direitos Humanos em todo território nacional. Seguindo essa premissa, foi instituído em 16 de março de 1964 o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (CDDPH)⁸, Lei de nº 4319, gerada em um contexto sociopolítico conturbado, uma quinzena antes da Ditadura militar. Teve como incumbência ser o guardião dos direitos humanos no Brasil através de ações preventivas, protetivas, reparadoras e sancionadoras das situações ameaçadoras ou violadoras de tais direitos. Modificado em 2 de junho de 2014 pela Lei 12.986 em Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH), órgão com composição paritária composto por 11 representantes do poder público e 11 da sociedade

⁷Redação dada pela Emenda Constitucional n. 65/2010

⁸ Informações obtidas na página do Ministério dos Direitos Humanos disponível em <<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cndh>> Acesso em 07/10/2017.

civil. Essa nova configuração tornou o colegiado mais democrático e fortalecido institucionalmente, por contar com maior participação social e diálogo entre diversos atores da sociedade na defesa dos direitos humanos.

O CNDH compõe a Plataforma DHESCA Brasil (Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais) onde um representante do poder público e um da sociedade civil constituem a presidência e vice-presidência, durante dois anos; são eleitos pelo Plenário e alternam a função após um ano. O ministério do Direitos Humanos é quem provê os recursos, inclusive pessoal, para manutenção do referido Conselho.

O CNDH foi reconhecido como Instituição Nacional de Direitos Humanos, após credenciamento à ONU em 1992, que segundo os Princípios de Paris, tem como características: autonomia para monitorar qualquer violação de Direitos humanos; autoridade para assessorar o Executivo, o legislativo e qualquer outra esfera relacionada aos Direitos Humanos; capacidade de se relacionar com instituições regionais e internacionais; legitimidade para educar e informar sobre os direitos humanos; e competência para atuar em temas jurídicos.

2.2. 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. Com relação ao artigo 227, salientamos o comprometimento do Estado em garantir e promover os direitos das crianças e jovens brasileiros, “colocando-os a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (CF do Brasil, 2012).

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.

Entrevemos que 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. 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.

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)

A criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)⁹ foi uma dessas iniciativas. Previsto no artigo 88 da Lei 8069/90 – Estatuto da Criança e Adolescente, é um órgão colegiado permanente, deliberativo e paritário (composto por 28 conselheiros tutelares, onde 14 representantes são do Poder Executivo e 14 de entidades não governamentais com atuação na esfera nacional e defesa dos direitos de crianças e adolescentes). Constituiu a estrutura base da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

Segue o que dispõe o artigo do ECA supramencionado:

Art. 88. São diretrizes da política de atendimento:

I - municipalização do atendimento;

II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais;

III - criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa;

IV - manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente;

V - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional;

O CONANDA tem como foco: combate à violência e exploração sexual praticada contra crianças e adolescentes; prevenção e erradicação do trabalho infantil e proteção do trabalhador adolescente; promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes indígenas, quilombolas, crianças e adolescentes com deficiência; criação de parâmetros de funcionamento e ação para as partes que integram o sistema de garantia de direitos e acompanhamento de projetos de lei em tramitação referentes aos direitos de crianças e adolescentes.

As normas disciplinadoras dos direitos fundamentais dos meninos e meninas, trazidas pelo estatuto, destinadas para instaurar o sistema de garantias, assumiram a responsabilidade de assegurar e efetivar os direitos fundamentais de crianças e jovens, cessando com a história

⁹Redação retirada da página do Ministério da Direitos Humanos disponível em <<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda>> Acessado em 08/10/2017

de força e repressão, reescrevendo-a através de políticas públicas de atendimento, proteção, promoção e justiça (Paganini, 2011).

2.3. O Sistema de Garantia de Direitos: proteção integral de crianças e adolescentes no Brasil

Apreciamos que muitas legislações brasileiras foram elaboradas a partir dos fundamentos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este feito intencionou auxiliar na educação em valores e na remissão de uma dívida histórica para com a parcela da população brasileira que estiveram, e muitos ainda estão, à margem dos direitos fundamentais. O Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, integra esse grupo de legislações. Produto do desenvolvimento democrático do País, o ECA é símbolo valoroso do corpo social brasileiro e estrutura-se em eixos articulados entre si, formando o Sistema de Atendimento e Garantia de Direitos.

No vigésimo aniversário do ECA a SDH e o CONANDA coordenaram a formulação das Diretrizes e Eixos da Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, como também as bases do Plano Decenal (2011 a 2020)¹⁰, elaborado por longo tempo, firmou-se na 8ª Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente, realizada em 2009, que teve no bojo do debate exatamente as Diretrizes para a Política Nacional e o Plano Decenal do Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes. Iniciativa inédita na América Latina, recebeu a contribuição de mais de 60 mil pessoas de todas as regiões do país, onde um terço delas eram adolescentes.

As três primeiras edições (1996 – 2010) do Programa Nacional dos Direitos Humanos – PNDH fundamentou o Plano Decenal e trouxe como pretensão ser o articulador de diversas políticas setoriais.

O Documento preliminar contextualiza a situação da Infância e Adolescência no Brasil trazendo um breve relato sobre as metas assumidas pelo governo brasileiro relacionado ao primeiro objetivo de Desenvolvimento do milênio (ODM):

- Erradicação da pobreza extrema e da fome;
- Saúde;
- Atendimento de crianças e adolescentes com direitos violados;
- Registro civil;
- Mecanismos de notificação das violações dos direitos e da violência contra crianças e adolescentes;

¹⁰Informações obtidas segundo a Política Nacional do Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes – 2011 -2020 – documento preliminar, divulgado em Outubro de 2010 pelo CONANDA e SDH da Presidência da República

- Morbimortalidade por causas externas; violência sexual contra crianças e adolescentes;
- Trabalho infantil;
- Dependência química;
- Atendimento socioeducativo;
- Participação de crianças e adolescentes;
- Controle social da efetivação dos direitos da criança e adolescentes;
- Gestão da política;

Todos estes itens referem-se às iniquidades contra crianças e jovens brasileiros, cujo maior desafio é combatê-las através de política de enfrentamento, que possibilite melhorar suas vidas por meio de esforços na ação junto à família e domicílio desses grupos etários.

Consideramos importante chamar atenção para o item ‘atendimento socioeducativo’ referente ao público alvo deste estudo. O aludido documento enfatiza a nova concepção de política de atendimento direcionada aos adolescentes em conflito com a lei trazida pelas legislações internacionais e ratificada pelo Brasil em 1990: Convenção Internacional sobre Direitos da Criança (1989), Regras de Beijing (ou Regras Mínimas da Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil) de 1985, Regras Mínimas da Nações Unidas para Jovens Privados de Liberdade (1990) e as Diretrizes de Riad, de 1990, para prevenção da delinquência juvenil. O próprio apontamento reconhece a permanência do que chama ‘modelo FEBEM’ na realidade brasileira que repercute direta e negativamente na opinião pública levando a requerer agravamento das medidas, aumento de internação e/ou redução da maioria penal.

Ainda temos marcas acentuadas de vigência do “modelo Febem”, tais como a superlotação das unidades de internação, que operam em condições insalubre, as práticas punitivas e até de torturas dos agentes, o descumprimento dos prazos na internação provisória, o acautelamento irregular em cadeias públicas. (CONANDA, documento preliminar para consulta pública, 2010, p. 21).

Posto isto, o documento aponta as Referências Fundamentais na Política Nacional definidas com base no diagnóstico preliminar de 20 anos de efetivação do ECA, assim como dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil na garantia dos Direitos Humanos das gerações presente e futura. Desta maneira os eixos norteadores da Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes são orientados por oito princípios considerados valores universais, permanentes e incorporados pela sociedade, conforme quadro abaixo:

Quadro 2: Princípios da Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes

1º - Universalidade dos direitos com equidade e justiça social	A igualdade entre os homens é basilar na universalidade dos direitos. Para que haja a justiça social é preciso focar nos grupos mais vulneráveis	Estes princípios são entendidos como universais dos direitos humanos e estão explicitados no item I da Constituição
2º - Igualdade e direito à diversidade;	Todo indivíduo tem de ser respeitado e valorizado sem sofrer discriminação. Reconhecimento da diversidade cultural, religiosa, de gênero, orientação sexual, étnico-racial, etc.	
3º - Proteção integral para a criança e adolescente	Reconhecimento da condição própria de crianças e adolescentes enquanto pessoas em desenvolvimento. Garantindo-lhes condições para desenvolvimento integral	Estes princípios equivalem aos direitos humanos exclusivos de crianças e adolescentes, estruturando o pilar da doutrina de Proteção Integral, presente na Constituição, assim como na Convenção e no ECA.
4º - Prioridade absoluta para criança e adolescente;	Prioridade ao receber socorro, proteção e cuidados.	
5º - Reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos;	Concebê-los como de todos os direitos da pessoa humana. Compatibilidade com a Proteção Integral	
6º - Descentralização político-administrativa	A CF 1988 estabeleceu novo pacto federativo baseada na descentralização político-administrativa e corresponsabilidade entre as esferas do governo para gestão e financiamento de ações	Remetem-se à organização da política de garantia dos direitos de crianças e adolescentes.
7º - Participação e controle social	A CF e o ECA preveem Participação popular na elaboração e fiscalização de políticas públicas de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente.	
8º - Intersetorialidade e trabalho em rede	O ECA designa a implementação de política através de conjunto de ações governamentais articuladas. Evidenciando o trabalho em rede e ótica setorial.	

Fonte: https://www.unicef.org/brazil/pt/PoliticaPlanoDecenal_ConsultaPublica.pdf

Quantos aos eixos norteadores a Política Nacional dos Direitos de Crianças e Adolescentes estrutura-se em cinco eixos fundamentais para o desempenho do Sistema de Garantias de Direitos, conforme quadro abaixo:

Quadro 3: Eixos da Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes

Promoção dos Direitos	Eixos aglutinadores e diretamente associados à garantia Dos direitos de crianças e adolescentes.	Ações-fim para funcionamento do sistema de Garantia dos Direitos
Proteção e Defesa dos Direitos	O ECA faz menção a “política de atendimento de direitos”, ou seja, implementação de Políticas Públicas que oportuniza o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, medidas de solidariedades a indivíduos e grupos de vulneráveis e acesso à justiça para responsabilizar violadores dos direitos infanto-adolescentes	
Participação de Crianças e Adolescentes	Escuta de Crianças e adolescentes nas ações de promoção, proteção e defesa de seus direitos	
Controle Social e Efetivação dos Direitos	Ações indiretamente associadas à garantia dos direitos de crianças e adolescentes visando salvaguardar os direitos de crianças e adolescentes. Fortalecer as instâncias do Sistema de Garantia dos Direitos é reafirmado como condição fundamental	Ações-meio para funcionamento do sistema de Garantia dos Direitos
Gestão da Política		

Fonte: https://www.unicef.org/brazil/pt/PoliticaPlanoDecenal_ConsultaPublica.pdf

As diretrizes elaboradas para esta política foram construídas a partir dos eixos orientadores supracitados. Cada diretriz tem metas a atingir, o prazo é até 2020, visando suprimir os problemas e atender as demandas que afligem a infância e adolescência. Por conseguinte, seu objetivo primário é ‘vincular diversas políticas setoriais’ voltadas para esse público, orientando a efetuação de políticas públicas que garanta os direitos de todos os sujeitos nessa fase.

Em suma, o Sistema de Garantia de Direitos articula e integra as instituições e estâncias do poder público visando promover, defender e controlar a concretização dos direitos da criança e adolescente, nos âmbitos federal, estadual e municipal, conforme normativas do ECA. O bom funcionamento do sistema depende da qualidade da articulação e

integração entre governos e sociedade civil de forma que dividam responsabilidades e elaborem estratégias de ações que conversem com as políticas nacionais e com o lugar em que estão inseridos.

Desse modo o sistema de Garantia de Direitos presume um trabalho em rede (intersectorialidade) na proteção da infância e adolescência e parceria estreita entre sociedade civil e poder público, conforme recomenda o Artigo 86 do ECA “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (Lei Federal 8.069, 1990, p.55)

A integralidade da proteção vislumbrada no ECA considera o complexo de direitos: à vida, liberdade, alimentação, educação, saúde, profissionalização, lazer, cultura, respeito, dignidade entre outros.

O Sistema de Garantias é concebido em três eixos essenciais: Promoção, Defesa e Controle. A Promoção refere-se ao governo e agentes responsáveis pela criação de políticas que resguardem os direitos das crianças e adolescentes como por exemplo: escolas, medidas socioeducativas, política de geração de renda etc. Já a Defesa envolve todas instâncias responsáveis em preservar os direitos humanos das crianças e adolescentes, bem como as legislações (Conselhos Tutelares, órgãos públicos judiciais, Defensorias, entidades de defesa dos direitos humanos etc). Por último, mas não menos importante o Controle, eixo responsável encarregado pelo acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações de Promoção e Defesa dos direitos das crianças e adolescentes, diz respeito sobretudo à sociedade civil e também instâncias colegiadas como por exemplo CONANDA, CMDCA, etc.

2.4. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)

A Lei Federal 12.594/2012 instituiu em 18 de janeiro do mesmo ano, o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) com o objetivo de organizar como as medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes que praticaram ato infracional serão executadas. É regulado inclusive pelos artigos concernente à socioeducação do ECA e pelas Resoluções 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescentes (CONANDA) e 160/2013 do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Além dos organismos legais Nacionais (ECA, Resolução CONANDA, Lei do SINASE) condiz, sobretudo, com os acordos internacionais pactuados pelo país. Vale dizer que as temáticas judiciais relacionadas aos adolescentes são tratadas e orientadas pela ONU, tendo como principais normativas internacionais: Regras de Beijing que fixou normas mínimas na administração judicial da criança e do adolescente através da Resolução 40/33 de 29 de novembro de 1985. Os Princípios Orientadores de Riad por meio da Resolução 45/112 de 14 de dezembro de 1990, que apresenta fundamentos orientadores das Nações Unidas voltados para prevenção da Delinquência Juvenil é outra normativa elementar. Ambas foram proclamadas em Assembleias Geral das Nações Unidas.

A Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Crianças e do Adolescente (SNPDCA) é responsável pelo SINASE que tem como órgão gestor nacional a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), a principal articuladora das ações junto ao Sistema de Justiça, Governos Municipais, Estaduais e Distritais; Ministérios da Educação, Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça, Cultura e Esporte. Desse modo, o SINASE coordena a realização da política nacional de atendimento socioeducativo com os ministérios, constituindo as diretrizes nacionais de atuação.

A política de atendimento socioeducativo tem um cunho educativo na responsabilização do adolescente em situação de conflito com a lei. Tal concepção visa reimplantar direitos, embargar o percurso infracional e viabilizar a inserção social, educacional, cultural e profissional.

O SDH através do SINASE tem como prioridade a efetivação de Atendimento Inicial Integrado, a expectativa é ter uma rede articulada que atue junto ao adolescente em situação de conflito com a lei desde apreensão policial, conforme artigo 88 do ECA inciso V, nomeado de NAI – Núcleo de Atendimento Integrado pode ser conhecido também como Núcleo de Atendimento Multidisciplinar ou Interdisciplinar, ou Centro Integrado.

Art. 88. São diretrizes da política de atendimento:

V - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional;

Perseguindo esse objetivo que a SDH, órgão gestor nacional do SINASE, lançou em 2013 o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo intencionando que o processo de responsabilização do adolescente adquira efetivamente caráter educativo sendo capaz de interceptar a rota infracional que impede a inclusão social, cultural, educativa e profissional

dos adolescentes em situação de conflito com a lei. Sendo assim, o Plano Nacional configura-se como operacionalização dos marcos legais do Sistema socioeducativo e qualificação do atendimento em todo território nacional. Assim, o Plano Nacional do SINASE fixa estratégias de longo prazo concatenada com mecanismos de gestão de médio e curto prazo, ou seja, foi sistematizado em quatro eixos, treze objetivos e setenta e três metas. Subdividido em três etapas: primeira etapa de 2014 a 2015 (2 anos): formulação dos Planos Estaduais, Distrital e Decenal, tal como avaliação nacional do SINASE. Segunda Etapa de 2016 a 2019 e terceira etapa de 2020 a 2023, ambas de 4 anos em concordância com os estágios orçamentários federal, estadual e distrital.

Tendo a pretensão de tornar-se política pública capaz de resgatar dívida histórica com a população adolescente brasileira, de superar o desafio da intersetorialidade e concretizar concepções elevadas na Constituição, definiu como princípios:

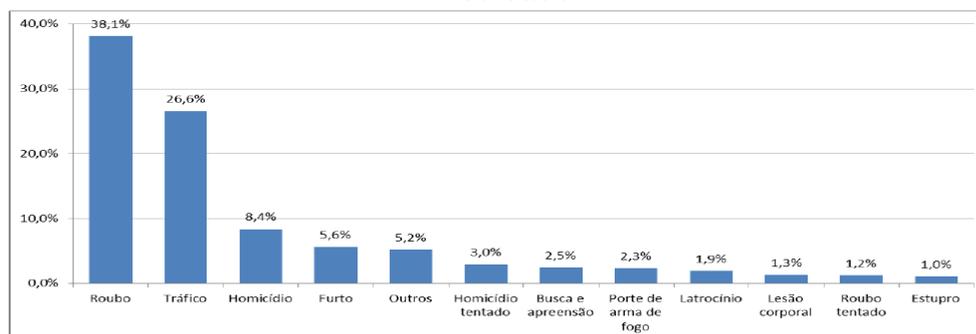
1. Os adolescentes são sujeitos de direitos, entre os quais a presunção da inocência.
2. Ao adolescente que cumpre medida socioeducativa deve ser dada proteção integral de seus direitos.
3. Em consonância com os marcos legais para o setor, o atendimento socioeducativo deve ser territorializado, regionalizado, com participação social e gestão democrática, intersetorialidade e responsabilização, por meio de integração operacional dos órgãos que compõem o sistema.

Vale dizer que a inspeção se dará continuamente e que ao final de cada etapa estipulada no Plano Nacional o processo será avaliado para correções das falhas encontradas.

As causas da violência como as desigualdades sociais, o racismo, a concentração de renda e a dificuldade ao acesso a políticas públicas, não se resolvem com a adoção de leis penais mais severas e sim através de medidas capazes de romper com a banalização da violência e seu ciclo perverso. São as políticas, em particular na área da Educação, que diminuem o envolvimento dos adolescentes com a violência. Por isso é fundamental reconhecer e reverter a discriminação e as violências (física, psicológica e institucional) a que são submetidos os adolescentes em toda a rede de atendimento, do sistema de justiça até às unidades de internação dos que cumprem medidas socioeducativas. (Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE, 2013, p.15)

O documento apresenta estudos da época comprovando que grande parte da internação de adolescentes em regime de restrição e privação de liberdade está diretamente relacionado à vulnerabilidade social ao qual tal grupo está exposto, pois apenas uma parcela pequena dos internos atentou contra a vida (homicídio, estupro, latrocínio e lesão corporal).

Gráfico 1: Atos infracionais cometidos pelos adolescentes em regime de privação de liberdade



Fonte: Levantamento Anual/2011 SNDPCA/SDH

Em outras palavras, a privação de liberdade é usada indiscriminadamente, tornando-se sanção para maioria dos adolescentes em condição de conflito com a lei que cometeram atos de gravidade baixa. Dessa forma, o sistema responde aos apelos dos grupos que defendem a redução da maioridade penal com grande repercussão nas mídias, refutando completamente as medidas de proteção previstas na Lei Federal 12.594/2012.

Diante dessa preocupante realidade, os programas em meio aberto foram ampliados desde 2010, sob a responsabilidade do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Unidade de política estatal de atendimento e referência para o acompanhamento especializado às famílias e indivíduos em situação de violação de direitos, bem como adolescentes em conflito com a lei cumprindo medida em meio aberto. Abordaremos com mais propriedade sobre o assunto no item a seguir.

2.5. O Estatuto da Criança e do Adolescente e as medidas socioeducativas

No ano de 2004 o Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delincente – Brasil (ILANUD), com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), lançou um ‘Guia Teórico e Prático de Medidas Socioeducativas’, com a pretensão de colaborar para consolidação de novos paradigmas na condução de políticas públicas (nos âmbitos municipal e estadual) voltadas para os adolescentes em conflito com a lei. No que tange à política de atendimento ao adolescente, a referida publicação inicia afirmando que:

Tratar de medidas socioeducativas implica discutir política¹¹. E mais do que isso, aprofundar acerca do que pode se constituir um conjunto de ações dirigidas à

¹¹Ao longo dos séculos a expressão Política designou-se ao estudo das atividades humanas relativas ao Estado, in Política Bobbio, Norberto, “Dicionário de Política”. 4ª ed. Brasília;/ Editora Universidade de Brasília,1992.

adolescência, como toda as demandas e especificidades que esta etapa da vida humana possui. No entanto, a política socioeducativa tem um componente ainda mais específico e peculiar, pois corresponde ao conjunto de ações que são realizadas no âmbito do poder público a partir da ocorrência de um acontecimento delituoso, que teve o adolescente como seu protagonista. [...] a política socioeducativa é apenas uma fatia dentre as demais ações políticas voltadas para a juventude em nosso país. Sua importância é evidenciada pela sua finalidade e natureza, também limitadas e restritas. (ILANUD, 2004, p.11)

Isto posto, estudar as políticas socioeducativas consiste em admitir no Direito Brasileiro o sistema de responsabilidade juvenil, enquanto procedimento de controle social, admitindo também as ações de caráter preventivo como essenciais na redução da vulnerabilidade e/ou exclusão social em que inúmeros adolescentes estão submetidos.

A medida socioeducativa busca evitar a prática de novos atos infracionais pelo adolescente em condição de conflito com a lei e retirá-lo do estado de vulnerabilidade, utilizando-se dos programas socioeducativos, que através de políticas sociais contribuem para sua reinserção social. Outro aspecto importante é perceber que o adolescente em conflito “corresponde a uma categoria jurídica delimitada, mas enquanto categoria sociológica ele nada difere de grande parte da população brasileira que tem seus direitos violados.” (ILANUD, 2004), ou seja, o adolescente na qualidade de infrator estará no cerne das ações inclusivas e, na qualidade de sujeito de direitos terá prioridade nas políticas públicas sociais de proteção.

Verificamos ao longo do estudo que o ECA introduziu um novo paradigma no tratamento ofertado à criança ou adolescente que se envolve com o universo criminoso. A Doutrina de Proteção Integral deixa de reconhecer esse sujeito como menor infrator e enxergar seu ato como pena. A nova concepção o vê como autor de ato infracional ou pessoa na condição de conflito com a lei. Ante o exposto verificaremos como o ECA define “ato infracional”:

Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

Art. 104. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato.

Consideramos importante destacar também o Artigo 106 do ECA:

Art. 106. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente.

Parágrafo único. O adolescente tem direito à identificação dos responsáveis pela sua apreensão, devendo ser informado acerca de seus direitos.

Vale salientar que os adolescentes com idade inferior a 12 anos recebem medidas protetivas tendo o Conselho Tutelar como órgão responsável. Aqueles com idade superior a 12 anos são encaminhados ao Promotor de Justiça que avaliará o caso aplicando a medida socioeducativa, segundo gravidade do ato infracional, conforme descrição a seguir.

Os adolescentes apreendidos são encaminhados à Delegacia Especializada, que lavrará o auto de apreensão em virtude da prática do ato infracional. Após essa primeira etapa, o adolescente é encaminhado para uma Unidade de internação provisória do DEGASE para passar a noite, onde é cadastrado no órgão, mesmo que ainda não haja decisão judicial para sua internação. No dia subsequente, é direcionado para o Ministério Público e após esse momento é encaminhado ao juiz que conduzirá a audiência de apresentação.

O capítulo IV, Artigo 112, do Estatuto da Criança e Adolescente trata das medidas socioeducativas dispondo o seguinte:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - advertência;

II - obrigação de reparar o dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

IV - liberdade assistida;

V - inserção em regime de semiliberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional;

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições.

Quanto às medidas protetivas previstas no artigo 101 do ECA, incisos I a VI, podem ser empregadas cumulativamente ou não ao adolescente autor de ato infracional.

As medidas supramencionadas são divididas em duas categorias¹²: as medidas em meio aberto e as medidas em meio fechado. As legislações internacionais, bem como as nacionais, seguem os mesmos princípios de só aplicar as medidas privativas de liberdade em meio fechado, em último caso, optando sempre pelas medidas em meio aberto que preservem a liberdade do adolescente. Assim, é facilitada a superação do estigma ao qual o adolescente em conflito

¹²O conceito e o que compreende cada medida socioeducativa será trabalhado mais adiante em nosso estudo.

com a lei está exposto, como também alcançar o objetivo fundamental de reinserção social levando-se sempre em conta a condição de sujeito de direitos e de condição singular de desenvolvimento.

Salientamos que segundo Mothé, (2002, p.75) “todas as medidas socioeducativas comportam aspectos de natureza punitiva e educativa” e têm como finalidade o “exercício da cidadania plena pelo adolescente¹³”. Assim, o caráter social das medidas é quando visa “ressocializar o adolescente, para a convivência social de forma livre e responsável” (Mothé, 2002 p.76 citado por ILANUD, 2004)

Abaixo o quadro demonstrativo referente às medidas socioeducativas, de acordo com as atribuições dos órgãos e esferas públicas, elaborado pelo Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente – Brasil – ILANUD, (2004, p. 22) apresentado no Guia Teórico e Prático de Medidas Socioeducativas.

Quadro 4: Medidas Socioeducativas

Medidas Socioeducativas	União	Estados	Municípios
Advertência	Legisla e Normatiza (Destaque às Resoluções do CONANDA)	Legisla supletivamente, Normatiza (destaque às Resoluções dos Conselhos Estaduais) e executa por meio de Poder Judiciário	Normatiza (destaque às Resoluções dos Conselhos Municipais)
Obrigação de Reparar Dano			
Prestação de Serviço à comunidade	Legisla e Normatiza (Destaque às Resoluções do CONANDA) e Financia	Legisla supletivamente, Normatiza (destaque às Resoluções dos Conselhos Estaduais); executa subsidiariamente ao Município; e fiscaliza por meio do Poder Judiciário	Normatiza (destaque às Resoluções dos Conselhos Municipais) Financia e Executa, podendo haver participação da ONG's
Liberdade Assistida		Legisla supletivamente, Normatiza (destaque às Resoluções dos Conselhos Estaduais); executa subsidiariamente ao Município; e fiscaliza por meio do Poder Judiciário.	Normatiza (destaque às Resoluções dos Conselhos Municipais) Financia e Executa, podendo haver participação da ONG's

Fonte: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/politica_socioeducativa/doutrina/Guia_teorico_e_pratico_de_medidas_socioeducativas_ILANUD.pdf

¹³De acordo com Saraiva “A grande distinção entre esta [medida socioeducativa] e a pena há de ser o modo operativo de sua execução, o falado conteúdo pedagógico da medida, a sempre referida proposta pedagógica a ser desenvolvida” (citação retirada do Guia Teórico e Prático de Medidas Socioeducativas – elaborado pelo Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente – Brasil – ILANUD, 2004, p. 155-156)

Para maior compreensão sobre as medidas socioeducativas previstas no ECA e como elas se operacionalizam definiremos de forma breve cada uma. Vale dizer que as informações foram obtidas no Dicionário do Sistema Educativo – RJ, lançado pelo DEGASE em 2016.¹⁴

Quadro 5: Operacionalização das medidas socioeducativas em regime meio aberto

	Advertência	Obrigação de reparar o dano	Prestação de serviço à comunidade (PSC)	Liberdade Assistida LA
Medidas Socioeducativa: meio aberto	Art. 115 do ECA Consiste na repreensão verbal; uma forma de alerta dada pelo juiz	Art. 116 do ECA Quando o ato infracional envolver danos materiais, o juiz pode determinar devolução, indenização ou compensação do prejuízo à vítima.	Art. 117 do ECA (Prazo máximo 6 meses) Convênios realizados pela Vara da Infância e Juventude com instituições que se dispõem a receber jovens autores de ato infracional. São 6 horas semanais não pode interferir na frequência escolar. As tarefas devem ser atribuídas de acordo com a aptidão O acompanhamento dessa medida é feito nos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS)	Art. 118 do ECA É uma medida que visa o acompanhamento do adolescente sem afastá-lo do convívio familiar e comunitário, sob a supervisão de uma equipe técnica interdisciplinar. A equipe técnica do CREAS. Durante o período em que estiver em cumprimento da liberdade assistida (mínimo de 6 meses), o adolescente deverá ser inserido em programas de escolarização e profissionalização, além de receber atendimentos sistemáticos individuais e/ou com sua família

Fonte: A autora

É importante que as medidas socioeducativas produzam efeitos positivos junto aos adolescentes autores de ato infracionais oportunizando sua independência e cidadania. “As medidas socioeducativas devem ofertar uma proposta pedagógica que leve o adolescente a refletir sobre os atos infracionais cometidos e promova a inclusão social através de ações planejadas de orientação, formação e inserção no mercado de trabalho”. (Santos *et al*, 2015)

¹⁴Disponível em: <<http://novodegase.rj.gov.br/esgse/index.php/menu-publicacoes/livros/publicacao%20A7%20B5es-esgse/lan%20A7amento-livros/dicion%20A1rio-do-sistema-socioeducativo-do-estado-do-rio-de-janeiro>> Acesso em 15/10/2017

Hoje, no Estado do Rio de Janeiro, as medidas restritivas e privativas de liberdade são executadas pelo ‘Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE)’, que é um órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação.

Quadro 6: Operacionalização das medidas socioeducativas em meio restritivo de liberdade

Medidas em meio restritivo de liberdade		Internação Provisória	Medida de Semiliberdade	Medida de Internação
		<p>Segundo ECA essas medidas devem ser aplicadas em caráter de excepcionalidade e brevidade. O caráter breve e excepcional das medidas de semiliberdade e internação surge do reconhecimento dos provados efeitos negativos da privação de liberdade, principalmente no caso da pessoa humana em condição peculiar de desenvolvimento.</p> <p>a) última instância; b) caráter excepcional; e c) mínima duração possível</p>	<p>Artigos 108, 174, 183 e 184 do ECA Deve ser efetuada no prazo máximo de e 45 dias. Respeitando as hipóteses: quando existirem indícios suficientes de autoria e materialidade, devendo restar demonstrada; ou quando a garantia da segurança pessoal do adolescente ou a manutenção da ordem pública assim o exigirem, em função da gravidade do ato infracional e de sua repercussão social.</p>	<p>A Medida de Semiliberdade não poderá ser imposta por prazo indeterminado pela autoridade judicial, no máximo, a cada seis meses, através dos relatórios técnicos elaborados pela equipe técnica interdisciplinar da unidade. O DEGASE possui atualmente 16 CRIAADs no Estado do Rio de Janeiro.</p>

Fonte: A autora

O presente estudo se ateve a análise da inserção socioeducativa de jovens em situação de conflito com a lei que estão cumprindo medida socioeducativa de semiliberdade. Vale ressaltar que a semiliberdade é uma medida socioeducativa que pode ser aplicada desde o início ou como forma de transição para o meio aberto. É realizada em regime de ‘privação parcial’ de liberdade nos Centros de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente CRIAADs.

2.5.1. Compreendendo a Medida de Semiliberdade

A semiliberdade pode ser considerada medida intermediária, pois é mais rígida que as medidas socioeducativas em meio aberto, que são cumpridas em liberdade, e menos

extremada que a medida de internação, em que o adolescente autor de ato infracional tem restrição total da liberdade por até 3 (três anos), aplicada quando o adolescente pratica atos de média gravidade.

A privação de liberdade considerada parcial é assim entendida porque o adolescente realiza atividades fora do Centro sob orientação pedagógica e vigilância. O adolescente assume o compromisso de retorno ao CRIAAD para pernoite (de segunda à sexta feira), nos finais de semana é permitido ficar com familiares em sua residência. Seguindo determinação do Art. 120 do ECA, a escolarização é obrigatória, assim como a profissionalização. Em alguns casos, os adolescentes trabalham ou frequentam universidade durante a execução da medida de semiliberdade.

O DEGASE possui atualmente 16 (dezesesseis) CRIAADs, representados no quadro abaixo, os adolescentes público alvo deste estudo, fazem parte do Centro de Cabo Frio. Vale dizer, que o CRIAAD Cabo Frio recebe adolescentes em conflito com a lei de diversos municípios, tanto dos vizinhos (baixada litorânea) quanto de municípios da região metropolitana.

Quadro 7: Unidades do DEGASE no Estado do Rio de Janeiro

Criaad Ilha do Governador	Criaad Bangu
Criaad Penha	Criaad Santa Cruz
Criaad Niterói	Criaad São Gonçalo
Criaad Duque de Caxias	Criaad Nilópolis
Criaad Nova Iguaçu	Criaad Barra Mansa
Criaad Volta Redonda	Criaad Cabo Frio
Criaad Macaé	Criaad Campos dos Goytacazes
Criaad Nova Friburgo	Criaad Teresópolis

Fonte: A autora

2.5.2. Medidas em meio restritivo de liberdade: considerações críticas

O DEGASE conta atualmente com 8 (oito) Unidades de Privação de Liberdade no Estado do Rio de Janeiro são elas: Centro de Socioeducação Dom Bosco, substituto do antigo Instituto Padre Severino (IPS), reinaugurado em 2012, e marcado pelas inúmeras histórias de maus tratos e rebeliões; Centro de Socioeducação Gelso de Carvalho Amaral (CENSE-GCA); Centro de Socioeducação Irmã Asunción de La Gándara Ustara (CENSE -Volta Redonda); Centro de Socioeducação Professora Marlene Henrique Alves – (CENSE Campos dos Goytacazes); Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa (CENSE PACGC); Escola João Luiz Alves (EJLA); Educandário Santo Expedito (ESE); Centro de Atendimento Intensivo Belford Roxo (CAI-Baixada).

No que tange à legislação e políticas públicas, o Brasil atingiu patamares antes inalcançáveis. Contudo a realidade de adolescentes em situação de conflito com a lei no país está ainda bastante enraizada com o passado, na aplicação de conceitos minoristas destoante da Doutrina de Proteção Integral.

[...] Ainda hoje ocorrem ameaças de retrocessos em relação aos princípios e avanços concretizados há pouco mais de 23 anos pela legislação brasileira, a exemplo das inúmeras propostas de rebaixamento da idade mínima de responsabilidade penal que tramitam no Congresso Brasileiro. Para modificar a realidade, entretanto, é preciso conhecê-la. Nestes últimos anos, muitos estudos e experiências demonstraram o quanto o sistema socioeducativo ainda não incorporou nem universalizou em sua prática todos os avanços consolidados na legislação. (Plano Nacional de Atendimento socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE, 2013, p.11)

Segundo relatórios do Departamento Geral de Socioeducação do Estado do Rio, a superlotação e a precariedade das Unidades de ressocialização dos jovens em conflito com a lei é atualmente um dos maiores problemas que o Estado tem para solucionar. O risco de rebeliões e colapso geral é constante. O processo de reinserção social e formação de cidadania estabelecidos em lei inexistem nestas condições.

O SINASE é o órgão regulador do cumprimento das medidas e estabelece que as unidades tenham no máximo 90 (noventa) adolescentes. O Educandário Santo Expedito, por exemplo, com capacidade para receber 232 adolescentes, estava com 524 internos em junho de 2017.¹⁵ Diante desse cenário caótico e desumano que contraria completamente o que está disposto em nossas legislações, os magistrados têm usado a progressão de pena como alternativa. Assim, mesmo nos casos mais graves em que os adolescentes em conflito com a lei, teriam que receber amparo especial do Estado para sua efetiva reintegração social, são surpreendidos com a progressão para semiliberdade, tendo em vista que o Estado está incapacitado de oferecer um ambiente seguro, digno e ressocializador.

O resultado dessa política pífia, incapaz de contribuir eficazmente na reabilitação de nossas crianças e jovens é a reincidência da maioria no universo do crime. Numa de suas matérias ('Crimes Graves, medidas leves') o Jornal O Globo, um dos jornais de maior circulação do país, só reiterou a falência do Estado e o discurso preconceituoso, excludente, criador de pânico e resistência social quando aborda-se a temática da criminalidade juvenil e possível integração desses adolescentes ao contexto sociocultural.

¹⁵Segunda matéria do Jornal O Globo – Degase: crimes graves, medidas leves de 05 de junho de 2017. /disponível em:<<https://oglobo.globo.com/rio/degase-crimes-graves-medidas-leves-21438211>>Adesso dia 14/10/2017.

Este acontecimento é o que se denominou ‘mito da periculosidade do adolescente’ e ‘mito do hiperdimensionamento do problema’. Tais mitos, de acordo com Saraiva (2002) “resultam de uma crescente manipulação de informações, em especial da mídia,” refletindo diretamente na opinião pública e corroborando para completa (des) proteção integral desses indivíduos.

2.6. Marcos Legais *versus* Marcos Operacionais: algumas ponderações

O documento preliminar do CONANDA (Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes) ressalta a ascensão econômica, social e ambiental que veio apresentando o Brasil, nas últimas décadas, tanto em nível nacional quanto internacional. No ano de lançamento do Plano, em 2010, o país soerguia a inédita marca de 8ª (oitava) economia mundial e 2ª (segunda) maior economia das Américas, com o PIB (Produto Interno Bruto) avaliado em dólares. Passou a investir mais em políticas sociais: cerca de 21,9% do PIB, no ano de 2005, em 1990 investia-se 19%, segundo IPEA 2010. Ainda assim, o país precisava empenhar esforços e recursos para ser capaz de garantir de forma plena os direitos da população infante-adolescente. O grande desafio era, e ainda é, desconstruir as injustiças geradas por um processo histórico tão violento e segregador.

São três décadas de vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente e de uma perspectiva inclusiva, no que diz respeito às crianças e jovens brasileiros, já que foram desde então, consagrados como sujeitos de direitos fundamentais. É incontestável o avanço nas legislações brasileiras no tratamento ofertado à infância e adolescência. Ainda assim, nossas crianças e jovens têm seus direitos violados cotidianamente. O ingresso de crianças e adolescentes no universo do crime organizado e da ilegalidade atinge números preocupantes¹⁶. A criação de um sistema de Garantia de Direitos infante-juvenis ainda não se efetivou de forma exitosa, em virtude do abismo existente entre teoria e prática, entre legislação e aplicação da lei. O Estado responsável por promover e garantir direitos às crianças e adolescentes brasileiros protegendo-os de violência, exploração e opressão, é o principal negligenciador daqueles que representam o futuro da nação.

Um aspecto ainda mais preocupante e desalentador é o revés político e econômico que o país tem vivido nos últimos tempos. A recente crise política instaurada no Brasil gerou uma cisão nacional. Um cenário instável e hostil foi configurado, onde conflitos de interesses

¹⁶ Reportagem do dia 09/05/2017 sobre a criminalidade em Roraima – Cresce a participação de crianças e adolescentes no crime organizado. Disponível em: <<http://www.folhabv.com.br/noticia/Cresce-participacao-de-criancas-e-adolescentes-no-crime-organizado-/28196>> Acesso no dia 07/10/2017.

repercutiram na destituição de uma Presidenta eleita democraticamente. E, em nome de uma suposta crise econômica, diversas iniciativas de redução de investimentos públicos em educação, saúde e políticas sociais estão sendo implementadas.

Na contramão da pujança brasileira, foram criados decretos congelando investimentos em Educação, Saúde e Serviços Sociais, por até 20 anos¹⁷, freando bruscamente a caminhada progressiva que se sucedia. Vale dizer que tais investimentos estão previstos na Constituição e que empregar recursos na Educação Pública é um dos elementos fundamentais para redução da desigualdade social. Essa nova forma de fazer política tem afetado drasticamente a vida dos brasileiros. Estes impactos não se retratam apenas na economia do país, tendo em vista os milhões de desempregados na atualidade. Ela tem acarretado retrocessos em várias instâncias sociais.

Tal fato afeta negativamente políticas públicas de desenvolvimento social gestadas e debatidas, por longo período, pelo poder público e sociedade civil como: o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, o Plano Decenal de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, entre outros. O acirramento entre os grupos sociais tem gerado intolerâncias de toda ordem (ideológica política, religiosa, raça, gênero, orientação sexual, nacionalidade, etc).

Nesse panorama conflituoso onde desafios antigos da realidade brasileira - desemprego, junto com ele a fome, a violência, a (in) segurança pública, a má qualidade da educação, precariedade da saúde pública, falta de moradia, entre outros - voltam a nos assombrar impetuosamente. A estagnação dos recursos públicos, a corrupção, a intervenção, nem sempre imparcial da Judiciário, aliadas as muitas decisões político-administrativas implacáveis, e de certa forma imperiosas, como, por exemplo, a Reforma Trabalhista e a iminente Reforma da Previdência, geram um cenário de inconstância, de medo e desesperança.

Tamanho retrocesso já tem seus impactos negativos: baixa expectativa, revolta, destrutibilidade e violência que acometem brasileiros de todos os estados. Esses ingredientes nefastos criam o mito, em alguns, de que apenas uma ação enérgica, implacável e autoritária do Estado, através de intervenção militar, pode conter o caos social.

¹⁷Emenda Constitucional 95/2016, promulgada pelo Senado em 13/12/2016, que congela gastos da União pelos próximos 20 anos, a atualização dar-se-á apenas pela inflação do ano anterior com base na variação do Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/senado-promulga-emenda-constitucional-que-congela-gastos-da-uniao-nos-proximos-anos/>> Acesso em 25/10/2017.

Perante essa trajetória sinuosa, podemos conjecturar que toda sociedade sofre. Contudo, o impacto mais lancinante dá-se aos mais vulneráveis, nossas crianças e jovens, pois o fortalecimento de políticas públicas para a melhoria das condições de vida desses indivíduos, em fase peculiar de desenvolvimento, torna-se um sonho pouco possível de ser realizado.

À vista disso, as abundantes dissensões entre legislação e operacionalização frustram nossos esforços em favor do erguimento de uma sociedade justa, plural e solidária. Condenando a geração atual, como também as futuras, à má qualificação, à indefensabilidade, à subalternidade e à indignidade.

JOVEM EM SITUAÇÃO DE CONFLITO COM A LEI: A AÇÃO DA ESCOLA FRENTE ÀS DEMANDAS SOCIAIS DO SEU TEMPO

3. Jovem em Situação de Conflito com a Lei: a Ação da Escola Frente às Demandas Sociais do seu Tempo

A associação crime e delinquência, reunido com violência, é sem dúvida alguma um dos dilemas mais perturbadores da sociedade atual. Logo, o estudo exposto far-se-á necessário em virtude do grande influxo da violência no Brasil envolvendo crianças e, com mais fervor, os adolescentes.

Especialistas de diferentes lugares do mundo estudam a delinquência infanto-juvenil buscando compreender suas causas, consequências e por que tal fenômeno tem crescido na contemporaneidade. Seguramente todos os caminhos de enfrentamento a este fenômeno passam pela a educação. Ainda que saibamos que Educação não é sinônimo de escolarização, pelo fato da escola não ser o único espaço onde a difusão de saber ocorre, a Sociedade do conhecimento tem grandes expectativas para com esta instituição. Espera-se que a escola, dê conta das necessidades dos novos tempos.

Alcançamos uma determinada fase da pesquisa em que podemos asseverar que o Brasil é abastado de dispositivos legais capazes de oportunizar uma formação mais humana e cidadã ao seu povo. É indubitável que devemos dedicar atenção especial ao processo de formação do indivíduo, de forma que esta se distancie da criminalização do divergente e/ou exclusão daqueles que pertencem ao estrato social mais fragilizado.

Perante o exposto, o presente capítulo tratará sobre a delinquência juvenil, trazendo para a reflexão os aspectos econômicos e sociais, geradores de exclusão social, aos quais a sociedade contemporânea está subordinada. Pretendemos ainda, apreciar criticamente sobre alguns fatores que repercutem em marginalização das crianças e jovens no contexto brasileiro. Assim como a atribuição da Escola, em especial, a Escola Pública Brasileira, diante dessa realidade complexa e desafiadora.

3.1. Delinquência juvenil: primórdios, repercussões e prolongamentos.

É cada vez maior o número de atos antissociais praticados pelos jovens - desrespeito às normas, vandalismos, agressões, roubos, furtos, tráfico de drogas, entre outros. Fenômeno

contínuo e progressivo, a delinquência juvenil tem se propagado em diversos contextos, delineando-se de forma avassaladora por todo mundo. As motivações para tais atividades delituosas podem ser as mais variadas: necessidade de afirmação entre os pares, vulnerabilidade, vínculos familiares frágeis e/ou inexistentes, oposição às autoridades, relação de poder, iniquidades, invisibilidade social etc.) suscitando assim muitos estudos sobre a temática.

No que tange à criminalidade, Garrido afirma (2007, p. 2):

A criminalidade aparece em todas as sociedades e civilizações, integra o mundo atual, tanto nas grandes cidades, quanto nos lugares mais isolados. Sendo o crime obra do homem, passou-se a considerar várias ciências que contribuem para o conhecimento da personalidade humana (sociologia, psicologia, psiquiatria, antropologia, etc), passando a serem estudados e pesquisados os fenômenos criminosos como manifestação das características sociais da criminalidade.

Existiu um tempo em que se acreditava em ‘criminosos congênitos’, ou seja, fiava-se que o indivíduo já nascia com particularidades que seriam desenvolvidas ao longo do tempo, levando-o à condição de criminoso, onde delinquir seria inevitável.

O médico psiquiatra Cesare Lombroso, considerado o criador da Antropologia Criminal, inspirado no positivismo de Augusto Comte, principiou no século XIX, a Escola Positiva do Direito Penal. Sua tese relacionava demência com delinquência. Utilizou como base sua vasta experiência profissional, na qual afirmou que o delinquente nato sofre de tendência hereditária para o mal, em outras palavras, encarava a delinquência como doença, e praticamente incurável na idade adulta. Por consequência, defendia a segregação desse indivíduo à sociedade e, embora nunca tenha defendido claramente a execução como solução, observa-se que era um apoiador da pena de morte e da prisão perpétua. Contudo, os diversos estudos sobre o tema, evidenciaram que os fatores sociais coadjuvam na vida das pessoas, contribuindo inclusive para entrada e/ou saída no mundo criminoso.

Confiamos que para compreender um comportamento de tamanha complexidade, seja substancial apreendermos conceitos relacionados à problemática tais como, criminologia, desvio e a própria definição de delinquência.

A infração ou resistência às regras e normas estabelecidas socialmente é o que se chama de delinquência. Conduta comumente relativa à juventude relaciona-se a distintos comportamentos desviantes.

O termo delinquência juvenil data de 1815 em Inglaterra, quando cinco crianças entre oito e doze anos de idade foram condenadas à morte. Comovido pelo ocorrido Peter

Bladford funda uma sociedade para a prevenção da delinquência juvenil no sentido de investigar as causas do fenómeno. Em 1826, educadores e filantropos norte-americanos desenvolveram uma iniciativa semelhante. Porém foi a primeira década do século XX que os juristas dos EUA resolveram criar tribunais especiais para julgar os menores acusados de terem cometido qualquer ato ilegal (Bolsanello & Bolsanello, 1991, p. 78 citado por Vieira, 2014, p.7)

Existem múltiplas perspectivas relativas à Delinquência juvenil tornando o exame sobre esse processo ainda mais complexo, conforme afirma Negreiros (2001, p.14) citado por Pais (2012, p. 4):

O conceito de delinquência é talvez aquele que está mais associado a uma maior imprecisão. Com efeito, o termo delinquência tanto pode ser definido em função de critérios jurídicos-penais – sendo delinquente o indivíduo que praticou atos dos quais resultou uma condenação pelos tribunais – como pode confundir-se com a definição de comportamento antissocial [...] assumindo desse modo, uma muito maior amplitude.

Embora não exista uma definição única para delinquência juvenil destacaremos o conceito trazido por Ferreira, (1997, p. 916 citado por Vieira, 2014, p. 7-8).

[...] todo o tipo de infração criminal que ocorre durante a infância e a adolescência. Num sentido mais restrito, a delinquência envolve o conjunto de respostas e de intervenções institucionais e legais em relação a menores que cometem infrações criminais ou que se encontram em situações ou exibem comportamentos potencialmente delinquentes, nomeadamente nos casos em que existe grave negligência familiar ou em que as crianças ou adolescentes revelam comportamentos desviantes e desajustados da realidade psicossocial do grupo etário a que pertencem. Embora estes comportamentos desviantes e desajustados possam não constituir, em rigor, infrações criminais, remetem, no entanto, para a mesma realidade que o conceito “delinquência juvenil” procura descrever e caracterizar.

Vieira (2014, p.10) informa em sua dissertação de mestrado intitulada ‘Representações Sociais sobre delinquência juvenil’, defendida na Universidade de Lisboa, que “diversos estudos mostram que o comportamento delinquente surge com maior frequência entre 12 e os 17 anos de idade (Farrington 1987, Le Blanc 2003, Moffitt & Caspi 2001 in Simões *et al.* 2008, Loeber *et al.* 2003, Marcotte *et al.* 2002)”. Destaca ainda em seu estudo:

Uma questão essencial é posta pela idade quando relacionada com a carreira delinquente. Esta é uma relação que importa referir, dado constatar-se que os jovens delinquentes cada vez mais novos, cometem crimes mais violentos (Loeber *et al.* 2003, McGarrell 2001 in Huynh-Hohnbaum 2003). Estes apresentam maior risco de reincidência e maior tendência para seguir uma carreira delinquente na idade adulta

(Chaiken&Chaiken 1982 in Huynh-Hohnbaum 2003), traduzindo-se uma questão importante de intervenção por parte da sociedade. (Vieira, 2014, p.10)

Vale elucidar que os estudos de Vieira distinguem comportamento antissocial de comportamento delinquente. O primeiro compreende as atitudes violadoras das normas e perspectivas da sociedade, mas não são essencialmente ilegais. Enquanto que o comportamento delinquente se designa pelas ações que violam as leis, sendo reconhecidas como crime pela lei penal. (Pral, 2007 citado por Vieira, 2014, p. 11).

É importante atentarmos que nem toda atitude desviante caracteriza crime, ainda que estejam regularmente relacionados. O comportamento desviante também conhecido como comportamento divergente, é objeto de estudo da Antropologia, da Psicologia Social e da Sociologia. Segundo o sociólogo norte americano Howard Becker (2008, p.17), os comportamentos sociais não podem ser analisados pelo prisma da inflexibilidade, e sim a partir da interação social em que o indivíduo se encontra envolvido, tendo em vista que toda sociedade tem um grupo ‘dominante’ e um grupo ‘desviante’. Logo, as regras sociais determinam quais comportamentos são ‘certos’ e quais são ‘errados’. Dessa forma o estudioso chama atenção para o fato de que os rótulos, as regras, bem como os desvios são constituídos politicamente, pois determinados grupos firmam suas regras e sua concepção de mundo sobre os demais, legitimando-as.

A relativização das regras sociais apresentadas por Becker é interessante ao nosso estudo quando enfocamos nas vulnerabilidades concernentes ao mundo juvenil, onde a ausência ou pouca oportunidade pode repercutir em crime ou comportamento desviante, na busca de saciar os desejos instigados incessantemente por uma sociedade consumista e individualista. Dessa forma a desigualdade social, pode ser entendida como uma das principais responsáveis pelos problemas sociais alusivos ao crime e violência. Outro fator ponderado no delineamento do comportamento dos indivíduos é o processo educativo, tanto nos âmbitos familiar quanto escolar, pois são cruciais na construção identitária dos sujeitos.

Partindo desse pressuposto estudaremos um pouco sobre criminologia por acreditarmos que tal conhecimento elucidará a análise desse fenômeno.

Segundo Newton & Valter (2002), o termo criminologia etimologicamente é de origem greco-latina onde *crimino* – advém do latim, homólogo a ‘crime’ e *logos* advém do grego, homólogo a ‘estudo’, ou seja, ‘estudo do crime’, considerada uma ciência empírica, trabalha análise de fatos concretos. Ocupa-se do estudo do delito, do delinquente (aspecto clínico), da vítima e do controle social (aspecto sociológico). Ciência com caráter

interdisciplinar, uma vez que, não está restrita a uma única área de conhecimento (Direito Penal), utilizando-se da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia entre outros campos da ciência. Dessa forma institui-se campo fecundo de pesquisas para psiquiatras, psicólogos, antropólogos, sociólogos e juristas.

O sociólogo americano Edwin Hardin Sutherland, reconhecido pela teoria criminal de associação diferencial e por criar a expressão “crime de colarinho branco”, apresenta a seguinte definição sobre criminologia: "um conjunto de conhecimentos que estudam o fenômeno e as causas da criminalidade, a personalidade do delinquente, sua conduta delituosa e a maneira de ressocializá-lo." (N. Fernandes & V. Fernandes, 2002, p.24).

Pádua (2015) no seu estudo nomeado ‘Edwin H. Sutherland e a Teoria de Associação Diferencial’ afirma: “Sutherland defende a tese de que o comportamento criminoso é aprendido, nunca herdado, segundo Lombroso.” Cabetti (2012)¹⁸ em seu artigo ‘A Criminologia no século XXI’ reitera: “pode-se falar de um verdadeiro divisor de águas entre uma concepção tradicional da criminologia e a revolução que emergiu com o florescimento da chamada "Nova Criminologia" ou "Criminologia Crítica".

Desse modo, segundo Cabetti, o pensamento criminológico crítico rompe com o mito do crime como fato natural e do criminoso como um ser anormal. "A consideração do crime como um comportamento definido pelo direito, e o repúdio do determinismo e da consideração do delinquente como um indivíduo diferente, são aspectos essenciais da nova criminologia". A mudança de enfoque epistemológico alterou radicalmente o padrão científico de pesquisa do fenômeno criminal. Assim, em oposição à ‘Criminologia Clínica’, focado nos fatores endógenos, surge a ‘Criminologia Sociológica’ revelando as interferências ambientais (fatores exógenos) prevaletentes sobre a origem delitiva.

O questionamento crítico do sistema penal, assim como sobre sua legitimidade, fez insurgir a ‘Criminologia Radical’. Esta concepção introduz o pensamento de nuance marxista, que direcionado pela ideologia social classista, manifesta como ponto central do sistema punitivo a proteção dos interesses da classe dominante, ao invés da defesa social.

Deste modo desvela que o sistema penal é seletivo, excludente e pouco igualitário. Utilizado para oprimir as classes mais fragilizadas, perpetua a estrutura verticalizada de poder, os ideais elitistas e a manutenção das desigualdades sociais. Denuncia o tratamento diferenciado dado aos setores sociais marginalizados da sociedade. “A delinquência seria

¹⁸Eduardo Luiz Santos Cabetti – Delegado de Polícia, Especialista em Direito Penal e Criminologia, Mestre em Direito Social (enfoque em Processo Penal), Professor de Direito Penal, Processo Penal, Legislação Penal e Processual Penal Especial e Criminologia na graduação e pós-graduação da Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).

produto de um sistema capitalista e a tarefa da criminologia se resumiria em demonstrar as relações entre a estrutura econômica da sociedade e o crime”. (Garrido, 2007, p. 3).

Vale mencionarmos também outra corrente de estudo sociológico importante para refletirmos sobre o fenômeno da criminalidade: as ‘Teorias Estrutural-funcionalistas’ que também compreendem o crime como produto da estrutura social vigente, mas com uma função ímpar dentro do sistema, que inviabiliza sua percepção como enfermidade social. Fundamenta-se na teoria de Émile Durkheim, que entende o crime como episódio necessário e capaz de manter a harmonia, a ordem e existência social, pois toda vez que ocorre um ato criminoso a sociedade se mobiliza, fortalece seus vínculos validando suas normas de convivência. “O crime une consciências retas e as concentra” (Durkheim citado por Fernandes & Fernandes, 2002, p. 285). Logo, tais teorias assinalam para normalidade do crime em todas as sociedades.

Delineamos brevemente algumas das principais correntes de pesquisa na ciência criminológica com objetivo de enfatizar a reviravolta epistemológica que nos trouxe um olhar bastante crítico sobre nossa organização social.

Entrevimos que a criminologia nasceu intencionando esclarecer a origem da delinquência, baseando-se na metodologia científica, buscou na causa o efeito produzido. Assim, acreditou-se que extirpando a causa aniquilaria o efeito. A teoria de Cesare Lombroso (2013) com a publicação, em 1876, da obra ‘O homem delinquente’ sustenta a tese do delinquente nato, mas várias tendências criminológicas causais surgiram posteriores a esta. Fundamentado em Rousseau, a criminologia procurava a causa do delito na sociedade. Fundamentado em Lombroso, procurava a causa no próprio delinquente ignorando o meio.

Analisando tais tendências de forma isolada, podemos dizer, que de certa forma, tanto as orgânicas quanto às sociológicas não foram satisfatórias, ambas falharam. Atualmente os estudos em criminologia analisam a delinquência a partir do elemento ‘biopsicossocial’, reconhecendo que a complexidade desta temática está na abrangência de múltiplos fatores – o crime, a criminalidade, o criminoso e a vítima, em síntese, a criminologia reside no domínio da ação humana (Menezes)¹⁹.

¹⁹ Referência obtida no material didático intitulado Noções de Criminologia, produzido pelo Instituto Marconi cuja autoria é atribuída ao Professor Cristiano Menezes. O ano de publicação não é informado no material pesquisado. Extraído do endereço eletrônico: <<https://www.doraci.com.br/files/criminologia.pdf>> Acesso em: 14/11/2017.

3.2. Brasil contemporâneo: um breve delineamento da realidade brasileira

A realidade brasileira apresenta uma configuração bastante complexa e diversificada, dado que o Brasil é um país com dimensão continental: 8.515.767,049 km²-5565 municípios, 27 Unidades Federativas e 27 capitais²⁰. Essa característica multifacetada aliada aos debates calorosos e polêmicos em torno da maioridade penal, deu origem ao estudo do sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz - Mapa da Violência 2015: Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil, cuja pretensão foi verificar a evolução da violência letal aos adolescentes dessa faixa etária, alvo das discussões.

Os dados obtidos na pesquisa são os seguintes: o homicídio é a causa principal de mortes de adolescentes de 16 e 17 anos, tornando o Brasil, entre os 85 países analisados, o terceiro lugar no que diz respeito à taxa de homicídios de jovens de 15 a 19 anos. O índice de morticínio brasileiro é 275 vezes maior do que a de países como Áustria, Japão, Reino Unido ou Bélgica. 183 vezes maior que as taxas da Coreia, da Alemanha ou do Egito. ‘Perdemos’ apenas para México e El Salvador, nesse quesito. A grande maioria desses adolescentes é negra e do sexo masculino (93%). As estatísticas apontam que grande parte das vítimas tinha escolaridade bastante inferior ao restante da população da mesma faixa etária. Outro dado destacado pelo estudo: morreram quase três vezes mais negros que brancos. Esta informação é muito preocupante, pois, evidencia uma vertente racial no processo de marginalização do indivíduo, “o elemento racial estrutura as desigualdades e condenam negros a serem maioria entre os mais pobres, entre os analfabetos, entre os que não têm acesso à saúde, e principalmente entre as vítimas da violência.”(Belchior, 2013)

O segundo estudo intitulado ‘Mapa da violência 2016 - Homicídios por Arma de Fogo no Brasil’, complementa o anterior, pois constata que a juventude (faixa de 15 a 29 anos) é a maior vítima da violência homicida no Brasil. Esse panorama assustador faz do Brasil o país recorde em homicídios do planeta. Na lista de 100 nações, o Brasil ocupou a 10^a colocação do *ranking*, ou seja, é o décimo país que mais mata jovens no mundo.

O número de vítimas por homicídio em 2014 ultrapassou a 25 mil²¹, os números de obituários são tão impressionantes que superam áreas de guerra. A vulnerabilidade da

²⁰Dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- estrutura político-administrativa vigente em 01/07/2015-Consultado em 07/02/2016: http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm

²¹ Dados obtidos na página das Nações Unidas no Brasil (ONUBR), disponível em: <https://nacoesunidas.org/brasil-e-10o-pais-que-mais-mata-jovens-no-mundo-em-2014-foram-mais-de-25-mil-vitimas-de-homicidio/>

população negra brasileira também é um fenômeno ressaltado nesse estudo, os homicídios por arma de fogo acometem 2,6 vezes mais afrodescendentes que brancos no Brasil.

Embora a pesquisa tenha revelado queda expressiva na vitimização de jovens com 16 e 17 anos na região – de 60,4%, ou seja, de 104,6 homicídios para 41,5 % em 100 mil. Com quedas mais relevantes nos Estados de São Paulo – 67,2% e Rio de Janeiro 73,8%. Ainda assim, são números estarrecedores, visto que ultrapassam o nível epidêmico de 10 homicídios por 100 mil habitantes.

Com relação aos municípios brasileiros a pesquisa considerou 243 municípios, aqueles com mais de 4000 adolescentes na faixa de 16 e 17 anos, destacando as 100 municipalidades com maiores taxas de homicídios.

No ordenamento dos 100 municípios com as maiores taxas médias (2011/2013) de homicídio (por 100 mil), destaca-se Cabo Frio, *locus* desta investigação, que alcança a 22ª posição no *ranking* das cidades que mais vitimaram jovens de 16 e 17 anos no Brasil. O referido município junto com Arraial do Cabo, São Pedro, Búzios, Iguaba Grande, Saquarema e Araruama compõem a Região dos Lagos, interior do Estado do Rio de Janeiro. A região é apontada pelo estudo como a segunda maior do estado em homicídios, superando inclusive a região metropolitana, nomeada Grande Rio, composta pelos municípios do Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Queimados, São Gonçalo, São João de Meriti e Tanguá. Consequentemente o estudo constata que a juventude (faixa de 15 a 29 anos) é a maior vítima da violência homicida no Brasil e que a cidade de Cabo Frio é a segunda mais violenta do Estado do Rio de Janeiro em virtude dos elevados índices de vitimização de sua população jovem.

Os índices de assassinatos de adolescentes são inadmissíveis, de tão elevados, exigindo da sociedade medidas urgentes e eficazes no enfrentamento da pandemia de morte juvenil. Somos convocados a reagir, a abandonar o estado de letargia, a buscar alternativas para salvar nossos jovens, futuro da nação, que estão sendo dizimados cotidianamente.

Em face dessa dura realidade a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) criou, em 2015, um grupo de trabalho para definir estratégias e políticas para reduzir a incidência de violência letal de crianças e adolescentes brasileiras. O grupo foi composto por representantes da Secretaria Nacional de Juventude e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial,

De modo recente, especificamente em junho de 2017, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em parceria com Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP)

inauguraram um portal eletrônico²² com indicadores e conteúdos sobre segurança pública e material diversificado (análises, artigos vídeos) abordando a temática da violência e criminalidade na realidade brasileira.

A publicação intitulada ‘Atlas da Violência - 2017’ desvela que segundo o Sistema de Informações sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde, houve 59.080 homicídios no Brasil em 2015, reitera que os jovens e negros são as maiores vítimas de violência no país. Expõe ainda a naturalização desse fenômeno pela maioria da população e que este fato traz graves implicações na saúde, na dinâmica demográfica e, por consequência, no desenvolvimento econômico e social dos brasileiros.

No que diz respeito ao estado do Rio de Janeiro e ao tratamento ofertado aos adolescentes em situação de conflito com a lei, podemos admitir sem receios, que temos um exemplo claro de ‘desproteção integral’. O Jornal O Globo, um dos jornais de maior circulação do país, publicou no mês de junho de 2017, por Selma Schmidt, a matéria: ‘Unidades de ressocialização de jovens infratores são precárias e superlotadas no Rio’, a reportagem é iniciada com a seguinte declaração:

Em vez de meninos, é um rato que nada na piscina do Centro de Socioeducação Dom Bosco (antigo Instituto Padre Severino), na Ilha do Governador, uma das 24 unidades do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), para onde são levados jovens infratores. [...] Funcionários do departamento filmaram ainda as condições precárias das galerias onde adolescentes deveriam ser ressocializados como Educandário Santos Expedito (ESE), em Bangu, e o Centro de Atendimento Intensivo Belford Roxo (CAI Baixada). Ao quadro insalubre se soma a superlotação das oito unidades de internação provisória do DEGASE, vinculado à Secretaria de Educação onde estão 1913 mil jovens infratores, no entanto, são 986 vagas. Com isso, diz o Sindicato dos Servidores do DEGASE, João Luiz Pereira Rodrigues, são dois meninos dividindo a mesma cama e até alguns dormindo no chão. (Schmidt, 2017)

Embora a matéria tenha cunho apelativo, em defesa de medidas punitivas no lugar das socioeducativas, e reforce os estereótipos em torno dos jovens em situação de conflito com a lei, a começar pelo uso da expressão – menores infratores - para designá-los, tem seu valor ao delatar as condições indignas aos quais jovens autores de atos infracionais são submetidos.

Muitos adolescentes relataram aos jornalistas que sofrem maus tratos nas unidades de restrição de liberdade, contrariando inteiramente o que preconiza o ECA – proteção integral às crianças e adolescentes brasileiras. A matéria realça inclusive o descaso do poder público no que se refere ao investimento para implantação de mais unidades, assim como para

²²<http://ipea.gov.br/atlasviolencia/>

contratação e qualificação de profissionais da área. Denuncia ainda a falta de atividade pedagógica, esportiva para os jovens apreendidos e as condições patogênicas das instalações. Todos estes fatores inviabilizam a possibilidade de reinserção saudável desses adolescentes à sociedade.

O Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) realizou em 2014 um levantamento para identificar o perfil do adolescente autor de ato infracional do estado do Rio de Janeiro. O estudo apontou que 95% dos adolescentes não havia completado sequer o ensino fundamental, cerca de 19% dos adolescentes do DEGASE abandonaram a escola no 6º ano de escolaridade, considerando que na época o DEGASE contava com 1521 internos. Com relação aos atos infracionais o levantamento observou que 41% dos adolescentes foram apreendidos por portar drogas ilícitas ou associação com facções criminosas. O roubo é segundo ato infracional mais frequente, totalizando 27% dos internos, o terceiro motivo de apreensão foi o furto, totalizando 13% dos adolescentes.

O jornalista João Paulo Caldeira publicou em maio de 2015 a seguinte matéria: ‘O perfil dos menores infratores internados no Rio de Janeiro’²³, após a morte de um médico, a facadas, por um menor, durante um assalto em área nobre da cidade do Rio de Janeiro. O caso teve grande repercussão na mídia provocando comoção popular e a retomada das discussões sobre a redução da maior idade penal no Brasil.

Na matéria a promotora de justiça da Vara da Infância e juventude, Viviane Muniz, que acompanhava o caso, foi entrevistada e mencionou sobre as diversas histórias de abandono que envolve a vida daqueles que enveredam o mundo criminoso ainda tão jovem, declarando: “os casos se repetem: são meninos pobres, que abandonam a escola, e, em sua grande maioria, cometem pequenos delitos, como furto de cordões e de bicicletas.”

A mesma matéria destacou o aumento assombroso de apreensões no estado do Rio de Janeiro totalizando 8380 menores de idade, segundo Instituto de Segurança Pública (ISP), ou seja, uma média de 23 adolescentes por dia. A comparação com anos anteriores torna o fenômeno ainda mais preocupante, em 2008 foram 1806 jovens apreendidos, já em 2014 o ano do levantamento do ISP, o número de apreensões quase quintuplicou.

É inquestionável, todos estes elementos delatam a incapacidade da sociedade, do Estado, da Escola e dos cidadãos brasileiros de defender os direitos de suas crianças e adolescentes. Mas como a escola pode ressignificar-se e colaborar para transformação dessa

²³Disponível no endereço eletrônico: <https://jornalgn.com.br/noticia/o-perfil-dos-menores-infratores-internados-no-rio-de-janeiro>. Acesso no dia 20 de novembro de 2017.

realidade? Como vencer a força histórica da exploração, da desassistência, das discrepâncias, da opressão e exclusão social?

Essas indagações motivarão, no próximo item, nossas reflexões acerca do papel da escola na contemporaneidade, em especial, a escola pública brasileira enquanto espaço para o exercício do debate, da análise crítica, do fortalecimento de uma visão plural, instrumento fundamental nas lutas de redistribuição de poder, emancipação, reconhecimento e justiça social.

3.3. 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 Humanos²⁴, artigo XXVI – a instrução elementar será obrigatória (ONU,1948). A Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien²⁵, 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;

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.

²⁴Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 10 de dezembro de 1948.

²⁵ Declaração originada da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF PNUD e Banco Mundial.

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.

3.3.1. Função social da escola

A medida que a organização social foi ficando mais complexa surgiu a necessidade de entidades específicas, como a escola, para encaminhar o processo de socialização das novas gerações. Sobre esse processo Sacristán J. G. & A.I. Pérez Gómez (1998)ajuízam:

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)

Seguindo essa premissa Demerval Saviani, importante educador brasileiro, em sua obra nomeada ‘Escola e Democracia’, lançada pela primeira vez na década de 80, momento de redemocratização do país em que profissionais de educação e pensadores debruçavam-se sobre a democratização do acesso à escola que não atendia as necessidades dos filhos da classe trabalhadora gerando repetência e evasão. Obra com um caráter bastante polêmico problematiza a educação institucionalizada (escola) tendo como pilar a realidade da marginalidade e o processo de escolarização brasileiro que não garantia acessibilidade e/ou permanência à parte significativa da população daquela época. Assim Saviani analisa

criticamente as teorias educacionais a partir da problemática da marginalização dividindo-as em dois grandes blocos:

Num primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Num segundo grupo, temos às teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização. [...] ambos os grupos explicam a questão da marginalidade a partir de determinada maneira de entender a relação e entre educação e sociedade. Assim, para o primeiro grupo a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, assim um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções [...]. Já o segundo grupo de teorias concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isto porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados de produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados. (Saviani, 1999, pp.15-16)

É bastante interessante a leitura que o autor faz sobre as teorias educacionais e como a escola e seus atores desempenham papéis distintos a partir de suas ideologias. Desta maneira Saviani classifica o primeiro grupo que contempla: pedagogia tradicional, pedagogia tecnicista e pedagogia nova, como ‘teorias não críticas’, pois “essas teorias consideram apenas a ação da educação sobre a sociedade, porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo.” (Saviani, 1999, p. 27).

O segundo grupo abrange: a ‘Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica’ de P. Bourdieu e J.C. Passeron (1975), a ‘Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE)’ de Althusser e a ‘Teoria da Escola Dualista’ elaborada por C. Baudelot e R. Establet (1971), classificando-as como teorias “críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais”. (Saviani, 1999, p. 27).

No entanto a grande discussão em torno da referida obra de Saviani é o fato dele ter classificado Teorias tão renomadas como “Teorias crítico-reprodutivistas”, ou seja, ainda que ele reconheça as valiosas contribuições destas influenciando uma série de estudos críticos sobre o sistema de ensino, inclusive no Brasil. Afirma que elas também difundem desânimo e pessimismo entre os educadores, uma vez que, revelam a impotência da escola diante da ideologia capitalista. À vista disso Saviani conclui que as teorias criticam, mas não produzem

ou sugerem transformação que rompa com a lógica social vigente e supere a questão da marginalidade, em suma, continua mantendo uma política educacional conservadora.

Ao final de sua obra Saviani propõe uma Teoria Crítica da educação que não reforce a marginalização dos dominados, pelo contrário, “o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 1999, p. 42).

Partindo do pressuposto de que a escola, é instituição, 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 se 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 inicial sobre a educação em uma perspectiva inclusiva, correlacionando com 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 comprometedor 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)

A transformação da realidade obscura e sinuosa em que vivem crianças e jovens que se encontram em condição de conflito com a lei dessa nação, só será possível quando a escola investir no movimento constante de "práxis" do processo educativo. A práxis entendida como reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1996).

Nesse sentido, a escola deve ser entendida como espaço de resistência, em que se consegue pequenos ganhos, mas que, se forem constantes e contínuos, poderão contribuir tanto para elevação da qualidade do ensino em geral como se constituir em formas de embates contra políticas educacionais que desconsideram a qualidade de ensino. (Bueno, 2001, p.9)

De acordo com essa premissa, a escola desempenha papel único e imprescindível na vida daqueles que por ela passam, pois, ao exercer sua função social revela possibilidades, amplia olhares, promove esperança reescrevendo histórias, transformando vidas.

Acreditamos no poder transformador da educação, assim como, na gloriosa luta e conquistas de minorias sociais para fazer valer a inclusão social e educativa. Afinal, “somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecemos que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável”. (Freire, 1996, p. 11).

3.4. Projeto Político-pedagógico e jovem em situação de conflito com a lei: limites e possibilidades

A breve historicização da educação que fizemos neste estudo realçou o quão complexo e dialético é o processo de socialização da escola nas sociedades hodiernas. Erigida socialmente com o objetivo de empreender a formação humana resultou em processo imprescindível, sendo reconhecida como direito do cidadão e dever do Estado.

Visando não perder de vista o viés da criticidade, vale reprimir como esta instituição foi sendo constituída no movimento histórico social: “a escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho” (Pistrak, 2005, p.29). Partindo desse princípio é que iniciaremos nossa apreciação crítica sobre o Projeto Político-pedagógico.

A universalização da educação escolar e o compromisso constitucional brasileiro em ofertar educação básica pública e de qualidade a toda sociedade, fez do Projeto Político-pedagógico, componente escolar obrigatório, estabelecido por lei, a todas as unidades escolares nacionais, sejam elas públicas ou privadas.

Desse modo a Lei 9.394 de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta o aporte legal necessário para garantia dos princípios democráticos, proclamados nos artigos a seguir:

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...]

VII. informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre execução de sua proposta pedagógica;

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

[...]

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes

Observa-se que 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’:

O planejamento em grau superior, isto é, planejamento de ensino não cabe ao professor, e sim aos órgãos do governo encarregado de dirigir a Educação. O plano de curso às vezes é deixado por conta do professor. Mas o plano de aula e o de unidade ou de trabalho são tarefas essenciais do mestre. (Fontoura, 1984, p. 186)

Sobre essa problemática a Doutora em Educação, pela Unicamp, Maria Abádia da Silva²⁶ afirma:

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

²⁶Caderno CEDES, Campinas, v.23,n.61, p.283-301, dezembro de 2003 Disponível em<<http://cedes.unicamp.br>>Acesso em:25/11/2017

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.

3.4.1. Projeto Político-pedagógico: do ideal para o real

Compreendendo o PPP a partir da sua etimologia temos a definição de Ferreira, (1975, p.1144) citado por Veiga (2002, p.12), “o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio 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” (2002, p.12).

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola e, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária [...] O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola [...] tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola com um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade (Veiga, 2002, pp. 12 -14)

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’.

Ilma Passos A. Veiga, conceituada estudiosa nessa área, desenvolveu um estudo intitulado: ‘Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?’²⁷, em que problematiza o sentido de inovação do PPP a partir de duas perspectivas – atuação regulatória ou técnica e atuação emancipatória ou edificante. (2003, p. 267).

Segundo a autora, o PPP na perspectiva regulatória é assumido como documento pronto e acabado, onde o processo de construção coletiva é desprezado. Baseado epistemologicamente no caráter normativo e regulador da ciência conservadora, compreende que a mudança do todo se dá através das mudanças das partes. Dessa forma “os processos inovadores continuam a orientar-se por preocupações de padronização de uniformidade, de controle burocrático, de planejamento centralizado.” (p. 269).

A grande crítica que Veiga faz sobre a dimensão regulatória é exatamente a lógica cognitivo-instrumental da ciência e da técnica, tornando os projetos alienantes sem consciência clara de suas consequências no sistema educacional. “A inovação é uma simples rearticulação do sistema, visando à introdução acrítica do novo no velho. Neste sentido, o projeto político-pedagógico, na esteira da inovação regulatória ou técnica, pode servir para perpetuação do instituído.” (2003, p.270).

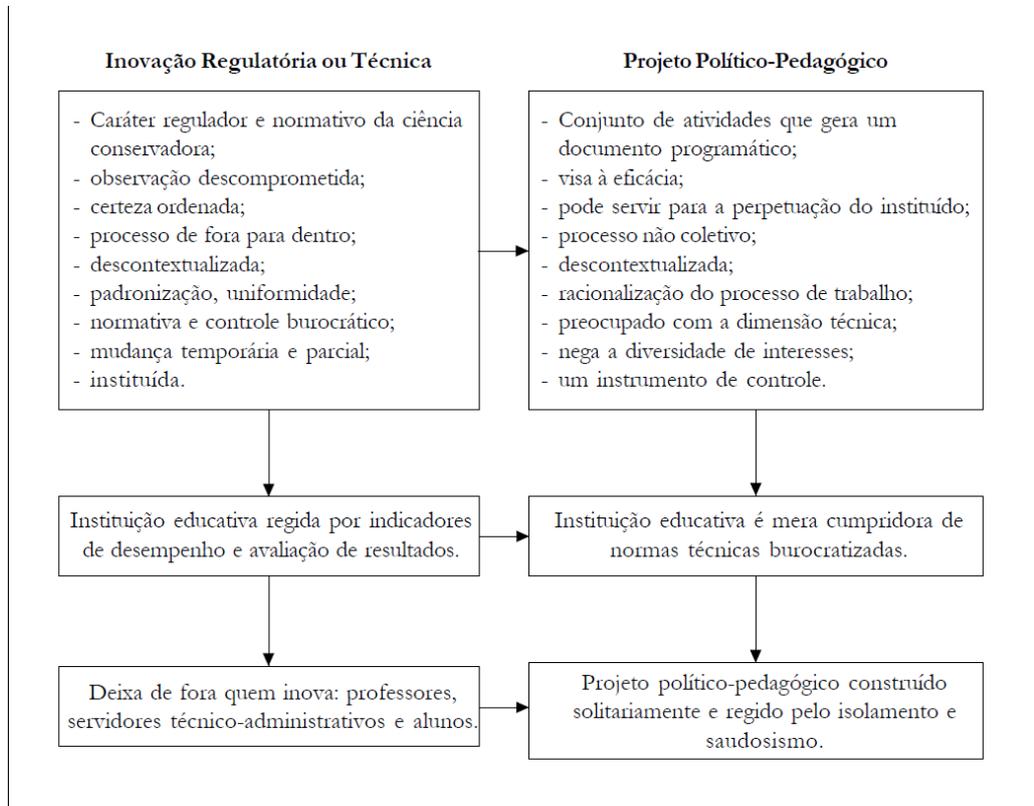
Dessa forma tal perspectiva volta-se para a burocratização da instituição educativa e cumpridora banal das normas técnicas e regulatórias. Inclusive Veiga estende sua crítica ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), programa de apoio à gestão escolar conduzido pelo MEC, que visa auxiliar as escolas públicas na melhoria de sua gestão. Na concepção de Veiga (2003) “o PDE concretiza-se por meio de uma crescente racionalização do processo de trabalho pedagógico, com ênfase em aspectos como produtividade, competência e controle burocrático” (p. 272). Ressalta que o grande desafio é compreender criticamente as políticas governamentais e tentar trilhar novos caminhos.

Historicamente, a escola pública desempenhou funções clássicas e incorporou novas funções de seu tempo, que serviam ao modo de produção capitalista, ou seja, foi gerada na sociedade burguesa e para servir aos interesses burgueses. Para desempenhar tais funções, instituiu práticas sociais de pensar da sociedade capitalista. (Silva, 2003, p.292)

²⁷Caderno CEDES, Campinas, v.23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.cedes.inicamp.br>> Acesso em: 25/11/2017

Visando ilustrar a relação da inovação regulatória ou técnica e projeto político-pedagógico usaremos o quadro síntese elaborado por Veiga (2003, p. 273)

Quadro 8: Inovação Regulatória ou Técnica e PPP



Fonte: <http://www.cedes.unicamp.br>

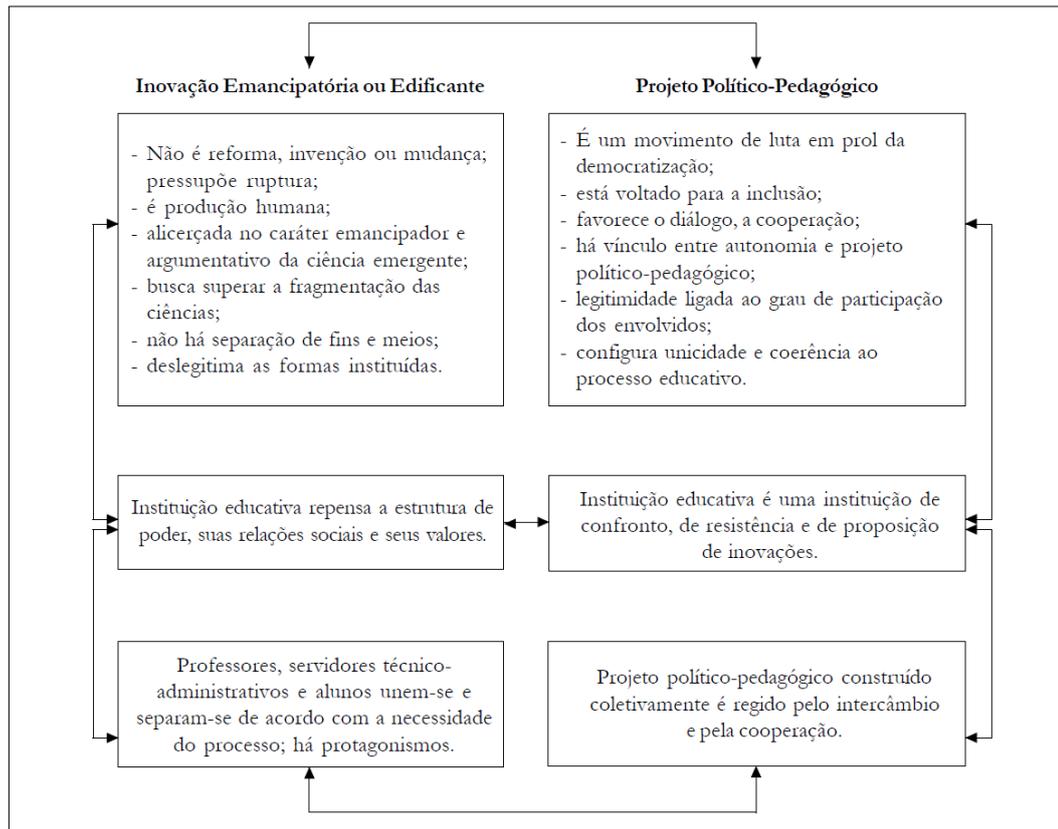
Já o Projeto político-pedagógico na perspectiva da inovação emancipatória ou edificante, implica na “[...] ruptura do *status quo* com o institucional” (Lucarelli et al, 1994, p.10 citado em Veiga, 2003, p. 274). Segundo Veiga, esse tipo de inovação tem natureza ético-social e cognitivo-instrumental, ou seja, é a reflexão sobre a realidade interna institucional, referenciada no contexto social mais amplo que garantirá a inovação efetiva. “Este ponto é de vital importância para se avançar na construção de um projeto político-pedagógico que supere a reprodução acrítica, a rotina, a racionalidade técnica, que considera a prática um campo de aplicação empirista, centrada nos meios.” (2003, p.275).

Veiga destaca ainda importantes características do PPP sob esta perspectiva: movimento de luta em favor da democratização escolar; documento orientador da reflexão e ação da escola; objetiva dar conta da diversidade de seus alunos; colabora para integração e coletividade; PPP está inerentemente vinculado com autonomia (sentido sócio-político); legitima-se a partir do envolvimento e colaboração de todos os envolvidos no processo

educativo; preocupa-se não apenas com o trabalho pedagógico (técnica e metodologia) mas sobretudo com as relações estabelecidas entre escola e contexto social

Segue quadro síntese das concepções de inovação emancipatória ou edificante e projeto político-pedagógico segundo Veiga (2003, p.278):

Quadro 9: Inovação Emancipatória ou Edificante e PPP



Fonte: <http://www.cedes.unicamp.br>

Assim como Veiga (2003) 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.

3.5. Jovem em situação de conflito com a lei: os invisíveis sociais

A invisibilidade social é um acontecimento próprio da contemporaneidade, determinado singularmente pela estrutura social capitalista/neoliberal, que tem como característica marcante a hierarquização das relações sociais e atribuição excessiva de valor ao consumo. Não está necessariamente ligada apenas ao aspecto econômico abarcando também as vertentes culturais, sociais e estéticas.

Isto posto, consideramos importante antes de tecermos um pouco mais sobre o tempo contemporâneo e seus invisíveis sociais, problematizarmos a sociedade atual partindo da concepção dos teóricos Karl Marx, Zygmunt Bauman e Gilles Lipovetsky.

Karl Marx foi um pensador importante do século XIX, viveu praticamente todo este século (1818 a 1883), seu pensamento trouxe uma nova forma de perceber a sociedade moderna, tentando interpretá-la não mais pelas ideias, e sim pela matéria, pelo mundo concreto, analisando criticamente a dinâmica da própria sociedade e não de algo exterior a ela. Sua visão científica exerceu, e ainda exerce, grande influência em diversas áreas do conhecimento como a filosofia, a sociologia, a economia, a história, entre outras.

É importante ressaltar que Marx fundamenta toda sua teoria relacionando-a à ideia de *práxis*. Vale elucidar que *práxis* não é sinônimo de prática, muito pelo contrário. A palavra prática deriva do grego *praktikós*, de *prattein*, e tem o sentido de agir, realizar, fazer. Diz respeito à ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta efetiva (Japiassu & Marcondes, 2008).

Já na filosofia marxista, a palavra *práxis* é usada: “[...] para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza no qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo.” (Japiassu & Marcondes, 2008, p.224). A prática tem uma dimensão prático-utilitária quando tenta resolver apenas as necessidades imediatas. A *práxis* por sua vez é “[...] a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do prático na linguagem comum” (Vázquez, 1977, p. 5), ou seja, ela tem um caráter intencional em que o homem tem consciência sobre sua realidade. Logo, de acordo com essa perspectiva é “[...] a atividade humana transformadora da realidade natural e humana.” (Vázquez, 1977, p.32). Em outras palavras, para pensar o mundo e transmutá-lo, é necessário unir teoria-prática, pois pensar o mundo apenas pela prática, na visão de Marx, não passaria de ativismo, assim como analisá-lo apenas teoricamente, é puro idealismo.

No que concerne à teoria marxista, interessa-nos ao nosso estudo o conceito de ‘fetichismo da mercadoria’ trazido pelo autor na sua obra ‘O Capital’, tendo em consideração a sociedade capitalista e o mundo do trabalho. Na língua portuguesa a palavra fetiche está associada a feitiço, objeto adorado ou cultuado. O fetiche da mercadoria seria a atribuição de valor simbólico aos produtos adquirindo assim, um valor irreal de venda, bastante desconectado do trabalho humano, como se a mercadoria passasse adquirir vida própria.

Dessa forma Marx problematiza o poder que as mercadorias exercem na sociedade capitalista, de modo que o indivíduo inserido na lógica do consumo, acaba adorando-as e perseguindo-as constantemente e irrefletidamente. Na obra Manifesto Comunista, Karl Marx admitiu que esse movimento capitalista é tão intenso e tão poderoso que tudo dentro dessa estrutura social viraria mercadoria. O consumo enquanto prática social e cultural alimentado pela busca constante de felicidade e prazer, têm constituído os sujeitos contemporâneos definindo inclusive, como estes devem ser e viver no mundo atual.

O indivíduo contemporâneo ocidental está mergulhado em contexto tecnológico, midiático, volátil e globalizado. É estimulado cotidianamente a seguir e comportar-se conforme padrões preestabelecidos. Causando a fictícia ideia de que todos os sujeitos dividem e pertencem ao mesmo contexto, incluindo o cultural. É o que o pensador Gilles Lipovetsky nomeou de ‘cultura em escala planetária’ ou ‘cultura mundo’, segundo ele:

Cultura-mundo significa uma nova relação vivida com o fator distância, uma intensificação da tomada de consciência do mundo como fenômeno planetário, ou seja, visto como totalidade e unidade, pelo qual a globalização constitui uma nova realidade objetiva na história, sendo ao mesmo tempo uma realidade cultural, um fenômeno da consciência, da percepção e da emoção. A irrupção das novas tecnologias, o *mas media*, a internet, a rapidez dos transportes, as catástrofes ecológicas, o fim da Guerra Fria e do império soviético, tudo isso, além de haver suscitado a ‘unificação’ do mundo, promoveu também uma maior consciência deste, junto a novas formas de ver viver e pensar, (Lipovetsky, 2012:4-5, destaques do autor, citado em Beck, Henning, & Vieira, 2014, p. 89)

De acordo com essa perspectiva a compreensão de cultura na atualidade foi profundamente alterada, pois assume um caráter polissêmico, formando uma rede de representações e discursos com distintas acepções no social. Distinguindo assim da visão conservadora que compreendia os “valores e os hábitos de uma sociedade como fixos, universais naturais e imutáveis. (Beck *et al*, 2014, p. 89).

Sobre esse aspecto, Bauman (p. 80-81) diz-nos que:

Por motivos quase psicofísicos, um homem colocado na situação macrosocial da circulação de mercadorias está exposto às influências formadoras de cultura existentes no mercado. Encontra os produtos da cultura indispensáveis à satisfação de necessidades culturalmente modeladas, e não os pode adquirir por intermédio do mercado [...] E o mercado uniformiza as coisas, como todos os mercados. Especialmente este mercado, baseado na produção em massa e em série.

Toda essa influência na formação humana traz impactos contraproducentes ao sujeito e à sociedade como um todo, fazendo com que as relações sociais girem em torno do consumo, das necessidades pessoais (individualismo) e do *status* social (competitividade) gerado pela força simbólica que a mercadoria adquire no imaginário social. Sobre esse aspecto Zygmunt Bauman aponta que:

Quando falamos de uma sociedade de consumo, temos em mente algo mais que a observação trivial de que todos os membros dessa sociedade consomem; todos os seres humanos, ou melhor, todas as criaturas vivas “consomem” desde tempos imemoriais. O que temos em mente é que a nossa é uma “sociedade de consumo”, no sentido, similarmente profundo e fundamental, de que a sociedade de nossos predecessores, a “sociedade produtores”. Aquela velha sociedade moderna engajava seus membros primordialmente como produtores e soldados; a maneira como moldava seus membros, a “norma” que colocava diante de seus olhos e os instava a observar, era dever de desempenhar os dois papéis. A norma que aquela sociedade colocava para seus membros era a capacidade e a vontade de desempenhá-los. Mas no seu atual estágio final moderno (Giddens), segundo estágio moderno (Beck), supramoderno (Balandier) ou pós-moderno, a sociedade moderna tem pouca necessidade de mão-de-obra industrial em massa de exércitos recrutados; em vez disso, precisa engajar seus membros pela condição de consumidores. A maneira como a sociedade atual molda seus membros é ditada e acima de tudo pelo dever de desempenhar o papel de consumidor. A norma que nossa sociedade coloca para seus membros é a da capacidade e vontade de desempenhar esse papel. (1999, p. 87-88)

Segundo o sociólogo a Sociedade do Consumo diferencia-se das demais em virtude do perfil do consumidor. Na antiguidade os filósofos refletiram se o homem trabalhava para viver, ou vivia para trabalhar. O dilema atual é: o homem consome para viver ou vive para poder consumir, em que promessa de satisfação é mais intensa que a necessidade efetiva. (1999). Esse cenário contemporâneo tem efeito avassalador sobre a formação do indivíduo, repercutindo de forma mais veemente na constituição identitária de crianças e adolescentes ocidentais, pois percebem desde muito cedo, as relações de poder viventes no meio social, assim como, a hierarquização das relações onde os sujeitos estão em lados antagônicos soberano *versus* submisso. Nesse contexto as mídias exercem papel fundamental, ao difundir cotidianamente a pré-definição de como as pessoas devem ser, como devem viver, do que é

necessário para ser feliz, para ser aceito, ser bem sucedido, ser popular, influenciando poderosamente comportamentos individuais e coletivos.

Todos esses ingredientes fazem crescer no imaginário infantil e juvenil que tudo é válido para alcançar a tão desejada ‘felicidade’. Atentamos para o fato de que ser feliz no mundo ocidental está calcado no ter, no consumir e na aquisição de bens materiais. A combinação nefasta desses componentes tem produzido pessoas superficiais, egocêntricas, imediatistas e indiferentes ao outro, ou seja, para a autossatisfação não há limites, usa-se força e violência se necessário. Transgredir é um recurso valoroso na busca do prazer, da autorrealização e na exibição dessa felicidade. Essa é outra necessidade atual, expor suas conquistas, ostentar a suposta felicidade. É interessante compreendermos esse fenômeno através do conceito de ‘Sociedade do Espetáculo’ trazido pelo filósofo, escritor e cineasta francês Guy Debord nos anos finais da década de 60, em sua obra fez impetuosas críticas à sociedade do consumo e à cultura da imagem. Ainda que sua definição tratasse do conjunto de relações sociais intermediada pelas imagens, Debord enfatizou a intrínseca conexão com relações de produção e consumo de mercadorias.

Para Debord, é através do espetáculo que se dá a construção das necessidades de consumo na sociedade. Pela lógica do pensamento do autor, cada vez que um novo produto é lançado no mercado pela indústria cultural, a necessidade de consumo deste produto é criada pela publicidade entre o público, o qual é passivo e acrítico – é assim que se dá a alienação. (Negrini & Augusti, 2013, p.5)

De acordo com essa teoria, a sociedade do espetáculo tem seus alicerces apoiados na aparência, exaltando apenas os aspectos positivos e, com isso, o despertar de um desejo implacável de consumo nos espectadores. “O autor, em sua análise, também faz uma crítica forte ao foco generalizado do “parecer”, o qual é cultuado no momento em que a vida social deixou de ser autêntica e se transformou em simples imagens.” (Negrini & Augusti, 2013, p.3 do grifo autor). Todo esse processo é tão perverso e desumano que tem gerado na sociedade atual uma espécie de esquizofrenia social coletiva, onde crianças, jovens e adultos buscam incessantemente e insanamente, através do consumo o reconhecimento e a inclusão social.

A sociedade ocidental, contemporânea, globalizada, consumista e espetaculosa é rica em contradições. Nela um grupo hegemônico legitima padrões de comportamento (culturais, sociais, estéticos, políticos e econômicos) ao seu meio, aqueles que não seguem e/ou não se encaixam nestes modelos passam a ser invisíveis socialmente, deixam de existir, perdendo o valor para os demais. Esse exílio social estigmatiza, humilha, discrimina e furta dos excluídos seus direitos sociais básicos.

O psicólogo Fernando Braga da Costa após vivenciar durante 8 anos, a função de encarregado pela limpeza pública (gari) na Universidade de São Paulo, comprovou a teoria da invisibilidade pública e desse estudo nasceu a obra ‘Homens invisíveis: relato de uma humilhação social’.

A invisibilidade social pode ser compreendida mediante as seguintes interpretações: a primeira perspectiva refere-se à situação em que uma pessoa não é observada, não é vista em sua complexidade, em virtude da função desempenhada no mundo do trabalho. Geralmente são funções com baixo *status* social, onde as fardas de trabalho são marcadores sociais e indicadores de prestígio social.

A invisibilidade pública, desaparecimentos de um homem no meio de outros homens, é expressão pontiaguda de dois fenômenos psicossociais que assumem caráter crônico nas sociedades capitalistas: humilhação e reificação. A invisibilidade pública é resultado de um processo histórico de longa duração. Rebaixa a percepção de outrem, especialmente a percepção de alguém vinculado à forma baixa do trabalho assalariado, o trabalho desqualificado, alienado e alienante (Costa, 2008, p.15)

A segunda perspectiva é quando há a recusa de que as pessoas transgressoras, aquelas praticantes de delito, são sujeitos de direitos, ainda que estejam influenciando e desestabilizando a ordem social. Esse banimento social é bastante comum no público alvo de nosso estudo – os jovens em condição de conflito com a lei.

Diante de tal realidade o Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ) em parceria com DEGASE, com Secretaria Estadual de Educação (SEE), com o Conselho Estadual de Educação (CEE), com União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) organizou e promoveu o ‘I Encontro Estadual sobre o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em cumprimento de Medida socioeducativa’, no dia 21 de agosto de 2017. Na Conferência de abertura foi exposto que o público em questão foi o menos citado na pesquisa prévia, evidenciando a invisibilidade desses adolescentes para a maioria da sociedade civil. Tal indício motivou esta iniciativa de consultar sociedade e demais profissionais a refletir e construir coletivamente uma Deliberação, em consonância com a Resolução CNE/CEB nº03, de 13 de maio de 2016, visando definir Diretrizes Nacionais para ao atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Foram propiciados ciclos de debates, um regional (encontro estadual) e quatorze encontros regionais destinados a escuta de pais, alunos, Conselhos Escolares, profissionais

das Secretarias Estadual e Municipais de Educação, representantes estudantis, representantes sociais, Ministério Público e demais profissionais da área jurídica, para discussão do tema.

Participei tanto do encontro estadual quanto do encontro local na cidade de Cabo Frio, lócus dessa investigação. As contribuições apresentadas nos ciclos de debate foram sustentadas pelo presente estudo tendo como propósito dar visibilidade aos adolescentes em condição de conflito com a lei no que diz respeito à Educação e à inclusão social, pois a falta de complexidade dessa situação gera intolerância, violência exacerbada e rotulação. Afinal, ser invisível, é estar alheio, é ser indiferente, é ser considerado pouco importante. A invisibilidade é uma forma de preconceito sutil, mas não menos lancinante e cruel, pois configura a humilhação social.

Reconhecemos a inexistência de explicações simples ou única sobre o fenômeno da criminalidade juvenil. Tampouco temos a presunção de apresentar solução mágica para um evento de tamanha amplitude e complexidade. Defendemos a problematização da realidade, o exercício do diálogo que capacita a escola pública - instituição social singular - em espaço de participação, garantia de direitos, emancipação, humanização, transformação e despertar da consciência crítica.

SEGUNDA PARTE: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO IV METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

4. Metodologia da Investigação

O presente capítulo é destinado ao 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.

Conjuntamente neste capítulo apontaremos os aspectos metodológicos do estudo, ou seja, a fundamentação metodológica com a qual foi abordada a presente pesquisa, bem como os dados obtidos a partir da pesquisa realizada na Escola Pública mais tradicional da cidade de Cabo Frio – Escola Municipal Professor Edilson Duarte.

Este é um estudo 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 adequada 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.

Ainda neste capítulo explicam-se as fases da pesquisa pelas quais se passou, a técnica e o instrumento aplicado, seus processos de validação e confiabilidade, o contexto de trabalho, os sujeitos de estudos e, finalmente, analisam-se os dados quantitativos e apresentam-se os resultados.

4.1. Fundamentação Metodológica

Para Oliveira (2011) se o método pode ser entendido como o caminho, a técnica pode ser considerada o modo de caminhar. Sob essa perspectiva, optamos pela pesquisa descritiva já

que pretendemos delinear as características do atendimento escolar da rede pública de Cabo Frio aos jovens em situação de conflito com a lei. Com relação aos procedimentos técnicos adotaremos a pesquisa *Ex post facto*, ou seja, quando o ‘experimento’ se realiza após os fatos (Gil *at al* 2012).

4.1.1. Objetivos da pesquisa

Em primeiro lugar é necessário estabelecer o que pretende a pesquisa, ou seja, quais são seus objetivos.

Os objetivos direcionam o estudo, e durante o desenvolvimento da pesquisa devem estar sempre presentes. Os objetivos devem ser congruentes com o tema, com o objeto de estudo e com a abordagem do problema (Herrera Vázquez, 2008).

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:

4.1.2. 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.

4.1.3. 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.

Quadro 10 – Perguntas e objetivos específicos da investigação

PERGUNTAS	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
O que determina a legislação sobre os direitos dos jovens em situação de conflito com a lei?	Identificar e analisar as ações pedagógicas desenvolvidas pela Unidade Escolar favoráveis à inserção social e educativa dos jovens em situação de conflito com a lei que cumprem medida socioeducativa..	Analisar a legislação que ampara os direitos dos jovens em situação de conflito com a lei.
O que prevê o PPP da Unidade Escolar no que se refere aos alunos em situação de conflito com a lei?		Conferir a atenção do PPP da Unidade Escolar aos alunos em situação de conflito com a lei.
Quais são dificuldades enfrentadas pelos estudantes em situação de conflito com a lei na escola e no retorno à vida social?		Identificar as dificuldades dos estudantes em situação de conflito com a lei na escola e no retorno à vida social
Qual é a perspectiva docente, da Direção e da Equipe técnico-pedagógica sobre processo inclusivo das crianças e adolescentes em situação de conflito com a lei?		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.

4.2. 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).

Quadro 11. 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

Quadro 12. Variáveis e categorias

VARIÁVEL	CATEGORIA
✓ Sexo	✓ homem ✓ mulher
✓ Função	✓ Docente ✓ Equipe Diretiva ✓ Equipe Pedagógica
✓ Disciplina que ministra	✓ Língua Portuguesa ✓ Matemática ✓ Ciências ✓ Geografia ✓ História ✓ Artes ✓ Língua Estrangeira ✓ Educação Física
✓ Experiência profissional	✓ 0 a 5 anos ✓ mais de 5 até 10 anos ✓ mais de 10 anos
✓ Formação acadêmica	✓ Graduação ✓ Especialização ✓ Mestrado ✓ Doutorado

4.3. Cronograma da pesquisa

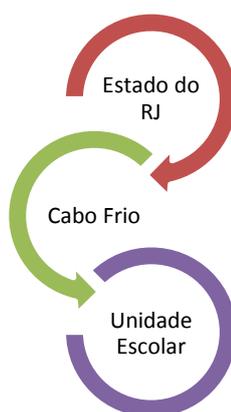
A seguir apresentamos o cronograma que seguimos para levar adiante o trabalho de pesquisa. Nele estabelecemos as atividades realizadas e o tempo que implica cada fase.

Quadro 13 – Cronograma da pesquisa

FASE	ATIVIDADE	TEMPO
1ª	1. Reunião com o professorado da escola pública de Cabo Frio. 2. Elaboração do desenho de pesquisa. 3. Elaboração e validação da escala Inserção Socioeducativa de Jovens em Situação de Conflito com a Lei. 4. Validação de especialistas. 5. Estudo piloto do questionário.	3 meses
2ª	6. Aplicação dos instrumentos. 7. Coleta de informação. 8. Processamento das informações.	6 meses
3ª	9. Análise dos resultados. 10. Debate. 11. Conclusões. 12. Elaboração de propostas.	3 meses

4.4. Contexto da Pesquisa

O presente estudo, foca na Cidade de Cabo Frio, município do Estado do Rio de Janeiro que tem sua dinâmica sócio-política-cultural afetada pelas transformações em todo estado. Assim, o contexto da pesquisa dar-se-á mediante breve análise da conjuntura estadual, municipal e, por fim, da Unidade Escolar, *locus* da pesquisa.



4.4.1. Caracterização do Estado do Rio de Janeiro

O Estado do Rio de Janeiro está situado no leste da região Sudeste, unidade federativa do Brasil com particularidades bastante intrigantes. Faz parte do bioma da mata atlântica brasileira, é banhado pelo Oceano Atlântico (leste e sul), apresentando um clima tropical e subtropical. Sua geografia é composta por regiões dissemelhantes: a baixada e o planalto.

Deste modo é conhecido mundialmente pela beleza de suas praias e também pelas características geográficas ímpar. Destaca-se pelas paisagens diversificadas que possibilitam sol com calor intenso no verão e, nas localidades acima dos mil metros de altitude, geada com neve esporádica, no inverno.

Fotografia 1: Capital do Estado do Rio Janeiro



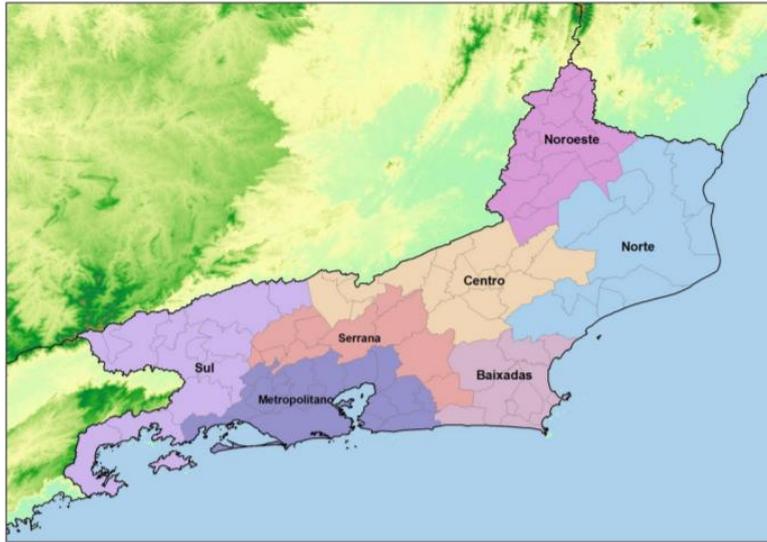
Fonte: https://www.google.com.br/search?q=cristo+redentor+rio+de+janeiro&dc=0&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjY8-2U3tXaAhWJH5AKHXK1AJ8Q_AUICygC&biw=1536&bih=735#imgcr=6lS2ZJySS02K7M:

Fotografia 2 : Favela Santa Marta – Praça Cantão



Fonte: <http://revistamarieclaire.globo.com/Revista/Common/0,,ERT183592-17737,00.html>

A divisão político-administrativa do Estado do Rio de Janeiro dá-se em 8 (oito) regiões de Governo: Metropolitana, Noroeste Fluminense, Norte Fluminense, Serrana, Baixadas Litorâneas, Médio Paraíba, Centro-Sul fluminense e Costa Verde.

Fotografia 3: Regiões do Estado do Rio de Janeiro

Fonte: Observatório das Metrôpolis IBGE

Embora seja o terceiro menor estado brasileiro, concentra boa parte da população nacional. Segundo Censo 2010, é o terceiro estado mais populoso do país. Neste documento²⁸ foi evidenciado a mudança populacional no interior do estado, destacando o aumento percentual de participação das baixadas litorâneas e norte fluminense e aumento populacional motivado pela atividade da indústria petrolífera. Quanto à economia o Rio de Janeiro é a segunda maior do país, representando, em 2014, 11,6% do PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro, superado apenas pelo estado de São Paulo, com 32,2%.²⁹

Unidade Federativa de grande importância na história do Brasil e durante extenso período foi a capital do estado brasileiro. Tal fato contribuiu para a riqueza de etnias na região, que contou com a contribuição de vários povos na formação de sua população - inicialmente indígenas, extintos com a colonização - posteriormente portugueses, africanos, franceses, alemães, espanhóis, suíços e italianos. Essa miscigenação favoreceu a exuberância cultural do estado, especialmente na capital, que conta com significativo e diversificado número de museus, cinemas, igrejas, universidades, espaços culturais, cidade das artes, cidade do samba etc.

Vale dizer que o atual Rio de Janeiro se construiu a partir da fusão do antigo estado do RJ e a então Guanabara no ano de 1974. Todavia a transferência da Capital Federal para Brasília, consolidada na década de 70, repercutiu em crise econômica-social do estado, a

²⁸ O Estado do Rio de Janeiro no Censo 2010 - documento preliminar

²⁹ Dado fornecido pela Fundação CEPERJ – Centro Estadual de Pesquisas e Estatísticas de Servidores Públicos do Rio de Janeiro – desde 1999 o órgão estadual de estatística elabora as contas regionais do Brasil.

economia passou a ter a maior perda de participação no PIB nacional e queda do emprego formal.

A decadência econômica pós-1960 e a degradação da lógica política, que levaram a uma particular desestruturação da máquina pública no estado do Rio de Janeiro, sua capital e demais 91 municípios fluminenses, pode, ser vistas, por exemplo, através de dados do Ministério da Saúde - Índice e Desempenho do Sistema Único de Saúde (IDSUS) para o ano de 2011, que mostram a cidade do Rio de Janeiro na última posição, entre todas as capitais brasileiras, e o estado do Rio de Janeiro na 25ª posição, entre as 27 unidades federativas. Pode ser visto, também, quando se analisa os resultados do ensino médio público divulgados pelo Ministério da Educação e verifica-se que o estado do Rio de Janeiro, no ano de 2011, aparecia entre as 27 unidades federativas, na 15ª posição [...]. No cenário de decadência, no estado do Rio de Janeiro, desde a transferência da Capital Federal para a Brasília, a maior precarização, do ponto de vista econômico-social e de infraestrutura urbana, ocorreu na periferia da Região Metropolitana [...]. No campo da segurança pública, a lógica política instaurada a partir do Golpe de 64 e das cassações também gera uma particular desestruturação, com nomeações politiquieras e uma forte institucionalização da corrupção e de ligações políticas com o crime. Isso conduz a uma situação urbana de particular gravidade na área de violência pública, no estado do Rio de Janeiro e principalmente em nossa metrópole, que levou à existência de áreas territoriais controladas por traficantes de drogas ou milícias com um nível de institucionalização não verificado nas demais metrópoles brasileiras ou latino-americanas. (Osorio, 2013, pp. 9-11)

Este contexto assustador resultou em uma série de medidas para frear a crise que se instaurou em todo estado, principalmente, no que dizia respeito à segurança pública. Assim, no final de 2010, o então Governador Sergio Cabral, lança o projeto Unidade de Polícia Pacificadora (UPP), criando na população uma *pseudo* sensação de segurança, que não se sustentou por muito tempo, uma vez que não se investiu na isonomia entre as localidades (bairros e favelas) e em políticas públicas inclusivas, fatores que refletem diretamente na criminalidade.

As estatísticas alertam que tanto a violência quanto a falta de acessibilidade às estruturas básicas de cidadania atingem diretamente crianças e adolescentes. O Instituto de Segurança Pública (ISP) atestou, no mês de março 2015, um triste recorde para o Estado do Rio - a apreensão de jovens em conflito com a lei - foram 4,6 casos para 100 mil habitantes. O número 3,5 vezes maior do que o total registrado no mesmo mês em 2010. Neste mesmo período, havia cerca de 1,9 mil jovens cumprindo medidas socioeducativas no Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio (DEGASE), 830 acima da capacidade. A maioria dos jovens apreendidos em 2014 (74%) tinha entre 16 e 18 anos. Desses, 41% foram detidos por envolvimento com o tráfico de drogas, 27% por roubo e 13% por furto. Apenas 1,24% foi

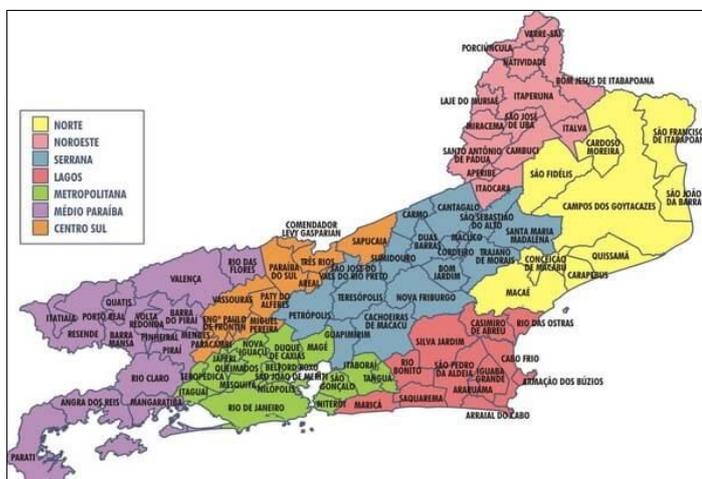
detido por participação em homicídios. Entre os internos, 95% tinham o ensino fundamental incompleto e mais de 80% apresentavam uma defasagem entre a idade e o ano escolar adequado.

Em junho de 2017 – o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em parceria com Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) inauguraram o portal eletrônico (<http://ipea.gov.br/atlasviolência/>) com indicadores e conteúdos sobre segurança pública e material diversificado (análises, artigos vídeos) abordando a temática da violência e criminalidade na realidade brasileira. A publicação intitulada ‘Atlas da Violência 2017’, visava contribuir para análise qualificada da criminalidade violenta apontando caminhos ao Estado e sociedade na superação da crise civilizatória que naturalizou o homicídio, dizimando crianças e jovens.

A editoração dividida em oito seções: apresenta na sua segunda seção, a evolução da taxa de homicídio no Brasil por município, considerando aqueles com população acima de 100 mil habitantes. Na quarta e quinta seções dedica-se a apreciação da letalidade violenta contra os jovens e negros, respectivamente. A publicação, em consonância com estudos anteriores, mencionados nessa pesquisa, atestou que o Brasil é um país muito arriscado para viver, pois nos primeiros meses de 2017, em apenas três semanas, o país exterminou mais pessoas, que o total de vítimas em todos os atentados terroristas no mundo.

Diante dessa dura realidade, a presente pesquisa dedica-se a estudar o fenômeno da delinquência juvenil na cidade de Cabo Frio. O município que junto com Arraial do Cabo, São Pedro, Búzios, Iguaba Grande, Saquarema e Araruama compõem a Região dos Lagos do estado do Rio de Janeiro pertencente à Região das Baixadas Litorâneas, conforme mapa a seguir.

Fotografia 4: Mapa de Divisão Regional do Estado do RJ



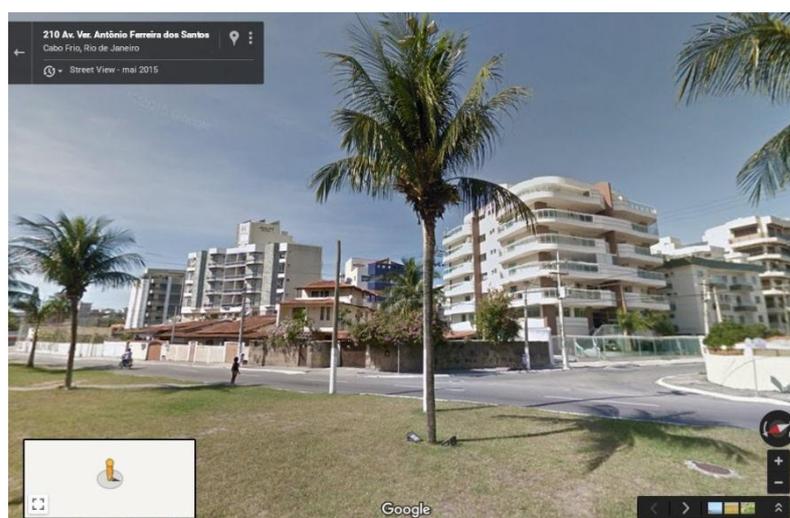
4.4.2. Caracterização da cidade de Cabo Frio

Fundada em 13 de novembro de 1615, é uma das localidades mais antigas do Brasil, considerada um marco na história do devassamento da velha província fluminense³⁰. A descoberta de seu território é atribuída ao navegador Américo Vespúcio, que, por volta do ano de 1503, teria aportado no local denominado Praia do Cabo da Rama. Sua terra rica em pau-brasil fez da região cenário de muitas lutas, que gerou a construção de um forte, pelos franceses, numa saliência da costa junto ao mar, nomeado São Mateus.

A exploração do sal, a pesca, a produção de laranjas e criação de gado, foram as principais atividades econômicas até a década de 60. Após esse período prevaleceram as atividades ligadas ao turismo e ao lazer, beneficiado pelas condições do meio natural. Segundo CEPERJ³¹, Cabo Frio é o principal centro regional, e parte significativa de sua população economicamente ativa, advém do desenvolvimento do comércio e turismo.

Tornou-se a cidade com maior economia da região exercendo particular interferência no cenário estadual. O contrapeso desse progresso é o impacto ambiental da região, repercutindo em degradação generalizada das lagoas e das áreas de proteção ambiental em virtude da abundância de moradias gerada pela especulação imobiliária. O aspecto social da região também foi fortemente abalado, pois além dos danos ambientais, houve crescimento desordenado da população, e com isso, exclusão, subdesenvolvimento, restrição dos direitos humanos essenciais e, por consequência, crescimento da violência e vulnerabilidade social de crianças e jovens cabo-frienses.

Fotografia 5: Bairro Braga – área nobre de Cabo Frio



³⁰ Informações obtidas na página do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - fundação pública de administração federal do Brasil criado na década de 30. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=330070>>. Acesso em 08/09/2017

³¹ Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro.

Fotografia 6: Bairro Jardim Esperança – periferia de Cabo Frio

Fonte: <http://www.fiquebeminformado.com.br/2014/10/troca-de-tiros-quatro-mortos-fuzis.html>

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³² a área territorial da cidade em 2016 é de 410,418 km quadrado. A estimativa populacional de Cabo frio para o ano de 2017 é 216.030 habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) em 2010 foi de 0,735.

A indústria do Petróleo na região dos Lagos instituiu um grande movimento migratório de pessoas buscando oportunidades de emprego, dessa forma tornou-se a maior responsável pela atroz consequência do desenvolvimento econômico em toda baixada litorânea: explosão populacional em precárias ocupações e graves influências no nível de criminalidade local.

De acordo com o IBGE a população em comunidade carente na Região Metropolitana aumentou em 36,7%, entre 2000 e 2010, enquanto que no interior do estado a expansão foi de 121%, alcançando o número de 312.915 pessoas. Essa quantidade superava a população de Volta Redonda e Petrópolis na época. A cidade de Macaé era a maior representante desse fenômeno, com um crescimento de 70% de pessoas em aglomerados subnormais. No entanto, das dez maiores favelas fora da Região Metropolitana a maior localizava-se em Cabo Frio, no bairro Jacaré, talvez em virtude da sua localização que facilita o acesso ao aeroporto internacional de Cabo Frio e à cidade de Armação dos Búzios, um dos principais roteiros do turismo internacional. O bairro desde então passou a sofrer com o aumento da violência e

³²Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais Estimativas da população residente com data de referência 1º de junho de 2017

receber constantes incursões policiais para conter o movimento de tráfico de drogas na localidade.

A Implantação das Unidades de Polícia Pacificadora – UPP em pontos estratégicos da Região Metropolitana, também foi fator determinante no aumento da violência local, pois colaborou para a fuga de líderes do narcotráfico para as cidades da Região dos Lagos. As imagens a seguir revelam as condições de moradia, urbanização e violência do bairro Jacaré em Cabo Frio fazendo da localidade palco de homicídios ocasionados pelos conflitos entre facções criminosas e/ou com a polícia.

Perante o exposto a cidade de Cabo Frio tem padecido, nos últimos anos, com os impactos ambientais e socioculturais da expansão acelerada da sua população, refletindo problemas típicos das metrópoles brasileiras: urbanização e desenvolvimento socioeconômico, em contrapartida, expansão desordenada, bolsões de pobreza e violência.

A Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) publicou o estudo do sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz - Mapa da Violência 2015: Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil, as estatísticas revelaram que dos 100 municípios com as maiores taxas médias (2011/2013) de homicídio (por 100 mil), destaca-se Cabo Frio ocupando a 22ª posição no *ranking* das cidades que mais vitimizam jovens de 16 e 17 anos. O segundo estudo da FLACSO intitulado - Mapa da violência 2016 - Homicídios por Arma de Fogo no Brasil, aponta a região como a segunda maior do estado em homicídios, superando inclusive a região metropolitana, nomeada Grande Rio, composta pelos municípios do Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Queimados, São Gonçalo, São João de Meriti e Tanguá. Esse estudo complementa o anterior, pois constata que a juventude (faixa de 15 a 29 anos) é a maior vítima da violência homicida no Brasil, destacando que a cidade de Cabo Frio é a segunda cidade mais violenta do Estado do Rio de Janeiro, com elevados índices de vitimização de sua população jovem.

Ante o exposto, Cabo Frio encontra-se no topo do *Ranking* dos municípios mais violentos do Estado do Rio de Janeiro. Transformações urbanas e sociais de forma descontrolada, aliadas ao pouco compromisso do poder público e/ou políticas públicas de baixa qualidade compõem o cenário ideal para a multiplicação da delinquência juvenil.

Assim, a cidade tem visto superabundar o número de jovens envolvidos com práticas ilícitas, corriqueiramente diversos jovens são flagrados cometendo atos infracionais. Os adolescentes apreendidos são encaminhados à uma unidade de apreensão do DEGASE, após ser lavrado auto em Delegacia Especializada. Conforme já salientado em nosso estudo, o

Artigo 112 do ECA prevê várias medidas socioeducativas, dentre elas, a inserção em regime de semiliberdade, que é cumprida nos Centros de Recursos Integrados de Atendimento a Adolescentes (CRIAADs). Das 16 Unidades do DEGASE no Rio de Janeiro, uma localiza-se em Cabo frio, no bairro Jacaré, conforme ilustração a seguir:

Fotografia 7: Violência no bairro Jacaré



Fonte: <http://www.fiquebeminformado.com.br/2014/05/noite-de-terror-no-jacare-em-cabo-frio.html>

Na medida socioeducativa de semiliberdade, a escolarização e profissionalização são obrigatórias, nesse regime o adolescente pode realizar atividades externas retornando para dormir na Unidade. Os CRIAADs possuem equipe técnica interdisciplinar que acompanha e subsidia o jovem em conflito com a lei na reinserção social.

Fotografia 8: Fachada do CRIAAD Cabo Frio, localizado no bairro Jacaré



Fonte: <http://rc24h.com.br/noticia/ver/16615/unidades-do-criaad-de-macae-e-cabo-frio--paralisam-as-atividades>

Tendo em vista a obrigatoriedade da escolarização, esses jovens são matriculados ou reinscritos em um estabelecimento de ensino. No contexto cabofriense, a Unidade Escolar Professor Edilson Duarte é a que mais recebe alunos na condição de conflito com a lei do município. O referido estabelecimento de ensino localiza-se em um bairro residencial, no ponto central da cidade, no mesmo bairro do 25º Batalhão de Polícia Militar. O encaminhamento de matrícula desse público de jovens, provavelmente, deve-se ao fato da escola ser polo da EJA da Rede Pública Municipal, modalidade que mais recebe estudantes que cometeram algum tipo de ato infracional, e também pela acessibilidade, pois, de certa forma, assenta-se em 'território neutro', ou seja, não há prevalência de facção criminosa.

Fotografia 9: Fachada da E M Prof. Edilson Duarte



Fonte: Google Maps

Visando compreender e refletir sobre a experiência educativa dos jovens em conflito com a lei, no estabelecimento de ensino supramencionado, faz-se fundamental caracterizá-lo. Ou seja, minuciar o histórico da instituição, localização, estrutura, funcionamento (aspecto físico e recursos humanos), o contexto socioeconômico do público que atende e seu Projeto Político Pedagógico. Assim como, a estrutura da Rede Pública de Ensino da cidade de Cabo Frio. Vale ressaltar que as informações foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar. Vale dizer que o P.P.P. foi revisto e atualizado no ano de 2012. Todo o estudo utilizou como base essa versão, por não haver ainda, uma variante mais recente. Algumas informações foram atualizadas através de entrevista com Secretário Escolar e Equipe Gestora da referida escola, e também com membros da equipe de Inspeção Escolar da Secretaria Municipal de Educação.

4.4.3. Caracterização da Unidade Escolar

A Rede Municipal de Educação possui hoje 87 unidades escolares e cerca de 30 mil alunos. A professora Laura Barreto é, pela segunda vez, Secretária de Educação no município. Profissional admirada, principalmente, por ter colaborado na sua primeira gestão para que a educação pública municipal se destacasse na região litorânea.

Nos dias que correm, o poder público municipal vive um desafio: tirar a educação pública da maior crise já enfrentada, posto que, no ano de 2016, a rede viveu a maior greve da história da educação na região, foram 7 (sete) meses sem aula nas escolas públicas do município, motivada, dentre outros fatores, pelo não pagamento de salários dos profissionais da educação.

Seguindo o princípio de Gestão Democrática do ensino público, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo terceiro, inciso oitavo, a escolha da Equipe Gestora (Diretor, Diretor-adjunto e Dirigentes de turno) das Unidades Escolares criadas e mantidas pelo Governo Municipal, inclusive as municipalizadas, ocorre mediante consulta à cada comunidade escolar. Esse processo é criterioso e regulado por legislação específica³³. Dessa forma, os professores interessados nas funções referidas compõem chapa apresentando propostas de trabalho para que toda comunidade escolar faça sua indicação/escolha através de voto secreto.

A rede de ensino de Cabo Frio só implantou o segundo segmento ensino fundamental - 6º ao 9º ano de escolaridade (antiga 5ª a 8ª séries) em 1977, na administração do prefeito José Bonifácio. O novo estabelecimento de ensino recebeu o nome do ex-prefeito, o Professor Edilson Duarte, iniciou suas atividades em prédio provisório, somente com três turmas e sob a direção da professora Daracy Dinucci Francisco. A inauguração do prédio novo deu-se em abril de 1978, o segundo bloco foi construído no ano seguinte.

Reconhecida através do ato autorizativo do Conselho Estadual de Educação - Portaria 8940/ECDAT de 31 de janeiro de 1983, Diário Oficial de 03 de fevereiro de 1983, é mantida pela Prefeitura Municipal de Cabo Frio. Embora a escola já funcionasse desde 1977, só foi regularizada seis anos depois pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro. O decreto nº 3548 de 23 de outubro de 2006 reorganizou a escola incluindo a Educação de Jovens e Adultos.

A escola Municipal Professor Edilson Duarte está situada na zona urbana do município de Cabo Frio, na Rua Professora Amélia Ferreira, sem número, bairro Jardim

³³ Lei nº 2608, de 12 de novembro de 2014, que reestrutura o processo de consulta para indicação de Diretores das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Cabo Frio. Vale dizer, que esta era a lei em vigor no período em que foi realizado o estudo, mas estava em processo de discussão entre Poder Público Municipal e Profissionais da Educação para sua revisão e, possível, reestruturação.

Caiçara, CEP: 28910-440. Há outro acesso na Rua Professor Edilson Duarte, sem número, telefone (22) 2644-6196, e-mail: empedilson@hotmail.com, CNPJ: 01. 898.670/0001-47. Dentre as escolas criadas pelo município, a referida unidade é uma das mais tradicionais e está entre as maiores, celebrou em 30 de março de 2017, quarenta anos.

As atividades pedagógicas e produções de seus alunos são divulgadas nos seguintes canais: <http://edilsonduarte.webnode.com.br> e <http://emped.blogspot.com/>. Vale mencionar que tanto o site quanto o blog da escola estão desatualizados, pois, o Laboratório de Tecnologia Educacional (LTE), através dos Multiplicadores Tecnológicos (MTs), atuava junto à comunidade escolar aplicando as tecnologias da informação e comunicação à prática pedagógica escolar. Os professores MTs também eram responsáveis pela ‘alimentação’ dos canais interativos. No entanto o programa foi suspenso no Governo passado, em virtude de mau gerenciamento dos recursos municipais.

Quanto à estrutura física, a escola conta com um amplo espaço externo destinado à convivência e circulação dos estudantes, está distribuída em três construções: duas lineares e uma no segundo andar, que não é acessível via rampa ou elevador, apenas por escadas.

Quanto à organização, a instituição funciona em três turnos: manhã – de 7:10 às 12:25 horas – Ensino Regular Fundamental do 6º ao 9º ano de escolaridade, tarde – 12:45 às 18:00 também com Ensino Regular Fundamental do 6º ao 9º ano de escolaridade e noite de 18:10 às 22:55 com Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Quadro 14: Descrição do espaço físico da EM Prof. Edilson Duarte

Quantidade	Descrição do espaço
13	Salas de aula arejadas e iluminadas, com capacidade para 35 alunos.
1	Auditório com capacidade para 140 pessoas sentadas, possui palco, refrigeração e equipamentos tecnológicos. (Projetor multimídia, som, microfones, acesso à internet, etc)
1	Laboratório de Informática – Utilizado esporadicamente, uma vez que, não tem mais a figura do Professor Multiplicador Tecnológico neste ambiente.
1	Biblioteca com acervo vasto e diversificado
1	Sala de Leitura
1	Sala de vídeo devidamente equipada
1	Sala de Recursos Multifuncional para Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência
1	Laboratório de Ciências
1	Laboratório de Matemática
1	Quadra coberta com banheiros e vestiários, mas esses espaços carecem de manutenção
1	Secretaria Escolar
1	Sala de reprografia
1	Sala de professores ampla, decorada e aconchegante, também possui banheiros exclusivo para os docentes.
1	Sala para Equipe Técnico-pedagógica (Supervisor Escolar e Orientador Educacional) -

	ambiente amplo, refrigerado e mobiliado.
1	Sala para Equipe Diretiva (Diretor Geral, Diretor Adjunto e Dirigente de turno)

Fonte: PPP da Unidade Escolar

É importante salientar que a maioria dos alunos na condição de conflito com a lei estão matriculados no noturno. Atualmente (2017) temos dois jovens em conflito com a lei cumprindo medida socioeducativa em semiliberdade no 1º turno, no segundo turno não havia nenhum aluno nessas condições.

Fotografia 10: Alunado no pátio da unidade escolar



Fonte: <http://emped.blogspot.com.br/>

Quanto aos Recursos Humanos existentes, a instituição conta com um número expressivo de pessoal subdividido em: Equipe Diretiva ou Gestora, Equipe Técnico-Pedagógica, Funcionários Administrativos e Docentes.

Hoje, encontra-se sob a Gestão das Professoras Leila Márcia Souza na direção geral e Palmira Domingues, diretora adjunta, conta ainda com o apoio de três dirigentes, um por turno. Essa equipe foi escolhida pela comunidade escolar na consulta para indicação de Diretores no ano de 2014. Neste momento, a Diretora Geral está afastada de suas funções para cuidar da saúde e o gerenciamento geral da escola foi assumido pela Diretora Adjunta e demais membros da equipe Gestora.

Os três turnos totalizam 156 profissionais para atender 945 alunos.

Quadro 15: Descrição da Equipe Diretiva e Técnico-pedagógica da UE

Equipe Diretiva:	Equipe Técnico-Pedagógica
Diretor Geral: Leila Márcia Souza Oliveira (Licença Médica)	Supervisor Escolar 1º e 2º turnos: Marta Mendes de Moraes Fonseca
Diretor Adjunto: Palmira Domingues C. Inácio de Sousa (assumiu a Direção Geral)	Supervisor Escolar 3º turno/EJA: Eliane Cerqueira Dornellas
Dirigente 1º turno: Sérgio Pablo Petcof da Cruz	Orientador Educacional 1º turno: Altivo Teixeira Moraes Filho
Dirigente 2º turno: Roberta da Silva Terra	Orientador Educacional 2º turno: Simone de Almeida King
Dirigente 3º turno/EJA: Leonardo da Silveira Alberto	Orientador Educacional 3º turno/EJA: Nélio Nogueira

Fonte: A autora

No que diz respeito ao contexto socioeconômico da população atendida na instituição, o P.P.P. revela no item - Diagnóstico da Realidade – que por conta da sua estrutura e dimensões, a escola recebe grupos de alunos bastante heterogêneos. Acolhe alunos do município em que está inserido, como também dos municípios vizinhos. Admite que a maioria do seu público é de baixa renda, correspondendo às classes C, D e E34. Muitas famílias são beneficiárias de Programas Sociais, e apresentam carências em diversos aspectos. Menciona ainda que grande parte do alunado apresenta distorção idade/ano escolar, muitos são oriundos de comunidades carentes, consideradas ‘rivais’ por efeito da ação do crime organizado em cada localidade, exigindo da escola controle disciplinar permanente para evitar conflitos entre alunos.

O P.P.P. dá relativo destaque a um grupo específico de estudantes, os chamados “Tutelados pela Justiça” fazendo menção aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa. É interessante refletirmos sobre a expressão utilizada no documento norteador da escola, pois as nomenclaturas são carregadas de valores, conceitos e significados.

O termo ‘tutelado’ é sinônimo de ‘protegido’, de ‘pupilo’ expressando assim a concepção que a comunidade escolar apresenta sobre os estudantes em condição de conflito com a lei. Julgam que são ‘favorecidos’ e ‘resguardados’ pelo sistema judiciário! Nesse discurso está implícita uma visão preconceituosa e estereotipada sobre o público em questão.

³⁴ Visão de classe social utilizada pelo IBGE, de dez em dez anos, no censo populacional. Critério de cálculo simples baseia-se no número de salários mínimos, dividindo as classes sociais em cinco faixas de renda - Classe A: acima de 20 SM/ Classe B: de 10 a 20 SM/Classe C: de 4 a 10 SM/ Classe D: de 2 a 4 SM/ Classe E: até 2 SM. O cálculo foi em cima do salário mínimo de 2016 no valor de R\$880,00.

É preocupante porque se trata de um documento fruto de construção coletiva de uma instituição educativa e, de certa forma, alheio à perspectiva inclusiva de educação.

4.5. 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.

A amostra se baseia no princípio de que as partes representam o todo, de forma que reflete as características que definem a população da que foi extraída, o que indica que é representativa.

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.

No nosso caso, a população está formada pelos docentes da Escola Municipal Professor Edilson Duarte (80 professores lecionando na sala de aula, muitos docentes têm duas matrículas e atuam na Unidade Escolar em dois turnos), Equipe Diretiva (Diretor geral, adjunto e dirigentes de turno) e Equipe Técnico-Pedagógica (formado por inspetor escolar, orientador educacional e supervisor escolar), tal qual se mostra na tabela abaixo.

Tabela 1: Distribuição de população e amostra

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%)

4.6. 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.

Quando se desenha a pesquisa, os fatos já foram produzidos e portanto não há manipulação da variável independente. Trata-se de um tipo de pesquisa na que não se

modifica o fenômeno ou situação objeto de análise (Bernardo e Caldero, 2000). Já para um autor clássico como Kerlinger (1979, p. 116), “A pesquisa não-experimental ou *ex-post facto* é qualquer pesquisa na qual se torna impossível manipular variáveis ou atribuir aleatoriamente aos sujeitos ou às condições”.

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.

Tabela 2: Enfoque metodológico

PARADIGMA	ENFOQUE METODOLÓGICO	TÉCNICA	ANÁLISE
Quantitativo	Método descritivo modalidade <i>ex-post facto</i> (causal ou explicativo)	✓ escala Somativa tipo Likert	SPSS (v. 23)

4.7. Elaboração e validação do instrumento

Na nossa pesquisa utilizamos como técnica de coleta de dados o questionário (escala somativa tipo Likert), um questionário de perguntas fechadas e o diário de campo.

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).

Como afirma Blanco (2000), a escala é um instrumento estruturado, de coleta de dados primários, utilizado para medir variáveis em um nível de medida ordinal por meio de um conjunto organizado de itens relativos à variável que se quer medir e que são apresentados aos sujeitos de pesquisa com respostas em forma de um conjunto de aprovação-desaprovação para medir sua reação diante de cada afirmação; as respostas são ponderadas em termos da intensidade no grau de acordo ou desacordo com o reagente apresentado e essa estimativa outorga ao sujeito uma pontuação por item e uma total que permite precisar em maior ou menor grau a presença do atributo ou variável.

O uso da escala somativa de Likert é justificativo pela facilidade de seu uso, além de aparecer descrita com mais frequência em numerosas fontes que quase nem apresentam outros métodos (Morales, 2000, p.48):

Nas escalas somativas (Likert) os itens: a) não são escolhidos para cobrir todo o espectro, mas sim em função de sua relação comprovada com todos os demais, ou seja, de seu poder discriminatório, e tendem a estar situados nos extremos do contínuo (ou favoráveis ou desfavoráveis), ao menos comparados com os das escalas diferenciais; e b) todos os itens possuem o mesmo valor a princípio e as mesmas respostas dadas a diferentes itens possuem valor idêntico; o peso na pontuação final não depende de um valor previamente atribuído a cada item, mas sim da resposta do sujeito a cada um (sim ou não, mais ou menos de acordo). A formulação pode ser muito variada (frases, adjetivos), o mesmo que o número e o formato das respostas.

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).

Por último, o diário de campo é uma técnica de registro de dados do investigador, onde se anotam as observações (notas de campo) de forma completa, precisa y detalhada. Precisamente, dentro desta técnica utilizamos o ‘diário de pesquisa’ (registra só as observações e os dados concretos) e o ‘registro de incidentes’ (registro de fatos que não são frequentes).

4.8. 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.

1. *Determinação dos objetivos*

Esta fase se inicia a partir da exposição do problema de pesquisa. Em primeiro lugar se realiza uma ampla revisão bibliográfica sobre o tema: “PPP”, “Legislação”, “inclusão” “dificuldades” dos estudantes em situação de conflito com a lei no retorno à vida escolar e social.

Os objetivos na escala em relação à compreensão da experiência socioeducativa dos jovens em situação de conflito com a lei, são os seguintes:

- a) Determinar a influência do fator social;
- b) Determinar a influência do fator escolar (clima social e fator motivacional);
- c) Determinar a percepção dos profissionais da educação sobre a inclusão dos estudantes em conflito com a lei. (fator pessoal e social);
- d) Determinar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em conflito com a lei (fator pessoal e social).

2. *Desenho do questionário*

Nesta fase foram consideradas as potenciais dimensões da escala (análise exploratória). Uma vez detalhadas as áreas de conteúdo, foram especificados os aspectos concretos de cada área. Para isso se levou em conta a relação estruturada das variáveis que mede o questionário e as perguntas necessárias para cada uma delas.

Em primeiro lugar, partimos de um banco de item o suficientemente amplo para eliminar mais tarde aqueles cujo aporte à confiabilidade do instrumento era baixa.

Em uma segunda fase, partimos da análise fatorial confirmatória para, posteriormente configurar o questionário mediante a análise exploratória. Segundo Herrero (2010), a análise fatorial confirmatória permite contrastar um modelo construído com antecipação, no qual o investigador estabelece *a priori* o conjunto total das relações entre os elementos que o configuram. Diferentemente da análise fatorial exploratória, na confirmatória se supõe que o investigador é capaz de aventurar *a priori* a estrutura dos dados.

Em princípio foram identificados os indicadores, um total de três, a saber: um primeiro fator constituído por 9 itens (construção e atualização do Projeto político-pedagógico), um segundo fator formado por 10 itens (percepção dos Docentes, Diretores e Pedagogos sobre a inclusão de alunos em conflito com a lei) e um terceiro fator formado por 10 itens (educação numa perspectiva inclusiva) A versão definitiva aparece em outro capítulo deste trabalho.

3. *Elaboração e seleção das perguntas*

Na redação dos itens levamos em conta o trabalho realizado por Morales (2000), assim como a Azofra (2000), Rojas, Fernández e Pérez (1998), Morales, Urosa e Blanco (2003) e Campoy (2016), principalmente, no que concerne aos seguintes temas: o número de respostas por item, o problema da aquiescência (tendência de alguns sujeitos a responder afirmativamente ‘de acordo’ com independência do conteúdo do item, inclusive mostrando acordo com afirmações de signo oposto; para evitar este problema atuamos redigindo itens que marcam atitudes tanto positivas como negativas, ou seja, trata-se de buscar um certo equilíbrio no número de itens tanto positivos como negativos e a resposta central.

4. *Análise da qualidade das perguntas*

Foi considerado que as perguntas sejam relevantes (relacionadas com o objetivo da pesquisa), concretas, utilizando um linguagem convencional apropriada ao âmbito da pesquisa, evitando palavras e frases enviesadas ou perguntas que contenham mais de uma ideia, evitando as redações negativas, as discriminações (opiniões nas que quase todos vão estar de acordo ou em desacordo) e tendo em conta a bipolaridade (como já foi assinalado).

5. *Redação das respostas:*

Para a redação das respostas ao item levou-se em consideração o seguinte:

- a) Como seriam redigidas.
- b) Quantas respostas por item.
- c) A inclusão ou não de uma ‘resposta central’ (número par o ímpar de respostas).

No nosso caso consideramos pertinente cinco respostas ao item (5 concordo totalmente, 4 concordo parcialmente, 3 não tenho claro/indiferente, 2 discordo parcialmente e 1 discordo totalmente).

6. *Disposição provisória das perguntas no instrumento (suporte de papel):* seguiu-se a sugestão de agrupar as perguntas de conteúdo similar, segundo as dimensões estabelecidas.

7. *Estudo piloto:* realizou-se com uma amostra formada por docentes de escolas públicas do município participante no estudo (mais adiante detalhamos).

8. *Análise de validade e confiabilidade do questionário*

Além destas exigências próprias do método científico, o questionário, especialmente, deve cumprir os dois requisitos fundamentais: confiabilidade e validade. Para Latiesa (1994, p. 341) a validade faz referência “a que o procedimento utilizado mede o que realmente pretende medir e a finalidade faz referência à propriedade do instrumento que produz os mesmos resultados em diferentes provas”. Neste mesmo sentido se manifesta Morales (2000,

p. 425) quando afirma que “um instrumento é válido quando se mede o que se pretende medir com ele”.

Nas palavras de Gil Gómez e Pascual Ezama (2012), a validade deve garantir que qualquer estudo realizado ou qualquer questionário dê garantias de que mede o que realmente diz que está medindo e que serve para os propósitos da investigação para os que foi elaborado.

Quanto à confiabilidade do questionário, tem que ser destacado que “um instrumento de coleta de dados completamente confiável é aquele que se for utilizada duas vezes a mesma circunstância, produz dados idênticos” (Fox, 1981, p. 404).

A confiabilidade 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*”.

Morales (2012) vem coincidir com os anteriores autores, pois a confiabilidade de um instrumento de pesquisa se refere à medida em que o instrumento produz os mesmos resultados em ensaios repetidos. A confiabilidade não é uma característica ou uma propriedade dos instrumentos, mas sim de umas pontuações obtidas na mostra determinada.

Em nossa investigação, para o estudo da validade seguimos os seguintes passos:

- ✓ Revisão bibliográfica (validade de conteúdo).
- ✓ Validação de especialistas.
- ✓ Análise fatorial (validade de construção).
- ✓ Estudo piloto.

Para o estudo da confiabilidade do questionário se aplicou o coeficiente alfa de Cronbach.

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.

9. *Edição final do questionário*: o último passo neste processo consistiu na edição definitiva do questionário, após seu estudo técnico que se desenvolve a seguir.

Estudo técnico da “Inserção socioeducativa de jovens em situação de conflito com a lei: estudo descritivo em Escola pública de Cabo Frio, Rio de Janeiro.

Estudo da validade:

1. *Revisão bibliográfica (validade de conteúdo)*

A validade de conteúdo faz referência ao juízo lógico sobre a correspondência que existe entre o traço ou característica que se deseja medir para determinar se os itens ou perguntas refletem o domínio de conteúdo. Para isso devem ser reunidas evidências sobre a qualidade ou relevância técnica do questionário, para o que é fundamental basear-se em fontes bibliográficas (Urrutia, Barrios, Gutiérrez e Mayorga, 2014).

Neste sentido, para a elaboração de nosso questionário várias fontes foram consultadas como: TESEO, ERIC, Dialnet, Universia, Base de Datos REDIAL-TESIS e Tesis Universidades Españolas.

Para a construção do questionário nos baseamos no “Cuestionario de Inicio, Persistência, Expectativas de Cambio y Expectativas de Abandono de los Estudios Universitarios”, de autoria de Henríquez López (2007), ao qual submetemos a um processo de contextualização e validação.

2. *Validação de especialistas*

O instrumento foi submetido a um processo de validação de conteúdo através do juízo de especialistas. Esta validação é um procedimento habitual neste tipo de ação. (Barroso e Cabero, 2010). Nas palavras de Ruiz (2002, p. 75), “através da validade de conteúdo se pode determinar até onde os itens de um instrumento são representativos de domínio ou universo de conteúdo da propriedade que se deseja medir”.

Por tratar-se de um instrumento elaborado, foi validado mediante o procedimento metodológico adequado, pelo que se submeteu à validade de conteúdo por especialistas, de forma que as respostas e sugestões foram processadas, analisadas e consideradas para a adaptação do mesmo. A validade foi estruturada em duas partes: nível de compreensão do item e de importância do mesmo, em uma escala de 1 a 10 (um é menor pontuação e 10 a máxima). A validade do questionário passou pelas seguintes fases:

a) Composição da amostra

O instrumento foi submetido a um processo de validade de conteúdo mediante juízo de especialistas, procedimento muito comum utilizado para este tipo de estudo (Cabero e Barroso, 2010).

De acordo com Mengual (2011, p. 158), se entende por especialista “tanto o indivíduo como o grupo de pessoas que são capazes de proporcionar avaliações confiáveis sobre um problema em questão e, ao mesmo tempo, fazem recomendações em função de um máximo de competência”.

O procedimento de seleção de especialistas se baseou no critério de ter experiência no âmbito da educação e haver colaborado anteriormente em outros trabalhos de pesquisa.

Quanto ao número de especialistas utilizados em uma pesquisa, seguimos o critério de Landeta (2002), que indica que deve estar compreendido entre 7 e 30.

O juízo de especialistas foi colocado em ação mediante a agregação individual que consiste em obter informação de maneira individual sem que eles fiquem em contato.

No quadro abaixo estão especificados os especialistas que participaram na validade do questionário, com nome, formação e atividade de cada um.

Quadro 16: Composição da amostra de especialistas.

Nome	Formação	Atividade-Instituição
Dr. Carlos Soares Pernambuco	Licenciado em Educação Física - UFRJ, Mestre em ciência da motricidade UCB-RJ e Doutor em Biociências - UNIRIO	Professor Universitário – UNESA Cabo Frio, da Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Araruama
Dra. Janafina de Azevedo Corenza	Pedagoga - UFF, Mestre em Educação – UERJ e Doutora em Educação – PUC RJ	Professora da Educação básica, Técnica e Tecnológica. Professora das disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura do IFRJ
Dra. Márcia da Silva Quaresma	Pedagoga, Mestre em Educação - UERJ e Doutora em Educação - UERJ	Professora e coordenadora do curso de Pedagogia da UVA – Cabo Frio e Pedagoga do município de Cabo Frio
Dr. Paulo Cesar da Costa Heméritas	Licenciado em História, Mestre em Cognição e Linguagem Doutor em Sociologia Política-UENF	Professor Universitário da UNESA Cabo Frio e Produtor cultural.
Dra. Michele Fonseca de Arruda	Doutora em Literatura comparada – UFF e Mestre em Letras - UFRJ	Professora de Língua Espanhola na Rede Estadual do RJ – FAETEC e na Rede de Macaé
Ma. Érika de Paula Lins	Pedagoga e Mestre em Educação – PUC RJ	Professora Universitária UNESA Cabo Frio e Pedagoga da Rede pública de Cabo Frio
Me. Sergio de Almeida Frias	Licenciatura em Matemática e Mestre em matemática - UERJ	Professor Universitário UNESA Cabo Frio e professor na rede Estadual do RJ
Ma. Patrícia Amaral Siqueira	Mestre em Ciências Sociais e Educação - UERJ e Doutoranda em Artes e Educação - UERJ	Professora da Rede Pública estadual –do RJ Faetec
Ma. Luciana Carvalho de Oliveira	Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cândido Mendes RJ. Mestre em Educação pela UAA	Supervisora de Ensino -Macaé . Coordenadora de Ensino -Faetec/RJ
Ma. Érica Cristina da Silva	Licenciatura em Letras e Mestre em Educação pela UAA.	Professora da Rede Pública de Cabo Frio e Armação dos Búzios

b) Compreensão do enunciado do item

Nesta seção foram os especialistas (total de 10), quem emitiram a valoração em relação à compreensão do enunciado de cada pergunta. Desta maneira foi apresentado a eles uma tabela na qual lhes foi pedido que lessem cada pergunta e que dessem uma nota de 0 a 10. No total, dez especialistas participaram. O critério utilizado consistiu em qualificar como ‘excelente’ os itens com pontuações acima de 9,5 até 10; ‘muito bom’ os itens com pontuações entre 9 e 9,5 e ‘bom’ os itens com pontuações acima de 8,5 até 9. O resultado está na tabela abaixo.

Tabela 3: Média da compreensão do item.

ÍTEM	Pontuação média
1. Projeto Político Pedagógico foi um conteúdo debatido na minha formação inicial (Graduação).	9,78
2. Tenho acesso ao PPP (contato/leu o PPP da escola).	9,72
3. Participei da construção e/ou atualização do PPP	9,79
4. A equipe técnico-pedagógica aborda o tema: alunos em conflito com a lei) em reuniões de formação continuada junto aos docentes.	9,33
5. O PPP da unidade escolar é revisado para atualização.	9,88
6. A Gestão e/ou que atuam Equipe Técnico-pedagógica organizam formações específicas (ajuda extra) para subsidiar docentes e funcionários com estudantes em situação de conflito com a lei.	9,33
7. Utilizo estratégias diversas para aproximar-me do aluno em situação de conflito com a lei visando melhorar seu desempenho escolar.	9,56
8. Tenho interesse em conhecer a família dos jovens em situação de conflito com a lei.	9,88
9. 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.	9,67
10. Corresponde à comunidade escolar investir no acolhimento aos alunos que cumprem medida socioeducativa.	9,44
11. Um jovem em situação de conflito com a lei é difícil mudar de vida.	9,78
12. Os estudantes que cumprem medida socioeducativa têm dificuldade de relacionamento (alunos, docentes, gestão e funcionários)	9,86
13. As medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em situação de conflito com a lei não surtem efeito (não recupera o jovem).	9,67
14. As legislações vigentes, para esse público, são muito brandas.	10
MÉDIA TOTAL ITEM	9,69

Tabela 4: Compreensão do item.

ITEM	Não importante	Útil, mas não essencial	Essencial
	----	5, 8, 12	1, 2,, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14.

a) *Valoração sobre a importância (valor) que se dá a cada pergunta ou item*

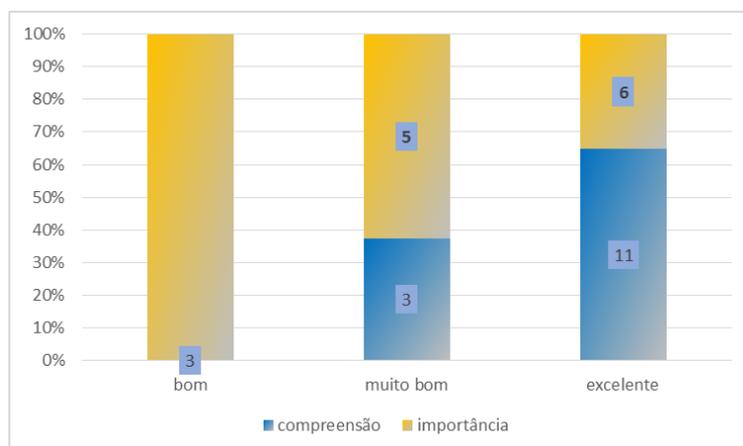
Da mesma forma, nesta seção cada especialista avaliou de 0 de 10 a importância dada a cada pergunta ou item. Os especialistas que participaram na validação sobre a importância são os mesmos que emitiram juízo sobre o nível de compreensão do item. O critério utilizado consistiu em qualificar como ‘excelente’ 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.

Tabela 5: Média da importância do item

ÍTEM	Pontuação média
1. Projeto Político Pedagógico foi um conteúdo debatido na minha formação inicial (Graduação).	10
2. Tenho acesso ao PPP (contato/leu o PPP da escola).	9,90
3. Participei da construção e/ou atualização do PPP	9,89
4. A equipe técnico-pedagógica aborda o tema: alunos em conflito com a lei) em reuniões de formação continuada junto aos docentes.	9,45
5. O PPP da unidade escolar é revisado para atualização.	8,87
6. A Gestão e/ou que atuam Equipe Técnico-pedagógica organizam formações específicas (ajuda extra) para subsidiar docentes e funcionários com estudantes em situação de conflito com a lei.	9,21
7. Utilizo estratégias diversas para aproximar-me do aluno em situação de conflito com a lei visando melhorar seu desempenho escolar.	9,98
8. Tenho interesse em conhecer a família dos jovens em situação de conflito com a lei.	8,97
9. 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.	9,75
10. Corresponde à comunidade escolar investir no acolhimento aos alunos que cumprem medida socioeducativa.	9,35
11. Um jovem em situação de conflito com a lei é difícil mudar de vida.	9,29
12. Os estudantes que cumprem medida socioeducativa têm dificuldade de relacionamento (alunos, docentes, gestão e funcionários)	8,92
13. As medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em situação de conflito com a lei não surtem efeito (não recupera o jovem).	9,86
14. As legislações vigentes, para esse público, são muito brandas.	9,24
MÉDIA TOTAL ITEM	9,47

Os resultados quantitativos da validação do ‘nível de compreensão’ do item e ‘importância do item’ são mostrados no gráfico a seguir. Como fica evidente, grande parte das valorações se localizam na categoria ‘excelente’ (pontuação entre 9,6 e 10), ‘muito bom’ (de 9 a 9,5) e ‘bom’ (até 9), predominando a penúltima.

Gráfico 2. Compreensão e importância do item.



3. Análise fatorial

A análise fatorial nasceu nos anos 30 e trata-se de um modelo estatístico que representa as relações entre um conjunto de variável. Tem sua origem em Spearman, com a finalidade de compreender as dimensões da inteligência humana. Pearson, Hotelling e Thurstone contribuíram para o desenvolvimento desta técnica.

Ferrando e Anguiano (2010, p. 18) expõem que estas relações podem ser explicadas a partir de uma série de variáveis não observáveis (latentes) denominadas fatores, sendo o número de fatores substancialmente menor que o de variáveis.

A análise fatorial é uma técnica que tem por finalidade determinar a estrutura subjacente de um conjunto de dados, definindo uma série de dimensões subjacentes chamadas fatores. Isto com a finalidade de resumir e definir os dados (Ferrando e Anguiano, 2010). Neste mesmo sentido vai Montoya (2007): “Análise fatorial é uma técnica utilizada para descobrir agrupações de variáveis de tal forma que as variáveis de cada grupo estão altamente correlacionadas, e os grupos estão relativamente descorrelacionados. Deste modo se consegue reduzir um número de variáveis intercorrelacionadas a um número inferior de fatores não correlacionados, que permitem explicar a maior parte de variabilidade de cada uma das variáveis.

Morales (2012) assinala que o que se pretende com a análise fatorial (análise de Componentes Principais ou de Fatores Comuns) é simplificar a informação que nos dá uma

matriz de correlações para fazê-la mais facilmente interpretável. Trata-se de dar resposta à pergunta de por que umas variáveis se relacionam mais entre si e menos com as outras.

Mulaik (1972) distingue dois tipos de análise fatorial: análise fatorial exploratória (AFE) e análise fatorial confirmatória (AFC). A análise exploratória se caracteriza por não se conhecer, a priori, o número de fatores e é na aplicação empírica onde se determina este número. Por outro lado, na análise do tipo confirmatório os fatores estão fixados *a priori*, utilizando-se contrastes de hipóteses para sua corroboração.

Para Morales (2012), a análise fatorial confirmatória supõe estabelecer como hipótese prévia o número de fatores, quais fatores estão relacionados ou são independentes e com que fator ou fatores está relacionada (pesos) cada uma das variáveis. A análise fatorial exploratória dá resultados mais conservadores (ou seja, torna-se mais difícil confirmar hipóteses determinadas); influenciam menos as hipóteses do pesquisador e é de fato a mais utilizada.

Para a análise fatorial procedemos da seguinte maneira:

Análises preliminares: ou seja, realizar a análise de correlações, onde se aplica:

- a) *Elaboração da Matriz de Correlações* (é necessária uma série de provas conexas que indicarão se é pertinente, desde o ponto de vista estatístico, realizar a Análise Fatorial).
- *Teste de Esfericidade de Bartlett:* é utilizado para provar a Hipótese Nula que afirma que as variáveis não estão correlacionadas na população. Ou seja, comprova se a matriz de correlações é uma matriz de identidade. Podem ser dados como válidos aqueles resultados que nos apresentem um valor elevado do teste e cuja confiabilidade seja menor que 0,05. Neste caso se recusa a Hipótese Nula e se continua com a análise. No nosso caso, o valor é ,005 (qui-1uadrado 234,035, gl. 91).
- *O Critério Kaiser-Meyer-Olkin:* é um indicador da relação entre os coeficientes de correlação de Pearson e os coeficientes de correlação parcial entre variáveis. A estatística KMO varia entre 0 e 1. Os valores pequenos indicam que a análise fatorial pode não ser uma boa ideia, dado que as correlações entre os pares de variáveis não podem ser explicadas por outras variáveis. Se o índice é baixo a redução de dados é baixa. Os menores que 05 indicam que não deve ser utilizada a análise fatorial com os dados da amostra que estão sendo usados. No nosso caso o valor obtido é ,590 (valor aceitável em função do número de itens da escala) e sig. ,000. Como o valor está acima de ,05 indica que é conveniente aplicá-la.

Tabela 6. KMO e teste de Bartlett

KMO e teste de Bartlett		
Medida de adequação de amostras de Kaiser-Meyer-Olkin.		,590
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aproximado	234,035
	gl	91
	Sig.	,000

Comunalidades

Para a interpretação das diferentes dimensões subjacentes são apresentadas as comunalidades e cargas fatoriais, considerando-se aqueles itens com saturação superior a ,40. Como podemos observar todas as variáveis cumprem esta condição.

Tabela 7. Comunalidades.

Variável	Extração
V1	,596
V2	,692
V3	,613
V4	,792
V5	,724
V6	,560
V7	,541
V8	,721
V9	,670
V10	,577
V11	,677
V12	,730
V13	,726
V14	,668

Estimativa do modelo

Esta etapa é crucial na análise fatorial. Nela é estimada uma solução inicial e, sobretudo, é determinada a dimensionalidade dos dados, ou seja, o número de fatores mais apropriado. A etapa de estimativa deve ser regida pelo princípio de parcimônia, já que trata-se de determinar a solução mais simples (o menor número de fatores) compatível com residuais suficientemente próximos a zero. O procedimento de estimativa posto em prática automaticamente nos programas estatísticos costuma ser a “análise em componentes principais”.

Como consequência, este processo foi realizado a partir do método de extração de componentes principais (desenvolvido por Thurstone, 1947), que é o mais utilizado, cujo

objetivo é maximizar a variância explicada. Ou seja, este procedimento busca o fator que explique a maior quantidade da variância na matriz de correlação. Isto recebe o nome de ‘fator principal’.

A Análise de Componentes Principais (ACP) é uma técnica multivariante que permite o tratamento conjunto das variáveis observadas, reduzindo assim o número de dados, e conseguindo identificar um grupo de variáveis fictícias formadas a partir da combinação das observadas anteriormente.

O fator que melhor explique a dimensão analisada (o que represente maior variabilidade) se tornará o primeiro componente principal e assim sucessivamente. Sua aplicação supõe transformar diretamente um conjunto de variáveis correlacionadas em um conjunto de variáveis não correlacionadas (García Jiménez, Gil Flores e Rodríguez Gómez, 2000). Na opinião de Frías e Pascual (2012), o modelo de componentes principais tem como objetivo reduzir o número de variáveis criando uma combinação lineal que explique a maior porcentagem de variância sem interpretar os resultados em termos de *constructos* latentes. Na análise de componentes principais se analisa toda a variância, a comum e a não comum, com a análise de fatores comuns.

Tabela 8. Total de variância explicada.

Componente	Autovalores iniciais			Soma das saturações ao quadrado da extração		
	Total	% da variância	% acumulado	Total	% da variância	% acumulado
	3,367	24,047	24,047	3,367	24,047	24,047
2	1,755	12,537	36,584	1,755	12,537	36,584
3	1,597	11,409	47,993	1,597	11,409	47,993
4	1,408	10,056	58,049	1,408	10,056	58,049
5	1,158	8,275	66,324	1,158	8,275	66,324
6	,930	6,643	72,967			
7	,734	5,244	78,211			
8	,688	4,917	83,128			
9	,568	4,054	87,182			
10	,495	3,536	90,718			
11	,390	2,758	93,504			
12	,383	2,736	96,240			
13	,333	2,376	98,616			
14	,194	1,384	100,000			

Método de extração: Análise de Componentes Principais.

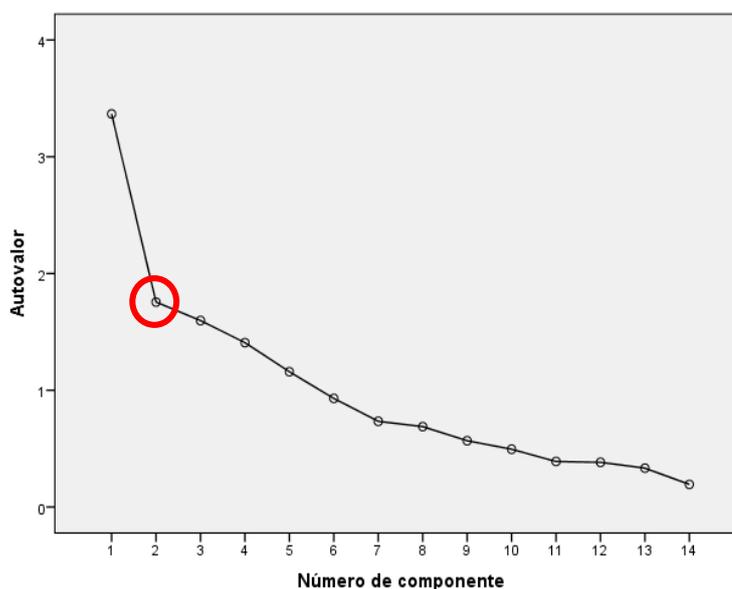
Avaliação do ajuste

Se consideramos a tabela anterior, podemos decidir com quantos componentes ou fatores vamos ficar. Existem regras para saber o número mais adequado a conservar, por exemplo, a que se conhece como *Critério de Kaiser* que indica que tem que conservar os componentes principais cujos valores próprios são maiores que a unidade, embora o critério mais utilizado é o de observar a porcentagem de variância total explicada por cada componente ou fator, e quando este chega a um porcentagem acumulado considerado alto, normalmente a partir de cinquenta por cento, significa que o número de fatores é suficiente.

Mesmo assim, para tomar a decisão se um modelo com 2 fatores torna-se apropriado, deve ser avaliado o grau de ajuste do modelo aos dados. Há uma grande variedade de critérios e procedimentos para realizar esta avaliação. No nosso caso aplicaremos o “teste de sedimentação” (Scree-test; Cattell, 1998), que é um procedimento amplamente utilizado (apesar de criticar a subjetividade da decisão que depende de uma inspeção visual). O gráfico de sedimentação mostra uma representação gráfica da magnitude dos autovalores. O corte na tendência descendente serve de regra para a determinação do número ideal de fatores que devem estar presentes na solução.

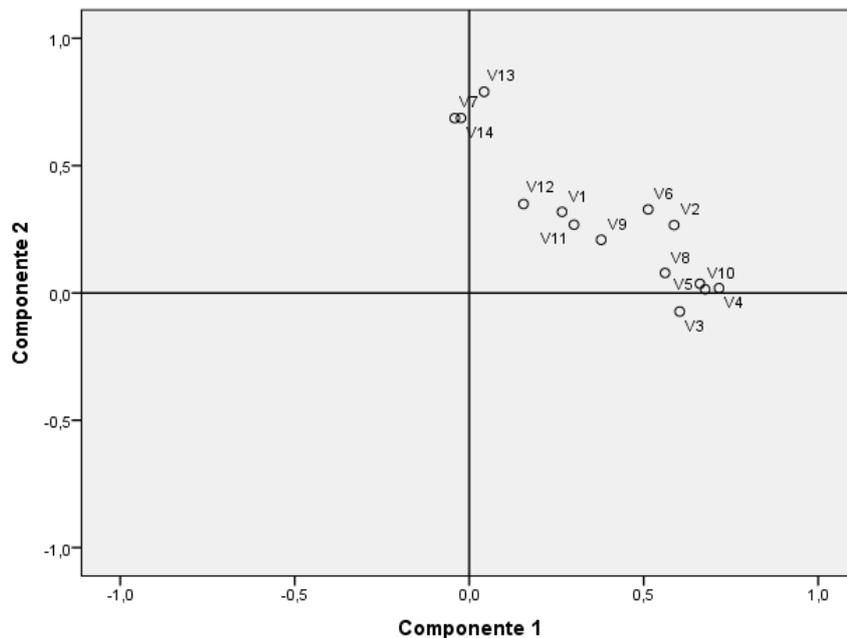
A figura abaixo apresenta o gráfico de sedimentação dos componentes, que costuma ser utilizado também como contraste gráfico para conhecer o número de componentes a serem retidos. Segundo este critério se retêm todos os componentes que estão situados previamente na zona de sedimentação, entendendo por isto a parte do gráfico na que os componentes começam a não apresentar fortes inclinações, que como já mencionamos para os dados obtidos podemos comprovar que pode ser a partir do componente quatro

Gráfico 3: Sedimentação dos componentes



A representação gráfica dos pesos dos componentes depois da rotação é a que mostra na figura abaixo. As variáveis são situadas mais próximas ao componente com que estão mais correlacionadas.

Gráfico 4: Componentes no espaço rotado.



Na opinião de alguns autores, e apesar de sua imprecisão, este é de fato o procedimento preferido para determinar o número de fatores (Costello e Osborne, 2005). Diferentemente do procedimento mais utilizado de Guttman-Kaiser, não são os valores absolutos das variâncias ou autovalores, mas sim os valores relativos os que se levam em conta. Na opinião de Morales (2012, p. 14), “A limitação deste procedimento (*scree test*) é seu subjetivismo, pois nem sempre há um claro ponto de inflexão; ainda assim é preferível ao de Kaiser, pois não parece afetado pelo número de variáveis” (Ledesma e Valero-Mora, 2007).

Obtenção da solução transformada (rotação): a matriz fatorial pode apresentar um número de fatores superior ao necessário para explicar a estrutura dos dados originais. Geralmente, há um conjunto reduzido de fatores, os primeiros, que contêm quase toda a informação. Os outros costumam contribuir relativamente pouco. Um dos problemas que se expõem consiste em determinar o número de fatores que convém conservar visto que o que se trata é de cumprir o *princípio de parcimônia*. Por outro lado, a rotação obedece ao fato de que a estrutura de fatores não é única e, portanto, determinado número de fatores que se estimaram originariamente (análise fatorial exploratório) podem chegar a ser modificados e

dar como resultado um novo grupo de fatores (análise fatorial confirmatório) que funcionem melhor para um determinado modelo.

Um destes procedimentos é a *Rotação Fatorial* que transforma a matriz fatorial inicial em outra denominada *matriz fatorial rotada*, mais fácil de interpretar, que consiste em uma combinação lineal da primeira e que explica a mesma quantidade de variância inicial. Os fatores rotados tratam de que cada uma das variáveis originais tenha uma correlação mais próxima possível com um dos fatores, e correlações próximas a zero com os restantes, conseguindo assim correlações altas com um grupo de variáveis e baixa com o resto.

A interpretação dos resultados da análise fatorial deve basear-se na análise das correlações entre as variáveis e os fatores que como sabemos vêm dado pelas cargas fatoriais.

Para que dita interpretação seja factível, é recomendável que:

- As cargas fatoriais de um fator com as variáveis estejam perto de 0 ou de 1. Assim, as variáveis com cargas próximas a 1 são explicadas em grande parte pelo fator, enquanto que as que tenham cargas próximas a 0 não se explicam pelo fator.
- Uma variável deva ter cargas fatoriais elevadas com um só fator. É desejável que a maior parte da variabilidade de uma variável seja explicada por um só fator.
- Não deve haver fatores com cargas fatoriais similares.

Nesta etapa da pesquisa, uma das principais decisões a tomar é se será utilizada uma rotação ortogonal ou uma oblíqua. No nosso caso, tomamos a decisão de realizar uma rotação ortogonal, que rota os eixos para oferecer uma perspectiva diferente. O objetivo da rotação é obter um padrão de cargas de fatores mais simples de interpretar que o padrão original. As comunalidades não se alteram ao passar da solução sem rotação à solução com rotação.

Para rotar ortogonalmente as cargas dos fatores iniciais ou extração da máxima verossimilitude utilizamos o método *varimax*. Este método foi proposto por Kaiser (1958), e trata de que os fatores tenham umas poucas saturações altas e muitas quase nulas nas variáveis. Ou seja, que haja fatores com correlações altas com um número pequeno de variáveis e correlações nulas no resto, ficando assim redistribuída a variância dos fatores.

Como resultado da rotação obtivemos a matriz de componentes rotados, tal e como se vê na seguinte tabela.

Tabela 9. Matriz de componentes rotado

Variable	Componente	
	1	2
V1	,266	,319
V2	,587	,266
V3	,603	-0,73
V4	,716	,019
V5	,661	,036
V6	,513	,328
V7	-0,42	,686
V8	,561	,079
V9	,378	,209
V10	,676	,014
V11	,300	,268
V12	,156	,349
V13	,043	,790
V14	-0,24	,687

Tabela 10. Matriz de transformação de componentes

Componente	1	2
1	,888	,461
2	-,461	,888

Método de extração: análise de componentes principais
Método de rotação: Varimax con normalização Kaiser.

Na tabela abaixo, se apresenta a matriz de componentes rotados com os itens de cada fator, com seus respectivos pesos.

Tabela 11: Saturação dos itens nos fatores obtidos

Ítem	1	2
1		,319
2	,587	
3	,603	
4	,716	
5	,661	
6	,513	
7		,686
8	,561	
9	,378	
10	,676	
11	,300	
12		,349
13		,790
14		,687

Tabela 12: 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

Estudo da fiabilidade

Para obter a fiabilidade do questionário aplicamos o procedimento denominado ‘análise dos itens’, com a finalidade de identificar itens cuja eliminação poderia melhorar a consistência interna e validade discriminante do instrumento (itens negativos ou com pontuações baixas).

Também neste questionário, realizamos o cálculo da confiabilidade mediante o coeficiente alfa de Cronbach. Assim o valor obtido é de ,738 (14 itens), o que demonstra boa consistência interna, tal como se arruma na tabela abaixo.

Tabela 13. Coeficiente α de Cronbach.

Alfa de Cronbach	Número de elementos
,738	14

Tabela 14. Estatísticas de total de elemento

	Correlação total de elementos corrigida	Alfa de Cronbach se o elemento foi suprimido
V1	,282	,733
V2	,509	,704
V3	,322	,727
V4	,452	,714
V5	,416	,717
V6	,473	,711
V7	,249	,735
V8	,388	,720
V9	,299	,729
V10	,429	,715
V11	,297	,729
V12	,221	,737
V13	,357	,723
V14	,250	,734

Tabela 15. Características sociodemográficas da amostra estudada

Variável	N = 66/%	Média ± DE
Sexo		1,58 ± ,498
Masculino	28 (42,4)	
Feminino	38 (57,6)	
Função		1,23 ± ,576
Docente	56 (84,8)	
Equipe Diretiva	5 (7,6)	
Equipe Pedagógica	5 (7,6)	
Experiência Profissional		2,38 ± ,780
0 a 5 anos	12 (18,2)	
Mais de 5 até 10	17 (25,8)	
Mais de 10 anos	37 (56,1)	
Disciplina que ministra		3,82 ± 2,367
Português	13 (23,2)	
Matemática	9 (13,6)	
Ciências	6 (10,7)	
Geografia	5 (8,9)	
História	8 (12,1)	
Artes	4 (7,1)	
Língua Estrangeira	7 (12,5)	
Educação Física	4 (7,1)	
Formação acadêmica		1,58 ± ,658
Graduação	50 (50)	
Especialização	29 (43,9)	
Mestrado	3 (4,5)	
Doutorado	1 (1,5)	

Em relação às características gerais, se evidencia que 42,4% é homem e 57,6% mulher. A maior porcentagem de sujeitos são docentes (84,8%); 56,1% dos participantes tem mais de 10 anos de experiência; o nível más alto de formação acadêmica é a Graduação (50%).

Gráfico 5: Distribuição de experiência profissional por sexo

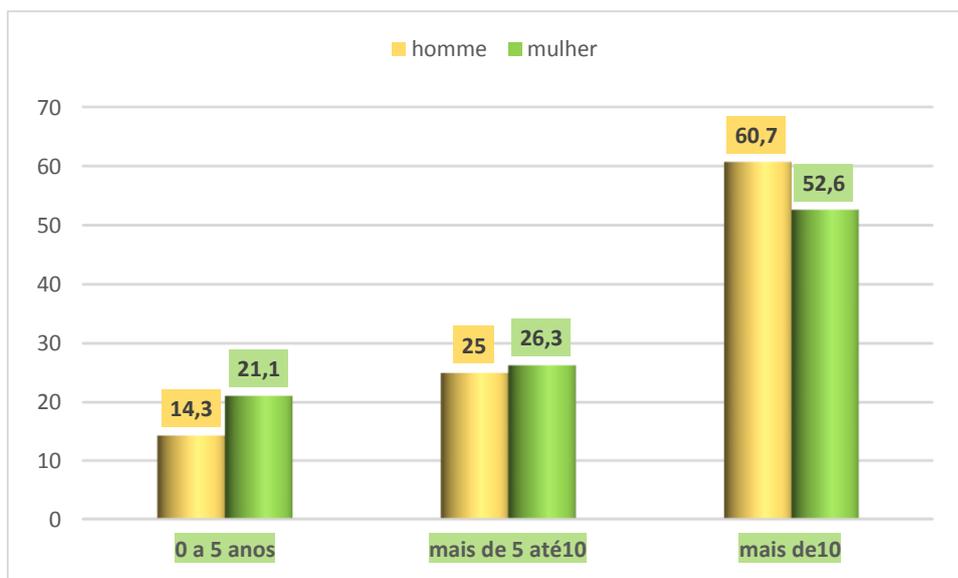


Gráfico 6: Distribuição de formação acadêmica por sexo

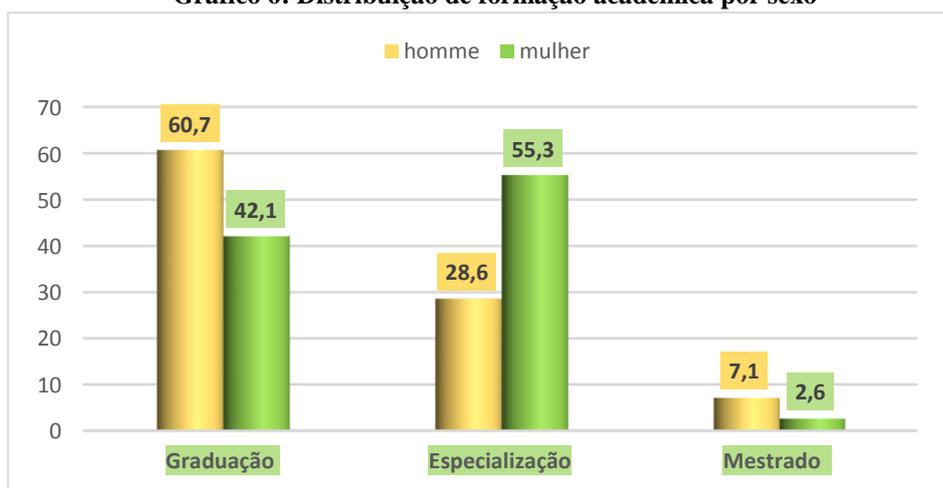
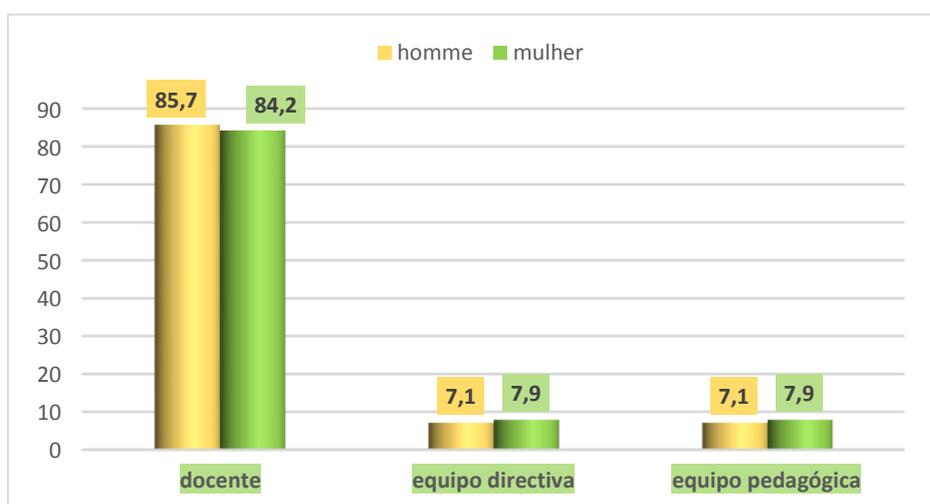


Gráfico 7: Distribuição da função por sexo



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.

Neste sentido, realizamos o teste de normalidade e homogeneidade de variâncias. O teste de bondade de ajuste permite determinar as características dos dados para que sejam analisados mediante um determinado modelo estatístico.

4.8.1. Teste de bondade de ajuste

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 (H₀): a variável sexo segue uma distribuição binomial

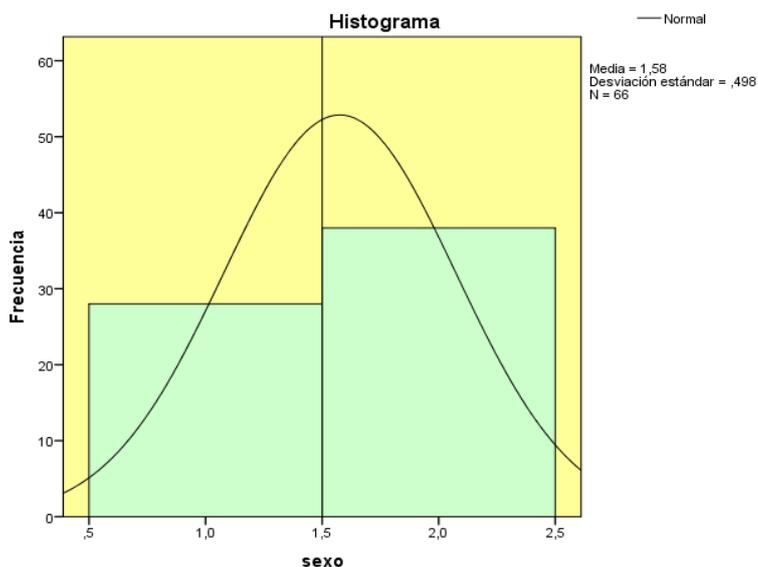
Hipótese alternativa (H₁): a variável sexo é diferente de uma distribuição não-binomial

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

Tabela 16. Teste binomial (sexo)

		Categoria	N	Prop. observada	Prop. de teste	Significação exata (bilateral)
sexo	Grupo 1	mulher	38	,58	,50	,268
	Grupo 2	homem	28	,42		
	Total		66	1,00		

Gráfico 8: Distribuição da variável sexo



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).

Tabela 17. Variável função dos participantes

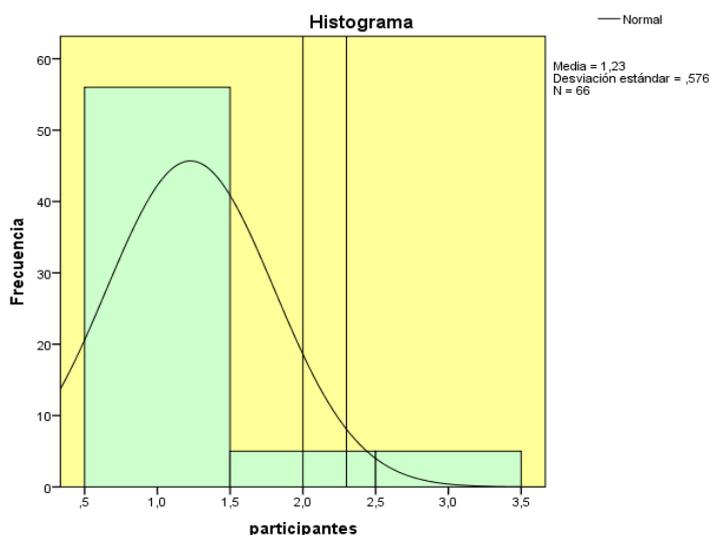
	N observado	N esperada	Resíduo
Docente	56	22,0	34,0
Equipe Gestora	5	22,0	-17,0
Equipe Técnico-pedagógica	5	22,0	-17,0
Total	66		

Tabela 18. Estatísticas do teste (função)

	Participantes
Qui-quadrado	78,818 ^a
gl	2
Sig. asintótica	,000

a. 0 células (0,0%) esperaram frequências menores que 5.
A frequência mínima de célula esperada é 22,0.

Gráfico 9 . Distribuição da variável função



Variável formação acadêmica

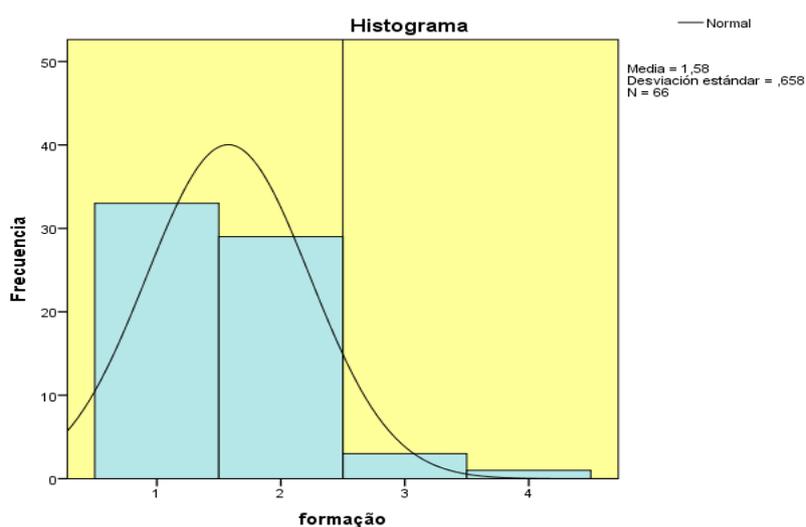
Como trata-se de uma variável qualitativa (categórica), aplicamos o teste de qui-quadrado. Neste caso, dado que o valor sig. ,000 (< ,05), considera-se que a distribuição é não-normal (há diferenças significativas).

Tabela 19. Estatísticas do teste (formação)

	formação
Qui-quadrado	51,576 ^a
gl	3
Sig. assintótica	,000

a. 0 células (0,0%) esperaram frequências menores que 5. A frequência mínima de célula esperada é 16,5.

Gráfico 10. Distribuição da variável formação



Variável experiência profissional

A variável experiência profissional, em princípio do tipo quantitativo, ao serem feitos intervalos, se converte em uma variável categórica. Portanto, para determinar a normalidade, aplica-se o teste de qui-quadrado.

Tabela 20: Experiência profissional

	N observado	N esperada	Resíduo
de 0 a 5	12	22,0	-10,0
mais de 5 até 10	17	22,0	-5,0
mais de 10	37	22,0	15,0
Total	66		

Tabela 21. Estatísticas do teste (experiência profissional)

	Experiência
Qui-quadrado	15,909 ^a
gl	2
Sig. assintótica	,000

a. 0 células (0,0%) esperaram frequências menores que 5.
A frequência mínima de célula esperada é 22,0.

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.

Quadro 17: Dimensão I

DIMENSÃO I: O PPP E ALUNOS EM CONFLITO COM A LEI	
V1	Projeto Político Pedagógico foi um conteúdo debatido na minha formação inicial (Graduação).
V2	Particpei da construção e/ou atualização do PPP.
V3	Tenho acesso ao PPP (contato/leu o PPP da escola).
V4	A equipe técnico-pedagógica aborda esse tema em reuniões de formação continuada junto aos docentes.
V5	O PPP da unidade escolar é revisado para atualização.
V6	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.
V7	Utilizo estratégias diversas para aproximar-me do aluno em situação de conflito com a lei visando melhorar seu desempenho escolar.
V8	Tenho interesse em conhecer a família dos jovens em situação de conflito com a lei.
V9	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.

Tabela 22. O PPP e alunos em 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

Os itens onde há maior grau de acordo são “o professorado tem interesse em conhecer a família dos jovens com problemas com a lei”, “o interessa que a equipe técnico-pedagógica mostra mediante a formação continuada” e “o interesse da direção e da equipe técnico-pedagógica em promover a formação para docentes e funcionários”.

Por outro lado, onde observa-se maior grau de desacordo é “na falta de debate na formação inicial a respeito do projeto político pedagógico”, “na dificuldade de ter acesso ao projeto político pedagógico” e “na escassa participação na elaboração deste projeto”.

Variável sexo

A seguir estabelecemos a associação entre a variável sexo e os itens da dimensão I: O PPP e alunos em conflito com a lei.

Tabela 23. O PPP e alunos em conflito com a lei (sexo)

Variável	Coefficientes de verissimilitude	Coefficiente de Contingência*	V Cramer
V1	,309	,315	,268
V2	,439	,446	,466
V3	,225	,242	,242
V4	,005	,023	,023
V5	,032	,357	,382
V6	,260	,254	,262
V7	,756	,166	,168
V8	,080	,307	,323
V9	,685	,181	,184

*Aplica-se quando a recontagem no máximo é maior que 20% e as frequências esperadas são menores que 5

É estabelecida uma associação da variável sexo em relação ao “PPP da unidade escolar e revisado para atualização” (sig. < ,032). A relação é moderadamente positiva (,357). Os homens estão mais em desacordo que as mulheres (32,2% homens, 21,1% as mulheres).

É estabelecida associação entre a variável sexo e “a equipe técnico-pedagógica aborda esse tema em reuniões de formação continuada junto aos docentes” (sig. < ,005). A relação é positiva, porém baixa (,023). Os homens estão mais em desacordo que as mulheres (28,6% homens, 13,2% as mulheres).

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.

Quadro 18: Dimensão II

DIMENSÃO II: PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES EM CONFLITO COM A LEI.	
V10	Corresponde à comunidade escolar investir no acolhimento aos alunos que cumprem medida socioeducativa
V11	Um jovem em situação de conflito com a lei é difícil mudar de vida.
V12	Os estudantes que cumprem medida socioeducativa têm dificuldade de relacionamento (alunos, docentes, gestão e funcionários)
V13	As medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em situação de conflito com a lei não surtem efeito (não recupera o jovem).
V14	As legislações vigentes, para esse público, são muito brandas.

Tabela 24. 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

Os itens onde há maior grau de acordo são “as legislações vigentes, para esse público, são muito brandas” e “cabe à comunidade escolar investir no acolhimento aos alunos que cumprem medida socioeducativa”.

Por outro lado, onde observa-se maior grau de desacordo é em “as medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em situação de conflito com a lei não surtem

efeito” e “os estudantes que cumprem medida socioeducativa têm dificuldade de relacionamento (alunos, docentes, gestão e funcionários)”.

A seguir estabelecemos a associação entre variável sexo e os itens da dimensão II: Percepção dos profissionais da educação sobre o processo de inclusão dos estudantes em conflito com a lei.

Tabela 25. Percepção dos profissionais da educação (sexo)

Variável	Coefficientes de verissimilitude	Coefficiente de Contingência*	V Cramer
V10	,804	,812	,812
V11	,168	,309	,309
V12	,261	,272	,282
V13	,534	,210	,214
V14	,951	,102	,103

Como pode ser observado não se estabelece associação entre a variável sexo e os itens que conformam a dimensão II.

Variável função

A seguir, estabelecemos a associação entre a variável função e os itens da dimensão I: O PPP e alunos em conflito com a lei. A equipe diretiva e a equipe pedagógica não tem essa percepção.

Tabela 26. O PPP e os alunos em conflito com a lei (função)

Variável	Coefficientes de verissimilitude	Coefficiente de Contingência*	V Cramer
V1	,119	,383	,293
V2	,007	,467	,373
V3	,710	,229	,166
V4	,873	,231	,168
V5	,091	,415	,322
V6	,181	,380	,291
V7	,066	,405	,313
V8	,084	,458	,364
V9	,272	,318	,237

Como se observa na tabela anterior, se estabelece uma associação entre a variável função e ‘participar da construção e/ou atualização do PPP’ (sig. < ,007). Esta relação é

moderada e positiva ($,467$). Os que estão mais em desacordo com a ‘participação’ são os docentes.

A seguir estabelecemos a associação entre a variável função e os itens da dimensão II: Percepção dos profissionais da educação sobre o processo de inclusão dos estudantes em conflito com a lei.

Tabela 27. Percepção dos profissionais da educação (função)

Variável	Coefficientes de verisimilitude	Coefficiente de Contingência*	V Cramer
V10	,272	,318	,237
V11	,189	,379	,290
V12	,146	,352	,266
V13	,080	,378	,289
V14	,580	,272	,200

Como pode ser observado não se estabelece associação entre a variável função e os itens que formam a dimensão II.

Variável experiência profissional

A seguir estabelecemos a associação entre a variável experiência profissional e os itens da dimensão I: O PPP e alunos em conflito com a lei. A equipe diretiva e a equipe pedagógica não tem essa percepção.

Tabela 28. PPP e alunos em conflito com a lei (experiência profissional)

Variável	Coefficientes de verisimilitude	Coefficiente de Contingência*	V Cramer
V1	,838	,215	,155
V2	,006	,479	,386
V3	,023	,420	,327
V4	,755	,246	,180
V5	,719	,282	,208
V6	,387	,336	,253
V7	,034	,419	,326
V8	,195	,362	,275
V9	,002	,490	,398

Como observa-se na tabela anterior, é estabelecida uma associação entre a variável função e ‘participar da construção e/ou atualização do PPP’ (sig. $,006$). A associação é moderadamente positiva. O professorado com mais experiência (mais de 10 anos) é que manifesta participar mais.

É estabelecida associação entre a variável função e ‘ter acesso ao PPP’ (sig. ,023). A associação é moderadamente positiva. O professorado que tem acesso mais fácil é o com mais experiência (mais de 10 anos).

É estabelecida associação entre a variável função e “Utilizo estratégias diversas para aproximar-me do aluno em situação de conflito com a lei visando melhorar seu desempenho escolar” (sig. ,034). O professorado com mais experiência utiliza mais estratégias para relacionar-se com o aluno em conflito com a lei.

Também é estabelecida associação entre a variável função e o “histórico do aluno com problemas com a lei dificulta sua reinserção educativa” (sig. ,002). Os professores com mais experiência são os que menos acreditam na reinserção.

A seguir estabelecemos a associação entre a variável experiência profissional e os itens da dimensão II: Percepção dos profissionais da educação sobre a inclusão de estudantes em conflito com a lei considerando a experiência profissional.

Tabela 29. Percepção dos profissionais da educação sobre o processo de inclusão dos estudantes em conflito com a lei. (experiência profissional)

Variable	Coefficientes de verisimilitud	Coefficiente de Contingencia*	V Cramer
V10	,207	,345	,260
V11	,063	,390	,300
V12	,472	,295	,218
V13	,659	,283	,675
V14	,733	,271	,199

Como pode ser observado não se estabelece associação entre a variável experiência profissional e os itens que conformam a dimensão II.

Variável formação acadêmica

A seguir estabelecemos a associação entre a variável formação acadêmica e os itens da dimensão I: O PPP e alunos em conflito com a lei. A equipe diretiva e a equipe pedagógica não tem essa percepção.

Tabela 30. O PPP e alunos em conflito com a lei (formação acadêmica)

Variável	Coefficientes de Verossimilhança	Coefficiente de Contingência*	V Cramer
V1	,609	,356	,220
V2	,692	,360	,233
V3	,064	,528	,359
V4	,461	,390	,244
V5	,428	,419	,266
V6	,035	,488	,323
V7	,410	,398	,351
V8	,706	,338	,207
V9	,287	,441	,284

É estabelecida associação entre a variável “formação acadêmica e formação específica para docentes e funcionários” (sig, 035). Esta necessidade é mais solicitada pelo professorado que tem nível de graduação.

A seguir é estabelecida a associação entre a variável formação acadêmica e os itens da dimensão II: Percepção dos profissionais da educação sobre a inclusão de estudantes em conflito com a lei considerando a experiência profissional.

Tabela 31. Percepção dos profissionais da educação (formação acadêmica)

Variável	Coefficientes de Verossimilhança	Coefficiente de Contingência*	V Cramer
V10	,493	,374	,232
V11	,153	,443	,285
V12	,331	,410	,259
V13	,086	,480	,316
V14	,224	,421	,268

Como pode ser observado não se estabelece associação entre a variável formação acadêmica e os itens que conformam a dimensão II.

5. Conclusão da Investigação

A escalada da delinquência infanto-juvenil na conjuntura cabo-friense e a clareza do seu caráter multifacetado em virtude de seus inúmeros aspectos (individual, psicológico e cultural), assim como o emaranhado complexo contemporâneo causador de violência e desigualdade entre as pessoas, fez com que nos debruçássemos sobre este estudo com muita seriedade e dedicação. Não só por compreendemos a utilidade social da temática em questão, como também por reconhecermos o papel proeminente da escola pública enquanto instituição social ímpar, mecanismo crucial de emancipação, de humanização, de redistribuição de poder e de justiça social.

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.

Fizemos uma incursão breve pelas legislações destinadas às crianças e adolescentes brasileiras, visando conhecer, refletir e analisar sua eficácia e seus efeitos na nossa realidade social, com especial atenção às leis que amparam os jovens em situação de conflito com a lei. Constatamos que nos últimos tempos o Brasil apresentou significativos progressos legais, tendo como marco emblemático da Democracia Nacional, a Constituição Federal de 1988,

que conjecturou fazer do Brasil uma nação ética, justa, igualitária e solidária. Inspirada nos valores e princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, conferiu a Doutrina de Proteção Integral às crianças e jovens brasileiras, considerando-os sujeitos de direitos. Tal perspectiva resultou na criação do ECA, produto do desenvolvimento democrático do país, tornou-se símbolo valoroso do corpo social brasileiro, consolidando um Sistema de Atendimento e Garantia de Direitos que visa promover, defender e controlar a concretização dos direitos da criança e adolescente, nos âmbitos federal, estadual e municipal.

No que diz respeito às crianças e jovens autores de atos infracionais, o ECA introduziu um novo paradigma no tratamento ofertado à criança ou adolescente que se envolve com o universo criminoso, pois apresenta uma política de atendimento socioeducativo com natureza educativa na responsabilização do adolescente em situação de conflito com a lei. Tencionando restabelecer direitos, conter o percurso infracional e propiciar a inserção social, educacional, cultural e profissional.

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, 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, segundo nosso estudo. 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. Sabemos que o processo educacional formal e intencional teve sua origem marcada pela seleção e segregação, concebendo a educação como privilégio de poucos. Na perspectiva inclusiva, é considerada direito universal. A mudança de paradigma foi revolucionária, com isso, inclusão e diversidade vêm permeando os debates sobre educação na atualidade. 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 oitiva dos profissionais da

educação sobre o processo de construção, atualização e revisão do PPP também foi considerado.

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, uma perspectiva regulatória do PPP, segundo teoria de Ilma Passos A. Veiga, prestigiada estudiosa na área. Nessa concepção o documento é assumido como pronto e acabado e o processo de construção coletiva é desprezado. 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.

No que tange à formação continuada em serviço afirmou-se ‘*A equipe técnico-pedagógica aborda o tema PPP em reuniões de formação continuada junto aos docentes*’, 19,7% discordaram, 37,9% confessaram não ter clareza do assunto, contra 42,4% que concordaram com a afirmativa. 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.

Outro aspecto observado na análise do PPP no que se refere à população de estudantes em condição de conflito com a lei, foi certa invisibilidade desse alunado, uma vez que não são explicitadas ações educativas específicas para o público em questão. A única menção que o documento faz sobre os estudantes autores de ato infracionais é no item ‘*Diagnostico da realidade*’ caracterizando-os como ‘tutelados pela justiça’ com distorção idade/ano escolar e necessitando de vigília constante para evitar conflitos com os demais estudantes. Vale

salientar que o termo ‘tutelado’ significa ‘protegido’, revelando que a comunidade escolar enxerga os estudantes em conflito com a lei como ‘favorecidos’ e ‘resguardados’ pelo judiciário, mas não pelo viés da doutrina de proteção integral retratada no ECA. Existe um discurso velado que reforça um olhar estereotipado em torno do referido público.

Esse discurso converge com a expressão dos profissionais da educação na seguinte afirmativa do questionário: *‘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.

Na questão *‘tenho interesse em conhecer a família dos estudantes em situação de conflito com a lei’* 36,4% discordaram, 39,4% não tinham clareza e apenas 24,3% concordaram com a assertiva. 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 desapiedadas, 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.

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. Ainda que o PPP da escola, afirme no item ‘Missão’ o caráter transformador, crítico e progressista das suas ações educativas, percebemos pelos elementos manifestados que as práticas da Unidade Escolar junto aos adolescentes em situação de conflito com a lei ainda não estão em consonância com os princípios descritos no documento e tampouco com a perspectiva inclusiva da educação.

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. Tal fato fortalece as estatísticas de abandono, de insucesso escolar e reincidência em práticas ilícitas pelos jovens em situação de conflito com a lei. As vultosas discrepâncias entre legislação e operacionalização, entre discurso e prática escolar cotidiana tornam-se elementos impeditivos máximos na reinserção social e educativa desses jovens, apontando também para o fracasso do Estado nesse desígnio.

Referências Bibliográficas

- Anjos, R. E. dos (2014). *Aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de adolescentes. Atos de Pesquisa em Educação*, 9 (1), 106-126. UNESP, Araraquara, SP. Brasil.
- 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.
- Azofra, M. J. (2000). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (coords.) (2005). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Uruguay: Universidad de la República.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Brasil. Editora: Jorge Zahar
- Beck, D. Q., Henning, P. C., & Vieira, V. T. (2014). *Consumo e cultura: Modos de ser e viver a contemporaneidade. Educação, Sociedade & Culturas*, 42, 87-109. Porto, Portugal. Editora CIEE/Edições Afrontamento.
- Becker, H. S. (2008). *Outsiders*. Rio de Janeiro: Brasil. Editora Zahar.
- Bernardo, J. y Caldero, J. F. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Rialp S.A.
- Blanco, N. (2000). *Instrumentos de Recolección de Datos Primarios*. Dirección de Cultura. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- 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.
- Brasil. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1994). Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Curitiba: Governo do Estado do Paraná. Brasil. Índice elaborado por Edson Seda.
- Brasil. Ministério da Educação. Lei 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. (1996). Brasília, Brasil: MEC.
- Brasil. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). (2013). *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE*. Brasília: Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

- Bueno, J. G. S. (2001). *Função Social da Escola e organização do trabalho pedagógico*. n. 17, p.110-117, UFPR. Curitiba: Brasil. Editora Educar.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2010). *La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: El coeficiente de competencia externa*. Bordón.
- Calligaris, C. A. (2000). *Adolescência*. São Paulo: Brasil. Publifolha.
- 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.
- Cattell, R.B. (1998). The meaning and strategic use of factor analysis. En J.R. Nesselroade & R.B. Cattell (eds). *Handbook of multivariate experimental psychology*. New York: Plenum Press, pp.131-203.
- Coelho, L. & Pisoni, S. (2012). *Vygotsky: sua teoria e a influência na educação*. *Revista e-Ped*, 2 (1), 144-152. Osório, RS, Brasil.
- Costa, F.B. (2004). *Homens Invisíveis: relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Brasil. Editora: Globo.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, & Evaluation*.
- Demo, P. (1999). *Direitos Humanos e Educação – pobreza política como desafio central*. Brasília: Brasil. UnB.
- Fernandes, N. & Fernandes, V. (2002). *Criminologia Integrada*. 2ª ed. São Paulo: Brasil. Revista dos Tribunais.
- Ferrando, P.J., y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), pp. 18-33.
- Ferreira, A.B.H. (2009). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 4. Ed. Curitiba: Brasil. Editora: Positivo.
- Fontoura, A. (1984). *Didática Geral*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Brasil. Editora Aurora.
- Fox, D. (1981). *El Proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Brasil. Editora Paz e Terra.

- Frías, D. y Pascual, M. (2012). *Prácticas del análisis factorial exploratorio (AFE) en la investigación sobre conducta del consumidor y marketing*. *Suma Psicológica*.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre; Brasil. Editora Artes Médicas.
- Gómez, B. G. y Ezama, D. P. (2012). *La metodología Delphi como técnica de estudio de la validez de contenido*. *Anales de Psicología*.
- Grossman E. (2010). *A construção do conceito de adolescência no Ocidente*. *Adolescência e Saude*.;7(3):47-51,jul/set. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Revista Adolescência & Saúde.
- Henick, A.C. & Faria, P.M.F. (2015). *História da Infância no Brasil*. Congresso Nacional de Educação . XII EDUCERE. Paraná, Brasil. PUC-PR.
- Herrera, V. M. A. (2008). *Métodos de investigación I. Un enfoque dinámico y creativo*. México. Editora Esfinge.
- ILANUD – Instituto Latino Americano das Nações Unidas para prevenção do delito e tratamento do delinquente – *Guia Teórico e Prático de Medidas Socioeducativas*. Brasil. UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância (2004).
- Japiassu, H. & Marcondes, D. (2008). *Dicionário básico de Filosofia*. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Brasil. Editora: Zahar.
- Kaiser, H. F. (1958). *The Varimax criterion for analytical rotation in factor analysis*. *Psicometrika*.
- Kerlinger, F. N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México, D.F.: Nueva Editorial Interamericana.
- Kuhlmann Jr. M. (1998). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 2. Brasil. Ed. Porto Alegre: Mediação.
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión del futuro*. Barcelona: Ariel.
- Lane, S. (Org.), (1997). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasil. Editora Brasiliense.
- Latiesa, M. (1994). *Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas*. En M. García Ferrando, J. Ibáñez and F. Alvira (eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza, Madrid.

- Ledesma, R. N., y Valero-Mora, P. (2007). Determining the Number of Factors to Retain in EFA: an easy-to-use computer program for carrying out Parallel Analysis. *Research & Evaluation*, 12(2), 1-11.
- Leite, C. A. R., Leite, E. C. R. & Prandi, L. R. (2009). *A aprendizagem na concepção histórico cultural*. v.17, n. 4, p. 203-210,out/dez. Umuarama, Paraná: Brasil. Revista Akropolis.
- Libâneo, J. C. (1985). *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Brasil. Edições Loyola.
- 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.
- Lima, J. J. B (2002). *Extrema Pobreza no Brasil. A situação dos direitos à alimentação e moradia adequada*: São Paulo: Brasil. Editora Loyola.
- Lombroso, C. (2013). 1885-1909 - *O Homem Delinquente*; tradução Sebastião José Roque. 2ª reimpressão. Coleção Fundamentos do Direito. São Paulo: Brasil. Editora: Icone.
- 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.
- Mengual, S. (2011). *La importancia percibida por el profesorado y el alumnado sobre la inclusión de la competencia digital en educación Superior*. Alicante: Departamento de Didáctica General y Didácticas específicas de la Facultad de Alicante.
- Montoya, O. (2007). Aplicación del análisis factorial a la investigación de mercados. *Scientia et Technica*, Año XIII, 35.
- 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.
- Morales. P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- Mothé, F. M. (2002). *Ação Socioeducativa Pública*. Rio de Janeiro: Brasil. Editora Lúmen Júris.

- Mulaik, S. A. (1972). *The foundations of factor analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Negrini, M. & Augusti, A. (2013). *O legado de Guy Debord: reflexões sobre o espetáculo a partir de sua obra*. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. UNIPAMPA, Bagé, RS, Brasil.
- Oliveira, M. F. (2011). *Metodologia Científica: Um manual para a realização de pesquisas em administração*. Brasil. Universidade Federal de Goiás
- Paganini, J. (2011). *O trabalho infantil no Brasil: uma história de exploração e sofrimento*. Universidade do Extremo Sul Catarinense (PIBI/UNESC). Santa Catarina. Brasil. Amicus Curiae v.5, n.5.
- Pais, M.F.X. (2012). *Delinquência Juvenil: ausência de vínculos e adoção de comportamentos desviantes*. Monografia apresentada à Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Perrot, M. & Fugier A. M. (1993). Os atores. In: Perrot M. *História da vida privada* vol. 4 – *Da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Brasil. Companhia das Letras.
- Piletti, C. (1995). *Didática geral*. São Paulo: Brasil. Editora: Ática.
- Pistrak (2005). *Fundamentos da escola do trabalho*. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. 4ª Ed. São Paulo: Brasil. Editora Expressão Popular Ltda.
- Rojas, A. J., Fernández, J. S. y Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su Diseño y validación*. Barquisimeto. CIDEG (Centro de Investigación y Desarrollo en su educación y Gerencia).
- Sacristán, J. G. & Gomez, A. I. P. (1998). *Compreender e Transformar o Ensino*. 4ª Edição. Porto Alegre: Brasil. Editora Artmed.
- Saraiva, J. B. da C. (2002). *Desconstruindo o Mito da Impunidade. Um Ensaio de Direito (Penal) Juvenil*. Universidade de Brasília, DF, Brasil.
- Saviani, D. (1999). *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara e onze saberes sobre educação e política*. Campinas, SP: Brasil. Editora Autores Associados (Coleção Polêmicas do nosso tempo: v.5).
- Scliar, M. (1995). *Um país chamado infância*. São Paulo: Brasil. Editora Ática.
- 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.
- Thurstone, L.L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO. (2001). *Arquivo Aberto sobre educação inclusiva*. Seção de Combate à exclusão por meio da Educação. Paris.
- Vázquez, A.S. (1977). *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Brasil. Editora: Paz e Terra.
- Veiga, I. P. A. (2002). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas(SP): Brasil. Editora Papyrus, Vozes, Petrópolis.
- Vieira, S. (2014). *Representações sociais sobre a delinquência juvenil: estudo comparativo entre duas amostras de estudantes pós-graduados*. Mestrado em Antropologia. Lisboa : Portugal. Editora Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Referências Eletrônicas

- Belchior, D.(2013). *Índice de assassinato de negros: o problema é social e não racial*. Disponível em: <<http://negobelchior.cartacapital.com.br/indice-de-assassinato-de-negros-o-problema-e-social-e-nao-racial/>> Acesso: 13/02/2017
- Bertol, C. E. & Souza, M. de. (2010). *Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias*. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(4), 824-839. Recuperado em 29 de setembro de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000400012&lng=pt&tlng=pt.
- Bock, A. M. B. (2007). *A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 63-76. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007>
- Bottari, E. (2007). *DEGASE: Crimes graves, medidas leves - Jovens infratores deixam unidades no Rio cada vez mais cedo*. *Jornal O Globo*. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/degase-crimes-graves-medidas-leves-21438211>>14/10/2017
- Brasil, Ministério dos Direitos Humanos. (2010). *Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CONANDA)*. Disponível em <<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda>> Acessado em 14/10/2017

- Brasil. Presidência da República. (2012). *Sistema Nacional de Atendimento socioeducativo (SINASE)* – Lei nº12.594 de 18 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm>
- Cabette, E.L.S. (2012). *A criminologia no século XXI*, disponível em:<<https://eduardocabette.jusbrasil.com.br/artigos/121937415/a-criminologia-no-seculo-xxi>> acessado em 11/11/2017.
- Caldeira, J. P. (2015). *O perfil dos menores infratores internados no Rio de Janeiro*. Disponível em <<https://jornalggm.com.br/noticia/o-perfil-dos-menores-infratores-internados-no-rio-de-janeiro>> Acesso em 20/11/2017
- 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
- 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/S1414-98931989000300006>
- 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.sggp.meh.es/sitios/dgfc/es-ES/ipr/fcp1420/p/pa/Consulta%20Publica/20140422%20Cap%204_9_pobreza.pdf
- Declaração Universal Dos Direitos Humanos. (1948). *Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris*. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm > Acesso em: 26 jun. 2017
- 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
- Garrido, A. C. O. *Fatores sociais de criminalidade*. Faculdade Atenas, Paracatu - MG, n. 1, nov. 2007. Disponível em:<<http://www.atenas.edu.br/Faculdade/arquivos/NucleoIniciacaoCiencia/REVISTAS/REVIST2007/5.pdf>>. Acesso em: 6 novembro 2017.
- Martins, D. C. *O Estatuto da Criança e do Adolescente e a política de atendimento a partir de uma perspectiva sócio-jurídica*. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 4, n. 1, 2004. Disponível em:<www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/71/73>. Acesso em: 27 jul. 2017
- Menezes, C. (2017). *Noções de Criminologia*. Instituto Marconi. Disponível em: <<https://www.doraci.com.br/files/criminologia.pdf>> Acesso em: 14/11/2017.

- Nações Unidas no Brasil - ONUBR- (2017), *Brasil é 10º país que mais mata jovens no mundo; em 2014, foram mais de 25 mil vítimas de homicídio*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/brasil-e-10o-pais-que-mais-mata-jovens-no-mundo-em-2014-foram-mais-de-25-mil-vitimas-de-homicidio/> Acesso em: 20/12/2017
- Osório, M. *Percurso Socioeconômicos do Rio Janeiro*. Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013 de <www.ie.ufrj.br/images/pesquisa/pesquisa/textos_sem_peq/texto1009.pdf>. Acesso em: 25/09/2017
- Pádua, V. A. de. (2015) . *Edwin H. Sutherland e a Teoria da Associação Diferencial*. Conteúdo Jurídico, Brasília - DF: 24 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.52802&seo=1>>. Acesso em: 11 nov. 2017.
- 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>
- Persita, H., et al.(2013). *Criminalidade e Violência Juvenil: Resultados de um Estudo Europeu sobre Delinquência e Prevenção: Materiais de Apoio à Formação de Profissionais de Forças Policiais*. You Prev. 2013. Disponível em< http://www.youprev.eu/pdf/YouPrev_CE_Materials_Police_PT.pdf> Acesso em 06 de mar. de 2017.
- 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%Aancia/Vygostky%20e%20o%20desenvolvimento%20humano.pdf>>Consultado em 28/09/2017.
- 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.
- 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>
- Schmidt, S. (2017). *Unidades de ressocialização de menores infratores são precárias e superlotadas no Rio*. Jornal: O Globo Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hWy239DSb_YJ:https://oglobo.globo.com/rio/unidades-de-ressocializacao-de-menores-infratores-sao-precarias-superlotadas-no-rio-21430866+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 14/12/2017

Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) Consultado em 20/01/2017: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/01/sdh-vai-criar-grupo-para-enfrentar-violencia-letal-de-criancas>>

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

Uribe, G. (2013). *Cresce participação de crianças e adolescentes em crimes*. O Globo. São Paulo, 28 de abril de 2013. Caderno Brasil. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/cresce-participacao-de-criancas-adolescentes-em-crimes-8234349#ixzz4gPEK4ERk>> Acesso em 07 de mar. de 2017.

Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M. y Mayorga, M. (2014). *Métodos ótimos para determinar validez de contenido*. *Educación Médica Superior*, 28(3). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/301/192>

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

Waiselfisz, J. J. (2015). *Mapa da Violência 2015 – Adolescentes de 16 e 17 anos no Brasil*. FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais: consultado em 07/02/2016: <http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2015_adolescentes.php>

Waiselfisz, J. J. (2016). *Mapa da Violência 2016: Homicídios por Arma de Fogo no Brasil*. Rio de Janeiro, FLACSO, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Consultado em 13/02/2017: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf

APÊNDICES:

Apêndice 1 – Carta de autorização para pesquisa científica na Rede Municipal de Cabo Frio.



PREFEITURA DA CIDADE DE CABO FRIO
Região dos Lagos – Estado do Rio de Janeiro
Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação
Superintendência de Gestão Pedagógica e Políticas Educacionais

Cabo Frio, 03 de abril de 2017
Autorização para pesquisa acadêmico-científica

Declaro que tenho conhecimento e concordo em autorizar a execução da pesquisa **“Inserção Socioeducativa de Jovens em Situação de Conflito com a Lei: estudo descritivo em escola pública de Cabo Frio - RJ”**, pela Acadêmica Danielle Rangel da Silva, sob a orientação do Doutor Tomás J. Campoy Aranda a ser desenvolvida na Escola Municipal Professor Edilson Duarte.

A referida pesquisa será desenvolvida com os docentes e discentes em cumprimento de medida socioeducativa do colégio. A coleta de dados será feita através da aplicação de um questionário/escala e análise do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

Se necessário, a qualquer momento, como instituição Coparticipante dessa pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem danos a esta instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo dos integrantes da instituição. Declaro também, que não recebemos nenhuma forma de pagamento por esta autorização bem como os participantes.

Atenciosamente,

Secretário de Educação

Apêndice 2 – Pedido de autorização para pesquisa junto aos educandos em conflito com a lei ao Juiz da Vara da Infância e da Juventude de Cabo Frio

EXCELENTÍSSIMO SENHOR DOUTOR JUIZ DE DIREITO DA ____^a VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE DA COMARCA DE CABO FRIO- RJ

Eu, Danielle Rangel da Silva, Brasileira, divorciada, Pedagoga, Servidora Pública, inscrita no CPF sob o nº 073.424.987-00, no RG nº 11228806-3, residente e domiciliada à Avenida Marimbás, 57, casa 02 – Bairro Ogiva, CEP: 28924-120, nesta cidade, com endereço eletrônico: danirangell@hotmail.com e mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Asunción, realizando a pesquisa intitulada: “**Inserção socioeducativa de jovens em situação de conflito com a lei: estudo descritivo em Escola pública de Cabo Frio, Rio de Janeiro**”, que tem como objetivo estudar, 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, venho respeitosamente à presença de Vossa Excelência solicitar autorização para realizar a pesquisa através da coleta de dados (questionário fechado) com os adolescentes em situação de conflito com a lei, matriculados na Escola Municipal Professor Edilson Duarte.

Vale ressaltar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Solicito ainda permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética.

Agradeço vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento da iniciação à pesquisa científica em nossa região.

Coloco-me à disposição de Vossa Excelência para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Termos em que,
Pede e espera deferimento
Cabo Frio, 10 de abril de 2017.

Danielle Rangel da Silva

Apêndice 3 – Questionário aplicado aos professores e equipe diretiva e equipe técnico-pedagógica da Escola Municipal Prof. Edilson Duarte (Estudo Piloto)

ESCALA INSERÇÃO SOCIOEDUCATIVA DE JOVENS EM SITUAÇÃO DE CONFLITO COM A LEI

Estimado (a) professor (a)

O presente questionário integra a pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “**Inserção socioeducativa de jovens em situação de conflito com a lei: estudo descritivo em escola pública de Cabo Frio, Rio de Janeiro**”, cujo objetivo é identificar e analisar as ações pedagógicas desenvolvidas na Unidade Escolar favoráveis à inserção social e educativa dos estudantes em situação de conflito com a lei.

O cenário educacional contemporâneo introduz ingredientes que criam paradoxos para o exercício da função docente, dessa forma, sua participação neste estudo é de extrema relevância.

As informações coletadas serão mantidas em sigilo, inclusive na apresentação de resultados em publicação científica.

Responda, por gentileza, a todas as questões.

Grata pela sua presteza e colaboração.

Bloco 1: Dados Gerais	
Função	<input type="checkbox"/> Docente <input type="checkbox"/> Equipe Diretiva <input type="checkbox"/> Equipe Pedagógica
Sexo	<input type="checkbox"/> Homem <input type="checkbox"/> Mulher <input type="checkbox"/> Outros
Experiência Profissional	<input type="checkbox"/> de 0 a 5 anos <input type="checkbox"/> mais de 5 até 10 anos <input type="checkbox"/> de mais de 10 anos
Turno de atuação	<input type="checkbox"/> Manhã <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noite
Disciplina que ministra	<input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Ciências <input type="checkbox"/> Geografia <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Artes <input type="checkbox"/> Língua Estrangeira <input type="checkbox"/> Ed. Física
Formação acadêmica	<input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado

Bloco 2: Prática Docente e Projeto Político-pedagógico – P.P.P						
Agora responda a cada pergunta assinalando com um X seu grau de acordo ou desacordo segundo a seguinte escala: 1. Discordo totalmente 2. Discordo parcialmente 3. Não tenho claro 4. Concordo parcialmente 5. Concordo totalmente						
		1	2	3	4	5
1.	Projeto Político Pedagógico foi um conteúdo debatido na minha formação inicial (Graduação).					
2.	Tenho acesso ao PPP (contato/leu o PPP da escola).					
3.	Participei da construção e/ou atualização do PPP					
4.	Gestão ou Equipe Técnico-pedagógica NÃO abordam o documento em reuniões administrativas e/ou pedagógicas.					

5.	Os pais/responsáveis leem e/ou opinam sobre o PPP da escola					
6.	A equipe técnico-pedagógica aborda esse tema em reuniões de formação continuada junto aos docentes.					
7.	O PPP da unidade escolar é revisado para atualização.					
8.	O Projeto Político Pedagógico da escola prevê ações específicas aos jovens que cumprem medidas socioeducativas.					
9.	Acredito que ter bom relacionamento com os alunos é necessário.					
10.	É importante tomar ciência da presença de alunos (s) em situação de conflito com a lei em classe.					
11.	Corresponde à comunidade escolar investir no acolhimento aos alunos que cumprem medida socioeducativa.					
12.	Um jovem em situação de conflito com a lei é difícil mudar de vida.					
14.	Sinto-me preparado para conduzir o processo educativo de jovens em situação de conflito com a lei.					
14.	Estudante com histórico de práticas ilícitas intimida professores e demais membros da comunidade escolar					
15.	Gestão 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.					
16.	Tenho dificuldades significativas para lidar com esse público no cotidiano escolar.					
17.	A escola se organiza e dedica esforços para evitar evasão dos jovens em situação de conflito com a lei.					
18.	Os alunos que cumprem medida socioeducativa recebem o mesmo tratamento dos demais adolescentes (não sofrem discriminação).					
19.	O desempenho e disciplina da classe melhoram quando o aluno em situação de conflito com a lei e ausente.					
20.	O aluno cumpridor de medida socioeducativa influencia negativamente os demais estudantes.					
21.	Tenho interesse em conhecer a família dos jovens em situação de conflito com a lei.					
22.	Utilizo estratégias diversas para aproximar-me do aluno em situação de conflito com a lei visando melhorar seu desempenho escolar.					
23.	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.					
24.	Os estudantes que cumprem medida socioeducativa têm dificuldade de relacionamento (alunos, docentes, gestão e funcionários)					
25.	Há condições adequadas para que o professor atue com eficiência e eficácia junto aos estudantes em condição de conflito com a lei.					
26.	Os estudantes que se encontram em condição de conflito com a lei são pardos e/ou negros					
27.	As medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em situação de conflito com a lei não surtem efeito (não recupera o jovem).					
28.	As legislações vigentes, para esse público, são muito brandas.					
29.	A redução da maioridade penal para 16 anos resolveria ou amenizaria a violência urbana, bem como o envolvimento de adolescentes com o crime organizado.					

Apêndice 4 – Questionário aplicado aos professores e equipe diretiva e equipe técnico-pedagógica da Escola Municipal Prof. Edilson Duarte (Após o Estudo Piloto)

ESCALA INSERÇÃO SOCIOEDUCATIVA DE JOVENS EM SITUAÇÃO DE CONFLITO COM A LEI

Estimado (a) professor (a):

O presente questionário integra a pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “**Inserção socioeducativa de jovens em situação de conflito com a lei: estudo descritivo em escola pública de Cabo Frio, Rio de Janeiro**”, cujo objetivo é identificar e analisar as ações pedagógicas desenvolvidas na Unidade Escolar favoráveis à inserção social e educativa dos estudantes em situação de conflito com a lei.

O cenário educacional contemporâneo introduz ingredientes que criam paradoxos para o exercício da função docente, dessa forma, sua participação neste estudo é de extrema relevância.

As informações coletadas serão mantidas em sigilo, inclusive na apresentação de resultados em publicação científica.

Responda, por gentileza, a todas as questões.

Grata pela sua presteza e colaboração.

Bloco 1: Dados Gerais	
Função	<input type="checkbox"/> Docente <input type="checkbox"/> Equipe Diretiva <input type="checkbox"/> Equipe Pedagógica
Sexo	<input type="checkbox"/> Homem <input type="checkbox"/> Mulher
Experiência Profissional	<input type="checkbox"/> 0 a 5 anos <input type="checkbox"/> mais de 5 até 10 anos <input type="checkbox"/> de mais de 10 anos
Disciplina que ministra	<input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Ciências <input type="checkbox"/> Geografia <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Artes <input type="checkbox"/> Língua Estrangeira <input type="checkbox"/> Ed. Física
Formação acadêmica	<input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado

Bloco 2: Prática Docente e Projeto Político-pedagógico – P.P.P									
Agora responda a cada pergunta assinalando com um X seu grau de acordo ou desacordo segundo a seguinte escala: 1. Discordo totalmente 2. Discordo parcialmente 3. Não tenho claro 4. Concordo parcialmente 5. Concordo totalmente									
DIMENSÃO I: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E ALUNOS EM CONFLITO COM A LEI					1	2	3	4	5
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	Gestão e/ou que atuam Equipe Técnico-pedagógica organizam formações específicas (ajuda extra) para subsidiar docentes e funcionários 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, 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.					
DIMENSÃO II: PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES EM CONFLITO COM A LEI.		1	2	3	4	5
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.					