

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

JULIANA ZANON FERREIRA

O Adolescente e o Jovem em Conflito com a Lei e a Escolarização: possibilidade
de humanização?

Maringá
2015

JULIANA ZANON FERREIRA

O Adolescente e o Jovem em Conflito com a Lei e a Escolarização: possibilidade de humanização?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Processos educativos e práticas sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

Maringá
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

F382a Ferreira, Juliana Zanon
O adolescente e o jovem em conflito com a lei e a escolarização: possibilidade de humanização? / Juliana Zanon Ferreira. -- Maringá, 2015.
131 f. : il., figs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Marilda Gonçalves Dias Facci.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2015.

1. Psicologia Histórico Cultural. 2. Adolescentes - Leis e legislação. 3. Adolescentes - Medidas socioeducativas. I. Facci, Marilda Gonçalves Dias, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 21.ed.155.5

FOLHA DE APROVAÇÃO

JULIANA ZANON FERREIRA

O Adolescente e o Jovem em Conflito com a Lei e a Escolarização: possibilidade de humanização?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Profa. Dra. Zaira Fatima de Rezende Gonzalez Leal
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Ana Maria de Lima Souza
Universidade Federal de Rondônia

Aprovada em: 27 de Maio de 2015

Local da defesa: sala 10, bloco 10, campus da Universidade Estadual de Maringá

DEDICATORIA

Dedico este trabalho para todos os professores e funcionários públicos que foram covardemente agredidos pela Tropa de Choque e por policiais militares do Paraná, nas manifestações do dia 29 de abril de 2015, em Curitiba. Manifestações pela manutenção do direito à aposentadoria, pela não usurpação do Fundo Paraná Previdência. Democracia para o governador Carlos Alberto Richa é sufocar a voz dos cidadãos com balas de borracha, bombas de gás, cães ferozes e abordagem militar. Fatos históricos para jamais serem esquecidos por todos os trabalhadores envolvidos com a educação e para toda a população que se importa minimamente com os rumos do ensino público no Estado do Paraná.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, pelo dom da vida e pelo fortalecimento nos momentos de fraqueza e dificuldades;

À Professora Dr^a Marilda G. Dias Facci, pelas orientações precisas, por toda paciência, disposição, atenção e contribuições a pesquisa e para (minha própria) formação humana;

Às Professoras da banca de qualificação e defesa, Dr^a Zaira F. R. Gonzalez Leal e Dr^a Ana Maria de Lima Souza, pelos direcionamentos, orientações, apontamentos e por toda disponibilidade para as contribuições com esta pesquisa;

Para os meus pais, José Maria Ferreira e Arilete Fausta Zanon Ferreira, em agradecimento à todo o incentivo e por todos os seus esforços empreendidos na criação e educação minha e das minhas irmãs;

Às minhas irmãs Mariana Fátima Zanon Ferreira e Marisa Zanon Ferreira, pela amizade;

Aos meus avós e padrinhos, Orlando Zanon (in memorian) e Norfina Squincaglia Zanon, por todo carinho e pelo exemplo de vida;

À Professora Maria Teresa Claro Gonzaga (in memorian), pelos ensinamentos para a academia e para a vida e por me despertar o interesse pelas políticas públicas;

À todos os Professores e colegas do mestrado, em muito especial, ao amigo Gilson Gomes Coelho. Com toda sua alegria e bom humor, tornou os dias mais leves e coloridos;

Às amigas Daliana Maria Moll, Gisele Garcia, Andressa Cardoso, Vilmara Gouveia e Graciela Cristina da Silva, por toda a amizade e apoio;

Para minhas tias Esmeralda Augusta Ferreira e Anacir Zanon, por serem sempre presentes e por todo auxílio durante os pré e pós operatórios da minha mãe no começo desse ano;

Aos Professores Raul Pimenta e Ana Paula Alves Vieira, pelas revisões textuais.

À Tânia Regina Gasparelo, pela atenção e informações;

À todos os adolescentes que colaboraram com a pesquisa

À todos os colegas de trabalho da área de Assistência Social da cidade de Sarandi- Pr.

À todos e todas meu agradecimento sincero.

Ferreira, J. Z. (2015). *O Adolescente e o Jovem em Conflito com a Lei e a Escolarização: Possibilidade de Humanização?* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 120 p.

RESUMO

Pesquisas sobre o processo de escolarização de adolescentes e jovens em conflito com a lei têm demonstrado que estes sempre estiveram à margem do sistema escolar, sistema que é fundamental para o processo de apropriação do conhecimento, desenvolvimento psicológico e socialização. Questões como o que os adolescentes pensam a respeito da escola e qual o sentido da escola para eles têm intrigado psicólogos e educadores que lidam com essa clientela escolar. Neste contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar o sentido da escola para o adolescente em conflito com a lei e as implicações do processo de escolarização na humanização, de acordo com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Para desenvolver o estudo, a primeira seção discute as políticas públicas de assistência social no Brasil, da qual faz parte a execução de medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em situação de infração. Na segunda seção analisamos como a escola se comporta em tais situações e quais as tendências pedagógicas que predominantes no cotidiano escolar. Na terceira seção discorremos sobre como a Psicologia Histórico-Cultural compreende o processo de constituição do indivíduo, da personalidade humana e do desenvolvimento do psiquismo. Essa seção se dedica ao estudo da adolescência a partir da escola de Vigotski. Para tanto, são investigados alguns conceitos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento do adolescente, entre eles o conceito de crise, a formação de conceitos, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o sentido pessoal e alienação. Na quarta seção apresentamos e analisamos os resultados obtidos em entrevistas realizadas com vinte adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto em um programa específico de uma cidade do Norte do Paraná. Ao analisarmos as informações obtidas observamos que a escola, para os jovens entrevistados, constitui-se em uma *possibilidade* de humanização, mas uma possibilidade pouco efetivada e concretizada. Nos discursos percebe-se o reconhecimento da escola como espaço do saber e do conhecimento historicamente construído, mas é pouca a participação e frequência dos jovens (70% não estavam estudando). Nas falas a escola é caracterizada ora como uma instituição que ora contribui para o aprendizado dos alunos, ora como uma instituição que pode retirar adolescentes e jovens da vivência na rua. O sentido da escola também transita entre estas duas visões. Concluindo o trabalho, defendemos que a escola, embora reflita as contradições de

uma sociedade capitalista como a nossa, na qual nem todos têm acesso igualitário ao conhecimento e em que - como nesta pesquisa - a exclusão é uma constante, deve empreender esforços para que todos tenham acesso a um conhecimento que contribua para o desenvolvimento e a formação humana. Nesse período da vida, conforme propõe a Psicologia Histórico-Cultural, o adolescente desenvolve ao máximo suas potencialidades e pode formar conceitos científicos mais complexos, por isso a escola deve se estruturar para investir nessas potencialidades. Com base nas teorias que fundamentaram o trabalho, defendemos a elaboração e execução de políticas de assistência social comprometidas com um processo de escolarização que busque a humanização dos alunos.

Palavras-chave: Adolescente em conflito com a lei; Psicologia Histórico-Cultural; Adolescência; Medidas socioeducativas; Humanização.

ABSTRACT

Several research works on the schooling process of adolescents and young people in conflict with the Law have revealed that they have always been on the margin of the school system, which is thoroughly relevant for the process of knowledge appropriation, psychological development and socialization. Psychologists and educators who deal with these students have always been baffled on what adolescents think of the school and the meaning they have of the school. Current paper analyzes the meaning of the school to adolescents in conflict with the Law and the implications that the schooling process for humanization has within the context of Historical and Cultural Psychology and Historical and Critical Pedagogy. Public policies in social assistance in Brazil are first discussed, due to the fact that the application of social and educational measures to offending adolescents is an integral part of the system. The second section brings forth the manner the school's attitude in such situations and the pedagogical trends predominant in the school's day-to-day policy. The third section, dealing with the study of adolescents from Vygotsky's teaching, investigates how Historical and Cultural Psychology sees the individual's constitution process, human personality and the development of psychism. In fact, basic concepts for the understanding of the adolescents' development are developed, among which may be mentioned the concept of crisis, the formation of concepts, the development of higher psychological functions, personal meaning and alienation. Results from interviews with twenty adolescents who had to submit themselves to social and educational measures within a specific program in a town of the northern region of the state of Paraná, Brazil, were analyzed. Data obtained showed that, in the concept of the interviewed adolescents, the school was only a slightly implemented and effective *possibility* for humanization. Their discourse acknowledged that the school was a place of learning and of historically constructed knowledge but their participation and frequency was null (70% did not attend classes). The school was sometimes characterized as an institution for learning and sometimes as an institution that might take off adolescents and young people from the streets. The meaning of the school oscillated between these two ideas. Results show that, although the school reveals the contradictions of capitalist society where not all have a free access to knowledge and in which (as shown in current research) exclusion is a constant factor, it should make its utmost so that all are introduced to knowledge that contributes towards human development and formation. According to the basic foregrounding of Historical and Cultural Psychology, adolescents develop all their potentialities and form the most complex of scientific concepts during this period in their lives. Consequently, the

school should structure itself to invest in these abilities and capacities. Based on the theories above, the elaboration and execution of social assistance policies committed to the schooling process for the humanization of students should be implemented.

Keywords: Adolescents in conflict with the Law; Historical and Cultural Psychology; adolescence; Social and educational measures; Humanization.

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

AS Assistência Social
CNBB Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONANDA Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CREAS Centro de Referência Especializado em Assistência Social
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNABEM Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FEBEMS Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor
LA Liberdade Assistida
LBA Legião Brasileira de Assistência
LOAS Lei Orgânica da Assistência Social
MDS Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
OAB Ordem dos Advogados do Brasil
ONG Organizações Não Governamentais
PNAS Plano Nacional de Assistência Social
PNBM Política Nacional de Bem Estar do Menor
PROVOPAR Programa do Voluntariado Paranaense
PSC Prestação de Serviços a Comunidade
SAM Serviço de Assistência a Menores
SEDH Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SINASE Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUAS Sistema Único de Assistência Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. SEÇÃO I - AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL	17
1.1 Marcos históricos da assistência social no Brasil	18
1.2 Políticas públicas voltadas à infância e adolescência carentes	23
1.3 Políticas atuais de assistência social	31
1.4 O programa de medidas socioeducativas.....	39
1.5 Tecendo algumas considerações	41
2. SEÇÃO II - A ESCOLA E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	46
2.1 A função social da escola	49
2.1.1 A escola tradicional	57
2.1.2 A escola nova	58
2.1.3 A escola tecnicista	60
2.1.4 Tendências pedagógicas na atualidade e o papel do professor	62
2.2 Tecendo algumas considerações: em defesa de uma escola emancipatória.....	64
3. SEÇÃO III - PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO	68
3.1 Breve Introdução.....	68
3.2 Tratando da formação humana	69
3.3 A adolescência na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural	74
3.4 A formação da consciência, do sentido e do significado e a alienação	84
3.5 Breves considerações	90
4. SEÇÃO IV – A ESCOLA NA VISÃO DO ADOLESCENTE E DO JOVEM	92
4.1 Procedimentos adotados na pesquisa	92
4.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	95
4.3 Análise das entrevistas.....	96

4.3.1 Trajetória escolar do adolescente.....	96
4.3.2 Motivos para parar de estudar	98
4.3.3 Relação com os professores na escola	101
4.3.4 A importância da escola na vida do adolescente e do jovem	105
4.3.5 De que forma a frequência à escola pode interferir na prática de atos infracionais	109
4.3.6 A função social da escola na visão dos jovens	112
4.3.7 O que é necessário mudar na escola	113
4.4 Tecendo algumas considerações	115
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE A	129
APÊNDICE B	130

INTRODUÇÃO

A violência social está cada vez mais presente na sociedade contemporânea. O tráfico de drogas, homicídios, a violação de patrimônio, agressões das mais diversas ordens se apresentam aos cidadãos e ao Estado. As ciências humanas e sociais, diante deste cenário, são solicitadas a apresentar reflexões e respostas às estas questões. Mais que um assunto de segurança pública, a violência denuncia uma realidade social, que precisa urgentemente ser estudada e desvelada.

Paradoxalmente, os jovens que simbolizam a esperança, a renovação da vida, o “futuro da nação”, são os mesmos que colocam a sociedade em estado de alerta. Mas estes jovens tem possibilidade de sonhar com um “futuro”? É lhes possibilitado apropriar-se das construções sociais? A escola, instituição que pode oferecer condições de humanização e constituição do gênero humano, vem cumprindo seu papel? Como é a relação do adolescente em conflito com a lei e a escola? São alguns questionamentos desta pesquisa.

A sociedade acompanha as dificuldades, crises e problemas enfrentados pela escola e frequentemente busca localizar um culpado pela configuração atual do ensino brasileiro. Como coloca Nagel (2011), na maioria das vezes busca-se apontar um culpado, conforme a autora defende, o nó desta insatisfação, é que ela corresponde historicamente a problemas da sociedade, não podendo ser jogada exclusivamente nos braços da escola, no colo dos professores ou de qualquer outro culpado restrito.

A atribuição das dificuldades da escola a um só agente, seja professor, sejam pais ou alunos, revela uma visão pragmática e positivista, na qual não há uma reflexão maior, uma reflexão acerca da sociedade e da função social da escola. As respostas mais amplas, que deveriam focar o modo de produção material da vida em nossa sociedade, transpondo os muros da escola, não conseguem articulação.

No trabalho com adolescentes em conflito com a lei, ao longo de quatro anos, me via intrigada com a frequente evasão escolar e discrepância entre idade e série, apresentando também, a não equivalência entre série cursada e domínio dos conteúdos escolares. A dificuldade escolar dos adolescentes em conflito com a lei trazia ao meu trabalho consequências reais e concretas para o processo de ressocialização que o Programa de Medidas Sócio Educativas propunha. Como por exemplo: dificuldades ao inseri-los em cursos profissionalizantes; alto índice de desistência, pois não possuíam as bases educacionais para acompanhar os conteúdos ministrados nos cursos, noções básicas de cálculos matemáticos e leitura e interpretação de textos. O paradoxo fundamental trata-se da dificuldade de

ressocialização de jovens que sempre estiveram à margem do sistema escolar, sistema este que é fundamental para a socialização. Ou seja, como ressocializar quem nunca foi socializado?

De acordo com Gallo (2008), o fato de o adolescente não frequentar a escola foi associado ao número crescente de reincidências, ao uso de entorpecentes e, também, ao emprego de armas. A frequência à escola reduziu a severidade do ato infracional, o uso de armas e o emprego de drogas. Ao compreendermos e analisarmos esta relação “adolescente em conflito com a lei e escola” pode-se buscar fundamentação para a promoção da escolarização e contribuição para a formação humana dos adolescentes. O estudo do tema se torna pertinente dada à ascensão da violência na sociedade contemporânea, a violência social, em diversos graus e diversas esferas, o entendimento acerca da violência se coloca como uma questão central para a Ciências Humanas e Sociais. Buscar respostas e análises se mostra crucial e necessário.

Estas questões trouxeram indagações e o desejo de compreender melhor a questão educacional do adolescente que pratica atos infracionais. O objetivo da dissertação é analisar o sentido da escola para o adolescente em conflito com a lei e as implicações do processo de escolarização na humanização, de acordo com os pressupostos da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica. Portanto, nos interessa responder algumas indagações: o que os adolescentes pensam a respeito da escola? Qual o sentido da escola para estes adolescentes? Como percebem a relação com os professores? A escola está contribuindo para o processo de humanização ou alienação? A escola está colaborando com o desenvolvimento das potencialidades dos adolescentes em conflito com a lei? Entre outros diversos questionamentos.

Buscando fundamentos teóricos para embasar as reflexões, traremos o texto dividido em seções. Seção I, traremos as Políticas de Assistência Social no Brasil, como foi o desenvolvimento histórico do atendimento à criança e adolescente, as mudanças de paradigmas em relação aos jovens em situação de vulnerabilidade social, a passagem da visão do jovem em situação irregular para o jovem com direitos sociais e civis. E ao fim da seção, discutiremos o surgimento dos Programas de Medidas Sócio Educativas, parte integrante da Política Pública de Assistência Social.

A Seção II trará o desenvolvimento da escola enquanto instituição. Primeiramente discutiremos a função social da escola na sociedade capitalista e as tendências pedagógicas que perpassaram as instituições de ensino. Discutiremos como a escola está permeada pelas vicissitudes do sistema Capitalista e as influências ideológicas que sofre.

A Seção III apresentará os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, os principais autores e a visão de homem e de mundo. Trataremos sobre a adolescência e o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural, as principais características da adolescência, a crise do desenvolvimento, a formação de conceitos, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ao final a formação da consciência, o sentido e significado e a alienação na sociedade capitalista.

Na Seção IV, discutiremos a análise dos dados e falas coletadas em entrevistas realizadas com 20 adolescentes e jovens em conflito com a lei, correlacionando à teoria e a realidade vivida pelos mesmos em relação à escolarização. Com objetivo de elucidar os questionamentos já colocados, usaremos como categorias de análise a relação entre o singular-particular-universal. E ao final traremos as conclusões, bibliografia, apêndices e anexos da dissertação.

1. SEÇÃO I - AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL

*A História Humana não se desenrola apenas
nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais.*

*Ela se desenrola também nos quintais
entre as plantas e galinhas,
nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos,
nos prostíbulos, nos colégios,
nas usinas, nos namoros de esquinas.*

*(...)Porque o canto não pode ser
uma traição à vida,
e só é justo cantar
se o canto arrasta as pessoas
e as coisas que não têm voz.*

Ferreira Gullar

Nesta seção temos como objetivo trazer a retomada dos marcos históricos e legais que contribuíram para que a Assistência Social fosse implementada como política pública no Brasil.

Retomar a construção histórica da Assistência Social é fundamental para compreender as políticas públicas de atendimento a adolescentes em conflito com a lei, assim como a adolescentes e crianças em vulnerabilidade social. Compreender a visão de mundo e de homem presente nas leis, cartilhas, manuais e formas de atendimento é determinante para a análise do significado que a sociedade atribui a estas políticas.

A assistência social nasce como uma resposta ao sistema econômico capitalista, o qual traz em seu bojo, pela exploração do homem pelo homem, uma multidão que não tem acesso aos bens de produção e bens culturais. Compreender as contradições intrínsecas às políticas públicas nesse sistema é o ponto de partida para compreensão da exclusão do adolescente em conflito com a lei dentro da escola.

Ações fragmentadas e pontuais que culpam o indivíduo por questões sociais e estruturais do capitalismo se mostram uma constante na análise da história das políticas públicas voltadas ao adolescente em situação de vulnerabilidade. O pensamento crítico e o

posicionamento ético quanto à questão da criança e do adolescente pobres se mostra crucial na compreensão das vicissitudes do processo de exclusão.

A seguir tentaremos elucidar os principais marcos e referências da implantação das políticas públicas de atendimento a famílias, crianças e adolescentes marginalizados socialmente.

1.1 Marcos Históricos da Assistência Social no Brasil

A Assistência Social - AS, enquanto política pública e direito do cidadão, foi garantida como direito com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, elaborada como documento de participação política da população. Até então, de acordo com Behring e Boschetti (2009), as ações voltadas às famílias carentes e em situação de risco social eram desenvolvidas principalmente por instituições religiosas e de caridade, com ações pautadas no assistencialismo e filantropia, não na emancipação humana.

As políticas públicas de assistência social têm sua história de procedência relacionada ao período das primeiras revoluções industriais no início do século XIX. As primeiras intervenções do Estado, junto à população pauperizada, tiveram o intuito de responder às demandas sociais que evidenciavam as contradições do sistema capitalista, (Höfling, 2001).

A partir do final do século XIX, há a perda do caráter revolucionário da burguesia, a sociedade começa a experimentar um processo de crise, que se tornaria algo cíclico. Neste contexto de crise, se manifesta com toda a intensidade a luta de classes, através do qual o processo histórico se move, uma luta entre forças sociais transformadoras e forças conservadoras. Em outras palavras, isto se traduz em dois movimentos: o movimento de produção do novo, colocado no fluxo do movimento histórico pelas novas necessidades já produzidas pelo desenvolvimento pleno das forças produtivas, de colocação de uma nova forma de produção da vida, que significa a abolição final das classes (socialismo) – que colocará fim à contradição entre relação social de produção e forças produtivas; e o movimento que representa as tentativas de rearticulação do capital, o qual leva a forma burguesa a esbarrar em limites que lhe são próprios e a sobreviver em constante e insolúvel contradição. O processo de destruição das forças produtivas que daí decorre se dá não por causas alheias ao capital; ao contrário, é condição essencial para sua manutenção, o que significa que este, na força imperialista, só pode permanecer como forma reacionária (Faleiros, 2013).

Ao final do século XIX se esgota todo o potencial revolucionário do capital e toda a capacidade de equalização social. O acirramento da luta de classes entre capital e trabalho, o constante aumento da exploração da mão de obra, a fim de aumentar os lucros e produtividade do detentores dos meios de produção, explicita as contradições do modo capitalista de produção, sendo posta em discussão toda a sociedade.

Freitas (1999) mostra o mecanismo contrarrevolucionário ocorrido a partir de 1848: quando o proletariado começa a mostrar a sua força, imediatamente se organiza a oposição burguesa. A partir da segunda metade do século XIX, a classe trabalhadora luta por uma nova ordem social, que não se fundamente na exploração de uma classe pela outra, permitindo a produção de vida sob outra forma.

Neste contexto, o Estado se fortalece. De acordo com Mészáros (2003), o Estado se reorganiza para agora funcionar como mediador do capital, a serviço da burguesia. O Estado toma para si a função de gerenciar o social e impedir que o socialismo se torne realidade. Na tentativa de responder e fazer frente aos diversos reclamos sociais de realização concreta da democracia, de igualdade e liberdade – dos reclamos e ideários socialistas - a burguesia tenta certas reformas (que tendem a se tornar sucessivas), com o objetivo de conter as reivindicações e revoltas populares. Entretanto, as contradições básicas da sociedade burguesa, que estão na sua origem, perduram e se acirram.

Neste panorama plural, na concepção de Ximenes, Paula e Barros (2009), o desenvolvimento das políticas públicas de assistência social cumpre um papel regulador, composto por uma rede complexa de ações que envolvem contradições e a coexistência de interesses conflitantes, adquirindo nuances diferenciadas de acordo com o contexto socioeconômico e político de cada momento histórico.

De acordo com Colin e Silveira (2007), a implantação das políticas de assistência social no Brasil busca mudar as ações pontuais e pautadas por assistencialismo e paternalismo. Durante os séculos XVII, XVIII e XIX, o Estado foi financiador de ações clientelistas a grupos privados e religiosos, e estes concentravam o atendimento à população em vulnerabilidade social por meio de asilos, hospitais e orfanatos.

Segundo Colin e Silveira (2007, p.154):

A monopolização da intervenção estatal em favor do lucro interno e da manutenção do *status quo*, somada às estratégias de solidariedade existentes, especialmente por iniciativa da Igreja, geraram, a partir da década de 1930, uma política assistencial residual que absorveu iniciativas filantrópicas pontuais, mediante a modalidade de

subvenção, aprofundada com a criação do Conselho Nacional de Serviço Social, em 1937, e, mais tarde, da Legião Brasileira de Assistência Social (LBA), em 1942. Somente com o advento da Constituição Federal a assistência social é inscrita como política pública, direito do cidadão e dever do Estado, regulamentada pela Lei Orgânica de Assistência Social – Loas (lei nº 8.742/93), sendo uma conquista resultante dos movimentos sociais.

Conforme a autora disserta no excerto supracitado, a assistência social somente é afirmada como política pública e direito do cidadão quase no final do século XX. Até então as ações eram puramente assistencialistas, pautadas na caridade, nas ações sociais das classes abastadas para com os mais pobres.

Segundo Carvalho (2008), nos primórdios do filantropismo, por volta dos séculos XVIII e XIX, a sociedade compreendia a causa da pobreza a partir das individualidades das pessoas carentes, conforme a autora (2008, p.12):

A caridade e a beneficência acabavam por despir o público alvo da assistência social da condição de cidadão, de indivíduo capaz, ou seja, sujeito de direitos, transformando-o em incapaz, carente e necessitado da benevolência dos mais abastados da sociedade. A pobreza era considerada um atributo individual daqueles que não se esforçavam para superá-la e que, portanto, eram tidos como responsáveis pela situação de miséria em que se encontravam. (...) No Brasil, até 1930 não se apreendia a pobreza enquanto expressão da questão social, mas sim como uma disfunção pessoal dos indivíduos. Tal fato é revelado pelo atendimento social dado aos indivíduos, os quais eram encaminhados para o asilamento ou internação.

A transição de política assistencialista para política pública regulamentada iniciou-se somente em 1993, após cinco anos de vigência da Constituição de 1988, com a sanção da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), lei que regulamenta a AS, garantindo o modelo de gestão e de controle social de forma descentralizada e participativa. De acordo com o Art. 1º da LOAS, a AS é definida nesta legislação em específico, como (Brasil, 1993, p.06):

Art. 1º A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de

um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas.

A LOAS (Brasil, 1993), define em seu artigo 30º que é dever dos municípios, dos estados e da União constituir conselhos, planos e fundos de assistência social para poder participar do sistema descentralizado e participativo.

Art. 30. É condição para os repasses, aos Municípios, aos Estados e ao Distrito Federal, dos recursos de que trata esta lei, a efetiva instituição e funcionamento de: I - Conselho de Assistência Social, de composição paritária entre governo e sociedade civil;

II - Fundo de Assistência Social, com orientação e controle dos respectivos Conselhos de Assistência Social;

III - Plano de Assistência Social.

Parágrafo único. É, ainda, condição para transferência de recursos do FNAS aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a comprovação orçamentária dos recursos próprios destinados à Assistência Social, alocados em seus respectivos Fundos de Assistência Social.

Nos anos de 1990 começaram a acontecer as conferências de assistência social - de caráter deliberativo e participativo - aos trabalhadores, aos usuários da política pública e à população em geral. Os conselhos de direitos foram peças importantes no processo de democratização. Mesmo tantas mudanças e consolidações não garantiram que as inserções e alterações na legislação se efetivassem de modo pleno na prática social, muitas vezes, ainda nos dias atuais, a Assistência Social se limita a ações de assistencialismo e a modalidades emergenciais de atendimento à população.

De acordo com Ferreira (2010), por volta da década de 1990 emergiu o chamado Terceiro Setor. As políticas públicas de assistência social passaram a firmar parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGs) e com instituições filantrópicas. O chamado terceiro setor, passa a executar ações no âmbito da política socioassistencial, em detrimento da intervenção e da responsabilização do Estado, assumindo responsabilidades e realizando intervenções que anteriormente eram próprias das políticas públicas de Assistência Social.

No Paraná, a filantropia não foi diferente, marcado pela atuação do Programa do Voluntariado Paranaense [PROVOPAR] (www.provoparestadual.org.br, recuperado em 18,

fev., 2015), criado pela primeira dama Nice Braga. O Decreto nº 2.194, de 15 de abril de 1980, instituiu o PROVOPAR vinculando-o à Secretaria da Saúde e Bem-Estar Social. Em 17 de junho de 1983, sob a presidência da primeira dama Arlete Richa, o programa foi desvinculado do Estado e passou a atuar em parceria com a sociedade civil e órgãos governamentais, colocando em prática programas de natureza social através de ações de caráter emergencial, mediante políticas compensatórias.

Behring e Boschetti (2009), analisam que a mudança de paradigma nas ações e intervenções, caracteriza uma nova arquitetura institucional -muitas vezes, ignorando o conceito constitucional de garantia de direitos- que desprofissionalizava as atuações, remetendo-as ao mundo da solidariedade, da benemerência, da realização do bem comum pelos indivíduos através de um trabalho voluntário não remunerado, sem planejamento e fundamentos teórico-metodológicos precisos.

Durante a década de 1990, por meio da firmação de parceria com o Terceiro Setor, o Estado se eximiu do seu encargo de protagonista da proteção social do País, passando a ter um papel secundário na execução das ações socioassistenciais. Ximenes, Paula e Barros (2009, p. 689) argumentam:

(...) trata-se de um processo de inversão do pilar de sustentação da seguridade social, mediante a transposição, para a sociedade, da função de provedor, configurando um aspecto central de diferenciação entre o processo de regulação social dos países que integram o denominado Primeiro Mundo – onde se estabeleceu o chamado Estado Providência.

Destarte, a inter-relação estabelecida entre as perspectivas democráticas firmadas na Constituição de 1988 e as práticas de cunho assistencialista de clientelismo e patrimonialismo da década de 1990, findaram por limitar a possibilidade de maiores reformulações nos sistemas e nas práticas de proteção social. Portanto, durante o final do século XX, o direito à assistência social garantido constitucionalmente, não se efetivou por completo, apenas parcialmente (Ferreira, 2010).

No próximo item trataremos uma retrospectiva histórica das políticas públicas voltadas à infância e adolescência e o papel do Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] (Brasil, 1990) na implementação das políticas de atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

1.2 Políticas Públicas Voltadas à Infância e Adolescência Carentes

As crianças e jovens em situação de abandono e carência estão presentes na história da humanidade desde os mais remotos tempos, mas somente a partir do século XIV a infância foi reconhecida como fase do desenvolvimento com características próprias e peculiares. Conforme coloca Lopes (2006), na Europa, especificamente em Portugal, as primeiras ações no sentido de proteção à criança carente e abandonada foram as Instituições chamadas Asilos dos Expostos, onde, através da Roda dos Expostos, eram entregues infantes de relações ilegítimas ou carentes. No Brasil, com a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, que promoveu a liberdade da criança nascida de pais escravos, o trânsito de crianças e jovens carentes pelas ruas das cidades aumentou consideravelmente, preocupando as autoridades.

Brancahão (2003) informa que o modelo da Roda dos Expostos foi incorporado à sociedade brasileira, no século XIX, sendo implantado pela Santa Casa de Misericórdia. Segundo a autora, os bebês expostos nas Rodas eram recolhidos e alimentados por amas-de-leite contratadas, ou eram entregues a famílias, em troca de pensões. No Asilo dos Expostos essas crianças permaneciam, em média, até os sete anos, e a partir de então o juiz decidia sobre seu destino, sendo frequente usá-las para o trabalho ainda na infância.

Segundo Pilotti e Rizzini (1995), o índice de mortalidade na Casa dos Expostos era altíssimo, chegando a 70% nos anos de 1852 e 1853 no Rio de Janeiro. Entre as causas apontadas estão a falta de condições adequadas de higiene, alimentação e cuidados em geral. Marcilio (1997, p.52-53) afirma:

(...) o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira. Só que antes da roda os meninos abandonados supostamente deveriam ser assistidos pelas câmaras municipais. Raramente as municipalidades assumiram a responsabilidade por seus pequenos abandonados. Alegavam quase todas falta de recursos. Havia de fato descaso, omissão, pouca disposição para com esse serviço que dava muito trabalho... Na realidade a quase totalidade destes pequenos expostos nem chegavam à idade adulta. A mortalidade dos expostos, assistidos pelas rodas, pelas câmaras ou criados em famílias substitutas, sempre foi a mais elevada de todos os segmentos sociais do Brasil, em todos os tempos – incluindo neles os escravos (...).

Cruz (2010) afirma que as rodas foram abolidas oficialmente em 1927, após duzentos anos de existência legal, embora informalmente tenham continuado a existir, por exemplo, a Roda do Rio de Janeiro, fechada em 1935, e a de São Paulo, que funcionou até 1948.

Conforme Cella (2007), o século XIX foi marcado pela criação de inúmeras instituições para o asilamento de órfãos, abandonados, desvalidos, ou ainda, daqueles que fugiam ao controle das famílias, ameaçando a ordem pública. Essas instituições, em sua maioria mantidas por ordens religiosas, eram auxiliadas por doações das pessoas e algumas vezes pelos poderes públicos. A mesma prática manteve-se no século XX, com a implantação de muitas instituições, porém com forte influência de higienistas e filantropos, que visavam, respectivamente, baixar o índice de mortalidade infantil nas instituições e buscar a prevenção do desvio e recuperação dos chamados, à época, de degenerados.

Kuhlmann (2002) relata que a proteção à infância foi o motor que a partir do final do século XIX impulsionou, em todo o Mundo Ocidental, a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança em diversos aspectos: saúde, sobrevivência, propostas de legislações e associações de assistência, educação e instrução. O final do século XIX e início do XX demarcam um período em que a infância e seus cuidados integram os discursos sobre a edificação dessa sociedade moderna.

Kuhlmann (2002) assevera que no início do século XX nasceu o movimento higienista, por meio do qual diversos estudiosos, médicos e sociólogos - entre eles Moncorvo Filho, Fernandes Figueira, Clemente Ferreira e Nascimento Gurgel - pregavam o saneamento físico e moral como salvação da Nação. O autor coloca, ainda, que o movimento higienista se apoiava em duas frentes: saneamento e educação. A primeira consistia numa franca luta contra as causas ou fatores de intoxicação (alcoolismo, sífilis, tuberculose, infecções) de que provém a degenerescência do indivíduo e sua prole. De outra parte, vinha a importância da educação, envolvendo a ação eficiente do Estado e da iniciativa popular, oficialmente fiscalizada, abarcando a promulgação de um corpo de leis especiais para erigir um amplo sistema de socorro e proteção à infância, tendo como prioridades o uso de medidas educativas e de assistência moral e material com vista a sanear questões sociais a fim de que o sistema penitenciário fosse raramente aplicado ou até fosse banido.

Segundo Lopes, Silva e Malfitano (2006), foi no contexto do Brasil Imperial que surgiram as primeiras preocupações em relação às penalidades aos indivíduos menores de idade. Ainda que incipiente, o interesse pela questão da idade na diferenciação das medidas punitivas aparece na primeira lei penal do Império, o Código Criminal de 1830, o qual estabelecia a responsabilidade penal para menores a partir de 14 anos e o seu recolhimento em

casas de correção. As décadas iniciais do século XX foram marcadas pela crítica à não diferenciação no tratamento destinado à criança, ao adolescente e ao adulto “delinquentes”.

Boarini e Moura (2012), comentam que a higiene médica, sob o pretexto de salvar os indivíduos do caos, insinuou-se na intimidade das famílias e trouxe a normalização das condutas nas esferas física, psíquica e sexual por meio de valores típicos e exclusivos do universo burguês. Criava-se a figura do indivíduo contido, polido, idealmente reprimido e disciplinado e ditavam-se regras extremamente eficientes de conduta sexual e moral e de comportamento social e familiar que regulavam politicamente a vida, o corpo, o sexo e as relações afetivas entre os membros das famílias, mantendo e reproduzindo a ordem social burguesa até os dias atuais. Qualquer comportamento inabitual era considerado como desviante ou doentio, e como tal, estigmatizado.

Os higienistas instalaram padrões disciplinares com profundas consequências para a sociedade, definindo os referenciais de normal e patológico, diagnóstico e prevenção, doença e cura. A prática cotidiana de controle disciplinar e social que nesse momento começou a se desenvolver, aos poucos foi absorvida pela sociedade. No Brasil Império, os juristas utilizavam os termos “menor” e “menoridade” na determinação da idade como um dos critérios que definiam a responsabilidade penal do indivíduo pelos seus atos; mas foi sob a mira dos higienistas que os “menores” foram identificados, no final do século XIX, como as crianças e os adolescentes pobres das cidades, chamados de abandonados, conforme Borrione e Chaves (2004).

Cruz (2010) afirma que no ano de 1926 instituiu-se o Código de Menores. Em 1927 o Decreto n.º 17.943-A regulamentou as leis de assistência e proteção aos menores, buscando sistematizar as ações de tutela e coerção. O Estado passou então a adotar tais ações, o que materializou, na esfera legal, o olhar específico para o problema social emergente da infância e da adolescência: os “menores” passaram a ser definidos como “delinquentes” (efeito do problema social) e “abandonados” (causa do problema social).

O Código de Menores, mais conhecido como Código Mello Matos, colocava no mesmo patamar as crianças e adolescentes carentes e abandonados e aqueles que praticavam atos ilícitos. Em ambos os casos, concebia-se que a origem da chamada “situação irregular” seria a família. A legislação concebia a família como incapaz de exercer seu papel de cuidado e educação, porém, como afirma Lopes (2006), não havia qualquer ação de empoderamento e capacitação das famílias de origem, não se voltava o olhar para o contexto sócio-histórico e não havia acesso às demais políticas públicas, como saúde, educação, lazer, esporte e cultura.

Como solução para a suposta incapacidade da família de origem para cuidar de sua prole, o Estado mantinha Instituições para abrigar estes jovens, que permaneciam morando nestes locais aproximadamente até a maioridade. Eram as chamadas “Casas de Correção”, “Casas Lares”, entre outras denominações, entidades mantidas por instituições religiosas com subvenção do Estado e doações da sociedade. Não havia órgãos de controle ou fiscalização para estas entidades, elas recebiam a subvenção estatal e cada uma realizava as ações conforme as concebia. Existem relatos de constantes castigos físicos, maus-tratos, violências físicas, psicológicas e sexuais dentro das instituições (Calado, 2010).

Segundo Lopes, Silva e Malfitano (2006), nas décadas de 1930 e 1940 a criança era vista de forma dual, principalmente nos discursos dos juristas da época: por um lado, como um perigo para a sociedade, e por outro, como vítima. As autoras colocam que, na visão neoliberal, a criança é vista como o capital humano que a então nascente indústria brasileira precisará para se reproduzir. Durante o período do Estado Novo (1937-1945), o Governo Vargas instituiu mudanças no tratamento da menoridade, ampliando a responsabilização penal para 18 anos e fixando as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País. Aos poucos o problema da infância abandonada, “delinquente” e “infratora” passou a ser encarada não como um caso de polícia, mas como uma questão de assistência e proteção, pelo menos no plano da lei, como forma de prevenir a criminalidade do “menor” e a do adulto.

Em 1941, numa tentativa de centralizar a assistência ao “menor”, o Governo Vargas criou o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que, rodeado por princípios e propostas modernas - como educação e formação profissional para atuar no “combate à criminalidade e na recuperação de delinquente” -, na realidade revelou-se uma instituição na qual se praticavam abusos e corrupção tais que lhe renderam a fama de “escola do crime”, “sucursal do inferno”, “sem amor ao menor” entre outras denominações (Lopes, Silva, & Malfitano, 2006).

As propostas de proteção e assistência aos jovens carentes pretendiam, respaldadas por leis como o Código de Menores, de 1927, “recuperar os menores”, mas paradoxalmente, no discurso de proteção à infância estava embutida a proposta de defesa da sociedade. Mesclavam-se as concepções de agressor e vítima, que se alternavam entre polos opostos: sociedade e juventude.

Lopes, Silva e Malfitano (2006) afirmam que após o golpe de 1964 o governo militar apresentou sua proposta de atendimento ao “menor”: a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), instituída pela Lei n.º 4.513, que estabelecia um sistema centralizado e

verticalizado de tratamento. Em substituição ao SAM, alvo de pesadas críticas que consideravam obsoletas as então vigentes técnicas de reeducação, foi criada, em 1965, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). O chamado “problema do menor” adquire o estatuto de problema social, quando então o “menor infrator” passa a enquadrar-se nos objetivos nacionais explicitados na Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBM).

Segundo análise de Brancalhão (2003), o modelo instituído pelo Código de Menores, embora propusesse a integração, com a criação de grandes instituições assistenciais estatais e privadas, paradoxalmente, promoveu o aumento da marginalização dos menores. Em 1979, após longo período de movimentação e debates no meio jurídico, o Código de Menores de 1927 foi substituído por um novo Código de Menores. O novo diploma legal veio ratificar a noção do menor em situação irregular, afirmando a visão do problema da criança marginalizada como uma “patologia social”. Nesta perspectiva, o juiz era competente para intervir quando detectada uma irregularidade, a qual abrangia um leque de situações, como a privação material, a negligência e omissão dos pais e a prática criminal.

O modelo do último Código de Menores teve curta duração: foi adotado no final do governo militar, muito próximo dos anos 1980, quando já se esboçava no país o movimento de redemocratização, com o qual ecoou o questionamento das formas arbitrárias, repressoras e excludentes. A noção de irregularidade foi posta em debate a partir de dados e informações produzidos e divulgados sobre a infância e a juventude.

Por meio da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, instituiu-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, que trouxe uma visão pedagógica em substituição à visão punitiva e policialesca do Código de Menores. A criança passou a ser vista como pessoa em desenvolvimento, e a sociedade, o Estado e a família, como responsáveis por sua proteção, conforme relata Volpi (2010).

Para Costa (1990, p. 08), o ECA inovou em termos de concepção geral e processo de elaboração. Afirma o autor:

De fato, a concepção sustentadora do Estatuto é a chamada doutrina da proteção integral defendida pela ONU, com base na Declaração Universal dos Direitos da Criança. Esta doutrina afirma o valor intrínseco da criança como ser humano; a necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento; o valor prospectivo da infância e da juventude, como portadoras da continuidade do seu povo e da espécie e o reconhecimento da sua vulnerabilidade o que torna as crianças e adolescentes merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do

Estado, o qual deverá atuar através de políticas específicas para promoção e defesa de seus direitos. Quanto à forma de sua elaboração, a nova lei rompeu de modo visceral com os métodos e processos de elaboração legislativa que vigoram há séculos em nosso país. Não é nenhum exagero que literalmente, trata-se de uma lei pensada por milhares de cabeças e escrita por milhares de mãos.

Costa (1990) assevera que dezenas de entidades uniram-se no Fórum Nacional de Entidades Não Governamentais de Defesa das Crianças e Adolescentes (Fórum DCA) para lutar pela elaboração e aprovação da nova lei, compreendida desde o início como a “Constituição das Crianças e Adolescentes do Brasil”. Dentre estas entidades merecem especial destaque o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, a Articulação Nacional dos Centros de Defesa de Direitos, a Coordenação dos Núcleos de Estudo ligados às Universidades, a Sociedade Brasileira de Pediatria, a Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). No campo governamental, os dirigentes e técnicos desempenharam papel imprescindível nessa fase, principalmente o Fórum Nacional de Dirigentes Estaduais de Políticas Públicas para a Criança e o Adolescente (FONACRIAD). Esta articulação entre lideranças públicas e não governamentais teve um significativo papel na mobilização dos governos das unidades federadas e das bancadas dos estados no Congresso Nacional.

Importante ressaltar o papel aglutinador da Frente Parlamentar pelos Direitos da Criança, uma articulação de deputados e senadores de todos os partidos que tornou possível a luta pelos direitos das crianças acima de divergências ideológicas e partidárias e permitiu que na Constituição o capítulo dos direitos da criança e do adolescente fosse aprovado com expressiva maioria de 435 votos a favor e oito contra. O mesmo aconteceu nas duas casas do Congresso Nacional, a aprovação se deu por votação unânime de todas as lideranças dos partidos representados no parlamento.

A principal distinção entre o ECA e o Código de Menores de 1979 diz respeito ao público atendido. O primeiro é uma lei universal, não se restringindo a uma parcela da população, enquanto o segundo, o Código de Menores, aplica-se somente ao segmento da população infanto-juvenil carente. A doutrina também é diferente. O Código de Menores colocava a doutrina da situação irregular, que visava vigiar e punir inadaptados e infratores, mantendo a arbitrariedade, o assistencialismo e a punição, com um modelo caritativo para

crianças carentes e um modelo correccional para jovens em conflito com a lei. O Estatuto pode ser definido como uma lei de proteção e garantia de direitos a crianças e adolescentes, tendo como objetivo o desenvolvimento pessoal e social do público juvenil, conforme anuncia Volpi (2010).

Costa (1990) afirma que as mudanças nascidas com o Estatuto compreendem três grandes aspectos: a) mudança de conteúdo; b) mudança de método; c) mudança de gestão.

Quanto à mudança de conteúdo, o Estatuto da Criança e do Adolescente acrescenta conteúdos novos às políticas públicas para a infância e a juventude, como a defesa jurídico-social e a atenção médica, psicossocial e jurídica a crianças e adolescentes vitimizados, buscando novas linhas de ação integrada ao perfil da nova política de atendimento. O Estatuto inova também na organização e hierarquização das ações em favor das crianças e adolescentes.

Segundo Costa (1990), as Políticas Sociais Básicas são aquelas de direito de todos e dever do Estado, como saúde, educação, esporte, cultura e lazer; Políticas Assistenciais são aquelas destinadas apenas àqueles que delas necessitam - como complementação alimentar, abrigo e os programas de capacitação, iniciação ao trabalho para adolescentes pobres; e a Política de Proteção Especial é a responsável pelo atendimento às crianças e jovens em situações especialmente difíceis em razão de sua conduta ou da ação ou omissão de adultos.

O aspecto “Mudanças de método de trabalho” significa que no campo do atendimento às crianças e adolescentes o Estatuto substitui o assistencialismo vigente por um conjunto de propostas de trabalho socioeducativo, de caráter emancipador. Constitui-se de ações baseadas nas noções de cidadania e de pessoa em condição peculiar de desenvolvimento.

O Estatuto prevê a fiscalização das entidades governamentais, cujas obrigações são elencadas de forma precisa, assim como as medidas aplicáveis em caso de seu descumprimento, que podem ser uma advertência, o afastamento provisório ou definitivo de seus dirigentes e, em último caso, o fechamento da unidade ou interdição do programa, através de procedimento específico, assegurado o direito de defesa.

Sobre o ECA Costa (1990, p.11) concebe o seguinte:

Amplia, dentro de uma perspectiva altamente pedagógica o elenco de medidas aplicadas ao adolescente autor de ato infracional penal, entre as quais: I) obrigação de reparar o dano; II) prestação de serviços comunitários; III) requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; IV) a inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento à

alcoólatras e toxicômanos. Introduce o instituto da remissão, já acolhido habitualmente em muitos sistemas jurídicos, e que objetiva atenuar os efeitos negativos do procedimento. Pode ser concedido pelo representante do Ministério Público, como forma de exclusão do processo, atendendo as consequências do fato, ao contexto social, bem como à personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional; e, iniciado o procedimento, sua concessão pela autoridade Judiciária importará na suspensão ou extinção do processo.

Segundo o autor, a apuração do ato infracional atribuído ao adolescente foi objeto de sensível alteração com o ECA. O adolescente passa a ser privado de sua liberdade somente em flagrante do ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente. O Estatuto prevê inclusive a nomeação de um defensor, caso os responsáveis não tenham condições de contratar um advogado. O Ministério Público poderá, ainda, conceder o arquivamento ou a remissão do processo, caso o considere necessário. O ECA prevê internação com privação de liberdade de adolescentes pelo prazo máximo de três anos, e essa pena só poderá ser aplicada se o ato infracional se configurar como grave ameaça ou violência contra a pessoa, se o adolescente cometer outras infrações graves ou se descumprir reiterada e injustificavelmente medidas anteriormente impostas. De qualquer forma, a liberação será compulsória aos 21 anos de idade.

O ECA criou os Conselhos Tutelares, órgãos permanentes e autônomos, não jurisdicionais, encarregados pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Seus membros são eleitos diretamente pelos cidadãos locais, para um mandato de três anos, e suas principais atribuições são eminentemente sociais. Ademais, suas decisões poderão ser revistas pela autoridade judiciária a pedido de quem tenha legítimo interesse.

Em relação à mudança de gestão, o ECA prevê mudanças significativas na gestão da política de atendimento à infância e à juventude. Não é exagero afirmar que o documento coloca sobre os próprios pés uma estrutura político-administrativa que há séculos vem funcionando ao contrário. Os pontos básicos são: as relações entre a União Federal e os estados e municípios e a relação entre o Estado e a sociedade, tendo como suporte a descentralização político-administrativa e a participação da população por meio de suas organizações representativas.

Sobre a descentralização político-administrativa, a Constituição limitou as ações a cargo da União, restringiu o papel dos estados e ampliou de forma considerável as

competências e responsabilidades do município e da comunidade. Segundo a nova lei, a emissão das normas gerais deverá ser feita por uma instância colegiada: o Conselho Nacional da Criança e do Adolescente, que, além de deliberativo, deverá ser também paritário, fiscalizador das políticas e controlador das ações. A função de coordenação das ações na esfera federal deverá ser realizada por um organismo técnico de estrutura simples, leve, ágil e desburocratizada ao máximo possível, que deverá operacionalizar as diretrizes e normas do Conselho Nacional da Criança e do Adolescente ao qual está ligado. Ao município caberá a coordenação em nível local e a execução direta das políticas e programas em parceria com as entidades não governamentais que nele atuam.

O ECA (Brasil, 1990) estabeleceu a criação de Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional 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, bem como a manutenção de fundos municipais, estaduais e nacional ligados aos respectivos Conselhos de defesa da criança e do adolescente e a criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa, ou seja, a municipalização do atendimento.

Quanto à participação da população, a melhor maneira encontrada foram as organizações representativas na formulação das políticas e no controle das ações, com conselhos paritários e participativos em todas as esferas.

As políticas públicas voltadas a crianças e adolescentes muito avançaram no atendimento e acolhimento dos jovens. Se nos séculos XVI a XIX a visão de atenção à infância focalizava simplesmente a manutenção da vida (alimentação, moradia, vestuário), a partir do século XX passou-se a uma visão formadora do ser humano, principalmente com o advento do ECA (Brasil, 1990). Isto significa que as crianças e adolescentes passaram de menores abandonados e infratores a sujeitos de direitos, em situação peculiar de desenvolvimento e crescimento. O caráter de desenvolvimento humano é frisado nos documentos oficiais e passaram a ser implantadas as políticas atuais em assistência social, das quais trataremos no item seguinte.

1.3 Políticas Atuais de Assistência Social

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) foi regulamentada em 2004. O ano de 2003 foi marcante e fundamental, pois nele realizou-se a IV Conferência Nacional da Assistência Social, na qual foi debatida a implantação de uma política nacional de assistência

social como prevê a Constituição de 1988. Este processo foi coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), e envolveu a participação de vários segmentos do governo e da sociedade civil nos diversos encontros, seminários, reuniões, oficinas e palestras. A articulação de tal política, ocorreu em 2005 e consolidou-se o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), com a finalidade de viabilizar e efetivar as propostas do PNAS/2004, conforme Ferreira (2010).

A implantação do SUAS é considerada um marco da política nacional de assistência social, que desde muito tempo vinha se esforçando para vencer suas raízes históricas, baseadas no assistencialismo e na caridade. Este marco trouxe consigo a necessidade emergencial de capital humano capacitado e qualificado para trabalhar com uma nova proposta: ações voltadas à superação das vulnerabilidades mediante o protagonismo dos indivíduos envolvidos, tendo a territorialidade como obrigação de planejamento específico e como possibilidade de planejamento de ações voltadas especificamente à demanda existente.

Segundo Ferreira (2010), os indivíduos e famílias que necessitam de atendimento pela Assistência Social, legalmente, passam a ser vistos como sujeitos de direitos e protagonistas que buscam transformações e vislumbram a superação das situações de vulnerabilidades e riscos sociais, através de ações planejadas e sistematizadas, e de acesso aos programas, serviços e ações geradores de cidadania. Para superar o mero assistencialismo, propõe-se um olhar que visa contemplar a escuta qualificada das necessidades vivenciadas em cada comunidade, em cada família e por cada cidadão. Deixam-se de lado os plantões sociais, nos quais o atendimento primava pelo fornecimento de cestas básicas e pagamentos de talões de água e luz, e incentiva-se a adoção de metodologias de trabalho voltadas à busca da participação das famílias e da comunidade para a superação das dificuldades vivenciadas.

Antes se atendiam apenas as necessidades emergenciais, enquanto o SUAS traz a proposta de que se desenvolvam trabalhos voltados ao desenvolvimento humano, de modo que ações possam envolver de forma democrática toda a sociedade.

De acordo com Ferreira (2010), a mudança de postura, presente nas propostas do SUAS, acarreta a mudança no perfil do profissional que desenvolve o trabalho junto aos municípios, comunidades, famílias e indivíduos. Ou seja, de meros propiciadores de concessão de benefícios eventuais, passam a assumir um espaço novo, que envolve o planejamento de ações especificamente voltadas àqueles que se pretende atender. Em cada programa de atuação as ações se modificam, tendo em vista as características de cada grupo específico, e cada atendimento precisa voltar-se à perspectiva de continuidade e superação de vulnerabilidades vivenciadas.

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia [CFP] (2012), a compreensão é de que a ação dos profissionais envolvidos na Política de Assistência Social passe por um processo de transformação no qual a ação técnica deve romper com o assistencialismo e a benemerência, sair da escuta apenas do explícito, da demanda manifesta. Significa ir além, buscar a escuta comprometida com uma reflexão provocativa, revelando contextos e suas tensões. De fato, é imprescindível rever a prática, avaliando com o que de fato nos comprometemos .

Segundo Ferreira (2010), a PNAS prevê a matricialidade sociofamiliar para as intervenções políticas e pedagógicas, teórico-metodológicas e técnico-operativas, colocando a centralidade das ações em relação às famílias. De acordo com a PNAS, a política de Assistência Social foi definida a partir das suas três funções: a proteção social, a vigilância socioassistencial e a defesa social. A prática da Psicologia referente à função de defesa social e institucional definida pela PNAS/2004 é reafirmada na NOB/SUAS/2005, a partir, dentre outras, da seguinte concepção:

O direito à cidadania não é só declaratório, isto é, não depende só de palavras ou texto de lei. Ele precisa ter processualidade, precisa proceduralizar o acesso aos direitos na gestão da política. Esses direitos precisam estar presentes na dinâmica dos benefícios, serviços, programas e projetos socioassistenciais. O paradigma da universalização do direito à proteção social supõe a ruptura com ideias tutelares e de subalternidade, que identificam os cidadãos como carentes, necessitados, pobres, mendigos, discriminando-os e apartando-os do reconhecimento como sujeitos de direito (Brasil, 2005b, p.21).

De acordo com a PNAS (Brasil, 2005a), as políticas públicas de Assistência Social são ações propostas a dois tipos de proteção: a Proteção Social Básica e a Proteção Social Especial.

A Proteção Social Básica (PSB) objetiva prevenir situações de risco, através do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. É voltada às pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social em decorrência da pobreza, da privação ou ausência de renda; do acesso precário ou nulo aos serviços públicos; de vínculos afetivo-relacionais e de pertencimentos sociais fragilizados; de situações de discriminação étnica, de gênero ou por deficiências, entre outros (Brasil, 2005a).

A Proteção Social Básica tem como objetivo diagnosticar, ou seja, realizar o reconhecimento das situações de vulnerabilidade social e das potencialidades, tendo como metas (Brasil, 2008, p. 331):

Ampliar a capacidade e os meios para que indivíduos e famílias revertam a situação de vulnerabilidade, (2) prevenir a presença e o agravamento de vulnerabilidades e riscos sociais por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e sociais, da completude em rede e da articulação com as demais políticas governamentais, (3) reconhecer e afirmar os direitos sociais no campo da Assistência Social.

De acordo com Ferreira (2010), os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) representam o equipamento principal que coloca tal proposta em exercício. Dentre as ações previstas na PNAS para serem desenvolvidas no CRAS, conforme Ferreira (2010, p.31):

(1) acolhimento; (2) acompanhamento em serviços socioeducativos e de convivência ou por ações socioassistenciais; (3) encaminhamentos para a rede de proteção social existente no lugar onde vivem e para os demais serviços das outras políticas sociais; (4) orientação e apoio na garantia dos seus direitos de cidadania e de convivência familiar e comunitária; (5) articulação e fortalecimento da rede de Proteção Social Básica local; (6) prevenção das situações de risco no seu território de abrangência, por meio dos serviços nele ofertados e da rede no território; (7) apoio às famílias e indivíduos em suas demandas sociais, promovendo os meios necessários para que fortaleçam seus vínculos familiares e comunitários e acessem seus direitos de cidadania, evitando que seus direitos sejam violados.

Ferreira (2010), coloca que a proposta é a de que o CRAS seja entendido como um espaço onde se materializa a política pública e onde se combinam práticas de respeito aos sujeitos políticos. Destarte, defende que sejam adotadas práticas e metodologias que objetivem incentivar as pessoas atendidas a atuarem na defesa de seus interesses, seja de forma individual ou coletiva, ampliando o protagonismo e a participação política nos processos decisórios, por meio de oficinas de convivência, cursos de capacitação em controle social e liderança comunitária.

Definições acerca do que se entende por vulnerabilidades são necessárias. De acordo com Pereira (2006), a PNAS propõe que a vivência de situações de risco são correlatas a circunstâncias de vulnerabilidade. Segundo o autor, a partir do termo “vulnerabilidade” entendem-se as circunstâncias em que indivíduos ou famílias, deixam de apresentar capacidades suficientes para enfrentar situações de crise decorrentes de insuficiência de renda, de não satisfação das necessidades básicas, negligência nos cuidados ou violação de direitos.

Pereira (2006), analisa que há uma relação estreita de interdependência entre as situações de risco e as circunstâncias de vulnerabilidade. Segundo o autor:

Os riscos estão relacionados às circunstâncias de vulnerabilidade, ou seja, as situações de vulnerabilidade contêm, em si, os riscos que podem levar aos processos de exclusão social, de isolamento, de segregação. Há riscos próprios do ciclo de vida (como no processo de envelhecimento), outros relativos ao contexto e às condições de vida das pessoas e das famílias (como o desemprego, a exposição a situações vexatórias e degradantes, etc.) (p. 68).

Segundo Ferreira (2010), a análise das PNAS transmite a compreensão acerca das *situações de risco* e as *circunstâncias de vulnerabilidade* que estão presentes na PNAS, colocando no indivíduo e nas relações sociais a responsabilidade pelas situações de exclusão social. Aí reside uma grande lacuna e se identifica o caráter reacionário da política de assistência social, pois, se a culpa é apenas do indivíduo e das relações que ele estabelece no dia a dia, não haverá a necessidade de maiores mudanças sociais, na estrutura macro da sociedade, no modo de produção e nas relações estabelecidas na materialidade da produção da vida; ou seja, se a culpa é do indivíduo, não há a necessidade de mudanças na economia, no sistema capitalista. Aí reside o “calcanhar de Aquiles” do sistema de Assistência Social. No trabalho com a política de assistência social percebe-se esta contradição no atendimento aos indivíduos e ao percebê-los como produtores da sua situação de vulnerabilidade: atuando em ações e intervenções falhas e com poucos efeitos e mudanças reais na condição de vida daquele indivíduo, pois não estamos intervindo na causa do problema, somente nos sintomas, e assim, tem-se a sensação de “enxugar gelo”. Fazem-se ações, encaminhamentos, atendimentos, grupos socioeducativos, visitas domiciliares, concessão de benefícios eventuais (vale-gás, cesta básica), mas a situação de miséria humana continua, pouco se obtém de resultados reais.

A Proteção Social Especial (PSE), em contraponto à PSB (Proteção Social Básica), tem como objetivo prestar atendimento especializado a famílias e indivíduos que se encontrem em situação de violação de direitos, por ocorrência de: abandono; violência física ou psicológica; abuso ou exploração sexual; cumprimento de medidas socioeducativas; adultos, jovens e crianças em situação de rua; trabalho infantil; idosos em situação de abandono familiar, pessoas portadoras de deficiências e vítimas de discriminação, entre outras diversas situações. Com a atuação com vistas às ações mais especializadas, conforme Ferreira (2010).

As atividades da Proteção Especial são diferenciadas de acordo com o nível de complexidade (média ou alta) e conforme a situação vivenciada pelo indivíduo ou família. Os serviços de PSE atuam diretamente ligados com o Sistema de Garantia de Direito - SGD, exigindo uma gestão mais complexa e compartilhada com o Poder Judiciário, com o Ministério Público e com órgãos e ações do Executivo. Cabe ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), em parceria com governos estaduais e municipais, a promoção do atendimento às famílias ou indivíduos que enfrentam adversidades, conforme CFP (2012).

O CFP (2012) afirma que o CREAS é a unidade pública estatal, com abrangência municipal ou regional, tendo como papel constituir-se em locus de referência, nos territórios, da oferta de trabalho social especializado no SUAS a famílias e indivíduos em situação de risco pessoal ou social, por violação de direitos. As competências do CREAS no SUAS, de modo geral, compreendem: a) ofertar e referenciar serviços especializados de caráter continuado para famílias e indivíduos em situação de risco pessoal e social, por violação de direitos, conforme dispõe a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais; b) a gestão dos processos de trabalho na Unidade, incluindo a coordenação técnica e administrativa da equipe, o planejamento, monitoramento e avaliação das ações, a organização e execução direta do trabalho social no âmbito dos serviços ofertados, o relacionamento cotidiano com a rede e o registro de informações, sem prejuízo das competências do órgão gestor de assistência social nessa direção. A oferta de serviços especializados pelo CREAS deve orientar-se pela garantia das seguranças socioassistenciais, conforme preveem a PNAS e a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. ((Estes serviços incluem: I) Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI); II) Serviço Especializado em Abordagem Social; III) Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA), e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); IV) Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com

Deficiência, Idosas e suas Famílias; V) Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua (Brasil, 2011).

Esquema das políticas públicas em Assistência Social, autoria própria, de acordo com as orientações do MDS (Brasil, 2010):



Figura 1: Esquema das políticas públicas em Assistência Social, autoria própria.

De acordo com o CFP (2012), os fenômenos sociais que perpassam o público-alvo do CREAS não são prerrogativas de populações pobres. A violação de direitos, o agravamento de situações de risco pessoal e social, o afastamento do convívio familiar, a fragilização ou rompimento de vínculos e a violência intrafamiliar ou doméstica acontecem em todas as classes socioeconômicas. São situações que representam a não participação do sujeito no usufruto dos bens sociais, a solidão e/ou a estigmatização social. Diversas situações podem estar relacionadas aos eventos que causam a violação de direitos, como o abuso de álcool e drogas, transtorno ou sofrimento mental ou a repetição de padrões de comportamentos familiares como a violência doméstica e o trabalho infantil. São dimensões do vínculo social e de acesso aos bens sociais que se expõem para configurar uma situação de violação de direito.

O público a ser atendido chega ao CREAS encaminhado por juízes, promotores ou conselheiros tutelares, a partir de denúncias, eventos de violência intrafamiliar ou ato infracional, ou por busca ativa. O CREAS compõe assim o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), o qual foi criado pela Resolução 113/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) para a efetivação dos direitos da infância e da adolescência. Essa forma de organização da política, através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais da União, dos estados e dos municípios nos eixos de promoção, defesa e controle de direitos, também está presente na Política Nacional do Idoso e da Pessoa com Deficiência e em outras políticas de defesa de direitos de segmentos específicos (CFP, 2012).

O MDS (Brasil, 2010) estabelece como componentes do SGD os órgãos judiciais, as defensorias públicas, as polícias, os conselhos tutelares, as ouvidorias, os conselhos de direitos e os conselhos setoriais, e de maneira transversal e intersetorial, articula todas as políticas públicas. É imprescindível o funcionamento em rede, mas articular órgãos tão distintos em competências e vinculação institucional, sem hierarquia de gestão entre si, não é tarefa simples e muitas vezes as ações são fragmentadas, superpostas ou contraditórias (CFP, 2012), por isso a superação da situação de direito violado no CREAS exige intervenções complexas e singulares, com articulação de toda a rede do SG, articulando o trabalho no CREAS de forma interdisciplinar, intersetorial e interinstitucional.

1.4 O Programa de Medidas Socioeducativas

A execução e aplicação das medidas socioeducativas estão de acordo com as normas do ECA e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Brasil, 2012). As medidas socioeducativas, descritas no artigo 112 do ECA (1990) são aplicadas por juízes das varas da infância e da juventude do Poder Judiciário, após processo legal de julgamento, aberto à ampla defesa.

As medidas socioeducativas são destinadas a adolescentes que cometeram atos infracionais. De acordo com o art. 103 do ECA (Brasil, 1990, p. 55), ato infracional é toda “(...) conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Um delito cometido por um jovem, descrito em lei como crime ou contravenção penal, é denominado de Ato Infracional.

Segundo Alves (2010), o ECA colocou fim às ambiguidades entre proteção e responsabilização do adolescente infrator, incutindo a responsabilização penal por seus atos e condutas. Desta forma, após responder por processo judicial de apuração, julgado e condenado, com comprovação de autoria, o adolescente recebe a aplicação de uma medida socioeducativa prevista. O objetivo das medidas socioeducativas é a ressocialização do adolescente, buscando educá-lo para o convívio social, para a socioeducação. Alves (2010, p.25) assim define a relação entre socioeducação e escola:

Educar para o convívio social é educar o adolescente para o exercício da cidadania, ou seja, temos uma relação direta das medidas socioeducativas com o direito à educação e com a escola, que é a instituição que encarna, concretiza e expressa o direito à educação.

Segundo Alves (2010), para a aplicação de uma medida socioeducativa deverão ser considerados a capacidade do adolescente em cumpri-la integralmente, as circunstâncias e a gravidade da infração.

De acordo com o ECA (Brasil, 1990), as medidas socioeducativas aplicáveis, descritas no artigo 112, são as seguintes: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade (PSC), liberdade assistida (LA), semiliberdade e internação em instituição específica. No Paraná as instituições de internação são chamadas Centros de Socioeducação (CENSE). O nome muda de acordo com o estado da Federação - por exemplo, em São Paulo a instituição incumbida dessa tarefa é denominada de Fundação Casa.

As medidas de PSC e LA incluem-se no grupo de medidas de meio aberto, pois não exigem a institucionalização do adolescente; ele permanece na comunidade e não há quebra dos vínculos familiares. O adolescente é acompanhado pela equipe psicossocial do CREAS, por meio de um trabalho técnico sistemático, objetivando que o adolescente reflita sobre a infração, em processo de responsabilização e superação, contribuindo para a não reincidência em atos infracionais. O adolescente é encaminhado para políticas públicas que permitam seu desenvolvimento global, como educação, saúde, lazer, profissionalização, trabalho e renda; portanto a execução de medidas socioeducativas exige das entidades ou programas um esforço de articulação com os demais órgãos e serviços governamentais e não governamentais responsáveis pela garantia dos direitos do público juvenil.

O ECA (1990,p. 55) assim define “Prestação de Serviço à Comunidade (PSC)” e “Liberdade Assistida (LA)”, respectivamente nos seus artigos 117 e 118:

Art. 117. A Prestação de Serviço à Comunidade, consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.

Parágrafo único. As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada de trabalho.

Art. 118. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§ 1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

§ 2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

Após a explanação sobre a política de atendimento, por fim, faremos considerações críticas sobre as mesmas, a seguir.

1.5 Tecendo Algumas Considerações

Fechando a Seção, teceremos algumas considerações críticas sobre as políticas de assistência social. Os documentos oficiais que norteiam as políticas públicas de assistência social descrevem o homem como *sujeito de direitos*, mas não estamos diante de um paradoxo? Pois, embora nos seja habitual esta concepção do homem enquanto *sujeito de direitos*, na categoria de uma concepção revolucionária e resultado da evolução das políticas públicas, se analisada sob o prisma da contextualização histórica, constatamos que esta descrição atende às demandas das políticas públicas administradas numa sociedade capitalista, ou seja, uma concepção de igualdade perante a lei (na realidade, uma igualdade fictícia). Neste aspecto, paradoxalmente, não se discute a crise, as contradições da sociedade capitalista, o que leva alguns indivíduos a ter acesso a bens materiais e culturais e outros não, as diferenças entre as classes sociais. A partir do conceito de sujeito de direitos, depreende-se que a questão das políticas públicas de Assistência Social, é ajudar esses indivíduos a enfrentarem os riscos, e não refletir e buscar novas formas de organização social que permitam o acesso aos bens e conhecimentos de forma igualitária entre os homens, conforme destaca Ferreira (2010).

O antagonismo se reflete na nomenclatura das pessoas que procuram os serviços, o mesmo indivíduo que ora é denominado *sujeito de direito*, logo a seguir, é concebido como *usuário* de programas e projetos da assistência social. Ferreira (2010, p.114), coloca a questão: “Como pode ser ao mesmo tempo *sujeito e protagonista* de um processo – conforme descrevem os documentos legais – e ser também *usuário*, em uma expressão que condensa uma visão autônoma e atuante e em outra uma visão assistencialista e depositária?” A própria denominação utilizada pelos documentos legais da política pública de assistência social já se apresenta como uma contradição, um paradoxo, como objeto de estudo e de análise.

Oliveira (2014) destaca a contradição de termos uma legislação contundente (Constituição de 1988, Lei Orgânica da Assistência Social, Política Nacional de Assistência

Social) e outras mais específicas, dirigidas a segmentos da população - no caso, crianças e idosos, em termos de constituição de direitos - e por outro lado, observarmos a realidade, que é bastante incompatível com essa legislação. Partindo da análise de algumas interpretações sobre a Política de Assistência Social que constituem elementos substanciais para superar algumas contradições que ainda caracterizam a sua aplicabilidade, a autora afirma ser relevante destacar que não podemos perder de vista que as políticas sociais têm raízes, que sua construção foi vinculada ao sistema capitalista, e nesse sentido, é eivada de contradições. A autora questiona a própria questão da democracia, comparando a definição ateniense inicial e a atual conjuntura democrática (p.96):

A democracia, que tem sua origem na democracia ateniense e se caracterizava como governo do povo, pelo povo e para o povo, é considerada a matriz da democracia contemporânea. Todavia, pela forma como nossa sociedade se organiza para sobreviver, verificam-se divergências abissais daqueles princípios sob os quais foi inicialmente arquitetada.

Não é nosso propósito tecer, nesse momento, análise mais expressiva sobre o princípio da democracia, mas apenas destacar o que Marx ressalta sobre o significado de tal categoria. Em seus estudos apresentados em *A Questão Judaica* (1843/4) Marx nos leva a distinguir entre: a democracia política, que se limita a igualar, formalmente, os indivíduos perante a Lei e a democracia político-econômica, entendida como a superação das desigualdades reais, uma democracia substantiva, em que os homens sejam iguais, não apenas sob o plano político (democracia formal), mas também sob o econômico.

Destarte, conforme o excerto supracitado, a sociedade contemporânea se encontra em uma etapa de organização democrática política marcada por uma igualdade fictícia, apenas legal e pouco real entre os homens. Uma democracia político-econômica que efetive realmente a democracia e a igualdade ainda é um sonho.

Diversos elementos antinômicos da Política de Assistência Social precisam ser analisados, constituindo os aportes teóricos para a prática que são, sem dúvida, imprescindíveis para se desencadear uma crítica permanente em relação às políticas sociais. A partir das análises críticas, podem-se constituir também pontes teóricas sobre as quais podemos desenvolver mediações em relação à forma de estruturação das políticas sociais. Segundo Oliveira (2014), considerando-se a realidade das pessoas que demandam recursos de sobrevivência, deve-se requerer o estabelecimento de uma estratégia de correlação de forças

que, no plano real, possa ser compreendida como a esfera da política correspondente à esfera da atuação profissional ou de superação do capital, de emancipação política. Nessa perspectiva, as ações profissionais cotidianas e o atendimento mais imediato à população que requer atendimento urgente às suas necessidades imediatas de sobrevivência poderiam estar colocados em um patamar de intercâmbio entre as duas dimensões: a perspectiva da emancipação humana e a política.

Em nosso país a história da assistência social tradicionalmente se caracterizou por sua natureza assistencialista, clientelista, com implicações culturais que reverberaram em todas as instâncias nas quais se desenvolviam suas ações. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e posteriormente com a formulação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), em 1993, e, por fim em 2003, com a elaboração da PNAS, uma nova configuração dessa política passou a ser assumida, com caráter de seguridade legal. Conforme Oliveira (2014), embora do ponto de vista institucional essa prática tenha galgado uma posição de legalidade que lhe atribui a condição de direito, na realidade isso não é observado. A autora coloca as seguintes contradições e antinomias na execução da política (p. 99):

(...) verificamos divergências e precariedades nas condições de execução dos serviços em geral, nas instalações dos equipamentos de atendimento à população nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), nas condições precárias de trabalho de técnicos e trabalhadores dessas instituições, o que determina e impacta o desenvolvimento das atividades e programações que se tornam inconsistentes e sem nenhum tipo de interferência na realidade dos usuários desses serviços.

Caracteriza-se aí uma relação com os ditames do neoliberalismo, que tem como um dos seus fundamentos a minimização do Estado em ações das políticas sociais (Coelho, 2012).

Segundo Oliveira (2014), pode-se identificar um verdadeiro “transformismo”, ou seja, um conjunto de ações paliativas que parecem “fazer de conta” que a política de assistência social vem se implementando dentro das orientações recomendadas pela legislação. A autora questiona se a política de assistência social, a partir desse ponto de vista, não se constitui como política mediadora de reprodução social, reprodução do modo de produção capitalista, uma vez que é tradicionalmente conhecida a subalternidade imposta ao Estado brasileiro pela burguesia do país ao longo da nossa história. Visando a impor seus interesses aliados aos da elite internacional em consonância com os ditames dos organismos encarregados de gerenciar

o capital ao redor do mundo, ou seja, que a política assistencial contribui pouco para a humanização da população atendida e muito coopera para a manutenção do capital. Mantendo as pessoas em uma chamada “inclusão perversa”, a partir da qual as pessoas atendidas estariam com uma ilusória inclusão social, que não se efetiva realmente devido à precariedade institucional.

Mészáros (2002) discute e critica a acepção liberalista que defende que o desenvolvimento econômico objetivo propiciou ao gênero humano a possibilidade de estabelecer seu *ser-para-si*, seu desenvolvimento humano, ou seja, na concepção liberalista, o atual estado de desenvolvimento humano causado pelo capitalismo garante ao homem o desenvolvimento de seu ser para si, da genericidade humana; porém o autor discorda veementemente, conforme excerto a seguir (p.492):

Contudo, a “viabilidade ontológica” da “possibilidade da humanidade para-si” aqui confirmada constitui um terreno extremamente frágil. Ainda mais porque as vitórias do “desenvolvimento econômico objetivo” – assim como aconteceu na época em que ele redigia *História e consciência de classe*, quando fomos informados de que as condições materiais da emancipação humana estão “geralmente satisfeitas” e de ser a “crise ideológica o único obstáculo” – são incrivelmente exageradas por Lukács, para que ele possa estabelecer a viabilidade do seu discurso ético sobre escolha individual entre alternativas. Pois o “desenvolvimento econômico objetivo” realmente realizado sob o comando do capital trouxe não apenas um avanço material (e, mesmo isto, de modo extremamente discriminatório e iníquo para a enorme maioria da humanidade), mas também a condição trágica de as “possibilidades” de emancipação – uma categoria absolutamente central no discurso de Lukács – tem sido transformadas em realidades destrutivas. Como resultado, o aspecto dominante do capital plenamente desenvolvido não é o de “emancipador em potencial”, mas o de verdadeiro *coveiro* da humanidade. Assim, a situação objetivamente existente – e não a “realidade” idealizada projetada por Lukács, como se emergindo das possibilidades abstratas de sua perspectivas esperançosas – é muito mais grave do que a que poderia ser enfrentada por qualquer porção, por maior que fosse, de oposição individual ao “manipulado consumo de prestígio”, por meio do qual, de acordo com sua visão, as pessoas “são fixadas ao seu particularismo”.

Mészáros (2002) analisa que, contraditoriamente, o desenvolvimento do capitalismo não trouxe em seu bojo o desenvolvimento humano, pelo contrário, trouxe ampliação da desigualdade, aumento da exploração do trabalho da classe operária e trabalhadora. Se observarmos ao nosso redor, veremos que nunca tivemos tantos afastamentos por doenças geradas por trabalho excessivo (lesões por esforços repetitivos, síndromes de estresse, depressão) e que o uso de remédios para “medicar” as dores da vida nunca foi tão alto.

Assim, ante as incomensuráveis contradições encontradas no cotidiano do fazer profissional, é necessário superar as recorrentes justificativas baseadas em discursos estéreis de pseudo comprometimento com a população e qualificar a atuação em políticas públicas na perspectiva da emancipação política. Afirma Oliveira (2014, p.99):

É preciso partir do tensionamento da sua execução na realidade, a forma de seu planejamento, sua estruturação e sua implementação e o significado que ainda assume, como política de segunda categoria ou mesmo sob o ponto de vista no qual as políticas sociais são em geral avaliadas, tratadas e secundarizadas, dentro das prioridades que são dadas a outro segmento de política, por exemplo, a econômica. É inegável que o estatuto de direito legal dimana de um conjunto de fatores, entre os quais podemos ressaltar as lutas dos sujeitos sociais que dela dependem. No entanto, os relativos direitos adquiridos na lei não são efetivados na realidade. A observação desses elementos instiga-nos à crítica e, para além dessa, à busca pela sincronia entre a emancipação política e emancipação humana por meio da análise das contradições da realidade social e de sua superação.

Fechando esta seção, podemos dizer que muito se construiu na e da política de atendimento à criança e adolescente no Brasil e no Paraná. Pudemos observar que a visão de infância e adolescência mudou bastante no decorrer da Modernidade e, conseqüentemente, também mudaram as ações voltadas a esse público. A visão de menor em situação irregular do início do século XX foi substituída pela visão de sujeito de direitos. Apesar disso, os direitos ainda são a “letra morta da lei”. São pouco efetivados e pouco garantidos, com programas e projetos muitas vezes de caráter reacionário, garantindo que “as coisas continuem como estão”. Percebemos que ainda existe muito a ser feito, construído, discutido e estudado na área de políticas públicas de assistência social e de atendimento à criança e adolescente carentes. São as contradições presentes na sociedade: ora avançamos, ora retrocedemos. A formação

humana, a igualdade entre os cidadãos e a valorização e humanização do ser humano ainda estão num horizonte distante.

A seguir, na Seção II, traremos as questões referentes à escola no Brasil, às tendências pedagógicas que formaram a escola e suas consequências para o processo educativo.

2. SEÇÃO II - A ESCOLA E A TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A unidade entre educação e aprendizagem é uma unidade psicologicamente concreta de formação de sentidos e significados

Leontiev (1978, p.221)

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2012), em 2012 o Brasil contava com uma população de 45 milhões de jovens entre 12 e 19 anos. Deste total, os dados do Levantamento Anual da Coordenação Geral do SINASE (Brasil, 2014) referentes ao ano 2012 indicam um total de 20.532 adolescentes em restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade) e de 88.022 em meio aberto (prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida); e segundo informações do Censo do Sistema Único da Assistência Social - 2012 (citado por Brasil, 2012), existem, ao todo, 108.554 adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Em relação à escola, pesquisas revelam que os fenômenos da evasão e do fracasso escolar são frequentes entre jovens que cometeram atos infracionais. No documento *Panorama da execução das medidas socioeducativas de internação*, do Conselho Nacional de Justiça (Brasil, 2012), consta o levantamento do perfil nacional dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa em restrição de liberdade. No tocante à educação, 8% dos adolescentes entrevistados se encontravam em situação de analfabetismo. Os índices variam entre regiões, com extremos de 1% na Região Sul e 20% na Região Nordeste do País. Questionados sobre a vida escolar anterior à internação em unidades socioeducativas, 57% dos jovens declararam que não frequentavam a escola antes de adentrar na unidade. Em relação à escolaridade, a última série cursada por 86% dos adolescentes estava englobada no Ensino Fundamental - ou seja, esse percentual de adolescentes não concluiu a formação básica. Predominaram como a última série cursada a 5ª e a 6ª séries, com uma média nacional de 39% de evasão escolar entre a 5ª e a 6ª série.

Gallo (2008), em seu artigo *A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes*, obteve dados e análises a partir da consulta a 123 prontuários de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de meio aberto em uma cidade do Interior do Estado de São Paulo, no ano de 2002. O autor verificou que 60,2% dos adolescentes não frequentavam a escola, sendo que 43,2% alegaram ter saído por desinteresse. O autor considerou os motivos “desinteresse” (43,2%), “abandono” (13,5%), “conflitos” (13,5%),

“fracasso escolar” (5,4%) e “suspensão das aulas” (1,3%) agrupados em uma mesma categoria, pois representaram as dificuldades das escolas em manter tais alunos nas salas de aula. Chegou a 76,9% o percentual dos adolescentes (ou seja, a maior parte da amostra) que se evadiram por dificuldades em permanecer na escola. As demais categorias foram: uso de drogas, mudança de cidade, trabalho, gravidez e doença.

Le Blanc (1994 citado por Bazon, Silva, & Ferrari, 2013) demonstrou que variáveis escolares se sobrepunham às variáveis familiares na explicação oficial e na explicação dada pelos próprios adolescentes para o seu envolvimento com atividades infracionais. O autor se utilizou de diversos estudos empíricos para verificar que a prática persistente de delitos na adolescência associava-se, primeiramente, a variáveis relativas à escola, e depois, à família. De modo geral, os adolescentes em conflito com a lei apresentam baixo desempenho e elevadas taxas de evasão escolar.

Gallo (2008) observa que, apesar de o direito à educação ser previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] (Brasil, 1990) e de este documento estabelecer que todos os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa devem frequentar a escola, muitas vezes os estabelecimentos escolares rejeitam esses adolescentes. As justificativas, segundo o autor, são diversas – por exemplo, que os adolescentes enquanto estavam matriculados na escola causavam problemas e por isso deviam ser encaminhados para outras escolas. Essas instituições, por sua vez, rejeitam esses alunos por seu histórico de conflitos e pelo estigma de estarem em conflito com a lei, e “assim, o ciclo de exclusão se repete” (Gallo, 2008, p.52).

A condição de sujeito de direito está intimamente relacionada ao direito à educação, no sentido de que ser cidadão está intrinsecamente relacionado a se apoderar dos códigos da Modernidade, especialmente do mais fundamental deles: a educação. A educação está relacionada ao reconhecimento da dignidade humana, e a partir do ECA (Brasil, 1990), muitas conquistas legislativas ocorreram na questão da escolarização; porém as ações públicas - destinadas à democratização do acesso à escola - demonstram dificuldades em acolher os adolescentes em conflito com a lei e fazer com que permaneçam na instituição escolar (Dias, 2012).

Consideramos pertinente relatar uma das diversas situações pelas quais passamos enquanto profissional atuando junto ao Programa de Medidas Socioeducativas em uma cidade do Norte do Paraná. Acompanhamos o retorno de um adolescente egresso de uma unidade de internação à sua antiga escola, com o objetivo de reinseri-lo no Ensino Fundamental e já aproveitar e realizar uma conversa e mediação junto à escola. Ao chegarmos à escola, um funcionário reconheceu o adolescente, e sem que este manifestasse qualquer reação, passou a

provocá-lo, a falar alto, gritando, e os dois, em estado alterado, começaram a brigar no meio do corredor da escola. A diretora foi chamada, interveio na situação e fomos conversar com ela em particular. Enquanto o adolescente aguardava e se acalmava, conversei com a diretora, que estava relutante quanto à importância da matrícula do adolescente e à necessidade da escola, e ainda quanto à questão do direito à educação. Suas palavras foram enfáticas: “Posso até fazer a matrícula, mas ele não vai ficar.” Seria isso um aviso acerca do poder da escola em decidir quem fica e quem não? Uma premonição? Foi feita a matrícula e realmente o adolescente não ficou: frequentou uma semana e desistiu. Desistiu ou desistiram dele? Não pude conversar com ele sobre o que pensa sobre a escola e o que esta representa para ele, sobre qual o sentido da escola para esse adolescente. Em duas visitas domiciliares posteriores, não o encontramos em casa, e dois meses depois ele reincidiu e voltou ao internamento. Ele não ficou na escola, mas ficou na marginalização. Depois deste episódio nos veio à mente a pergunta: a quem serve a escola? Foram tentadas novas estratégias, novas abordagens, novas formas de lidar com esse adolescente? Ficam as perguntas...

Leonardo, Leal e Rossato (2012), analisando a questão da evasão escolar, colocam que muitas crianças estão sujeitas a um processo histórico de marginalização. As dificuldades de aprendizagem e escolarização são consideradas inerentes às crianças de classes populares, de modo que, o pobre e a pobreza são responsabilizados pela conjuntura de problemas escolares e por sua ineficiência. As autoras explicam que, ao longo da história, várias explicações teóricas têm sido construídas pelo viés da culpabilização do indivíduo, patologizando os problemas escolares e defendendo a existência de distúrbios de aprendizagem nos alunos com problemas de escolarização. Naturalizam-se práticas excludentes que impedem o direito à escolarização das crianças e adolescentes, muitas vezes focalizando suas características pessoais e as de seus familiares.

Segundo Machado (2000), no Brasil, cerca de 27 % das crianças que ingressam na primeira série, concluem o primeiro grau. Muitas pesquisas e trabalhos tem orientado para a produção do fracasso escolar, alertando para a perigosa tendência de tornar natural psicodiagnósticos que culpabilizem a criança, descobrindo algum atributo individual como justificativa para o fracasso escolar. A autora salienta, que esse olhar que culpabiliza o sujeito, oficializou-se durante o desenvolvimento das ciências humanas, por volta do século XIX, com argumentos que isentavam a desigualdade social, formativa do nosso sistema capitalista, da responsabilidade pelas diferenças sociais. Um dos grandes desafios, na concepção da autora é rompimento com mitos acerca da queixa escolar, como ideias de falta, anormalidade,

carência, doença, desnutrição, família muito pobre, são ideias que ganham vida própria no discurso dos educadores, como se não tivessem sido produzidas historicamente.

Estudos de Patto (2007), apontam a precariedade da escola pública oferecida às crianças das classes populares, conforme a autora (p.243):

A consciência da precariedade da escola oferecida às crianças das classes populares – uma escola que, como regra, não garante mais nem mesmo alguma capacidade de ler e escrever – tornou-se de domínio público. A cada publicação de resultados de pesquisas dos níveis de aprendizagem das matérias escolares de alunos da rede pública brasileira de ensinos Fundamental e Médio que confirmam o desastre, surgem editoriais e reportagens na mídia que denunciam o estado de coisas vigente. Usuários dessa escola, com os quais convivemos no cotidiano, referem-se com frequência a filhos ou parentes que estão nas últimas séries do Ensino Fundamental ou mesmo no Ensino Médio e mal conseguem ler. Alunos e ex-alunos do Ensino Médio regular ou Supletivo falam do quase nada que lhes é ou foi ensinado.

Meira (2003) coloca que a primeira condição para o desenvolvimento de práticas criticamente comprometidas, é a compreensão do fracasso escolar a partir de uma análise aprofundada do fenômeno educacional, como síntese de múltiplas determinações e que se situa em um contexto histórico concreto.

Com o objetivo de fundamentar a discussão acerca do sentido da escola para o adolescente em conflito com a lei, trazemos nesta seção a discussão de como a escola se constituiu na sociedade brasileira a partir do fim do século XIX e durante o século XX, as tendências pedagógicas e práticas educacionais institucionalizadas e como elas se articularam ideologicamente, em sua grande maioria, para a manutenção do *status quo* do capitalismo. Ao final da seção apresentaremos o posicionamento crítico de qual a função da escola, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, posicionamento que defende a escola como formadora do gênero humano, peça-chave para o processo de humanização do homem e modificação das condições de exploração e subserviência da população ao capitalismo.

2.1 A Função Social da Escola

Para subsidiar as reflexões referentes ao questionamento central da presente pesquisa: “A escolarização do adolescente e do jovem em conflito com a lei: uma

possibilidade de humanização?”, neste item trataremos uma retomada histórica do desenvolvimento da instituição escolar, quais as questões políticas e sociais que interferiram e influenciaram a implantação do sistema de ensino. Buscaremos discutir a temática da educação no interior do modelo de sociedade ocidental, capitalista, isto é, como esse modelo vem propondo a educação e como a sociedade capitalista vê a educação e o trabalho.

Refletindo acerca da escola, algumas perguntas se fazem pertinentes: como a escola surgiu enquanto instituição? Destinada a quem? Que escola é essa de que estamos falando? Qual a função social da escola na sociedade em que vivemos? A escola é a mesma para todos?

Saviani (2012) explica que a escola surgiu quando surgiu a propriedade privada, na idade Antiga e na idade Média. Nesse período aprendia-se pela prática. O autor cita como exemplo o aprendizado da profissão de artesão, o qual aprendia seu ofício trabalhando juntamente com seu mestre; assim a educação se dava no processo de trabalho.

A formação do homem como ser humano integrante de uma determinada cultura se dá através da aprendizagem, pela qual ele se apropria de tudo aquilo que resultou da experiência do conjunto dos homens e de todo o conhecimento produzido ao longo da história social da humanidade (Leal, 2010).

Acerca da apropriação da cultura, conhecimento e humanização, Manacorda (2007) afirma que o homem nasce homem com as potencialidades para serem desenvolvidas, mas precisa da aprendizagem em contexto social adequado para que essa possibilidade se efetive, acumulando sensações, experiências e noções e formando habilidades. A apropriação ocorre por meio das relações concretas com outros indivíduos e com os produtos da cultura material, sendo, fundamentalmente, um processo educativo. O processo educativo em sua origem, nos primórdios da civilização, dava-se pela participação conjunta na vida social, produtiva e cotidiana, porém foi sofrendo diversas modificações ao longo do tempo.

O processo educativo configura-se como uma atividade especificamente humana e sua origem coincide com a origem do próprio homem, porém foi se transformando até adquirir uma importância significativa na sociedade atual, por meio da educação escolar institucionalizada - mas isto não exclui as aprendizagens que ocorrem informal e espontaneamente nas relações estabelecidas entre os diversos indivíduos em seu cotidiano (Saviani, 2005).

Com o desenvolvimento da sociedade, quanto mais dinâmica esta se tornou, maior tornou-se a necessidade de uma estrutura educativa que garanta sua continuidade (Manacorda, 2007). O nível de complexidade do desenvolvimento atual já não permite a reprodução da humanidade em cada indivíduo sem uma atividade voltada direta e intencionalmente para

isso, e isto faz com que a educação escolar passe a ser a forma dominante de educação. Sendo assim, a educação se refere tanto à produção e reprodução do indivíduo como ser humano, pertencente ao gênero humano, quanto à reprodução do próprio gênero humano (Duarte, 1996).

Na sociedade dividida em classes, em que o trabalho está dividido entre manual e mental, a escola, que nasce no interior das classes mais favorecidas economicamente, constitui-se como uma estrutura específica de formação de um homem também dividido. A escola como um local específico para educar os jovens nasceu nas cortes dos primeiros Estados históricos da Mesopotâmia e do vale do Rio Nilo, difundindo-se depois pelas ilhas do Mediterrâneo e dali para a Grécia e Roma (Manacorda, 2007).

Manacorda (2006) relata que no antigo Egito a educação aparece como a primeira formação do homem político que a história testemunhou. Em um primeiro momento a escola se destinava apenas aos sacerdotes ou escribas, e depois passou a ser oferecida aos filhos dos Faraós e dos nobres. A organização escolar da época consistia em uma enculturação da moralidade e comportamento dos grandes, com o treinamento dos jovens na técnica do domínio através da palavra - exigência para aqueles que pertenciam às classes dominantes. Também na Grécia havia uma escola e um processo de educação para as classes governantes, que os preparavam para as tarefas do poder, desenvolvendo o pensar e o falar - ou seja, a política -, e o fazer inerente às armas. Para a classe produtora havia apenas o treinamento no trabalho, que consistia na observação e imitação das atividades dos adultos na convivência com eles.

Entre a formação das classes dominantes e a preparação profissional das classes subalternas, segundo Manacorda (2007), existia uma profunda separação: as classes dominantes eram educadas para as artes do domínio e para as classes subalternas a educação consistia em atividades manuais e conteúdos doutrinários emanados das classes dominantes.

Com a Revolução Industrial o próprio Estado passou a incumbir-se da formação educativa da classe trabalhadora. Assim foi superado o aprendizado artesanal que ocorria nas corporações de artes e ofícios, adequando-se os trabalhadores às exigências burguesas, que tendiam a moldar toda a sociedade à sua imagem. Com esse processo a estrutura educativa - consolidada por milênios - estendeu-se às classes subalternas.

Segundo Manacorda (2006, 2007), a partir da Revolução Industrial do século XVIII a educação passou a ser formalmente oferecida à classe trabalhadora, pondo fim à produção artesanal e fazendo nascer a nova produção de fábrica.

O êxodo rural e o advento das cidades - com as grandes massas da população migrando para os burgos e substituindo o trabalho artesanal pelo fabril - trouxeram grandes mudanças culturais e sociais e revoluções morais, mudando as exigências e condições de formação dos homens (Leal, 2010).

Leal (2010) coloca que, da antiga exclusividade das classes privilegiadas, a escola foi-se abrindo aos jovens das classes subalternas, e o espaço vago deixado pelo desaparecimento da aprendizagem artesanal foi gradualmente ocupado pelo ensino elementar e técnico-profissional, o novo aprendizado nas escolas de fábrica. O grande objetivo da educação moderna passou a ser a educação de todos os homens, que significa educar de várias maneiras, com diferentes iniciativas e para diferentes fins, com recaídas no paternalismo e assistencialismo.

A exigência de uma instrução de caráter universal e de reorganização do saber que acompanhou o surgimento da ciência e da indústria moderna, a partir das revoluções da América e da França, tornou-se objeto de discussão política nas assembleias representativas, embora essa instrução mantivesse ainda um caráter de seletividade.

As revoluções burguesas do século XVIII desencadearam os processos de politização, democratização e laicização da instrução. Sobre isto afirma Mendonça (2011):

As revoluções fizeram com que a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanharia o surgimento da ciência e da indústria moderna, se tornasse objeto de discussão, tendo na bandeira política *Educação como direito do cidadão e dever do Estado* sua expressão maior com base no ideal da Revolução Francesa de igualdade, liberdade e fraternidade, ainda que fosse um ideal muito longe de ser alcançado pela maioria da população na sociedade capitalista. À escola coube produzir um novo homem que expressasse a ruptura com a ordem feudal e disciplinasse o operário ao novo modo de vida, onde a transmissão de determinados conhecimentos é elemento fundamental no modo de produção capitalista (p. 343, *itálicos nossos*).

A escola veio a generalizar-se a partir da sociedade burguesa e das revoluções industriais, que trouxeram a necessidade do conhecimento da leitura, escrita e operações aritméticas, sendo a ciência assimilada como um meio de produção. Surgiu a necessidade de a classe operária educar-se para produzir melhor. O sistema educacional trazia em sua base as contradições da divisão de classes: enquanto a classe dominante aprendia conteúdos para

cargos de gerenciamento e planejamento, a classe operária aprendia conteúdos que a subsidiassem no trabalho como operários e reprodutores do sistema de dominação capitalista. Em meados do século XX a escola tornou-se direito universal, porém sua especificidade de humanização e desenvolvimento das funções psicológicas é particularizada. O acesso a uma educação de qualidade é atributo das classes dominantes e às classes operárias é reservada uma educação básica para a vida em sociedade (Saviani, & Lombardi, 2005).

No Brasil, a constituição dos chamados sistemas nacionais de ensino data do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da burguesia, que se consolidava no poder, constituindo-se uma sociedade teoricamente baseada em pressupostos de igualdade de direitos e oportunidades para todas as camadas da população. Para superar a sociedade do “Antigo regime” monárquico e ditatorial, era necessário superar a ignorância da população e consolidar a democracia burguesa, fundada no contrato social celebrado pelos indivíduos (Saviani, 2009)

Leão (1999) afirma que a escola surgiu a partir do advento dos sistemas nacionais de ensino, no século XIX, e com o início de uma política pública estritamente educacional, tornou-se possível a implantação de redes públicas de ensino na Europa e na América do Norte. O nascente sistema de ensino inspirou-se na emergente sociedade burguesa, a qual apregoava a educação como um direito de todos e dever do Estado. Assim, a educação escolar teria a função de auxiliar na construção e consolidação de uma sociedade democrática - mas, como coloca a autora, a história da educação mostrou que o sonho de igualdade democrática em educação não se tornou realidade. Como afirma Leão (1999, p.190), “A universalização da educação é uma realidade na maioria dos países ocidentais; porém (...) a igualdade entre os homens permanece um sonho ainda muito distante do nosso planeta”.

Roman (2007, p. 40) apresenta a questão de que a existência de escolas diferentes para classes sociais diferentes indica claramente qual a função social da escola: “A escola é função da ordem social em que se insere, tendo como papel primordial a reprodução da sociedade de classes.” O autor defende como fato que as contradições do todo social povoam as salas de aula e as relações interpessoais. Evidenciam-se educações hierarquizadas: as escolas particulares, caras e acessíveis apenas aos filhos das elites, com o objetivo de prepará-los para ocuparem cargos dirigentes; as escolas técnico-administrativas, destinadas à classe intermediária; e por fim, uma escola precária, destinada à grande maioria da população, a qual responsabiliza individualmente o aluno pelo fracasso social e conforma assim, grandes fatias

da população às contingências do mercado. Geralmente são essas escolas que frequentam os adolescentes em conflito com a lei.

Em contraponto, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural definem o processo de escolarização e a escola como formadores do gênero humano, conforme Leontiev (1978, 1983), Vigotski (1999, 2000, 1996), Saviani e Lombardi (2005) e Duarte (2013). Diferentemente da escola que está posta na atualidade - permeada por relações de classe e poder -, a escola deveria ter como princípio ser uma importante instância de formação humana e transmissão da cultura e do conhecimento.

Roman (2007) define a escola como instituição responsável pelo conhecimento sistematizado e acumulado pelo gênero humano. Afirma o autor:

A escola na sociedade capitalista adquire importância central enquanto instituição que deve estender seus efeitos a todos os indivíduos. Diariamente, durante várias horas por dia, por vários anos, seus alunos devem permanecer em suas instalações travando contato sistematizado com o conhecimento acumulado pelo gênero humano. Esta seria a função declarada da escola, sua justificativa social de existência: a transmissão da cultura acumulada para que, apropriando-se desses conhecimentos, cada aluno adquira os requisitos necessários ao exercício de sua própria humanidade (p.40).

O sonho de igualdade que o proletariado vislumbrou na educação não passou de uma ilusão. Os problemas sociais que perpassam a escola, reflexo da sociedade, são vistos com diferentes enfoques, a grande maioria deles culpando o aluno, seu meio de origem, a desnutrição, a pobreza, e focalizando a sintomática do problema e raramente sua causa, que é a desigualdade do capitalismo. No decorrer da história, várias tendências pedagógicas foram sendo elaboradas e aplicadas no cotidiano de sala de aula, buscando atenuar ou resolver os problemas e questões sociais que ultrapassam os muros da escola, pelo modo de produção capitalista.

Nagel (1992) discute a correlação entre as grandes exigências feitas à educação e as crises sociais. A autora postula que crises na sociedade geram automaticamente fortes reivindicações educativas. Em momentos em que emergem novos padrões de acumulação ou determinado tipo de acumulação não está se viabilizando, a comoção social se instaura e a educação é convocada a prestar contas à sociedade quanto a seu papel. A insatisfação generalizada com a permanência de dificuldades econômicas leva a sociedade a denunciar todas as instituições sociais.

Saviani (2009) afirma que a escola buscou responder às questões e problemas sociais de diferentes formas, e para isso foram criadas diferentes teorias educacionais. As teorias educacionais, segundo o autor, podem ser classificadas nos seguintes grupos: 1) as teorias que entendem a educação como um instrumento de equalização social, como a Pedagogia Tradicional e a Escola Nova; 2) teorias que entendem ser a educação um mecanismo de discriminação, como as teorias crítico-reprodutivistas; 3) o último grupo, teorias que percebem a escola como inserida nas condições materiais de produção, mas com possibilidades de contribuir para o processo de humanização dos alunos, como é o caso da Pedagogia Histórico-Crítica. O autor situa as duas primeiras teorias como não críticas, pois não refletem sobre as condições materiais e os condicionantes históricos da educação. Encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir de si mesma, sem levar em consideração as relações sociais e de classe. No terceiro grupo busca-se compreender a educação remetendo-a sempre a condicionantes objetivos, ou seja, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo. Esse grupo considera as relações antagônicas de disputa de poder, marcadas pela divisão da sociedade em grupos ou classes e manifestas fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Trataremos destas tendências pedagógicas nas próximas páginas.

A Pedagogia Histórico-Crítica está inscrita dentro do grupo de teorias críticas. Esta tendência vai tomando forma à medida que se diferencia da visão crítico-reprodutivista. O autor compreende que, a visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante no Brasil, pois nas décadas de 1960 e 1970 impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a Pedagogia Tecnicista; mas é uma teoria com limites, como discute o autor, pois não apresenta uma proposta de intervenção prática, e, apesar de fazer a crítica do existente, limita-se a “constatar que é assim e não pode ser de outro modo” (Saviani, 2012, p.59).

O problema que os educadores enfrentavam nas décadas de 1970 e 1980, como observa Saviani (2012), era justamente atuar de modo crítico no campo pedagógico, ser um professor que ao agir desenvolvesse uma prática de caráter crítico. A Teoria Crítico-Reprodutivista não oferece respostas a estas questões, porque segundo ela é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica, uma vez que a prática pedagógica situa-se, nesta linha de pensamento, dentro do âmbito da violência simbólica, inculcação ideológica e reprodução das relações de produção. A consequência é que não há como ter uma atuação contrária às determinações materiais dominantes. O professor pode até nutrir este desejo por mudanças, mas seria um desejo inócuo, pois as forças materiais não dão margem a que se

realize. Neste contexto, conforme defende o autor, foi crescendo um clamor no sentido de busca por saídas, o anseio pela formulação de novas propostas pedagógicas.

É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, como suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? A escola é determinada socialmente. A sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista - dividida em classes com interesses opostos -, sofre a determinação de conflitos, de lutas de classes. A classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, pois está empenhada em preservar seu domínio e por isso apenas aciona mecanismos de adaptação (Saviani, 2009).

O neoliberalismo, para impor sua lógica, precisa de uma nova ordem cultural. A violência do mercado adquire materialidade. Especialmente em se tratando da escola pública, o neoliberalismo defende uma série de estratégias e receitas políticas que trazem sempre uma mudança cultural, que pretendem apagar do horizonte ideológico da sociedade a possibilidade de uma educação democrática, pública e de qualidade para a maioria. Uma política de reforma cultural pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação (Gentili, 2010).

À medida que realiza exitosamente sua missão cultural, o neoliberalismo pode também realizar com êxito a implantação de suas propostas políticas. Este sistema político-econômico precisa despolarizar a educação e dar-lhe um novo significado, o de mercadoria, desintegrando o caráter de direito que a educação possuía (ao menos em teoria) (Gentili, 2010).

Saviani (2012) observa que no início da década de 1980 o reprodutivismo cedeu espaço e hoje há um esforço conjunto na busca por saídas para a valorização da escola como instrumento importante para as camadas dominadas. Até a década de 1980, diversos modelos escolares passaram pela tentativa de implantação e resposta à questão do fracasso escolar, mas podemos dizer que nenhum modelo escolar respondeu substancialmente às demandas sociais por educação, apresentando cada um deles aspectos positivos e negativos.

As tendências pedagógicas, em suas diversas visões de mundo, de homem e sociedade, indicam o caminho da compreensão da função social da escola através dos tempos. A análise das tendências pedagógicas nos fornecem os pilares da compreensão da realidade atual da escola - ou seja, a escola do passado não está cristalizada num tempo longínquo, ela está fluida, diluída, na escola presente. A Escola Tradicional, a Escola Nova, o Construtivismo e outras diversas tendências pedagógicas buscaram respostas à questão da função social da escola e de seu significado e sentido. A seguir, as definições de cada modelo e as críticas pertinentes.

2.1.1 A Escola Tradicional

Libâneo (1985) compreende que a Pedagogia Tradicional, que vigorou hegemonicamente até as décadas de 1920 ou 1930, trabalha na concepção de quantidade: quanto mais ilustrado, mais informado o sujeito; quanto mais conhecimento enciclopédico e factual tiver, mais culto o estudante será. As informações repassadas pela escola tradicional não guardavam relação com a realidade social dos sujeitos; também não se educava para pensar a realidade num sentido dialético, para pensar sua sociedade em sentido dinâmico. O cidadão da escola tradicional sabia muito, mas somente como conteúdo factual. A escola tradicional não favorecia o pensamento contextualizado, apenas repassava conteúdos estanques e sem a articulação conceitual que permitisse a crítica (Libâneo, 1985).

Leão (1999) define a escola tradicional a partir de uma abordagem conservadora do ensino, partindo do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Por esse prisma, a função da escola é decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno, portanto, na escola tradicional o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos.

Na Pedagogia tradicional, a escola se caracteriza por acentuar o ensino de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir o aprendizado pelo próprio esforço. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. Segundo Libâneo (1985), na escola tradicional predominam a palavra do professor, as regras impostas e o cultivo exclusivamente intelectual.

A pedagogia tradicional fundamentou-se na filosofia da essência, do filósofo Rousseau, por isso se transpôs para a pedagogia da essência. Tal pedagogia tem como pilar o pressuposto da igualdade essencial entre os homens: a de serem livres. A igualdade vai servir de base para estruturar a pedagogia da essência, respaldando o surgimento dos sistemas nacionais de ensino (Leão, 1999).

Libâneo (1985) afirma que a pedagogia tradicional sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as características e aptidões individuais. Assim, os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural, por sua vez, esconde a realidade das diferenças de

classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. A visão liberal na educação iniciou-se com a pedagogia tradicional, e por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada, também denominada Escola Nova ou Ativa, o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar (Libâneo, 1985).

Saviani (2009) comenta que o entusiasmo dos primeiros tempos da escola tradicional foi sucedido por uma progressiva decepção. A escola, não conseguiu realizar seu propósito de universalização do saber, pois nem todos ingressavam na escola, e aqueles que ingressavam não necessariamente eram bem-sucedidos, e ainda, nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se pretendia consolidar.

A Escola Nova prossegue apresentando tendências liberais, acentuando o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. A escola renovada propõe um ensino que valorize a autoeducação (o aluno como sujeito do conhecimento) e a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo. Entre os estudiosos se destacam Anísio Teixeira, Montessori e Decroly (Libâneo, 1985).

2.1.2 A Escola Nova

Conforme coloca Nagel (2011), no Brasil a Escola Nova iniciou-se a partir da década de 1930, juntamente com transformações econômicas e sociais e nas formas de produção material de vida. O Brasil estava rompendo suas características predominantemente agrárias, iniciando seu processo de industrialização e modernização econômica. O país estava assumindo configurações sociais estadunidenses, tanto que o movimento da Escola Nova foi fundamentado no teórico pragmatista John Dewey. Essa tendência pedagógica trouxe um novo projeto político-pedagógico, cujo objetivo era remodelar a sociedade brasileira por meio de um novo modelo de pessoa, deslocando o eixo dos conteúdos escolares para os processos de aprendizagem e priorizando a inclusão, o acolhimento dos estudantes. A relação professor-aluno passa a ser mais importante que os conteúdos ensinados. Excluído era o sujeito deslocado socialmente, marginalizado das instituições. A Escola Nova trouxe uma pseudoinclusão social, pois, além de não efetivar o que prometeu (inclusão), eliminou o que se tinha antes: a valorização do conteúdo.

Segundo Facci (2004), o Escolanovismo, tinha por base o mito da *igualdade de oportunidades*, e o papel da educação em relação a isso era o de oferecer condições para que cada um desenvolvesse suas potencialidades, promovendo harmonia social e neutralizando

possíveis desajustes. Nesse sentido, foi na Psicologia que esse movimento encontrou elementos que pudessem servir de auxílio na elaboração de uma educação científica que, através da explicação das diferenças individuais, poria abaixo as desigualdades sociais. A Escola Nova atendia à demanda educacional exigida nessa fase da história.

Saviani (2009) traz críticas significativas à Escola Nova. O autor coloca que o reformismo acabou por prevalecer sobre o tradicionalismo. Defende que, tanto na pedagogia da essência quanto na da existência, está ausente a perspectiva historicizadora, faltando a consciência dos condicionantes históricos e sociais da educação. Citando Saviani (2009, p.57) assim se refere às pedagogias:

São pois, ingênuas e não críticas, já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas ao contrario, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. Eis porque tanto a Pedagogia Tradicional como a Pedagogia Nova entendiam a escola como “redentora da humanidade”. Acreditavam que era possível modificar a sociedade por meio da educação.

Ao findar a primeira metade do século XX, o escolanovismo apresentava sinais visíveis de exaustão. As esperanças depositadas na reforma da escola se frustraram e novas tendências pedagógicas foram desenvolvidas, entre elas o “aprender a aprender”, ideário da Escola Nova, e, depois, por volta das décadas de 1980-90, o Construtivismo, que pode ser considerado uma retomada do escolanovismo.

Duarte (2011) define a corrente educacional contemporânea, chamada pedagogia do “aprender a aprender”, como uma tendência que valoriza as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. Cumpre observar ainda que essa tendência pedagógica se circunscreve ao Construtivismo, teoria na qual é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram elaborados, ou seja, nessa concepção, o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente. O autor entende que, segundo o Construtivismo, para ser verdadeiramente educativa, a atividade deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses da própria criança, os quais surgirão espontaneamente por sua maturação e amadurecimento biológico. O Construtivismo defende

ainda que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem as mudanças da sociedade. A nova educação deve basear-se nas transformações aceleradas da sociedade, tornando os conhecimentos cada vez mais provisórios; assim, um conhecimento tido como verdadeiro pode ser facilmente superado em alguns meses ou anos.

Para Duarte (2011), o princípio pedagógico do “aprender a aprender” sintetiza uma concepção educacional voltada para a adaptação dos indivíduos. A crítica mostra que essa tendência pedagógica capacita os indivíduos a encontrarem novas formas de ação dentro da sociedade capitalista, sem buscar transformações radicais na realidade social e a superação radical do modo de produção capitalista.

Saviani (2009), continuando sua análise sobre as tendências pedagógicas, afirma que, ao findar a primeira metade do século XX, o Escolanovismo apresentava sinais visíveis de exaustão e se frustraram as esperanças depositadas na reforma da escola. O autor defende que a Pedagogia Nova, ao mesmo tempo em que se tornava dominante como concepção teórica, na prática revelou-se ineficaz em face da questão da marginalidade. O autor coloca que a Escola Nova consegue aprimorar a educação das elites e esvaziar ainda mais a educação das massas, contribuindo para o afrouxamento da disciplina e secundarização da transmissão de conhecimentos, findando por desorganizar o ensino nas escolas da classe trabalhadora. Advém do modelo da Escola Nova o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares. Radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no Escolanovismo, que acaba por desembocar na eficiência instrumental, nascendo a Pedagogia Tecnicista.

2.1.3 A Escola Tecnicista

Pautada na neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia postula a reordenação do processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional. Assemelhando-se ao trabalho fabril, busca a objetivação do trabalho pedagógico: o trabalhador deve adaptar-se ao processo de trabalho, já que este foi parcelado, organizado e objetivado. O produto é, pois, uma decorrência da forma como foi organizado o processo, gerando reordenação do processo educativo a fim de torná-lo objetivo e operacional (Saviani, 2009).

Os princípios ideológicos do período eram, segundo Patto (1984, p.64), “(...) censura dos meios de comunicação de massa, banimento do método Paulo Freire; ideologização

unilateral do sistema educacional, introdução das matérias moral e cívica, desde o primário aos cursos de pós-graduação”.

A Pedagogia Tecnicista buscou planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para isso era necessário mecanizar o processo, o que resultou na padronização do processo e em esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem ajustar-se diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (Saviani, 2009).

Durante as décadas de 1960 e 1970, o Estado e as políticas públicas de garantia de direitos entraram em crise, e passou a vigorar o Estado mínimo, com a menor parcela possível de investimento em políticas públicas, inclusive nas educacionais. Passou-se a incentivar a privatização do ensino, a despolitização do campo acadêmico e a neutralização das ações de contestação do movimento estudantil. Relatórios internacionais, entre eles o Relatório Atcon (1965/1968), disseminaram muito bem a ideia de privatização do ensino, principalmente do universitário. A universidade deveria ter autonomia acadêmica, científica e principalmente financeira, livre da interferência estatal (Chauí, 2001).

Patto (1987) coloca que durante a ditadura militar a escola foi chamada a atender às normas do mercado de trabalho, formando “técnicos” aptos para a atuação nas indústrias. A Pedagogia Tecnicista adquiriu força nesse período, pois priorizava a formação de técnicos profissionais para o preenchimento do mercado de trabalho e tinha uma preocupação excessiva com a produção e o acúmulo de capital. Essa corrente apenas refletia as relações sociais vigentes, reproduzindo os anseios da sociedade, a qual exigia o conhecimento sistematizado para a adequação dos indivíduos ao meio social, daí a justificativa para o estímulo à escola básica; no entanto, a educação girava em torno de uma classe dominante, bastando para a população em geral o conhecimento básico e restrito.

A década de 1970 foi marcada pelo tecnicismo, que destina à educação escolar a transmissão cultural e comportamental, constituindo-se numa prática social de grande poder controlador e manipulador do ambiente cultural, social, político e particular do indivíduo. Nos discursos escolares e nas explicações que norteiam o senso comum predominava o conceito de que o insucesso do aluno pobre na escola é fruto dos problemas trazidos de seu ambiente socioeconômico. Os problemas de ensino eram vistos como problemas de comportamento individual (Chauí, 2001).

Na prática cotidiana, no atendimento ao adolescente em conflito com a lei e nas intervenções junto às escolas (matrículas, conversas com professores, equipe pedagógica)

percebe-se que se repetem os discursos da necessidade de controle do comportamento, da produtividade e da culpabilização individual pelo fracasso escolar. Parece que as tendências pedagógicas mudam, mas carregam as reminiscências das tendências passadas, num processo histórico de explicação do fracasso escolar. As críticas e buscas de alternativas para se combater essa visão de homem e de mundo tiveram início no ano de 1970, quando se buscou o foco na dialética da transformação entre homem e sociedade; mas isso não significa que as demais tendências tenham desaparecido – ao contrário, seus preceitos teóricos persistem, ora fragmentados, ora mais elaborados no discurso de pais, professores e alunos da atualidade.

Saviani (2009) traça um paralelo entre as três tendências pedagógicas: enquanto na pedagogia tradicional o foco era o professor, na Pedagogia Nova o foco se desloca para o aluno, situando o eixo da ação educativa na relação professor-aluno - uma relação interpessoal, intersubjetiva; e na Pedagogia Tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, relegando professor e aluno à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento e execução cabem a especialistas objetivos e imparciais.

2.1.4 Tendências Pedagógicas da Atualidade e o Papel do Professor

A partir da década de 1980, outras tendências pedagógicas não críticas passaram a fundamentar a educação, como o Construtivismo, a Pedagogia das Competências e a Teoria do Professor Reflexivo.

Ramos (2003) entende a Pedagogia das Competências como uma resposta da educação ao mundo contemporâneo, uma educação fundamentada na epistemologia piagetiana. Perpassada por uma ambiguidade - por um lado, uma tendência ao cientificismo positivista, e por outro, uma tendência a um relativismo subjetivista, levando ao irracionalismo pós-moderno -, essa concepção pedagógica confere à educação o papel de adequar os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas. A Pedagogia das Competências não se preocupa com mudanças sociais e modos diferentes de produção, e sim, com a adequação dos indivíduos à situação posta.

O papel do professor dentro das novas tendências pedagógicas também passa a ser questionado. Se na escola tradicional o professor era a figura central do processo de ensino-aprendizagem, a partir das mudanças nas tendências pedagógicas sua função é cada vez mais secundária. Segundo Facci (2008), a formação do professor na abordagem do ensino reflexivo teve início na Inglaterra, na década de 1960, e nos Estados Unidos da América, nos anos

1980. O conceito surgiu inicialmente como reação à concepção tecnocrática do professor – que enfatizava o raciocínio técnico, o aprendizado de técnicas. A autora posiciona-se na compreensão de que, na formação do professor reflexivo, o docente é visto como um profissional em contínuo processo de formação, cuja principal fonte de saber é a experiência, por meio da qual se constrói o saber profissional.

Facci (2008) faz críticas ao Construtivismo e à Teoria do Professor Reflexivo, pelo fato de que essas perspectivas partem de pressupostos desvinculados da prática social, promovendo ou permitindo um esvaziamento do trabalho docente. A autora salienta a importância do processo de formação do professor, partindo da compreensão de que o desenvolvimento humano depende do contexto histórico-cultural construído a partir das necessidades geradas pelo processo histórico.

Para Facci (2008), os principais aspectos da prática pedagógica construtivista são a valorização do conhecimento do aluno e a construção individual do conhecimento. No Construtivismo o aluno ocupa o espaço central, enquanto o professor é encarado como um facilitador da aprendizagem e relegado a uma posição secundária. A autora alerta que esta mudança de foco pode interferir no processo de aprendizagem, trazendo um afastamento do professor dos conteúdos clássicos e científicos.

Mendonça (2011) entende que a educação sofre constantemente os impactos do modo de produção capitalista, o que contribui para a alienação (termo que será definido adiante) do trabalhador e, conseqüentemente, para a alienação da escola e do estudante. Afirma a autora:

As mudanças do processo produtivo da sociedade capitalista geraram impactos na escola. A intensificação da divisão social do trabalho e suas especificidades expressas no taylorismo/fordismo trouxeram elementos profundos na produção material e subjetiva da sociedade. A fragmentação/especialização da produção provocou um distanciamento cada vez maior entre o produtor e seu produto. O trabalhador, com suas funções cada vez mais fragmentadas e especializadas, não mais se reconhece no produto do seu trabalho, gerando uma situação de estranhamento, de falta de identidade com o resultado da sua atuação direta no processo de produção. O estranhamento se intensifica, propiciando contornos mais gerais da coisificação do trabalho, numa complexa articulação entre o mundo da materialidade e o mundo da subjetividade social (p. 346).

De acordo com Gentili (2010), o neoliberalismo – expressão contemporânea da reconfiguração do capitalismo –, que engloba o sistema de produção pós-fordista, traz um modelo social fundado na dualização e marginalidade crescente de setores cada vez mais amplos da população, potencializando uma característica histórica do capitalismo. O autor coloca que a sociedade dualiza-se em: “ganhadores” e “perdedores”; “*insiders*” e “*outsiders*”, “integrados” e “excluídos”; o *apartheid social* atravessa implacável a economia do mundo, indo muito além das diferenças particulares de cada cenário regional.

Duarte (2013) traz reflexões significativas sobre a constituição do gênero humano e a educação. Quanto à função social da escola, o autor enfatiza a importância da apropriação dos conhecimentos clássicos e científicos e a importância da escola enquanto formadora do gênero humano, conforme excerto a seguir, (p. 213):

Cabe ao trabalho educativo escolar um importante papel na mediação entre a relação objetivação-apropriação nos campos da ciência, da arte e da filosofia, ou seja, das objetivações genéricas para si. Não se trata apenas de que a escola deve colocar os alunos em contato com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas também que a escola deve produzir nos alunos a necessidade de apropriação permanente desses conhecimentos em níveis cada vez mais elevados. A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano.

O autor defende que somente uma individualidade para-si, apropriada a partir das objetivações genéricas – entre outras, especialmente a educação –, é capaz de produzir nos seres humanos um maior conhecimento do mundo, uma maior conscientização.

2.2 Tecendo Algumas Considerações: em Defesa de uma Escola Emancipatória

Anjos (2011) defende que o trabalho educativo realiza uma mediação, na formação do indivíduo, entre a esfera *em-si* e a esfera *para-si*, exercendo fundamental importância neste processo. Fica evidente a premente necessidade de superar as ideias propagadas pelas pedagogias baseadas no lema “aprender a aprender” e a visão das pedagogias contemporâneas de que o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares e de que

os conteúdos significativos e relevantes para o aluno sejam somente aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano.

Duarte (2013) discute a relação entre a conjuntura econômica da sociedade capitalista e a educação. O autor coloca que a socialização das objetivações genéricas *para-si*, por meio da escola, é condição *sine qua non* para que a individualidade *para-si* se torne um processo presente na vida de todos os seres humanos. O autor critica o fato de não raro a escola ser vista como um local privilegiado de difusão da alienação, seja pelos conteúdos que veicula, seja pelas relações que se estabelecem no seu interior, que se afastam da cotidianidade dos alunos, enquanto a educação não formal é vista de forma positiva e como uma prática social mais favorável à luta contra a alienação. Em sua crítica o autor coloca que a maior prova do equívoco da desvalorização da educação formal é a história da educação brasileira. O autor afirma:

Quanto mais as ações realizadas no interior das escolas se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar. Ao contrário das acusações feitas à escola ao longo do século XX, de distanciamento em relação à vida, minha interpretação é a de que, à medida que a escola foi se universalizando, a burguesia e seus aliados foram pondo em ação mecanismos que aproximaram as atividades educativas escolares às formas mais alienadas que a vida cotidiana assumiu na sociedade capitalista. Há quem afirme que a escola foi inventada para afastar a juventude da vida, isto é, da prática social. Pois eu afirmo que a escola atende tão melhor aos interesses da burguesia quanto mais ela fortaleça a identificação natural das novas gerações à vida “tal como ela é” (Duarte, 2013, p. 246).

Anjos (2011) entende que, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, a escola deve socializar o conhecimento; mas esta lógica é socialista e, por isso, nunca estará confortável numa sociedade capitalista, pois o capitalismo defende uma educação para todos, mas com a ressalva implícita - e algumas vezes explícita - de que a educação para a classe trabalhadora deve ser diferente. O que se espera, então de uma educação para os menores em conflito com a lei? Que escola está sendo pensada para esses alunos?

Duarte (2013), discutindo a relação entre a conjuntura econômica da sociedade capitalista, defende que somente uma revolução na educação poderia trazer a revolução social e a superação do capitalismo, o que traria igualdade de oportunidades e realização pessoal a todos da sociedade. O autor fecha suas considerações demonstrando que a escola atual é

propagadora do modo de produção capitalista - de exclusão e exploração do homem pelo homem. Apesar de colocar que a escola tem como função principal a formação do gênero humano, defende que esta função não vem sendo exercida de fato.

Quanto à função da escola do ponto de vista de adolescentes pobres de Belo Horizonte, a pesquisa realizada por Leão (2006) aponta os sentidos da escolarização elaborados por estes jovens. As queixas em relação ao ambiente escolar mostravam que aqueles jovens se socializavam apenas parcialmente em relação ao ambiente e à forma escolar - para muitos, incompreensível. Foram apontados diversos problemas que permeavam esta fraca adesão à escola, embora os jovens reconhecessem sua importância para um futuro melhor: a progressão automática, que, tal como foi implantada, derivou em uma atitude de “tanto faz” ou numa “lei do menor esforço” em relação ao conteúdo escolar. A rotatividade dos professores, impedindo estabelecer relações, conhecer as “regras”, compartilhar um projeto comum; condições físicas precárias das escolas, criando um ambiente “pobre” para uma educação “pobre” para os “pobres”; ausência de normas e regras claras ou regras e normas vistas como abusivas e arbitrárias - são alguns problemas apontados que levavam ao sentimento de estudarem em uma escola desvalorizada. Este sentimento invadia o cotidiano dos alunos, levando-os a questionar, inclusive, a utilidade do diploma conquistado, tanto para o ingresso no mercado de trabalho como para a continuidade dos estudos (função de distribuição): tinham a ideia de que o certificado não correspondia a um nível real de aprendizagem, que não resultava do seu mérito e esforço, mas era uma concessão da escola que acabava por torná-lo sem valor para eles próprios.

Fechando a seção, definimos que a proposta de educação defendida nesta dissertação se insere no escopo teórico da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, defendendo a escolarização como um processo de humanização e de desenvolvimento da individualidade para si, em um processo dialético de objetivação e apropriação do gênero humano. A educação é uma ferramenta capaz de criar, num ambiente humanizado, democrático e solidário, certa identidade com o ambiente e a cultura escolar, pois a instituição escolar realiza o direito à educação - direito de todos, conquista de todos - e principalmente desperta a paixão e o interesse pelo conhecimento. É preciso pensar a educação escolar como um esforço para articular teoria e prática, aproximar os saberes gerais com os saberes locais e os saberes práticos com as teorias científicas, não confundir cultura culta com cultura dominante e questionar os esquemas classificatórios em uso - ensaiando novas formas de pensamento, novas formas de organização e transmissão mais horizontais, transversais e polimorfos - e articular as tensões inerentes à diversidade/universalismo.

É por esta linha de argumentação, de defesa da escola na formação do gênero humano, que as análises se pautarão na investigação de como os adolescentes da pesquisa percebem a escola e suas contradições, que sentido tem a escola para a vida deles, como eles se inserem nas relações e na dinâmica da escola. Estas questões são muito pertinentes.

Na próxima seção nos dedicaremos a compreender o desenvolvimento do psiquismo destes adolescentes que estamos estudando.

3. SEÇÃO III – PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Nesta seção serão expostos alguns conceitos e pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, concepção teórica que orienta esta dissertação. Serão nela explicitados os princípios teórico-metodológicos e a concepção de homem e de sociedade em que a teoria se fundamenta.

3.1 Breve Introdução

A Psicologia Histórico-Cultural, conforme coloca Asbahr (2011), é uma escola teórica surgida na União Soviética no começo do século XX, iniciada por Lev Sememovich Vigotski¹ (1896-1934) e constituída primeiramente pelo grupo que se conhece como *Troika* - composto ainda pelos pesquisadores Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979).

No decorrer do tempo o projeto de pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural agregou outros pesquisadores, que estudavam diferentes temáticas e distribuíam-se em diversas universidades da ex-URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - antiga União Soviética). São representantes da escola soviética: Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), Piotr Iakovlevich Galperin (1902-1988), Bluma Vulfovna Zeigarnik (1900-1988), Alexander Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981), Rosa Evgenevna Levina (1909-1989), Nataliia Grigorievna Morozova (1906-1989), Lidia Ilinichna Bozhovich (1908-1981), Lia Solomonovna Slavina (1906-1986), Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998), Boris Fedorovich Lomov (1927-1989), Piotr Ivanovich Zinchenko (1903-1969) e Sergey Leonidovich Rubinstein (1899-1960). Estes pesquisadores seguiram diferentes temáticas e ou pertencem a diferentes gerações.

Existem inúmeras pesquisas no intento de sistematizar e sintetizar a Psicologia Histórico-Cultural, apresentando um panorama histórico e teórico. Utilizaremos neste item autores clássicos e pesquisadores das obras consagradas. Nesta dissertação utilizaremos como

¹ O nome Vigotski é encontrado na literatura de várias formas, tais como Vygotsky, Vygotski, Vigotskii. A grafia “Vigotski” será padronizada neste trabalho, porém, quando tratar-se de referência a uma edição específica, será preservada a grafia usada naquela edição.

principais referenciais teóricos as obras de Vigotski, Leontiev e pesquisadores contemporâneos como Facci (2004), Bock (2004), Duarte (2013) e outros.

3.2 - Tratando Da Formação Humana

A Psicologia Histórico-Cultural, desde suas primeiras tentativas de estabelecer novas concepções de ciência psicológica e psiquismo, buscou na Filosofia, em especial no Materialismo Histórico-Dialético de Marx (1818-1883)², as fontes e referências para uma nova teoria do desenvolvimento humano, baseada no método materialista histórico-dialético.

Asbahr (2011) define o Materialismo Histórico-Dialético como uma lógica de conhecimento fundamentada na lógica dialética, com uma concepção de desenvolvimento humano arrolado na historicidade e na materialidade e uma concepção de ciência obstinada não em descrever a realidade, mas em explicá-la e transformá-la.

Bock, Furtado e Teixeira (2009) definem como objeto de estudo da Psicologia Histórico-Cultural o ser humano e sua consciência do ponto de vista de construções históricas e sociais da humanidade. Os autores, chamando a atenção para a importância do trabalho no desenvolvimento humano, afirmam:

Assim, o fenômeno psicológico não pertence à natureza humana - ao contrário, ele é pensado como algo que os humanos construíram como possibilidade, devido à forma como nos inserimos e atuamos no mundo. Para a teoria, o responsável por essas transformações foi o trabalho-atividade instrumental de transformação do mundo para obter sobrevivência; e não só o trabalho como uso de instrumentos para a transformação, mas o fato de se dar em um coletivo de humanos (p. 73).

Martins e Eidt (2010) chamam a atenção, para a questão da naturalização do psiquismo humano em algumas teorias psicológicas, a partir de uma explicação dos fenômenos psíquicos como uma suposta natureza do homem, apresentando como naturais e universais características social e historicamente construídas.

² Karl Marx (1818–1883) foi um filósofo e revolucionário alemão. Criou as bases da doutrina comunista, a partir da qual criticou o capitalismo. Sua filosofia exerceu influência em várias áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Política, Direito, a Teologia, a Filosofia, a Economia e outras. Em 1842 conheceu seu grande amigo e parceiro de pesquisas, Friedrich Engels. Produziu uma vasta obra. Entre seus livros principais estão: Teses sobre Feuerbach (*Thesen über Feuerbach*- 1845; A Ideologia Alemã (*Die deutsche Ideologie* -1845-1846); Manifesto Comunista (*Manifest der Kommunistischen Partei*-1848); Grundrisse (*Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie*-1857-1858); O Capital (*Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie [Erster Band: Der Produktion Prozess des Kapitals]*- 1867);

Vigotski (1999), em sua obra *“Teoria e método em psicologia”*, discutindo a questão metodológica da Psicologia, discorre sobre as diferentes linhas teóricas e visões de mundo presentes na Psicologia e coloca como ponto fundamental a ausência de uma psicologia geral para unificar as diferentes correntes teóricas. O autor defendeu a tese de que a crise da Psicologia caracterizava-se por uma crise metodológica, e só poderia ser superada por meio da metodologia científica com embasamento na história, no que tange à concepção materialista histórico-dialética. Caracterizou a crise da Psicologia como uma crise metodológica por não haver uma psicologia geral que consiga sistematizar todas as disciplinas da Psicologia.

Em algumas teorias psicológicas o desenvolvimento humano é pensado de forma abstrata, como se as pessoas vivenciassem as mesmas fases ou estágios, sempre inevitáveis e iguais para todos e descolados de suas condições reais de vida. (Martins, & Eidt, 2010).

Para Fontana e Cruz (1997), a relação entre o homem e o meio físico e social não é natural, diretamente determinada pela estimulação ambiental, tampouco é uma relação de adaptação do organismo ao meio. Na perspectiva histórico-cultural, o homem, diferentemente das outras espécies, transforma o meio produzindo cultura. Afirmam as autoras, (p. 58):

Quando sente fome, um animal procura comida na natureza, e seu comportamento, nesse caso, é orientado exclusivamente pelas suas possibilidades e características biológicas (um predador age diferentemente de um herbívoro) e pelas resistências ou facilidades que o ambiente lhe impõe (abundância ou escassez de alimento, por exemplo). Já o homem cria instrumentos.

Fontana e Cruz (1997) definem instrumentos como “(...) tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando suas formas de ação” (p.58). Os instrumentos são criados pelo homem para facilitar sua ação no mundo, e numa relação dialética, o instrumento produzido produz modificações no criador.

Vigotski (2000) define instrumentos como meios de o homem atuar sobre outras coisas de acordo com seu objetivo, subentendendo-se a função mediadora de algum objeto ou o meio de alguma atividade. O autor afirma que por vezes alguns autores conjugam os termos signo e ferramenta, como se tivessem o mesmo significado, mas, discordando de tal definição, assim define o termo ferramenta:

Por meio da ferramenta, o homem influi sobre o objeto de sua atividade. A ferramenta está dirigida para fora: deve provocar umas ou outras mudanças no objeto. É o meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente, em sua própria conduta, na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro. Ambas as atividades são tão diferentes que a natureza dos meios empregados não pode ser a mesma nos dois casos. (p. 94)

Os instrumentos acabam transformando o próprio comportamento humano, ampliando os modos de ação naturais do homem e seu alcance. Assim como atua sobre a natureza e a transforma, o homem atua sobre si próprio, modificando suas formas de agir. Esta relação entre o homem e o meio e dos homens entre si é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento, o signo, a linguagem e o “outro”.

Martins e Eidt (2010), analisando a relação existente entre as categorias *trabalho* e *atividade*, buscam apreender o desenvolvimento psíquico em uma perspectiva não naturalizante, tendo essas categorias como a força motriz do processo de desenvolvimento humano, estreitamente ligadas ao lugar que cada indivíduo ocupa na sociedade de classes, assim como as condições objetivas de sua existência material. Acerca da atividade e do trabalho as autoras afirmam:

[...] atividade e trabalho, como categorias de análise do desenvolvimento humano, não são sinônimos, mas, da mesma forma, não são objetivamente compreendidos senão pela unidade interna essencial que entre si estabelecem. A atividade humana engendra o trabalho que, por sua vez, transforma-a historicamente. Tal assertiva determina, portanto, a identificação dos elementos fundantes da referida unidade, que, nos termos do método vigotskiano, apresenta-se como unidade simples de análise dos fenômenos atividade e trabalho, qual seja, a dinâmica entre apropriação e objetivação (Martins, & Eidt, 2010, p. 681).

Duarte (2013) analisa a dinâmica estabelecida entre a objetivação e apropriação na constituição humana. Segundo o autor, por meio de suas ações sobre o exterior o homem transforma o mundo objetivo e ao mesmo tempo se objetiva, na mesma medida em que, interiorizando o exterior, transforma-se subjetivamente, criando, assim, uma realidade

humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. O autor entende que a objetivação e apropriação na formação - tanto do indivíduo como da genericidade humana - estão inseridas nas relações sociais de dominação. As categorias de objetivação e apropriação fornecem subsídios formativos da individualidade humana. O autor mostra que ao longo da história o gênero humano vem criando meios para que sua atividade “objetivadora, social e consciente” seja, progressivamente, mais livre e universal, porém os indivíduos têm realizado esta possibilidade alienadamente.

De acordo com Leontiev (1978), o processo de objetivação tem substrato na encarnação, nos produtos da atividade dos homens, de suas forças e faculdades. Por meio do processo de objetivação e de suas atividades o homem exterioriza suas capacidades, criando um ambiente humanizado e assim diferenciando-se dos demais animais.

Também importante e necessário é ressaltar que, na perspectiva marxista, o homem é um ser concreto, objetivo e subjetivo, que, ao exercer sua atividade, transforma a objetividade transformando-se a si mesmo. O indivíduo se apropria da “genericidade e se objetiva enquanto ser genérico” (Duarte, 2013, p.112). O indivíduo se configura na síntese das circunstâncias histórico-sociais concretas em que ele vive, pois a realidade humana não é apenas produção do novo, mas também reprodução dialética do passado. A experiência da realidade humana se cria na história, não é nem anterior nem superior a ela. É relevante pensar o gênero humano não somente naquilo que ele é, mas também no que ele pode vir a ser.

Para Duarte (2013), a “humanidade” do gênero humano não é transmitida geneticamente como o são as características da espécie, pois esta é uma categoria biológica. O gênero humano é uma categoria social e histórica resultante da síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento. Como exemplo da objetivação genérica, Duarte (2013) cita a linguagem falada e a linguagem escrita, que, dependendo das relações de dominação - que restringem a liberdade e a universalidade -, serão ou não apropriadas. Ao nascer em uma sociedade que já está pronta, resultante de um processo histórico de objetivações e apropriações e de genericidade, a constituição da individualidade é também socialidade. A formação da individualidade também é restringida pelas relações sociais de dominação vigentes, implicando no fenômeno da alienação. O autor esclarece que existem melhores possibilidades para o desenvolvimento da individualidade para o gênero humano, mas para isso é preciso lutar por melhores condições e contra a alienação.

De acordo com Leontiev (1983), a unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente, não em virtude das diferenças de cor da pele, forma dos olhos ou

outros traços exteriores, mas das enormes diferenças nas condições e modos de vida. A desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais, ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana. A concentração de riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. As criações intelectuais poderiam existir para todos, mas só uma ínfima minoria tem as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos.

Para Duarte (2013), o indivíduo se constitui em dois níveis estruturais das objetivações do gênero humano que são qualitativamente distintos: o nível das objetivações da genericidade *em-si* e o da genericidade *para-si*. A “relação consciente com as objetivações genéricas *para-si*” propicia o desenvolvimento da individualidade *para-si*, conforme referimos anteriormente quando tratamos da função da escola. Cabe ressaltar que a história humana é simultaneamente um processo de objetivação e de formação do gênero humano e esse processo acumula-se em produtos que são as objetivações genéricas. O homem, pela genericidade *em-si*, objetiva-se na relação que estabelece com os utensílios, os costumes, a linguagem, que é o processo de formação de todo ser humano, a porta de entrada do indivíduo para o gênero humano. A genericidade *em-si* é de caráter espontâneo, não consciente, pragmático, com raciocínio por probabilidade. Em cada atividade cotidiana o homem tem que assumir capacidades e sentimentos acordes direcionando-os para direções variadas, o que impossibilita a consciência sobre eles. A genericidade *para-si* (a ciência, a arte, a filosofia) impõe ao homem a superação da espontaneidade e o direcionamento da própria consciência, pois se exige homogeneidade na relação que ele estabelece com a objetivação genérica *para-si*. É necessário que ele se relacione inteiramente com ela. Ressalva-se que as objetivações em geral, podem ter tanto função humanizadora como de reprodução da alienação. A escola, na visão do autor, deve buscar desenvolver nos alunos a individualidade *para-si*.

Duarte (2013) evidencia a sua síntese reflexiva no escopo de um desenvolvimento livre e universal da individualidade engendrada nas condições objetivas da sociedade presente, considerando também que as relações sociais de dominação não livram dos modos de alienação que são gerados nestas condições. O autor assevera que para superar a sociedade alienada do capitalismo é preciso travar uma luta ainda que “no interior das relações sociais de dominação”, buscando desenvolver, apesar destas, a individualidade *para-si*, enquanto síntese consciente das múltiplas determinações partícipes na formação do indivíduo e da

história humana. O autor sinaliza que o homem que está formando a sua individualidade *para-si* vive também a individualidade *em-si*, haja vista que ele vive a cotidianidade, mas de modo consciente a dirige e a hierarquiza mediado pela relação crítica e reflexiva com o gênero. Assim, a individualidade *em-si* já não determina a sua vida, pois o indivíduo estabelece um distanciamento para direcionar a consciência superando a naturalidade da hierarquia espontânea da cotidianidade.

Na adolescência o aluno pode, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, desenvolver essa individualidade *para-si*, conforme veremos no próximo item.

3.3 A Adolescência na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Na sociedade contemporânea muitas vezes a adolescência é percebida como uma idade problemática da vida, com percalços e conflitos, porém buscaremos neste item trazer argumentos para desconstruir essa ideia de período da vida com características pré-definidas.

Compreender a adolescência é o primeiro passo para se entender o adolescente em conflito com a lei.

A Psicologia, enquanto ciência múltipla em visões de mundo e de homem, conceitua a adolescência de diferentes formas. Por seu turno, o Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] (1990), em seu artigo 2º, define o adolescente como a pessoa que tem idade entre doze e dezoito anos completos. Cabe ressaltar, na presente pesquisa, que em casos específicos, o ECA abrange o atendimento a indivíduos até 21 (vinte e um) anos de idade. Tais casos são aqueles em que o indivíduo tenha algum tipo de deficiência física ou mental ou seja egresso de medidas socioeducativas de internação - no caso, que tenha infringido a lei antes de completar dezoito anos e passado de seis meses a três anos em privação de liberdade. Na presente pesquisa utilizaremos a definição de adolescência do ECA, isto é, indivíduos que cometeram ato infracional enquanto adolescentes com 18 anos incompletos, alguns dos quais são adultos jovens, mas que por terem cometido a infração na adolescência, continuam assistidos pelo programa de medidas socioeducativas, pois se enquadram nos casos especiais.

Conforme Bock (2004), existem trabalhos em Psicologia que tendem a focalizar o tema da adolescência de modo naturalizante, por meio de teorias que naturalizam o ser humano,

“(...) o homem, colocado na visão liberal, é pensado de uma forma descontextualizada, cabendo a ele a responsabilidade por seu crescimento e por sua dinâmica psicológica .

(...) as condições estão dadas, cabe a cada um aproveitá-las (...). O termo social se refere assim, apenas à existência de outros homens (...)" (Bock, 2004, p.27).

Leontiev (1978), em contraponto às teorias naturalizantes do desenvolvimento, sustenta que o homem tem uma origem animal, apesar de ser profundamente distinto dos outros animais, e que a hominização ocorreu em razão da vida em sociedade. O desenvolvimento humano é submetido não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas. Assim, o homem liberta-se de suas limitações biológicas para criar sua própria condição humana. O homem, a partir de sua atividade sobre o mundo material, humaniza o mundo e ao mesmo tempo trabalha suas aptidões e conhecimentos, paulatinamente cristalizando-se. Como exemplo, a linguagem é um instrumento no qual foi cristalizada a habilidade do pensamento. Ao nos apropriarmos da linguagem, desenvolvemos com ela a capacidade de produzir um pensamento lógico abstrato.

De acordo com Bock (2004), a Psicologia naturalizou a adolescência, considerando-a uma fase natural do desenvolvimento humano, universalizou-a e ocultou todo o processo social que a constitui. Foi Stanley Hall quem institucionalizou a adolescência como uma fase especial no processo de desenvolvimento humano, identificando essa fase com confusão de papéis e dificuldades em estabelecer uma identidade própria. Desde então o período passou a ser encarado quase exclusivamente como um modo de vida entre a infância e a idade adulta.

Quanto a esta questão, Bock (2004) destaca, na América Latina, Aberastury e Knobel. Aberastury considera a adolescência como um momento crucial na vida do homem, constituindo a etapa decisiva de um processo de desprendimento. Knobel denomina o comportamento dessa fase de "síndrome normal da adolescência", e a descreve como uma fase semipatológica do desenvolvimento, que se apresenta carregada de conflitos "naturais" e em que o adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades inerentes à sua idade. Nas teorias psicanalíticas a cultura aparece apenas como um molde da expressão de uma adolescência natural, que em contrapartida sofre com a pressão exercida pela sociedade atual, a qual impõe ao adolescente uma espécie de moratória, pela dificuldade e demora em ingressar no mundo do trabalho. Aberastury concebe a adolescência como o momento mais difícil da vida do homem. As características presentes na literatura destacam a rebeldia como uma das marcas da adolescência, dizendo que o adolescente submisso seria uma exceção à normalidade.

A visão que a sociedade tem do adolescente, segundo Tolstij (1989), é de uma idade difícil, definida a partir de concepções burguesas, que definem o adolescente como

despreocupado, com fantasia ilimitada, falta de memória, inconstância, com tendências a superstições, ilusões, chegando algumas vezes a alucinações, selvagem, delinquente, demente, maníaco sexual. O autor defende que a adolescência, para o pensamento burguês contemporâneo, esboça um quadro bastante obscuro, cheio de pessimismo social, desconsiderando as potências construtivas e criadoras do ser humano. E ainda, não somente na ciência, mas também na arte ocidental, são diversos os intentos em afirmar uma depravação profunda do ser humano que remonta à infância, adolescência e juventude. Tolstij (1989), cita como exemplos: O senhor das moscas, de Willian Golding, A hora zero, de Ray Bradbury, O presságio, de David Zeltzer, O exorcista, de Willian Bratty. Em muitas obras os quadros tenebrosos da adolescência, são reflexos do mundo burguês em que vivem.

Por sua vez, Ozella (2002) enfatiza a necessidade de se rever a concepção de adolescência presente na Psicologia, e neste sentido, a Psicologia Histórico-Cultural traz uma nova visão de adolescência. Essa teoria compreende a adolescência como uma construção social que repercute na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno. O autor destaca que a concepção de adolescência vigente na Psicologia é marcada por estereótipos, estigmas e uma visão naturalizante, que se atém somente às questões biológicas. O autor, em contrapartida, destaca o contexto histórico-social que produz determinadas características a essa fase do desenvolvimento do indivíduo.

Tolstij (1989), analisa que, não é por conta das dificuldades de crescimento físico que se pode explicar as contradições e problemas de desenvolvimento do adolescente. O adolescente não é uma criança, e tão pouco um adulto. É uma fase do desenvolvimento humano em que o individuo se despede da infância, sem ainda ser um adulto, sem constituir-se como personalidade madura. Conforme o autor: “ a vida do adolescente sempre se encontra entre o que se vai, irremediavelmente (a infância) e o futuro esperado (a maturidade)” (p.118).

Kahhale (2001) coloca que a adolescência é uma etapa no desenvolvimento do homem construída pela sociedade ocidental. Esta fase é considerada como uma passagem do mundo infantil para o mundo adulto - portanto, uma fase de transição. Segundo a autora, isso não ocorria dessa maneira em outras épocas históricas, essa nova etapa tornou-se necessária no sistema capitalista, com a postergação da entrada do jovem no mercado de trabalho. Bock (2001) faz o seguinte comentário sobre a experimentação do real pelo adolescente:

Alguém que está apto a fazer muitas coisas da vida adulta e que não tem autorização para isso é alguém que deixa de experimentar suas possibilidades na realidade social, podendo mesmo se ver como onipotente, pois também não testa seus limites e

impossibilidades. Essas características tão bem anotadas pela Psicologia, ao contrário da naturalização que se fez delas, são históricas, isto é, foram geradas no processo histórico da sociedade e vão se transformar ou ser reforçadas, dependendo das condições materiais da vida de um determinado grupo social (Bock, 2001, p.170).

Esta saída do indivíduo da infância para a adolescência ocorre na interação permanente entre agências socializadoras encarregadas de preparar o jovem para a vida adulta. Entre estas agências está a família, a qual constitui “(...) um espaço de complexidade e não pode ser pensada de forma isolada e nem descontextualizada, na medida em que outras esferas intervêm na sua intimidade retirando muitas de suas funções e impondo modelos de funcionamento normatizados e normalizadores” (Rocha, 2002, p.27).

De acordo com Bock (2004), as características específicas da adolescência, que são condicionadas de acordo com o contexto histórico, são tomadas como negativas ou como bobagens da idade. O adolescente como parceiro social é visto com desconfiança e suas ações são tomadas como imaturas. Com base em seus estudos, autora relata que a adolescência foi representada por elementos negativos (características desvalorizadas pela sociedade, incompletude, imaturidade), e as relações dos jovens com os adultos são tidas como difíceis e conflituosas. A gênese é uma incógnita, pois a adolescência é tida como uma fase natural do desenvolvimento; se não há necessidade de se falar da gênese, não há leitura social alguma. As relações familiares são as únicas que aparecem como fator de influência sobre a adolescência, mas não a constituem.

Tomio e Facci (2009, p. 97), ao analisarem as características que definem e marcam a adolescência, afirmam:

Desse ponto de vista, as características dos jovens dependem das condições e necessidades históricas de cada momento. A sociedade moderna criou o adolescente com essas características vinculadas ao culto ao corpo, à falta de responsabilidade em relação aos episódios que vivenciam, a crises que buscam justificar todos os seus comportamentos. Se partirmos do pressuposto de que as condições econômicas interferem no estabelecimento e características das fases do desenvolvimento humano, constatamos que cabe ao adolescente atual tão somente a rebeldia, as “crises”, uma vez que nem os ambientes educativos e muitos menos as opções de trabalho possibilitam ao jovem empregar suas funções psicológicas superiores cujo salto qualitativo ocorre neste período. Com base na teoria histórico-cultural do

desenvolvimento, podemos afirmar que os adolescentes têm potencialidades, possuem condições cognitivas, fisiológicas e afetivas tais como os adultos. Tais condições permitem que realizem mais do que o fazem no momento atual, no entanto, são impedidos de empregar sua capacidade em função de nossos condicionantes histórico-sociais.

O caráter e a organização da atividade dos adolescentes, são vistos como uma nova situação de desenvolvimento, com características próprias e neoformações psicológicas próprias da idade, as principais, segundo Tolstij (1989), são: a aspiração a ocupar seu lugar no coletivo de pares, o desejo de conquistar a autoridade e o reconhecimento de seus companheiros, a sensibilidade com respeito às exigências coletivas, grandes atenções e elevadas exigências sobre si mesmo e uma grande atividade social.

Em relação às características determinantes da adolescência, Vygotski (1996) coloca a importância do desenvolvimento cultural da conduta e do pensamento na formação da estrutura e dinâmica da personalidade, conforme o trecho a seguir (p.244):

Sabemos que a formação da autoconsciência, constitui-se o passo principal à um novo princípio no desenvolvimento do adolescente. As trocas assinaladas como indicativos do desenvolvimento psíquico do adolescente marcam esse novo tipo de desenvolvimento, que denominamos desenvolvimento cultural da conduta e do pensamento. Sabemos que nessa idade, o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento, não consiste em um simples desdobramento das capacidades herdadas durante sua realização em determinadas condições do meio. Temos visto que, o autêntico conteúdo de desenvolvimento das funções psíquicas na idade de transição, consiste no progresso da autoconsciência ao domínio da regulação interna destes processos. Com a intenção de definir melhor, em que consiste este novo tipo de desenvolvimento, diríamos que se constitui fundamentalmente no estabelecimento de novas conexões, de novas relações, novas interdependências estruturais entre as diversas funções (tradução nossa).

Para um trabalho com adolescentes, Rocha (2002) indica a contextualização da adolescência, já que há uma instantaneidade temporal provocada pela velocidade tecnológica, que acarreta uma superficialidade na aquisição de conhecimentos; cultura do consumo - geradora de múltiplas necessidades rapidamente descartáveis - e o quadro recessivo, que

amplia a exclusão social. A partir deste panorama "(...) ocorre o desmapeamento, ou seja, a perda de referenciais que se configuram, enquanto efeito, significando a fragilização frente à vulnerabilidade das referências e dos laços sócio-culturais" (Rocha, 2002, p.25).

Leal (2010) defende que Vigotski contrapõe-se à teoria do evolucionismo humano, a qual postula que não surge nada de novo no desenvolvimento em termos de mudanças qualitativas, colocando como base do desenvolvimento o simples crescimento e amadurecimento do predisposto genético. A autora entende que a Psicologia Histórico-Cultural, ao contrário, concebe o desenvolvimento como formações qualitativas novas, com ritmo próprio, que para desenvolverem-se necessitam de mediações específicas. O desenvolvimento é definido como um processo contínuo de automovimento, que se distingue pela permanente aparição e formação do novo, inexistente em estágios anteriores.

Vygotski (1996) define a concepção materialista de formação da personalidade a partir do desenvolvimento como um processo de unidade entre o material e o psíquico, o social e o pessoal. O autor compreende o desenvolvimento psíquico como um processo dialeticamente contraditório, com interrupções de continuidade e o surgimento de novas formações, e não de forma evolutiva progressiva. Na análise do desenvolvimento da personalidade na adolescência, Vigotski afirma que a adolescência é uma fase de transição entre a infância e a idade adulta.

Vygotski (1996, p. 200) explica:

A frase de J. J. Rousseau referente ao período de maturação sexual, de que o homem nasce duas vezes - primeiro para existir e depois para continuar a espécie -, pode aplicar-se também ao desenvolvimento psicológico e cultural do adolescente. Tão somente então, ao chegar a esse ponto de viragem, começa o adolescente a prosseguir a vida da humanidade, a vida do gênero humano. Para expressar melhor a diferença entre a criança e o adolescente, utilizaremos a tese de Hegel sobre a coisa *em-si* e a coisa *para si*. Ele dizia que todas as coisas existem, no começo, *em si*, mas com isto a questão não se esgota e no processo de desenvolvimento a coisa se converte em coisa *para si*. O homem - como dizia Hegel - é em si uma criança cuja tarefa não consiste em permanecer no abstrato e incompleto "*em si*", mas em ser também "*para si*", isto é, converter-se em um ser livre e racional. Pois bem, essa transformação da criança do ser humano *em si* em adolescente – o ser humano *para si* – configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição (itálicos nossos).

Anjos (2013) assim analisa a relação da passagem do *em-si* ao *para-si* (p.24):

Mas a passagem do *em-si* ao *para-si* não é um processo simples e tranquilo, nem na história do gênero humano, nem na formação dos indivíduos. A própria humanidade no seu todo ainda não se converteu plenamente em humanidade *para-si*, pelo simples fato de se encontrar dividida em classes sociais e todas as demais divisões e diferenças sociais daí decorrentes. Isso tem impactos sobre o desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente, pois o próprio ser humano adulto se apresenta desigualmente desenvolvido.

Sem se considerar a luta de classes e sem se utilizar a categoria de contradição, torna-se impossível compreender a relação entre o adolescente e o adulto ou o processo que vai do *em-si* ao *para-si*. Enfrentar essa situação requer, entre outras coisas, uma teoria marxista da individualidade *para-si*.

Leal (2010) afirma que um aspecto importante da concepção de Vigotski é a existência de períodos de crise no desenvolvimento. As crises surgiriam de forma imperceptível, tornando-se agudas e visíveis em determinado momento.

Vygotski (1996) assinalou algumas características da crise, que foram assim sistematizadas por Asbahr (2011, p.48):

As crises apresentam três peculiaridades. A primeira consiste em que os limites de início e final da crise são indefinidos, embora exista um ponto culminante em todas as idades críticas. A segunda peculiaridade refere-se às dificuldades de educar crianças em períodos críticos. Assim, é comum observar queda de rendimento escolar, diminuição do interesse pela escola e pelo estudo e conflitos com as pessoas em seu entorno. Isso acontece também porque a pedagogia das idades críticas é a menos desenvolvida em termos teóricos e práticos.

Vygotski (1996) caracteriza o desenvolvimento dos interesses como o ponto principal para se entender o desenvolvimento psicológico do adolescente. Os velhos interesses da infância vão desaparecendo e surgem novos interesses, transição que marca e distingue a adolescência. Conforme o autor, as crises se dão nesses momentos de “viragem”, de troca de interesses.

Para Leontiev (1978), as crises não são inevitáveis. O autor analisa os momentos de passagem de um estágio a outro do desenvolvimento psicológico, observando que a atividade que desempenhava a criança começa a recuar para segundo plano e surge uma atividade dominante nova. Há um paradoxo entre a realidade concreta do modo de vida da criança e suas possibilidades internas que já superam este modo de vida. Ocorre então, a partir deste momento do desenvolvimento, a passagem para um novo estágio de ampliação da sua vida psíquica. Segundo o autor, “Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança não efetuar-se espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido, de educação dirigida” (Leontiev, 1978, p. 296).

Assim, a partir da educação escolar - com um trabalho educativo intencional e racionalmente conduzido de acordo com as novas estruturas mentais do adolescente e/ou criança elaboradas no período de transição de um estágio de desenvolvimento ao outro - as crises desta etapa do desenvolvimento poderão não acontecer, ou, em última instância, serem superadas, o que demonstra a relevância da educação no desenvolvimento humano.

Vygotski (1996) assevera que na adolescência, o desenvolvimento pode ser acompanhado de conflitos com as pessoas à volta do indivíduo e em sua vida interior. Os períodos de crise seriam provocados pela própria lógica interna do desenvolvimento. Para o autor, a idade crítica não se distingue pela aparição de novos interesses, novas formas de atividade ou vida interior, mas sim, pelos traços de perda dos interesses que antes norteavam as atividades do indivíduo. Neste momento, pela perda dos antigos interesses, as relações com as pessoas que o rodeiam e com sua vida interior esvaziam-se, gerando as crises. A existência dos períodos de crise confirma o desenvolvimento como algo dialético, pois estes se acham intercalados com períodos de estabilidade e representam o momento de viragem do desenvolvimento. O desenvolvimento não se dá simplesmente pela via evolutiva, mas de forma revolucionária, adquirindo novas possibilidades a partir das já estabelecidas, as quais posteriormente acabam sendo abandonadas.

Para Leontiev (1978), as “crises” são acima de tudo, propulsoras do amadurecimento do indivíduo; ou seja, a crise é considerada uma quebra, um ruptura, um salto qualitativo a ser efetivado. Assim, como muda o lugar ocupado pelo indivíduo no sistema de relações sociais, as mudanças acabam por constituir-se em forças motoras do desenvolvimento psíquico. Por fim, o meio social confere um sentido aos atos internalizados pelo indivíduo.

Vygotski (1996) analisa que as formações novas determinam a consciência da criança e do adolescente, sua relação com o meio externo e interno de seu psiquismo, conforme verificamos no seguinte trecho (p.254):

Entendemos por formações novas, o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado.

Leal (2010) afirma que a partir do surgimento de novas formações a personalidade consciente é modificada e isto influencia seu desenvolvimento posterior. Com a aquisição de nova estrutura de consciência, mudam também as relações da criança e do adolescente com a realidade externa e interna e isto faz mudar o mecanismo interno de suas funções psíquicas. Assim, dentre as mudanças internas e externas do adolescente, a mais importante é o desenvolvimento psíquico, o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Entende Vygotski (1996) que o ponto central dessa nova fase de desenvolvimento, a adolescência, é o fato de que nesse período se desenvolvem funções psicológicas superiores como a memória lógica, a abstração, a atenção voluntária e outras e se formam os verdadeiros conceitos. O autor considera que as funções psicológicas superiores, típicas dos seres humanos, constituem o cerne da formação da personalidade.

As funções psicológicas se desenvolvem na coletividade, a partir da apropriação de conceitos pelo indivíduo. Para Vygotski (2000), o processo de desenvolvimento cultural do ser humano nem sempre está relacionado a uma ou outra esfera deste âmbito. Esse processo está aliado ao desenvolvimento gradual do conteúdo, das formas e modos de atividade intelectual superior. Desta forma, o desenvolvimento do pensamento vem a ser condição imprescindível para o aprofundamento e compreensão da cultura.

Entende Vygotski (1996) que o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são tipicamente humanas e formadas no decurso da história, é um processo único. O conceito de função psíquica superior se diferencia da soma ou cadeia mecânica de reações, apresentando regularidade em sua construção. O conceito de função psíquica pressupõe a relação com o todo com que se realiza determinada função, ou seja, a formação psíquica, chamada função, tem um caráter integral.

Leal (2010) cita que Vygotski questiona a concepção de psicologia infantil que propõe leis puramente naturais, espirituais ou metafísicas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, imaginação criativa, memória lógica e vontade dirigida, pois essas leis deixam de lado as questões históricas, não abarcando as

questões do desenvolvimento e as peculiaridades especificamente humanas. O desenvolvimento é, acima de tudo, cultural e histórico, embora seja necessário considerar as raízes biológicas e inclinações orgânicas, que fazem parte da pré-história das funções psíquicas superiores. A autora afirma que é a partir do processo de desenvolvimento histórico e cultural que o homem, um ser social, pode modificar seus modos de ação e conduta, transformando inclinações naturais e funções e elaborando novos níveis de comportamento.

De acordo com Vygotski (1996), o desenvolvimento psíquico do adolescente é marcado pela ascensão das funções psicológicas superiores e pela formação de sínteses e conceitos. As funções de percepção, memória, atenção, pensamento, raciocínio e vontade formam um complexo sistema, cuja função central é a formação de conceitos. O desenvolvimento cultural do comportamento vincula-se ao desenvolvimento histórico da humanidade, do qual decorrem as funções psicológicas superiores, uma vez que, essas funções são estruturas da ordem social transpostas ao interior do sujeito, à sua personalidade.

Vygotski (1995) compreende que toda função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento e é, em princípio, social. A função psíquica era antes uma relação social de duas pessoas, e o meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o meio de influência sobre os outros ou o meio de influência dos outros sobre o indivíduo. A passagem ao plano interno daquilo que é externo modifica o próprio processo, transformando sua estrutura e funções. Desta forma, todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade.

Vygotski (2000) postula que as funções psíquicas superiores têm em comum o fato de serem processos mediados e incorporarem à sua estrutura o emprego de signos no processo de formação de conceitos. O signo é a palavra, que no início tem o papel de meio de formação de conceitos e depois se torna o símbolo desses conceitos. As funções intelectuais que constituem a base do processo de formação de conceitos, segundo o autor, desenvolvem-se somente na puberdade, o que torna a adolescência um período característico do desenvolvimento. O conceito se forma quando os atributos abstraídos tornam a sintetizar-se, tornando-se a forma estrutural com que se percebe a realidade. É pela palavra que a criança orienta sua atenção para o mundo real, sintetizando-o e simbolizando o conceito abstrato.

Vygotski (1996) entende que o salto qualitativo do pensamento do adolescente em relação ao pensamento da criança é o pensamento em conceitos. O conhecimento dos conceitos acarreta um maior conhecimento da realidade. Afirma Vygotski (1996, p.71):

Sendo um meio muito importante de conhecimento e compreensão, o conceito modifica substancialmente o conteúdo do pensamento do adolescente. Em primeiro lugar, o pensamento em conceitos revela as profundas ligações que subjazem à realidade, dá a conhecer as leis que a regem, a ordenar o mundo que se percebe com a ajuda de uma rede de relações lógicas. A linguagem é um meio poderoso de analisar e classificar os fenômenos, de regular e generalizar a realidade. Segundo a correta opinião de um autor, a palavra, portadora do conceito é a verdadeira teoria do objeto a que se refere; em geral, neste caso serve de lei ao particular. Ao conhecer, com a ajuda das palavras, que são os signos dos conceitos, a realidade concreta, o homem descobre no mundo visível para ele as leis e os nexos que contém (tradução nossa).

Segundo Vigotski (2000), um conceito é “(...) um ato real e complexo de pensamento” (p. 246) não aprendido por memorização; é uma generalização que evolui com o significado das palavras e transita de uma generalização a outra.

O pensamento em conceitos e o desenvolvimento da linguagem e da consciência são fatores imprescindíveis para a apropriação da produção humana e, conseqüentemente, para a humanização dos adolescentes. A formação de sentidos e significados e da consciência em relação ao mundo se desenvolve de forma social. No item seguinte aprofundaremos a questão da formação da consciência, do sentido e do significado e sua ausência e/ou rupturas nos processos sociais, ou seja, a alienação.

3.4 A Formação da Consciência, do Sentido, do Significado e a Alienação

Vigotski (2000) entende que a relação entre pensamento e linguagem é a chave para a compreensão da consciência humana. O autor conclui que a relação entre o pensamento e a linguagem se traduz no significado da palavra. O significado da palavra é a palavra vista do seu interior. O significado da palavra é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado. Conforme Vigotski (2000), a palavra é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento, sendo um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, formando a *unidade* da palavra com o pensamento.

Desta forma, pensamento e linguagem são compreendidos como a chave para a compreensão da consciência, pois o desenvolvimento da palavra e o desenvolvimento da

consciência estão intrinsecamente vinculados. Para Vigotski (2000), a palavra é formadora da consciência, a relação pensamento e linguagem é constitutiva da consciência humana. Vigotski (2000, p.486) define a consciência e a palavra da seguinte forma:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (p.486)

Leontiev (1983) afirma que a linguagem opera a mediação entre o sistema de relações objetivas e o sistema de sentidos. A linguagem realiza uma transformação do produto e do meio de comunicação, ela leva em seus significados (conceitos) um ou outro conteúdo objetivo, mas liberado por completo de sua materialidade. O autor cita o exemplo da palavra “alimento” (p.103):

Assim, o alimento é, evidentemente, um objeto material; por outro lado, o significado da palavra “alimento” não contém nem um grama de substância alimentícia. Por sua vez, a própria linguagem também possui existência material, possui matéria; mas a linguagem, tomada em relação com a realidade que denota, é somente uma forma de existência desta.

A consciência individual, como forma especificamente humana de reflexo subjetivo da realidade objetiva, somente pode ser compreendida como produto das relações e mediações que aparecem pela formação e desenvolvimento da sociedade. O desenvolvimento da sociedade está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da consciência; fora do sistema de relações e da consciência social não é possível a existência de psiquismo individual em forma de imagens conscientes e de reflexo consciente (Leontiev, 1983).

Segundo Leontiev (1978), duas grandes transformações ocorreram na consciência. A primeira, engendrada pelo desenvolvimento da divisão social do trabalho, consistiu no isolamento da atividade intelectual e teórica. Subjetivamente, o psiquismo humano manifestou-se, a partir de então, como pensamento, como atividade intelectual em geral, como lugar ou sujeito dos processos psíquicos interiores. A segunda grande transformação da consciência é a mudança da estrutura interna, a qual se revela de maneira evidente nas condições da sociedade de classe desenvolvida; ou seja, a grande massa dos produtores separou-se dos meios de

produção e as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre coisas que se separam e se alienam do próprio homem. O resultado, segundo o autor, é que a sua própria atividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente, perdendo seu sentido e significado.

Vigotski (2000) assim define sentido e significado:

(...) o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. O sentido real de uma palavra é inconstante (p.465).

O autor avança ao introduzir o conceito de sentido na investigação sobre a relação entre pensamento e linguagem e ao relacioná-lo com a consciência humana, mas ainda assim é um conceito inconcluso em sua obra. Leontiev aprofunda a análise desse conceito e o compreende a partir da atividade humana.

Segundo Leontiev (1978), os elementos constitutivos da consciência humana são o conteúdo sensível, a significação social e o sentido pessoal. O conteúdo sensível (sensações, imagens de percepção, representações) é o que produz a base e as condições da consciência, o que cria sua riqueza e seu colorido; é o conteúdo imediato da consciência, mas não exprime toda a sua especificidade. Torna-se necessário compreender os outros dois elementos - a significação e o sentido. As significações sociais devem ser compreendidas como as sínteses das práticas sociais conjuntas, a forma ideal de existência no mundo objetal.

Segundo Leontiev (1983), as significações mediatizam as relações do homem com o mundo, isto é, são o reflexo da realidade elaborada historicamente pela humanidade sob a forma de conceitos, saberes e modos de ação, independentemente da relação individual que os homens estabeleçam com ela. O sistema de significações, embora em eterna transformação, está “pronto” quando o indivíduo nasce, cabendo a este indivíduo apropriar-se dele. Dessa forma, a significação também se constitui como fenômeno da consciência individual, o que não significa que perca seu conteúdo objetivo, social. A forma como o indivíduo se apropria de determinadas significações, ou mesmo ele se apropriar ou não, depende do sentido pessoal

que tenha para o sujeito. O sentido, que tem predomínio sobre o significado no caso da linguagem interior, é mais amplo que o significado, é a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência.

Segundo Asbahr (2011), um dos conceitos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural é o de sentido pessoal. Para a autora, o sentido pessoal precisa ser compreendido a partir da unidade dialética entre a atividade humana e a consciência, sendo o sentido pessoal a expressão subjetiva que o sujeito estabelece com os significados sociais e com as atividades humanas.

Sentido pessoal é definido por Leontiev (1983) como uma relação interna especial manifesta em ações psicológicas, um movimento entre os significados e o sistema de consciência individual. Assim, o conceito de sentido pessoal é a chave para a compreensão da relação que o adolescente em conflito com a lei estabelece com a escola: qual o sentido que ele lhe atribui? Em sua concepção, qual a função da escola?

Duarte (2012) define termos importantes para a compreensão dos problemas desta dissertação, entre eles subjetividade, alienação e consciência. O autor define que a subjetividade humana está ligada à objetividade social, como podemos verificar no excerto seguinte (p.208):

Definindo-se subjetividade como tudo aquilo que se refere ao sujeito e objetividade como tudo aquilo que se refere ao objeto, pode-se afirmar que para Marx a subjetividade humana se desenvolve por meio da permanente construção da objetividade social. Em outras palavras, a atividade social produz o enriquecimento objetivo e subjetivo dos seres humanos. Nesse sentido, a história social pode ser vista com um processo no qual o gênero humano se desenvolve por meio daquilo que é produzido, reproduzido e transformado pela atividade social. Trata-se de um processo histórico de objetivação do gênero humano.

Duarte (2013) afirma que a alienação não se origina na consciência ou da objetivação desta nos produtos, mas sim do fato de que a objetivação e apropriação dessas forças ocorrem sob relações sociais de dominação, porque forças aleatórias ao homem e objetivas implicadas no processo da atividade “objetivadora-apropriadora” podem se tornar forças estranhas ao indivíduo, alienando-o de suas forças essenciais concretizadas no processo histórico. Deste modo, aos homens que produzem os “objetos” humanos não lhes é permitido apropriar-se do

resultado de sua produção, arrancando do homem o seu trabalho, ou seja, “sua vida genérica”, e alienando-o de si mesmo e da objetivação do gênero humano.

Duarte (2012) define ainda que o termo *alienação* está historicamente ligado à divisão de classes e modos de produção, conforme o trecho a seguir (p.208):

Desde que surgiram as classes sociais, a propriedade privada e a divisão social do trabalho, isto é, desde a antiguidade até os dias atuais, a objetivação do gênero humano tem ocorrido por meio da exploração do trabalho, da apropriação privada do resultado geral do trabalho humano. A maioria dos seres humanos tem sido impedida de se apropriar de toda essa riqueza material e intelectual, de se enriquecer por meio das obras humanas. Isso é alienação. Não se trata apenas do fato de que o trabalhador não seja proprietário daquilo que resulta de seu trabalho, mas também do fato de que o trabalhador não pode apropriar-se de tudo aquilo que, sendo produto da atividade humana em geral, poderia tornar sua vida muito mais humana, com muito mais sentido, com muito mais conteúdo, diferentemente da vida real que lhe cabe, na qual a maior parte de seu tempo e de suas energias físicas e mentais é destinada a luta cotidiana pela sobrevivência.

Anjos (2013) coloca que o realismo pragmático que muitas vezes acompanha as atividades cotidianas não necessariamente se opõe a concepções idealistas, que podem ser opostas à essência de processos sociais. O pensamento e o conhecimento cotidianos não são necessariamente alienados, mas caso as pessoas não tenham oportunidade de transcender os limites da visão de mundo espontaneamente formada na vida cotidiana, cria-se inevitavelmente uma situação de alienação.

Segundo Leontiev (1978), a alienação é criada pelo desenvolvimento das formas de propriedade e das relações de troca. Afirma o autor (p 121):

Na origem, o trabalho do homem não estava separado das suas condições materiais. O homem encontrava-se em perfeita relação de unidade natural com as condições objetivamente necessárias à vida. Mas o desenvolvimento das forças produtivas desagrega inevitavelmente esta relação, o que se traduz pelo desenvolvimento das formas de propriedade. A ligação inicial do trabalhador à terra, aos instrumentos de trabalho, ao próprio trabalho, encontra-se destruída. Finalmente, a grande massa dos produtores transforma-se em operários assalariados, cuja única propriedade é sua

capacidade de trabalho. As condições objetivas da produção opõem-se-lhes doravante, enquanto propriedade estranha. Para viver, para satisfazer suas necessidades vitais, veem-se portanto, coagidos a vender a sua força de trabalho, a alienar o seu trabalho. Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo da sua própria vida. Isolando os produtores, este isola na mesma cajadada as próprias condições que, sob a forma de capital, são a propriedade dos capitalistas. Para o trabalhador, o capitalista é a encarnação das condições que se opõem a ele. Todavia o capital tem também a sua própria existência, distinta do capitalista e que domina a sua vida e o submete.

Assim, o autor defende que nas condições das sociedades de classes as relações objetivas geradas pelo desenvolvimento da propriedade privada determinam as propriedades da consciência humana. A alienação da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Em outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda com o seu conteúdo subjetivo, com aquilo que é para o próprio homem.

Leontiev (1978, p.123) explana o exemplo do tecelão, que não vê sentido ou significado na sua produção, somente trabalha para obter o salário para seu sustento. Argumenta o autor:

Nas condições da sociedade capitalista, sabe o operário o que é a fiação ou a tecelagem? Possui ele os conhecimentos e as significações correspondentes? Naturalmente que possui estas significações; em todo o caso, só na medida em que é necessário para tecer, fiar, furar racionalmente - numa palavra, para efetuar as operações de trabalho que constituem o conteúdo do seu trabalho. Todavia, nas condições consideradas, a tecelagem não tem para ele o sentido subjetivo de tecelagem, a fiação o de fiação... As doze horas de trabalho não tem, de modo algum, para ele, o sentido de tecer, de fiar, de furar, etc., mas o de ganhar aquilo que lhe permita sentar-se a mesa, dormir na cama. A tecelagem tem, portanto, para o operário a significação objetiva de tecelagem, a fiação a de fiação. Todavia não é por aí que se caracteriza a sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que tem para ele as suas ações de trabalho. Sabemos que o sentido depende do motivo. Por consequência, o sentido da tecelagem ou da fiação para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou a fiar.

O processo de alienação ocorre quando há uma cisão entre o sentido e o significado. Esse processo pode permear a relação que o adolescente estabelece com esse processo e influenciar a formação da individualidade *para-si*.

4.5 Breves Considerações

Ao analisarmos que sentido é o que incita a ação do outro (sentido movido pelo motivo da ação), perguntamos: qual o sentido do estudo para o adolescente em conflito com a lei? Seria correspondente ao defendido nesta dissertação, de humanização e desenvolvimento humano? Ou teria o mesmo sentido que tem para o tecelão supracitado, de fornecer-lhe subsídios para sobreviver, sendo um “meio” e não um fim em si? O adolescente com o qual nos deparamos no cumprimento de medidas socioeducativas é constituído nessas relações sociais, em meio a uma sociedade que se divide entre aqueles que dominam os meios de produção e aqueles que vendem a força de trabalho.

Salientamos que a capacidade intelectual deste indivíduo está potencializada nesta fase, sendo a adolescência, uma importante fase do desenvolvimento, conforme assevera Vygotski (1996). As funções psicológicas superiores, podem estar ou não, plenamente desenvolvidas em função das mediações e apropriações da cultura elaborada. Ressaltamos que nem sempre o adolescente tem condições de colocar em ação estas potencialidades, principalmente o público de jovens em conflito com a lei, que geralmente vivem uma situação de exclusão social, e até de exclusão da escola. Podemos pensar sobre a questão de os educadores, muitas vezes, em vez de enxergarem neles pessoas em desenvolvimento, salientam somente os comportamentos inadequados, em atos de indisciplina ou de violência, pautando suas ações educativas em atos de exclusão e estigmatização. Possivelmente, nem sempre os professores conseguem compreender a influência que pode ter o processo de escolarização desses adolescentes. Não se trata de a escola tirar o jovem do crime, mas sim, de provocar nesses alunos o desenvolvimento psicológico, contribuindo para o processo de humanização deste grupo de alunos.

Lidar com esses jovens no dia a dia provoca vários questionamentos, expostos no decorrer desta dissertação. A partir destes questionamentos e da discussão teórica empreendida até o momento, faremos a análise dos dados obtidos com as entrevistas. Buscamos compreender qual a relação do adolescente em conflito com a lei com a escola, como ele a percebe, como vivenciou suas experiências escolares, qual sua relação com os

professores e com o ambiente escolar, o que pensa que seria necessário mudar e melhorar na escola.

A seguir traremos as análises dos dados.

4. SEÇÃO IV – A ESCOLA NA VISÃO DO ADOLESCENTE E DO JOVEM

Nesta seção explicaremos os aspectos metodológicos e os procedimentos da investigação. Para tanto descreveremos o campo de pesquisa, os sujeitos, a forma como os dados foram obtidos e apresentaremos a discussão e a análise dos dados.

4.1 – Procedimentos Adotados na Pesquisa

O objeto da pesquisa é um programa de medidas socioeducativas de uma cidade pertencente à região metropolitana de uma cidade do Norte do Paraná no qual atuamos como psicóloga. O programa tem em seu cadastro cerca de 220 adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, dos quais vinte foram por nós entrevistados, conforme veremos nesta seção.

O referido programa, que acompanha a execução das medidas socioeducativas, constitui-se de apoio psicossocial ao adolescente por meio de um trabalho técnico sistemático que o leve a refletir sobre a infração que tenha cometido, em um processo de responsabilização e superação que contribua para a não reincidência em atos infracionais. O adolescente é encaminhado para políticas públicas que permitam seu desenvolvimento global, como educação, saúde, lazer, profissionalização, trabalho e renda. Para isso a execução de medidas socioeducativas exige das entidades ou programas um esforço de articulação com os demais órgãos e serviços governamentais e não governamentais responsáveis pela garantia dos direitos do público juvenil.

As atividades no programa socioeducativo consistem nas seguintes atividades\encaminhamentos: 1- recebimento de ofício do Poder Judiciário informando os dados pessoais do adolescente – nome, idade, nomes dos pais, endereço, telefone, e medida aplicada – ; 2- agendamento e realização de triagem com o adolescente; 3- construção, em conjunto com o adolescente, de um planejamento de atividades que envolvam os encaminhamentos necessários (saúde, educação, geração de renda...); 4- assinatura do adolescente de um termo de compromisso; 5- encaminhamento do adolescente para o local de cumprimento da medida socioeducativa; 5- início das atividades; 6- comparecimento semanal ou quinzenal do adolescente ao programa com lista de presença assinada pelo responsável do local de cumprimento; 6- visitas domiciliares à família e ao local de cumprimento, bem como à escola e outros locais que o adolescente esteja frequentando, como cursos profissionalizantes e empresas parceiras do Projeto Adolescente Aprendiz. Além disso podem

ser necessárias outras intervenções, como, por exemplo, encaminhamento e internação em clínica de reabilitação, no caso de uso de drogas. A equipe técnica do programa constitui-se de profissionais de diversas áreas, a saber: um psicólogo, um assistente social, um educador social e um técnico administrativo.

O(a)s participantes do presente estudo apresentaram características aleatórias, buscando-se contemplar as diversidades presentes no programa, como: diferenças de sexo (entrevista com jovens de ambos os sexos); diversidade de medidas socioeducativas (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade); diversidade de idades, com a inclusão de adolescentes tanto mais jovens quanto de idade mais avançada; diversidade de delitos (delitos leves, como brigas de escola, e mais graves, como homicídios). Em alguns casos o convite de participação foi feito por telefone, em outros, pessoalmente, quando os adolescentes compareciam para acompanhamento no programa. Vale salientar que muitos adolescentes não se interessaram em participar da pesquisa, tanto que foram convidados a participar cerca de sessenta adolescentes, dos quais vinte e cinco aceitaram o convite e apenas vinte participaram efetivamente. Pudemos observar que falar sobre a escola é uma questão delicada para o adolescente em conflito com a lei.

Para a obtenção dos dados foram realizadas entrevistas com os adolescentes, as quais foram gravadas para o registro das informações. O roteiro de entrevista constituiu-se de perguntas semiabertas, o qual se encontra no Apêndice A.

Em relação à técnica de coleta de dados por meio de entrevista com gravador no registro de informações, Queiróz (1991, p.82) afirma que “(...) na coleta de histórias de vida e depoimentos pessoais, o diálogo do informante deve ser preservado, pois é ele o ‘dono’ de suas recordações, que devem ser colhidas segundo o seu próprio ritmo e orientação”. Assim, o gravador pode ser um bom instrumento para o pesquisador registrar as informações prestadas pelos participantes da pesquisa. Queiroz observa que algumas questões podem trazer dificuldades ao trabalho de coleta de dados, como a qualidade dos informantes, o encerramento da entrevista e das informações, fatos e ocorrências que apareceriam em algumas entrevistas e não apareceriam em outras. Esta última dificuldade foi verificada na pesquisa, quando alguns entrevistados não responderam a algumas perguntas, omitindo informações ou apresentando falas evasivas, apesar das tentativas de encorajamento e incentivo ao diálogo. Em alguns casos percebemos certa resistência do entrevistado em fornecer informações.

Queiróz (1991) compreende que as omissões e esquecimentos nas entrevistas estão ligados às vivências dos entrevistados e que na pesquisa o importante não é “(...) verificar se

o entrevistado conhecia ou não tal ou qual fato, mas sim buscar saber por que razão ele o havia esquecido, ou havia ocultado, ou simplesmente dele não tivera conhecimento” (p. 82). Ao analisarmos o contexto de uma entrevista de um adolescente em conflito com a lei no ambiente de um programa de medidas socioeducativas podemos levantar a hipótese de que a situação pode causar insegurança ao adolescente, medo em relação às suas próprias respostas, receios de que estas lhe tragam prejuízos - enfim, pode suscitar-lhe sentimentos persecutórios. Por isso, em todo o momento deixamos claro para o adolescente que sua identidade seria preservada e que o objetivo da entrevista era de caráter estritamente acadêmico.

O Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), da Universidade Estadual de Maringá, mediante o Parecer nº 409.159, de 16/09/2013. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no Apêndice B. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento, juntamente com seus respectivos responsáveis.

Após a entrevista realizamos a transcrição das falas. A finalidade da transcrição, segundo Queiroz (1991), é o manuseio mais fácil e a conservação mais longa do documento. Segundo a autora, o ideal é que o próprio pesquisador que entrevistou o informante seja também o transcritor da fita. “Ouvir e transcrever a entrevista constitui, para ele, um exercício de memória em que toda a cena é revivida” (p. 87).

O termo *transcrição* é definido da seguinte forma: reprodução “(...) de um documento, em plena e total conformidade com sua primeira forma, em total identidade, sem nada que o modifique; é aplicado tanto nos documentos escritos como nos documentos orais” (Queiroz, 1991, p.86).

A fala dos entrevistados não foi mantida conforme apresentada, com a ressalva de optarmos por fazer algumas leves correções na linguagem, como correções de vícios de linguagem e de cacoetes, seguindo algumas orientações de Manzini (2008) sobre como transcrever entrevistas. As alterações mantiveram o conteúdo original, houve somente alteração gramatical, a fim de uma melhor apresentação.

A metodologia da análise dos dados coletados fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, de Karl Marx. Estudioso da Psicologia Histórico-Cultural, Vigotski (1996) aprofundou e utilizou o Materialismo Histórico-Dialético para fundamentar sua teoria psicológica, analisando os fenômenos humanos a partir da perspectiva histórica. Teve como um dos focos de sua pesquisa o estudo do método que, na psicologia geral, caracteriza a ciência psicológica. Em seus estudos Vigotski buscou definir a metodologia da Psicologia. A base da observação científica consiste em sair dos limites do visível e buscar um significado

que não pode ser observado (Vygotski, 1996). O autor entende que é necessário considerar a historicidade que permeia os fatos humanos, a qual é produzida a partir de determinadas condições histórico-sociais.

A dialética é ponto central na teoria de Vigotski (1996, p. 247): “(...) a dialética da psicologia é, por sua vez, a dialética do homem como objeto da psicologia”. O autor define o pensamento dialético como um reflexo das contradições - a tese e a antítese, que se unem num processo dinâmico e se concluem na síntese.

O processo de análise da realidade como um todo, sob o enfoque do Materialismo Histórico-Dialético, refere-se, sobretudo, à relação dialética entre o singular, o particular e o universal. Para formalizar sua concepção histórico-social de homem, a Psicologia fundamenta-se na compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação. Como afirma Oliveira (2005, p.1),

(...) o homem singular (que aqui será chamado de individuo) não é um ser que traria já, dentro de si mesmo, ao nascer, essa essência já delimitada e (que), por isso, esse homem poderia existir isoladamente, sendo a sociedade somente o ambiente através do qual essa sua essência se desenvolveria. De modo algum! Segundo a mencionada concepção histórico-social, o homem singular é um ser social.

Na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, o ser humano constrói sua singularidade dentro da universalidade social. *Universalidade*, segundo Oliveira (2005), é uma abstração com base concreta na própria realidade, no sentido da produção humana, da genericidade humana. Pretendemos analisar a escola sob o prisma do olhar do adolescente e do jovem em conflito com a lei, e como o lhes é concebida a relação com a escolarização. No item a seguir realizaremos a caracterização dos sujeitos da pesquisa, em relação ao delito cometido, idade, medida sócio educativa.

4.2. Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são vinte adolescentes e jovens em conflito com a lei, em cumprimento de medida socioeducativa (LA e PSC) em um programa de medidas socioeducativas de uma cidade do Interior do Estado do Paraná.

As idades destes jovens variam entre 13 e 20 anos. A faixa etária dos entrevistados se divide em: 10% com idade de 13 a 14 anos, 45% com idade de 15 a 16 anos, 30% com idade de 17 e 18 anos e 15% com idade de 19 a 20 anos. A amostra da pesquisa é composta por dezessete jovens do sexo masculino (85%) e três jovens do sexo feminino (15%).

Em relação à renda familiar dos adolescentes e jovens que participaram da pesquisa, cerca de 60% das famílias, tem renda de até um salário mínimo, 20% de uma a dois salários e 10% de dois a quatro salários mínimos (fonte: fichas de triagem do programa de medidas socioeducativas).

Os delitos são diversos, dividindo-se da seguinte forma: tráfico de drogas, com 35% dos casos; briga de escola, com 25%; com 15%; porte de arma, com 10%; furto, com 10%; roubo e homicídio, com 5%. As medidas socioeducativas das quais se encontram em cumprimento têm a seguinte composição: LA – seis entrevistados (30%); PSC – doze entrevistados (60%); e LA e PSC (ou seja, mais de um ato infracional) – dois entrevistados (10%). As informações sobre a caracterização do delito foram obtidas junto às fichas de triagem dos adolescentes, as quais a equipe técnica do programa autorizou o manuseio por parte da entrevistadora.

4.3. Análise das Entrevistas

Para o alcance do objetivo desta pesquisa (compreender o sentido da escola para o adolescente em conflito com a lei), analisaremos as entrevistas para entender o significado das vivências escolares dos adolescentes, sua relação com os professores e a importância que teve a escola na vida de cada um deles. A análise foi dividida em seis eixos temáticos, de acordo com as perguntas do questionário de pesquisa. As respostas foram categorizadas em respostas similares e quantificadas a partir da frequência à escola e dessa frequência considerando-se o número de respostas obtidas para cada questão.

4.3.1 Trajetória Escolar do Adolescente

As trajetórias escolares dos adolescentes entrevistados são marcadas pela interrupção dos estudos, pois apenas seis jovens (30% dos entrevistados) continuam estudando, enquanto 70% deles abandonaram os estudos, um índice próximo do encontrado por Gallo (2008) em seu estudo. O autor pesquisou o perfil dos adolescentes em conflito com a lei na cidade de São Carlos – Estado de São Paulo, e encontrou um perfil parecido em relação à escolaridade,

uma vez que mais da metade (60,2%) dos adolescentes em conflito com a lei por ele pesquisados, não frequentavam a escola, sendo que 43,2% alegaram terem saído por desinteresse.

O histórico dos nossos entrevistados é marcado também pela reprovação. Dezoito deles apresentaram reprovações, o que corresponde a 90% da amostragem; somente dois (10%) adolescentes nunca haviam sido reprovados. A maioria (doze participantes – 60%) teve entre duas ou três reprovações.

Em pesquisa realizada por Assis e Constantino (2005), os autores constataram que 51% dos adolescentes em privação de liberdade, no Brasil, estavam fora da escola no momento do delito e que 6% eram analfabetos; a defasagem entre idade e série e o histórico de reprovação atingiam 89,6% dos adolescentes. A concentração maior dava-se na faixa etária de 16 e 18 anos e a grande maioria não tinha concluído o Ensino Fundamental. Tanto na presente pesquisa quanto em textos de outros pesquisadores, percebemos que há uma forte correlação entre ato infracional e evasão escolar, sendo uma constante a defasagem entre idade e série e o abandono escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação à série em que alguns entrevistados desistiram de estudar, doze jovens (60%) que entrevistamos não concluíram a primeira fase do Ensino Fundamental, ou seja, não tinham a formação básica, o que evidencia uma baixa escolaridade da amostragem da pesquisa. Observamos também que somente dois (10%) chegaram ao Ensino Médio, tendo desistido e não concluído. O que demonstra que uma parcela mínima dos adolescentes em conflito com a lei chega a esse nível de ensino. Em números, nove dos entrevistados, ou 45% deles, pararam de estudar até o 7º ano do Ensino Fundamental, que corresponde à antiga 6ª série.

Conforme vimos em Machado (2000), existe uma tendência muito forte de culpar a criança que fracassa na escola e atribuir-lhe a culpa por não aprender. Nessa linha de raciocínio o estudo de Patto (2007) discute sobre a precariedade da escola pública, que muitas vezes não garante que a criança aprenda a ler, escrever e contar. Conforme Meira (2003), o fracasso escolar necessita ser compreendido a partir de uma análise do contexto educacional, que é produzido a partir de múltiplas determinações.

Segundo análise de Roman (2007), existem escolas diferentes para classes sociais diferentes, e estas escolas reproduzem relações de dominação. Saviani (2009), ao tratar das tendências pedagógicas, esclarece quanto, em uma visão não crítica, deixa-se de levar em consideração este fato, entendendo-se a escola como desvinculada da sociedade ou do ideário liberal. Não podemos deixar de analisar que visão de escola está permeando o ensinar e

aprender destes alunos, visão que pode, em última instância, contribuir para o fracasso escolar vivenciado pelos entrevistados.

A escola continua reproduzindo a questão ideológica na qual ela nasceu, e mesmo políticas públicas destinadas a jovens em conflito com a lei podem reproduzir a questão de divisão de classe e de dominação em que vivem estes jovens. Oliveira (2014) afirma que a forma de organização e implementação das políticas públicas é precária e pouco contribui para a igualdade de acesso aos direitos básicos. Diante do fracasso escolar verificado nesta pesquisa, pode-se dizer que mesmo o direito ao conhecimento acaba sendo negado aos alunos.

A baixa escolaridade apresentada pelos jovens desemboca em uma relação de causa e ao mesmo tempo consequência da criminalidade. Consequência, pois a partir do momento que a escola os concebe como infratores, os professores e os colegas ao entorno passam a percebê-los a partir de uma relação de exclusão e preconceito. E causa da criminalidade, pois a baixa escolaridade faz com que não tenham uma análise crítica da realidade, uma percepção mais consciente, uma ação no mundo mais humanizada, podendo causar a ausência ou escassez de projetos de vida (pessoal, profissional, processos criativos), compelindo à prática de atos infracionais.

4.3.2 Motivos para Parar de Estudar

Os motivos pelos quais os adolescentes pararam de estudar foram diversos. O principal deles foi a necessidade de trabalhar (20%). Outros motivos referidos foram: consideração de que a escola seja chata (15% das respostas); dificuldades para aprender ou faltas/desinteresse, com 10%; uso de drogas, com 10%; sentir-se desvalorizado na relação professor-aluno, com 5%; e fechando a totalidade, 30% continuam estudando.

Apresentamos a seguir alguns excertos que relatam estes motivos da evasão escolar.

Entrevista 1:

Eu sei lá... Eu não conseguia fazer as coisas... Só matava aula... só matava aula.. Os professores davam prova, prova pra eu fazer. Eu via todo mundo fazendo, eu não conseguia fazer, eu peguei e ah... Nem vou vir mais não... Comecei a parar, eu via todo mundo fazendo rapidão....ai falei: ah vou parar, eu não consigo fazer, fica aí perdendo meu tempo... Vou trabalhar... Só estava reprovando mesmo...

Entrevista 3 :

Motivo de parar de estudar: *“Perdi o interesse e parei... Não sei dizer o motivo. mas pretendo voltar a estudar...”*.

Entrevista 4:

Motivo da evasão: *“a escola é muito chata...”*.

Entrevista 10:

Qual o motivo da evasão escolar:

Não é..... É porque agora eu estou no serviço, meu horário é do meio-dia às 20 horas, e aí ficou ruim pra eu acordar muito cedo, aí eu falei: quando eles mudarem, me colocar de manhã, aí eu vou terminar de noite. ... Mas aí depende deles, quando eles me mudam...

Segundo Leontiev (1978), sentido é o que motiva a ação, é o que move o homem em direção aos seus objetivos. Ao analisarmos que 25% dos entrevistados pararam de estudar por considerarem a escola chata e por faltas/desinteresse, podemos refletir que a escola vem tendo pouco sentido para os jovens e adolescentes entrevistados. Não conseguem desenvolver um significado maior e ampliado para a atividade de estudo. De acordo com Padovani e Ristum (2013), a respeito de adolescentes em conflito com a lei, percebe-se que muitas vezes o desinteresse com a escola é motivado pela própria escola, que muitas vezes tenta generalizar, homogeneizar os sujeitos, anulando as diferenças e assim afastando da escolarização os jovens que apresentam dificuldades e perpetuando um círculo contínuo de exclusão.

Conforme discutimos nesta dissertação, Vygotski (1996) analisa que a atividade principal dos adolescentes é a comunicação com os pares, no entanto a atividade de estudo também continua sendo uma forma de relação com a realidade, embora de uma forma mais secundária. No caso dos jovens entrevistados, parece que nem mesmo a relação com os pares os motivava a frequentar a escola, muito menos, a possibilidade de se apropriar do conhecimento. A partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica analisamos que a função da escola é a socialização dos conhecimentos, mas estes jovens muitas vezes são excluídos da escola de forma não explícita. Alguns jovens afirmaram que se sentiram menos valorizados na escola. O depoimento do entrevistado 8 demonstra bem esta questão.

Sobre a relação com os professores:

Era ruim, fica só sentado só, não fazia nada, nem chamada eles não fazia... Sei lá.. Acho ruim, né.. É ruim né... Ele não ensina, fica só sentado... Não tirava dúvida, só chegava ao quadro, colocava o nome da professora, aí falava "faz isso aqui", aí saía, deixava a gente dentro da sala.

Uma parcela dos entrevistados (20%) parou de estudar por condições objetivas: ter que trabalhar. Leão (2006) relata que este é um dos motivos do abandono da escola por "jovens pobres" - conforme denominação do autor. O cansaço advindo do trabalho pode levar os jovens a abandonar os estudos, causando uma incompatibilidade entre trabalho e escola. Chama a atenção que a maioria dos entrevistados (85%) são adolescentes, com idade até 18 anos e de acordo com o ECA(1990), o trabalho de adolescentes é permitido somente na modalidade de aprendiz e com requisito de frequência escolar. Os dados descritos neste parágrafo, nos remetem aos seguintes questionamentos: estariam os adolescentes realmente trabalhando? Se sim, em que tipo de trabalho? Trabalho formal regulamentado legalmente?

A situação do trabalho informal é vivenciada atualmente por trabalhadores. Duarte (2013) pondera que o trabalhador é compelido a buscar a sobrevivência, vendendo seu tempo e sua força de trabalho para manter sua vida. Muitas vezes ele é impedido, pelas relações de dominação e de classe, de apropriar-se da produção genérica humana, que o tornaria efetivamente humanizado. A baixa escolarização e a alienação resultante são condições expressivas de manutenção do capitalismo - um ideário que permeia as relações entre professores e alunos e a equipe pedagógica que, mais que uma relação de trabalho ou uma relação pedagógica, muitas vezes é uma relação de dominação, como analisaremos no item a seguir.

Embora mencionada em 10% das respostas, a dificuldade de aprender foi outro motivo da saída da escola, mostrando que talvez a escola não tenha conseguido ajudar o aluno a superar suas dificuldades no processo de escolarização. Mais uma vez retomamos a função histórica da escola, que seria a de preparar o aluno para o trabalho; conforme propõe Leão (1999), a universalização da educação se tornou uma falácia, como vimos com relação ao processo de escolarização dos entrevistados.

O fato de os alunos abandonarem a escola contraria as políticas de atendimento socioeducativo baseadas no SINASE (Brasil, 2012) e no ECA (Brasil, 1990), segundo as quais a educação é uma prioridade e um dos princípios para a socialização e cumprimento das medidas socioeducativas. O que percebemos é que a obrigatoriedade de frequentar a escola

está na lei, mas essa obrigação não está sendo cumprida, conforme vimos no caso da nossa pesquisa, na qual somente 30% dos adolescentes e jovens estão na escola.

Pensar no reingresso destes alunos à escola, conforme Silva e Salles (2011), não é uma tarefa fácil, pois diversos desafios são postos, como, por exemplo, a resistência das escolas e professores em receber esses alunos, a discriminação por parte dos colegas e a estigmatização de que se tornam vítimas. Os professores, segundo as autoras, têm dificuldade em trabalhar com alunos que apresentam dificuldades, sejam eles autores de atos infracionais ou estudantes considerados indisciplinados. Muitas vezes ocorre uma discriminação destes estudantes, de modo que a igualdade proposta nos próprios documentos que tratam da escolarização destes jovens não se traduz em realidade.

4.3.3 Relação com os Professores na Escola

Sobre a relação com os professores, sobressaiu a resposta “normal” (27%), evidenciando pouco vínculo com os docentes, pouca valorização da relação professor-aluno. As respostas com menção negativa (“*Ruim, porque os professores brigavam*”, “*Relacionamento com ambiguidade*”, “*Ruim, os professores não ensinavam, não tiravam dúvidas*”, “*Os professores não davam atenção às dificuldades de aprendizagem*” e “*Boa relação somente com os professores do CENSE*”) totalizaram 50% das respostas. Se somarmos as respostas “normal” e as respostas que fazem menção negativa ao relacionamento com os docentes, teremos um total de 77% dos entrevistados que não possuem bom relacionamento com os professores. Trata-se de um número bastante significativo, a partir do qual emergem diversas reflexões. Podemos levantar diversas hipóteses, como discriminação contra o adolescente em conflito com a lei, pouca vinculação, exclusão e outras, como se pode verificar no excerto abaixo.

Entrevista 12:

Pergunta: O que pensa sobre a escola?

Resposta: estudar ninguém gosta... Mas fazer o quê, né, pra ter um futuro lá na frente... A escola é uma burocracia, a professora passa no quadro uma coisa, aí fala que é outra... Aí começa a brigar com os alunos... Ela não explica direito... Por isso que eu não gosto; mas do resto, de boa...

P: Como era a relação com os professores na escola?

R: Ixi.. O negócio era precário... hum... Ah, os professores sempre têm que brigar... Os alunos fazem bagunça, os professores brigam...

Adolescentes que relataram bom relacionamento com professores totalizaram somente 23% da amostragem. Podemos observar alguns exemplos nas entrevistas abaixo:

Entrevista 11:

P: Como era sua relação com os professores?

R: De boa, normal... Como todo mundo... Normal...

P: E quando você estava com dificuldades, dúvida?

R: Tiravam dúvida... Como todo mundo... Eu nunca tive dificuldade pra aprender... sempre tive facilidade, mas parei porque quis mesmo...quis parar pra trabalhar... Sobre os professores não tenho nada a reclamar... Não digo nada, eles sempre deram atenção normal...

Entrevista 2:

P: Assim, com os professores, como era a relação?

R: Normal, davam atenção, davam aula normal, eu perguntava as coisas. Só quando fazia bagunça... Aí, quando ficava conversando, não prestava atenção...

Entrevista 15

P: Como era seu relacionamento com professores?

R: Só uma vez que deu um desentendimento com um professor, mas sempre me dei bem com os professores. Só umas vezes que andei faltando muito na escola, daí começaram a ligar para minha casa, me encher o saco. Eu não gostava mais, daí eu desisti.

As entrevistas mostram ainda, uma relação de ambiguidade, em que com alguns professores existia uma boa relação e com outros não, conforme os excertos a seguir:

Entrevista 10:

R: Ah ... É que os professores eram bons, Mas ah... Só a bagunça na sala mesmo... Muita bagunça... Da matéria. Alguns davam atenção, outros não; tinha os professores, tinha uns que só escrevia no quadro, eles falavam: "Ah, eu estou aqui

ganhando meu salário do mesmo jeito, quem quiser aprender bem, se não quiser, eu vim aqui fazer meu papel”.

Tratamos na Seção II das tendências pedagógicas que desvalorizam o trabalho do professor, relegando-o a segundo plano no processo de aprendizagem. Tendências pedagógicas como o Construtivismo e a Pedagogia das Competências, segundo Saviani (2009), Facci (2004) e Duarte (2013) - conforme discorreremos na Seção II da dissertação - conduzem a essa secundarização do ensino e à pouca valorização dos professores e da escola como promotores de desenvolvimento.

Percebemos resquícios destas tendências nas falas e nas práticas pedagógicas descritas pelos entrevistados. Notamos que muitas vezes o processo de mediação educacional, característico da profissão de professor e tão fundamental à aprendizagem, conforme propõe Vigotski (2000), é destituído da relação professor-aluno.

Chamam-nos a atenção as respostas de alguns jovens que falaram que os professores não davam atenção às suas dificuldades de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que falaram que a escola era “chata”, eles sentem falta de professores que se preocupem com eles. Vigotski (2000) destaca que afeto e cognição caminham juntos, e entendemos que o fato de não estarem aprendendo, de terem sido reprovados, pode contribuir para os sentimentos de desvalorização e provocar atitudes de enfrentamento aos professores, de brigas com os colegas, de demonstração de desinteresse. Isto acarreta uma corrente interminável de consequências: o aluno não aprende, não vê interesse da escola pelas suas dificuldades, tem comportamentos indisciplinados ou violentos na escola, é excluído, não aprende, e assim por diante. Muitas vezes os professores não conseguem perceber essas dificuldades nos alunos e colocam o fato de eles estarem cumprindo medidas socioeducativas como impedimento para estabelecerem uma boa relação com estes adolescentes e perceberem sua potencialidade.

Tais potencialidades podem estar sendo usadas para cometer atos infracionais (o tráfico de drogas, por exemplo) que, aparentemente, valorizam o que eles fazem. Sabemos que esse é um engodo e nos perguntamos: será na comunicação com esses pares que eles estão constituindo a personalidade? Parece não ser o grupo da escola, mas o grupo com o qual convivem nos pequenos delitos que está contribuindo para eles irem aprendendo a forma de se relacionar com os outros homens. Elkonin (1987), quando trata da periodização do desenvolvimento humano, afirma que na adolescência ocorre uma dinâmica na qual o aluno ora está preocupado em aprender a lidar com os objetos e com a realidade, ora em aprender a ser como são os adultos, a assumir comportamentos que os adultos adotam.

Vygotski (1996) deixa claro que a capacidade intelectual do jovem está mais desenvolvida nesta fase da vida, uma vez que o indivíduo pode ter acesso a vários conhecimentos e informações. A escola da nossa sociedade atual não está conseguindo aproveitar essas potencialidades. Não estamos com isso culpando a escola, mas precisamos pensar que as políticas públicas, conforme trabalhamos na seção 1, embora defendam um sujeito de direitos, têm se dedicado mais a conformar esses jovens do que a oferecer-lhes a possibilidade de desenvolver-se. Professores despreparados para compreender esses jovens e políticas públicas e educacionais que pouco contribuem para estimular o aluno a estudar são alguns problemas enfrentados no cotidiano da escola.

Na entrevista 14, o jovem coloca a diferença entre conviver com os professores das escolas da rede pública de ensino e frequentar a escola do Centro de Socioeducação do Paraná (CENSE), instituição em que esteve internado. Ele coloca que se sentiu respeitado dentro do CENSE e compara as relações de poder dentro das escolas com as relações de poder na sociedade, citando como exemplo as relações de trabalho na sociedade capitalista.

Entrevista 14:

P: Como era sua relação com os professores na escola?

R: No Cense era bom, nas outras eu nem lembro, lá era diferente. Apesar do lugar, os professores lá eram melhores.

P: O que eles tinham para serem melhores?

R: Respeito por nós... Não sei se era medo ou respeito por nós alunos, mas eu sei que era melhor que nas outras escolas.

P: Você considera que aqui fora os professores são como?

R: São folgados os professores aqui... Depois eles só veem se acontece alguma briga... Se acontece briga lá entre professores e alunos, quem tá certo sempre é quem tá na medida mais alta, que no caso, é o professor, e na maioria das vezes quem tá certo é o aluno.

P: Então não há uma relação de respeito entre vocês, alunos, e os professores?

R: Não é que nem no serviço, quem tá no cargo mais alto manda, aqui na rua é assim. Pelo menos quando eu estudei, quando eu era pequeno, aqui fora era assim. No Cense já não era assim não, não era uma relação de poder.

Interessante ver esse diálogo no qual o aluno mostra que no CENSE a relação com os professores era diferente. Será que os professores estariam mais preparados para lidar com os

adolescentes neste espaço ou haveria uma relação de igualdade com aqueles que frequentavam este ensino, enquanto na escola regular o grupo possui outras características e pode apresentar preconceitos contra esses jovens em conflito com a lei? O professor, para trabalhar no CENSE, passa por um processo de seleção rigoroso e tem que ter especialização. Ele faz a opção por trabalhar com esse tipo de alunos, tem um acréscimo no salário, as salas são reduzidas em número de alunos e o contato pode se tornar mais próximo do que em uma escola regular.

4.3.4 A Importância da Escola na Vida do Adolescente e do Jovem

A resposta com mais incidência (25%) ressalta a escola como instituição que promoveu o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares - resposta interessante, pois ressalta a importância da escola. Vigotski (2000) defende a importância dos conteúdos escolares no desenvolvimento humano, sendo a aprendizagem a mola propulsora na ampliação das funções psicológicas. A relação entre desenvolvimento e aprendizagem permeia a escolarização. Defendemos na presente dissertação a importância da escolarização no desenvolvimento humano e das funções psicológicas.

A compreensão da escola enquanto instituição principal na promoção da aprendizagem caracterizou algumas falas dos entrevistados, conforme podemos observar nos excertos de entrevistas a seguir.

Entrevista 9:

Achei que foi bom pra eu aprender umas coisas! No dia a dia você sempre usa as coisas. Vamos supor você vai escrever uma coisa, você já sabe, você já viu na escola, vai fazer uma conta, você já sabe, você aprendeu na escola. A escola é importante acho que... pra nós aprendermos mais.

Entrevista 12 (adolescente de 15 anos, estudando o 5^a ano em classe especial – Educação Especial):

Vixi, muita hein... Nossa senhora! Eu não sabia fazer conta, não sabia nem ler, não sabia fazer nada... Hoje eu sei fazer conta, sei ler... Minha professora me ajudou muito. Aprendi continha de vezes, dividir, menos... Estou aprendendo, vou continuar.

A valorização da escola foi a tônica principal neste eixo temático. Observamos que as respostas que consideram a escola positiva (*“Importância no aprendizado dos conteúdos escolares”, “Foi boa”, “Atualmente gosta da escola”, “ensinou a respeitar as pessoas” e “espera com a escola, no futuro conseguir um emprego melhor”*) somam 55% das respostas, portanto para a maioria dos entrevistados a escola teve/tem importância positiva na vida do adolescente. Perguntamos então: se foi boa, por que eles abandonaram a escola, conforme vimos nas páginas anteriores?

Por outro lado, respostas com menção de importância negativa - *“Não teve importância porque só executa trabalho braçal”, “Nunca pensou nesta questão” e “Aprendeu pouca coisa”* - somam 30%. Tais respostas mostram que o sentido da escola para os entrevistados está esvaziado de significado, pois eles veem a escola como uma instituição distante de sua realidade, um local que pouco marcou sua vida, não tendo recordações positivas ou que lhes trouxesse crescimento e aprendizado.

O entrevistado 08 coloca a contradição que a escola representa para ele mesmo: por um lado tem o significado de ensinar conteúdos, para “aprender”, mas por outro não lhe teve importância, pois não percebe a escola como útil no sentido de promover uma ascensão social e no campo profissional. No fim da frase o entrevistado apresenta uma fala descolada de significado: se a escola não lhe permitiu um trabalho melhor, ela não teve importância nenhuma em sua vida.

Entrevista 08: (Respondendo sobre a importância da escola)

“Pra aprender... pra não ficar se matando no serviço de servente que nem eu agora... A importância da escola pra vida? Pra mim é nada, porque eu não estou usando a escola, estou usando só a força só...”

Saviani (2005) menciona que numa sociedade capitalista existe uma divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal. A história da educação no Brasil mostra uma escola que deve preparar os alunos com um mínimo para atender às demandas da produção. Tal ideologia permeia as relações escolares e muitos jovens consideram que aprender o mínimo já é suficiente, uma vez que vão realizar apenas trabalho braçal. A emancipação humana está longe de ocorrer.

Duas respostas salientam a relação estabelecida entre a escola e o trabalho: *“Não teve importância porque só executa trabalho braçal” e “Espera com a escola, no futuro conseguir um emprego melhor”*. Com a porcentagem de 10% cada uma, estas respostas mostram

resquícios de uma visão de escola voltada para o mercado de trabalho, para a venda da força de trabalho, com traços do modelo da Escola Tecniciста, na qual a importância não era a formação humana, e sim, a formação utilitarista, como coloca um dos entrevistados ao ser questionado sobre a falta que a escola faz:

Entrevista 15

“Para pegar emprego, se não tiver estudo só sobra serviço pesado mesmo, só serviço bruto (...)”.

Temos nesta fala uma visão dualista: o trabalho intelectual e o trabalho manual, um independente do outro. Conforme Duarte (2012) é próprio da sociedade capitalista a divisão social do trabalho, sendo este o cerne do processo de alienação, que gera uma relação dual e antagonista entre as esferas de produção, como se uma fosse independente da outra, contribuindo para o processo de alienação. Em uma das entrevistas pudemos observar a consciência do entrevistado sobre o processo de alienação presente na escola, conforme verificamos no trecho a seguir.

Entrevista 14

Resposta: Ah, vou fala pra você... Não sei se vem lá do governo isso ou não, mas os professores deixam o cara alienado, parece que deixa o cara sem saber de nada, não saber em quem votar, não saber quanto que paga de imposto, parece que é isso aí que está acontecendo com o Brasil! Com o Brasil inteiro, não é só aqui não, só aqui no Sarandi. Não sabem de quanto pegam de imposto, desvio de dinheiro, não sabem de quanto pegam de propina - pelo menos eu sei de tudo isso daí já é como a música que fala: “Eu já fui desandado já, já roubei já.”; mas os caras de terno e gravata não estão na cadeia. Roubam e não vão presos esses caras aí.

Pergunta: Interessante isso que você está falando. O professor contribui para o aluno ser alienado e não saber o que está acontecendo?

R: É não saber de nada, não saber em quem votar, não saber o quanto está pagando no arroz, no feijão, não sabe de nada.

P: Porque assim é mais fácil para quem está no poder manipular o restante da população?

R: É, eles sabem que tem uma verbinha que vai pro governo, mas eles não sabem que a verba que era para ir pro governo é mais cara do que era para ser o arroz: já... O arroz tá 10 e 6 é do governo, 4 é o arroz, o normal... Mais ou menos isso.

P: E assim a população vive alienada?

R: E eles nem sabem, sabe que tem uma porcentagem que vai para o governo, mas nem se preocupa em saber, porque os professores também não entram em assunto do governo, já que lá no educandário eles entraram nesse assunto aí.

P: E aí, você se interessou e procurou pesquisar?

R: Depois já comecei a querer saber e de vez em quando comecei a me interessar.

P: Que mais que os professores do educandário falaram que você achou interessante?

R: Ah, eles falaram um monte de coisa, mas eu esqueci, a última vez que passei lá faz um ano.

Percebemos nos excertos trazidos que a escola é vista como uma instituição alienante, que não discute as relações materiais e os processos de dominação, como traz o entrevistado, que demonstrou elementos de uma consciência crítica e não "ingênua" (Saviani, 2009). Conforme vimos, o jovem menciona que o conteúdo de alienação foi trabalhado na escola do CENSE. Tal conceito pode contribuir para a formação da consciência, levando o aluno a ter um maior entendimento da realidade. Esse é um ponto importante, pois, como vimos em Vygotski (1996), na adolescência pode-se formar o desenvolvimento máximo das funções psicológicas superiores e os verdadeiros conceitos. Eles podem ir além de características negativas, conforme a sociedade atual, como destacam Tomio e Facci (2009).

Esta entrevista destoou das demais, pois foi a única que trouxe a questão da alienação na sociedade capitalista. Confrontando-a com a teoria, vemos que Vygotski (1996; 2000) coloca que a mediação do professor e a aprendizagem dos conteúdos escolares e do mundo material promovem o desenvolvimento da consciência e da criticidade acerca da realidade social. A formação da consciência dos adolescentes poderia contribuir para uma atuação mais crítica diante do mundo.

Embora nem todos os alunos tenham compreendido a importância da escola, muitos reconhecem a sua importância ou repetem um discurso que vêm escutando e que não faz eco, sendo somente uma reprodução de posicionamentos que escutam. Nosso entendimento, conforme vimos descrevendo neste trabalho, é que os conteúdos escolares são fundamentais e necessários para que o aluno compreenda o mundo. Partimos do pressuposto de que os

conhecimentos científicos, seguindo preceitos de Vigotski (2000), possibilitam uma compreensão da realidade que vai além da aparência, chegando à essência dos fatos.

4.3.5 De que forma a frequência à escola pode interferir na prática de atos infracionais

A grande maioria dos entrevistados (75%) considera que a escola tem interferência na prática de atos infracionais e a minoria (25%) considera que não.

A resposta que mais sobressaiu (32%), acerca de como a escola interfere na prática de atos infracionais, salientou o fato de a escola retirar o aluno das ruas. Podemos levantar a hipótese de que a escola, para os adolescentes que responderam desta forma, representa somente um espaço, com pouco significado particular, visto que qualquer outro espaço ou programa pode retirar o jovem das ruas, não sendo uma particularidade específica da escola. Retomamos agora as políticas de assistência social, que muitas vezes têm a mesma concepção que têm os alunos: a frequência à escola tira os alunos da rua e muitas vezes não é compreendida como espaço no qual os alunos podem se desenvolver, pela apropriação dos conteúdos. Na realidade, muitas vezes o significado da escola, para essa população, equivale ao sentido que os alunos dão ao ambiente escolar. Tal visão vai de encontro ao que Saviani (2003) fala da função social da escola: uma visão marxista no que se refere ao processo de humanização dos alunos. Este deveria ser o significado da escola, e não o de um local que somente tira das ruas as crianças e jovens.

Segundo Patto (2007), na sociedade atual a escola é vista como salvadora, tendo como missão tirar das ruas crianças e jovens que vivem nas áreas urbanas mais precárias, ensinando-lhes conteúdos moralizantes, e não os conhecimentos curriculares, e fornecendo-lhes diplomas ilusórios, permeados por pouca apropriação do conhecimento.

Em contrapartida, 12% das respostas indicam ainda em sentido contrário: o de que a escola interfere sim na prática de atos infracionais, mas não no sentido de prevenção e diminuição, e sim, de incentivo, por “se deparar com pessoas que levam para o crime”. Os entrevistados afirmam que a escola pode ajudar, pode favorecer a prática de atos infracionais, pelo contato com colegas e pessoas que os influenciam para essa prática. Novamente podemos chamar a atenção para o fato de que a atividade principal na adolescência é a relação com os pares - neste caso, para conduzir ao crime. Temos uma escola que não consegue despertar o interesse dos alunos vivemos em uma sociedade que muitas vezes coloca o mundo do crime como atrativo, como possibilidade de ter o poder, de ter dinheiro para comprar

aquilo que é colocado como necessidade e que custa caro. Seria muito simplista fazer essa relação, mas não podemos esquecer que vivemos na sociedade do consumo, uma sociedade na qual os homens tornam-se mercadoria, valendo pelo que têm e não pelo que são. Roman (2007), ao analisar o adolescente em conflito com a lei e as relações concretas que permeiam sua subjetividade, vê a questão da mercadoria na sociedade capitalista como um dos eixos do ato infracional. Vê nessa sociedade a necessidade de “ter” para “ser”, em busca do reconhecimento social - conforme o trecho a seguir, em que o autor analisa a relação da sociedade com a mercadoria (p. 14):

Nenhuma sociedade foi tão repleta de mercadorias como a capitalista. A quantidade, diversidade e engenhosidade por meio das quais as mercadorias invadem nossas vidas e corporificam nossas necessidades é algo assombroso. Continuamente somos bombardeados por mensagens de compre: a roupa da moda, o último modelo daquele eletrodoméstico, o novo aparelho eletrônico, o carro mais confortável ou potente, o curso de atualização profissional, o melhor plano de saúde, o título de capitalização mais rentável etc. Mercadorias são objetos externos que satisfazem as necessidades humanas, sejam elas originárias “do estômago ou da fantasia” (Marx, 1988, p. 45). Toda e qualquer mercadoria pode ser considerada sob dois aspectos: do ponto de vista de sua utilidade direta para quem a possui ou dela pode usufruir – valor de uso – e do ponto de vista de sua permutabilidade com outras mercadorias – valor de troca. Assim, algo pode ser útil para alguém sem ser mercadoria, pois se pode produzir para si mesmo, sem a preocupação de se constituir valor para outrem.

Roman (2007, p. 12) coloca o exemplo do jovem Alemão - que fez parte da sua pesquisa -, o qual se sente desvalorizado na escola e na sociedade por não ter objetos “à pampa”, objetos de consumo que o valorizem perante a sociedade de consumo:

A problemática aparece como sendo entre o sujeito desvalorizado e o objeto valorizado. A criança pobre, nascida e criada na periferia da cidade, carrega em sua aparência imediata o que a identifica como membro de uma classe social desprovida. A roupa velha que Alemão-criança veste adquire, por meio dos olhos dos outros na escola, a insígnia de desvalor, divulgando o baixo poder de consumo de sua família e disparando nele o sentimento de desvalia. A equação que se anuncia é entre valor de alguém e poder renovado de propriedade: tem valor quem sempre pode ter objetos

valorizados. Contudo, somente em relação a outras crianças é que Alemão aparece como aluno desvalorizado, o que dá a outros, proprietários de objetos valorizados, a oportunidade de depreciá-lo. As crianças aparecem, então, portando objetos para serem confrontados entre si no mercado-escola. A confrontação dos valores de objetos ajuda a determinar uma escala de valorização dos alunos, ou seja, o valor relativo do objeto atribui valor a seu portador. Portanto, nesta relação entre sujeito e objeto, o valor está primordialmente relacionado ao objeto, que, em relação com outros objetos, tem seu valor relativizado e transferido ao sujeito.

A resposta “*Ocupa o tempo do aluno com outras atividades*” teve incidência de 20%, indicando que a escola, para os adolescentes entrevistados, pode estar esvaziada de conteúdos escolares, sendo apenas uma forma de ocupar o tempo, com um sentido que destoa de uma escola comprometida com a formação humana. Duarte (2013) coloca que o processo de objetivação e apropriação do gênero humano está permeado pelo acesso aos meios e conteúdos necessários e construídos historicamente.

Ainda, três respostas indicam culpabilização do próprio adolescente, respondendo que o ato infracional depende da própria pessoa. Nesta questão podemos retomar as análises críticas da seção I, na qual discutimos como, na sociedade capitalista, as situações de exclusão são estrategicamente atribuídas aos próprios indivíduos. Se a culpa é dos indivíduos, são as pessoas que precisam mudar, e não o sistema social, a sociedade como um todo. Podemos levantar a hipótese de que esta fala nas entrevistas é uma reprodução ideológica do que eles ouviram, na escola, de professores, da equipe pedagógica e de diretores: “*Depende de você querer vir para a escola*”. Não negamos que de fato depende, mas trata-se de uma relação dialética em que a objetividade precisa promover a subjetividade: a escola precisa ser atraente, precisa acrescentar conteúdos e vivências ao jovem. A culpabilização aparece em algumas falas, como podemos verificar a seguir.

Entrevista 6:

P: Quais as mudanças necessárias na escola?

R: (silêncio) Tem que mudar nada... já tá ali já pra... é culpa do aluno que não quer... mas tem professor que é ruim....

Entrevista 11:

P: Qual a função da escola na sociedade?

R: A escola existe pra ensinar todo mundo, pra ser alguém na vida. porque tem muita gente que não consegue ler e escrever, aí vai pra escola e aprende. Tem que ter força de vontade de aprender... vai da pessoa...

P: E se às vezes a pessoa tem força de vontade e não aprende?

R: Aí não sei hein... vai saber... cada um pensa de um jeito.

P: Quais as mudanças necessárias à escola?

R: Mudança... ah, não precisa mudar... o povo está estudando, está aprendendo... está cumprindo a parte deles, agora falta os alunos cumprirem a parte deles...

A fala desses jovens é permeada pela ideologia neoliberal, que lhes atribui a responsabilidade pelos seus sucessos e fracassos.

4.3.6 A função social da escola na visão dos jovens

Quanto à função social da escola, sobressaiu a resposta “*Aprender os conteúdos científicos/promover a aprendizagem*”, com 38% das respostas. Em segundo lugar, a resposta “*Arrumar um serviço melhor*”, com 24%, e em seguida, pela ordem, as respostas “*Desenvolver a capacidade mental*” e “*Tirar as pessoas da rua*”, com 13,5% de incidência. A resposta “*Para ter uma vida melhor*” correspondeu a 5%, e por fim, as respostas “*Afastar da droga*” e “*Desviar dinheiro e alienar os alunos*” apresentaram, cada uma, 1% de incidência.

Novamente temos que recorrer à relação entre desenvolvimento e aprendizagem proposta por Vigotski (2000). Boa parte dos adolescentes está entendendo que a escola tem a finalidade de socializar os conhecimentos, mas estes não conseguem tomar consciência de que a escola poderia ser um caminho para eles compreenderem a realidade. Tal visão é compartilhada por muitos pesquisadores e estudiosos, principalmente os da Escola Nova e do Construtivismo, os quais colocam em segundo plano a aprendizagem dos conhecimentos e o desenvolvimento crítico do ser humano.

A Escola Nova e o Construtivismo geraram a desvalorização do trabalho do professor, cujo papel de mediador foi descaracterizado. A relação humana, que gera a formação e desenvolvimento dos alunos, foi desconstruída, alienada, perdendo seu sentido, o que se refletiu na prática docente, tornando os professores desinteressados e desacreditados e a própria escola desvalorizada e sucateada, ficando seus integrantes em estado de falência.

Quanto à compreensão da realidade, podemos tecer uma análise também da escola tradicional, cuja organização e forma de transmitir conhecimentos, de acordo com Saviani (2003; 2012), baseavam-se no mero acúmulo de conhecimentos, na memorização de dados e informações que pouco tinham relação com a vivência dos alunos. Podemos analisar que esta forma de ensino também não contribuía para a formação da consciência crítica dos discentes. Apesar de passados tantos anos do auge desta concepção de ensino, será que ainda não temos resquícios desta tendência pedagógica? Os próprios professores, formados e educados, enquanto alunos, nesta tendência, não continuariam reproduzindo esta forma de ensinar?

No eixo temático 6, as respostas se contrapõem às respostas do eixo temático 1, numa relação entre importância da escola e frequência escolar: somadas as respostas “*Aprender os conteúdos científicos/desenvolver a aprendizagem*”, “*Desenvolver a capacidade mental*” e “*Ter uma vida melhor*” totalizam 56,5% de respostas valorizando a escola. Percebe-se que, embora reproduzam o que é dito sobre a função social da escola, parece que não é esta a vivência que têm em relação à educação, visto que 70% não se encontravam estudando, constituindo um paradoxo. Percebem a escola como importante, mas não a frequentam, não há uma concretização do discurso, não há uma efetiva utilização da escola.

Em contraponto, um percentual significativo (24%) vê a escola como um meio de arrumar um trabalho melhor, com uma visão utilitarista - ou seja, atribui à escola a função de preparar os homens para o mercado de trabalho.

4.3.7 O que é necessário mudar na escola

Sobre o que seria necessário mudar na escola, sobressaíram as respostas a seguir: “*Não precisa mudar nada*”, com 15,4%, e “*Depende da pessoa querer ir pra escola aprender*”, também com 15,4%; em seguida, com 11,33%, veio a resposta “*Ter professores melhores*”. Com 7,7% cada, vieram as respostas “*Melhorar a estrutura física (escolas sucateadas)*”; “*Ter mais professores*”; “*Professores darem mais atenção para os alunos*”; “*Mudar o planejamento pedagógico aproveitando melhor a potencialidade dos alunos*” e “*Mudar o entorno da escola (diminuição da violência e uso de drogas)*”. Por fim, com 3,84%, cada agrupamento de resposta, a partir dos seguintes enunciados: “*Ensinar conteúdos morais (o que é certo e o que é errado)*”; “*Mais atividades, mais aulas de educação física, mais passeios*”; “*Menos ‘bagunça’ por parte dos alunos, mais disciplina*”; “*Mudar a forma de ensinar*” e “*Não soube responder*”.

Em resposta sobre quais aspectos seria necessário mudarem na escola, sobressaíram argumentos culpando os alunos pelo fracasso escolar, totalizando 30,8% das respostas entre: “*Não precisa mudar nada*” e “*Depende da pessoa querer ir para a escola e aprender*”, evidenciando que o adolescente pode atribuir seu fracasso escolar a si mesmo, e não às condições socioeconômicas e capitalistas.

Historicamente, a Psicologia tem contribuído para disseminar uma ideologia que culpa os indivíduos, principalmente os alunos vindos da classe trabalhadora, pelas dificuldades que estão enfrentando na escola. Patto (2000) analisa que o fracasso escolar é construído historicamente, mas que as causas do não aprendizado muitas vezes caem em explicações naturalizadoras e individualizantes: a criança não aprende porque é pobre, porque os pais não acompanham, por exemplo, apresentando elementos que foram contemplados pela Teoria da Carência Cultural. Nossos entrevistados podem ter incorporado esse discurso e consideram que a escola está boa, não tem que mudar nada, eles é que devem mudar. Assim caem por terra tantas reflexões sobre a precarização do ensino público, principalmente para esses alunos que cumprem medidas socioeducativas e para os quais há tão pouco investimento, conforme Roman (2007).

A questão da medicalização também apareceu nas entrevistas. Assim como na sociedade, dificuldades de comportamento e disciplina são resolvidas por meio da administração de fármacos. Na entrevista relatada a seguir, em especial, houve o internamento do adolescente, como se pode verificar no excerto a seguir:

Entrevista 12:

(A escola atende ao seu objetivo?) R: Sim, atende ao objetivo. A escola não tinha que mudar nada, quem tinha que mudar era eu... Como a vez que eu estudava no CAIC me levaram pros baguio de loco lá, rapaz... Lá para o sanatório, lá no hospital municipal... Fiquei três dias lá... Vixi Maria! Deus me livre! Eles me davam uns comprimido pra ficar dopado... Eu não bebia não, eu bebia eu ficava mais doido ainda... Só tinha loco lá... Até o remédio que eu bebia aqui eu jogava fora... Eu tomava, e tava me deixando doidão... (Ao ser questionado sobre o motivo da internação no Hospital) R: Eu estava muito agressivo, quase batendo na minha mãe, é o remédio que me passaram (Resperidon, Ritalina), minha mãe achava que esse remédio era bom pra mim, mas estava piorando a situação. Nunca mais na minha vida eu quero tomar remédio. Eu estava ficando dopado, doidão, estava ficando loco

por causa desses remédios. Quem toma remédio assim pode saber que não te ajuda, só piora, para mim só piorou. Eu estava tacando pedra na minha mãe, agredindo minha mãe, daí minha mãe tirou por conta. E eu melhorei por causa disso, que eu não parava na escola, eu estava ficando doido. Esse remédio é pior que pedra, que crack, tem química né... é a mesma coisa...

Leonardo, Leal e Rossato (2012), pensam a medicalização como um fator que demonstra a dificuldade da escola em lidar com a manifestação do sofrimento do aluno. Em relação à crescente demanda por medicamentos em alunos considerados “problemas”, que apresentam déficit de atenção, hiperatividade ou dificuldades ao acompanhar as atividades escolares, as autoras analisam que vivemos em uma sociedade que deseja soluções rápidas

O uso indiscriminado de medicamentos para controlar o comportamento dos alunos em sala de aula pode estar revelando não apenas o despreparo do sistema educacional para atender aos estudantes em suas especificidades, mas também evidencia a dificuldade da escola em lidar com o fracasso escolar, os problemas de aprendizagem e comportamento. Pode revelar uma tentativa de apagar os sofrimentos morais, de atenuar os males da vida e, principalmente, de eliminar uma inconveniência, neste caso, o próprio aluno destoante da norma instituída.

4.4 Tecendo algumas considerações

A análise do conteúdo das entrevistas nos faz pensar sobre a relação entre os jovens e adolescentes em conflito com a lei e a escolarização. Percebemos, muitas vezes, que os discursos dos jovens podem refletir a visão que lhes é transmitida pela sociedade quando questionados sobre a função social da escola. Algumas respostas correspondem à esperada: a de que é um local para desenvolvimento do aprendizado, para apropriação de conhecimentos científicos e desenvolvimento pessoal; porém nas entrelinhas dos discursos, quando questionados indiretamente sobre a função da escola, percebemos que estas falas se contradizem. A escola é apresentada sob outro prisma, como um mero local para “tirar as crianças da rua”, uma escola chata, exposta à violência (tráfico de drogas, brigas entre alunos e professores), onde o aluno muitas vezes se sente desvalorizado, uma escola marcada por relações de poder e dominação.

Assim, a partir do método do Materialismo Histórico-Dialético e da síntese entre polos opostos e contradições, a questão escolar nesta pesquisa se desvela da seguinte maneira:

temos a tese da escola enquanto espaço de desenvolvimento humano, de transmissão do conhecimento científico e de apropriação do gênero humano, mas a antítese nos revela uma escola alienada e vazia de sentido, um mero espaço para tirar adolescentes da perigosa rua. Conforme síntese e análise que realizamos, a escola é um ambiente de possível humanização, que para efetivar-se como tal precisa obter outro sentido para o aluno, de modo a se estabelecerem relações diferenciadas entre o aluno em conflito com a lei e a escola.

A partir das categorias singular, particular e universal, percebemos que o singular é a forma como o aluno percebe a realidade, o particular (aquilo que o delimita) é o fato de estar cumprindo medida socioeducativa, e o universal, a forma como os homens veem as políticas educacionais, o fato de por vezes os professores nutrirem e até manifestarem preconceitos contra estes jovens e a exclusão vivenciada por alunos que as escolas não querem.

Para nós, o que ficou foi um misto de valorização da escola enquanto espaço de apropriação do conhecimento e, ao mesmo, uma compreensão da escola como forma de tirar os alunos da rua. O sentido de escola que têm os adolescentes e jovens é produzido nas relações sociais estabelecidas, que dão à escola determinados significados. No caso desses alunos, as políticas educacionais são marcadas pela contradição entre pelo menos essas duas visões de escola.

Patto (2007) critica o pensamento cotidiano enquanto *locus* do senso comum, que define a escola como lugar para ocupar o tempo de crianças e jovens, tirando-os da rua, pensamento delimitado pela ideia - conforme coloca a autora - de “escolas cheias, cadeias vazias”. Assevera a autora (p. 245):

A cada crime chocante cometido por jovens destituídos de todos os direitos e vítimas da barbárie contra os pobres que atravessa a história do Brasil, contudo, o discurso dominante traz ao primeiro plano uma concepção de escola como instituição salvadora, cuja missão impossível é tirar das ruas crianças e jovens moradores nas áreas urbanas mais precárias das cidades e assim diminuir os índices de criminalidade, seja ensinando-lhes princípios de moral e bons costumes seja fornecendo-lhes um diploma ilusório que não lhes garantirá emprego em tempos de desemprego estrutural. Na propaganda eleitoral de outubro de 2006, os bordões de dois candidatos a deputado federal resumiram com precisão a alma do negócio: “uma sala de aula a mais, uma cela a menos”, insistia um deles; “educar crianças para não precisar punir adultos”, repetia o outro.

O ensino torna-se cada vez mais pauperizado, mais precário, mais destituído de sentido, mais desvalorizado. A autora define as relações escolares, como:

(...) conhecimento alcançado a respeito da complexidade dos determinantes do crime e da própria criminalização das condutas de pobres e negros como prática de natureza política. Na atual conjuntura de desemprego e de permanência da barbárie que sempre marcou a relação de classes no país, está aberta a porta à destituição da escola como instituição de ensino e à transformação dela em lugar de detenção maquiada dos filhos dos pobres e de violência sem precedentes (p. 246).

A escola atual tem sido marcada por excluir muitos alunos do processo ensino-aprendizagem. No caso dos alunos entrevistados não tem sido diferente, pois somente 30% continuam estudando e muitos dos entrevistados já foram reprovados uma ou mais vezes.

A proposta de Duarte (2013), Facci (2008) e Vigotski (2000) - de uma educação formadora da genericidade e individualidade humana - ainda é um desafio a ser superado, principalmente para aqueles que estão cumprindo medidas socioeducativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento das considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida. No decorrer do texto, retomamos as mudanças históricas, revoluções e retrocessos, tanto nas políticas de assistência social quanto nas de educação.

Na seção I pudemos analisar as mudanças de paradigmas na visão de crianças e adolescentes carentes no Brasil, transitando de menores em situação irregular para sujeitos de direitos. As conquistas legais advindas dos novos documentos legais que estabelecem as normativas para o atendimento a este público - como o ECA (Brasil, 1990), o SINASE (Brasil, 2013), a LOAS (Brasil, 1993) e o PNAS (2005a) - representam uma evolução no campo dos direitos jurídicos. Em contraponto, paradoxalmente, conforme Oliveira (2014), são observadas divergências e precariedades na execução destas políticas, como baixos investimentos na infraestrutura dos programas e precarização do trabalho dos técnicos e trabalhadores destas instituições, impactando o trabalho e as ações desenvolvidas, que se mostram inconsistentes e com pouca ou nenhuma interferência positiva na realidade das pessoas atendidas. É um contexto perverso de inclusão perversa em que as pessoas, teoricamente, têm mais acesso à cidadania e mais direitos, mas que na prática se desdobra em

um discurso vazio e sem efetivação. Tais encaminhamentos e as ideologias apregoadas pelas políticas de assistência social, conforme Mészáros (2002), contribuem para a manutenção do capitalismo e da conformação social, com a atual conjuntura de exploração da classe trabalhadora. Coelho (2012) concorda com essa ideia e compreende que a intervenção mínima do Estado em políticas sociais, está de acordo com os ditames do neoliberalismo.

Na Seção II, o percurso do desenvolvimento da escola enquanto instituição nos revela toda a carga ideológica que advém historicamente da divisão de classes. Conforme Manacorda (2006; 2007), em princípio, a educação escolar era reservada somente às classes abastadas, ao clero e à nobreza. Com o advento da Revolução Industrial se populariza a necessidade de instruir minimamente a população, para melhor executar o trabalho nas fábricas. Acompanhamos, ao longo da seção II, algumas mudanças e tentativas de transformação da escola através das diferentes tendências pedagógicas, porém a tônica central de todo este percurso histórico incide na desigualdade entre estudantes advindos de classes sociais diferentes, na diferenciação entre a escola para a classe rica e a escola para a classe pobre e – por que não o dizer? - numa diferença também para a escolarização de adolescentes e jovens em conflito com a lei. A defesa da presente pesquisa é de uma escola emancipatória e promotora do desenvolvimento das potencialidades e da formação humana.

Na seção III procuramos evidenciar a visão de mundo e de homem para a Psicologia Histórico-Cultural e para a Pedagogia Histórico-Crítica, as quais concebem o ser humano como ser ativo na construção dialética do mundo e de si, num processo contínuo de aprendizado e humanização. A partir da Psicologia Histórico-Cultural, defendemos a concepção de adolescência como uma etapa do desenvolvimento humano determinada socialmente. Ao final da seção são feitas considerações sobre a formação da consciência e a alienação e sobre a construção de sentidos e significados.

Na seção IV analisamos a relação do adolescente e do jovem com a escola e chegamos à conclusão de que a escola se encontra esvaziada de sentido para a população entrevistada. Parece que nossos entrevistados em alguns momentos compreendem a função da escola como uma instituição que deve levar o aluno a apropriar-se do conhecimento, mas ao mesmo tempo a compreendem como um espaço para tirar os jovens das ruas, no qual, paradoxalmente, os alunos se deparam com situações de discriminação, violência e uso de drogas e com a vivência de grupos que levam para a criminalidade. De nosso ponto de vista, para esses adolescentes e jovens, o sentido da escola transita entre estas duas visões.

Finalizando, as políticas de assistência social e as políticas de educação nos mostram realidades parecidas: a desigualdade e a exclusão da população trabalhadora. Podemos

analisar que presenciamos a manutenção do capitalismo através de ações teoricamente cidadãs, mas na realidade, travestidas de sentido reacionário, de manutenção do *status quo*. Ao pensarmos em todas as mudanças ocorridas historicamente nestas políticas públicas, refletimos: o que fica no final? A história não estaria se repetindo constantemente, evidenciando novas ideias e velhos paradigmas? Dentro da assistência social, a mudança de “menor em situação irregular” para “sujeito de direitos” acarretou real mudança nas vidas concretas das crianças e adolescentes pobres? Eles têm acesso aos seus direitos básicos, principalmente a educação?

A proposta de escola que defendemos nesta pesquisa é de uma escola emancipatória, promotora da humanização e acesso aos conteúdos universalmente construídos. Segundo Anjos (2011) e Duarte (2013), o trabalho educativo realiza uma mediação na formação do indivíduo na esfera da genericidade *em-si* que se estende à genericidade *para-si*. A socialização das objetivações genéricas *para-si*, por meio da escola, é condição estruturante para o processo de humanização.

Duarte (2013) salienta a relevância de pensar o gênero humano não somente naquilo que é, mas no que pode vir a ser. Assim, o desenvolvimento do gênero humano está em constante construção. Dentro da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano-com a ampliação das capacidades intelectuais por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores - é fundamentalmente influenciado pela escolarização.

O desenvolvimento dos adolescentes e jovens entrevistados, conforme Vigotski (2000) e Vygotski (1996), pode ser influenciado e ampliado pelo desenvolvimento da formação de conceitos, e conseqüentemente, pelo desenvolvimento da consciência. O desenvolvimento da consciência, a clareza dos motivos que incitam à ação de estudar e a formação dos sentidos pessoais da escolarização são fatores que contribuem para o desenvolvimento das potencialidades dos jovens entrevistados.

A pesquisa forneceu um panorama geral da situação da escolarização do adolescente e do jovem em conflito com a lei na Região Noroeste do Paraná. Muitos pontos ainda precisam ser mais bem investigados e aprofundados. Consideramos que seria importante também ouvir a versão da escola sobre os dilemas e questões enfrentados no dia a dia de atividades com o público entrevistado, como entrevistar professores, a equipe pedagógica e a direção escolar, buscando compreender a dinâmica que envolve a relação entre professor e aluno que se encontra em execução de medidas socioeducativas. Tal pesquisa demandaria mais tempo de pesquisa e coleta de dados, o que no presente momento seria inviável.

Na pesquisa realizada foram diversas as limitações, principalmente em relação às entrevistas realizadas. Muitos adolescentes e jovens se comportaram de maneira acuada, com discursos monossilábicos, falando pouco em muitas perguntas. Podemos levantar a hipótese de que as entrevistas - que ocorreram dentro das dependências do programa de medidas socioeducativas - tenha representado para eles uma ameaça, pois talvez imaginassem que o conteúdo revelado pudesse ser usado contra eles mesmos. Muitos adolescentes não estavam familiarizados com a pessoa da entrevistadora, visto que alguns foram entrevistados no momento de apresentação ao programa, após entrevista de triagem, e não tinham ainda contato e vínculo com ela, e alguns já a conheciam, pois aquele fora anteriormente seu local de trabalho.

São várias as possibilidades para os discursos de “poucas palavras”. Podemos também pensar que talvez alguns jovens não estivessem acostumados a ser ouvidos, a terem sua opinião respeitada, por isso a situação de diálogo e entrevista seria incomum em seu cotidiano, visto que, como foi apresentado nas entrevistas, eles vivenciam situações diárias de desrespeito e desvalorização por parte da sociedade. Durante as entrevistas, que sempre foram feitas com autorização do entrevistado e de seu responsável, foi sempre ressaltado seu caráter sigiloso e voltado estritamente à pesquisa. Tentamos deixar os entrevistados o mais à vontade possível, porém em alguns casos foi bem difícil romper a atitude receosa dos jovens; mas mesmo sendo os discursos monossilábicos e de poucas palavras, foram de conteúdo e riqueza muito grandes e contribuíram muito para a concretização da pesquisa.

Os jovens e adolescentes mostraram muitas potencialidades e considerável capacidade de análise crítica da realidade, percebendo as relações de poder e o sistema de relações na sociedade capitalista. São potencialidades que, acima de tudo, precisam ser estimuladas, desenvolvidas e ampliadas, por meio da intervenção dos técnicos dos programas de medidas socioeducativas e da escolarização. Cumpre salientar que, conforme a Psicologia Histórico-Cultural, a humanização é sempre um vir a ser, um tornar-se, numa construção coletiva.

Concluindo, a escola para os jovens e adolescentes entrevistados tem sim, importância conceitual, ou seja, eles têm consciência da importância da escolarização; mas as condições concretas não oferecem subsídios, meios ou apoio para que a escolarização e a consequente humanização ocorram efetivamente. O que ocorre é que as condições de sobrevivência se sobrepõem (necessidade de trabalhar); as relações com os pares e com os professores, marcadas por conflitos e agressões, são as condições concretas do ambiente escolar. Este também é marcado por condições como prédios sucateados, salas lotadas e poucos professores - cruas realidades que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

Destarte, as condições objetivas contribuem para que as condições subjetivas (sentido, significado da escola, motivo que estimula estudar) não se relacionem com a função social da escola de socializar os conhecimentos, desembocando numa relação desvalorizada com a escolarização e na conseqüente alta evasão e reprovação escolar. A estas condições se somam a vivência de exclusão e de culpabilização desses adolescentes pelo seu fracasso escolar e de uma relação distante com os professores (“relação de medo” como coloca um dos entrevistados), questões para reflexão que estão longe de esgotar o tema, sobre o qual encontramos algumas respostas e muitas novas perguntas.

Por fim, refletimos que o caminho de construção de uma escola democrática e de qualidade para todos ainda é um percurso árduo e longo, de muitas reivindicações e batalhas. Estamos distantes do fim deste desafio, principalmente em relação aos adolescentes e jovens em conflito com a lei. A pesquisa e reflexão acerca desta problemática é apenas um primeiro passo para busca de alternativas e construções sociais que possam ajudar a melhorar a educação.

REFERÊNCIAS

- Alves, V. (2010). A Escola e o Adolescente sob medida socioeducativa em Meio Aberto. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 3, 23-35.
- Anjos, R. E. (2013). *O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.
- Anjos, R. E. (2011). Aportes teóricos da psicologia histórico cultural à educação escolar de adolescentes. Em HISTEDBR (Org.), *Anais da XI Jornada HISTEDBR*. Campinas: HISTEDBR. Recuperado em 24 de janeiro de 2015, de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/3/artigo_simposio_3_671_ricardo.eleuterio@hotmail.com.pdf
- Asbahr, F. S. P. (2011) *Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo, SP.
- Assis, S. G. D., & Constantino, P. (2005). Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10 (1), 81-90.
- Bazon, M. R., Silva, J. L., & Ferrari, R. M. (2013). Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educação em Revista*, 29 (2), 175-199.
- Behring, E. R., & Boschetti, I. (2009). *Política Social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez.
- Boarini, M., & Moura, R. (2012). A saúde da família sob as lentes da higiene mental. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 19 (1), 217-235.
- Bock, A. M. B. (2001). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Córtes.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Caderno CEDES*, 24 (62), 114-131.
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. (2009). *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia* (14ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Borrione, R., & Chaves, A. M. (2004). Análise documental e contexto de desenvolvimento: estatutos de uma instituição de proteção à infância de Salvador, Bahia. *Revista Estudos de Psicologia*, 21 (2), 17-27,
- Brancahã, W. R. D. (2003). *A educação para o adolescente em conflito com a lei: mecanismo de inserção ou de exclusão social?* Dissertação de Mestrado, Faculdade de

Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, Marília, SP.

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS]. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: MDS.

Brasil. Ministério da Previdência e Assistência Social [MPAS]. (1993). Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília, DF: MPAS.

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS]. (2005a). Política Nacional de Assistência Social. PNAS/2004. Brasília, DF: MDS.

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate Fome. (2005b). *Norma Operacional Básica – NOB/SUAS*. Brasília, DF: MDS.

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS] (2008). *Capacitação para implementação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS e do Programa Bolsa Família – PBF*. Brasília, DF: MDS.

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS]. (2010). *Cartilha para atuação profissional no SUAS*. Brasília, DF: MDS. Recuperado em 27 de outubro de 2014, de: www.mds.gov.br.

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS]. (2011). *Orientações técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS*. Brasília, DF: MDS.

Brasil. Conselho Nacional de Justiça [CNJ]. (2012). Panorama da execução das medidas sócio educativas de internação. Brasília, DF: CNJ.

Brasil. Secretaria de Direitos humanos. (2014). *Levantamento anual dos/as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa - 2012*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos humanos. Recuperado em 3 de fevereiro de 2015, de: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/levantamento-sinase-2012>.

Calado, V. A. (2010). *Escolarização, gênero e conflito com a lei: um estudo de registros de atendimento a adolescentes em medida sócio educativa*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.

Carvalho, G. F. (2008). *A assistência social no Brasil: da caridade ao direito*. Monografia de conclusão de curso, Departamento de Direito, PUC, Rio de Janeiro.

Cella, S. M. (2007). *A formação de Professores para a educação do adolescente em conflito com a lei*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação na área de Ensino Superior, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.

Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Ed. Unesp.

Coelho, R. C. (2012). *Estado, governo e mercado*. Florianópolis: Ed. UFSC.

- Colin, D. & Silveira, J. I. (2007). Serviços Socioassistenciais: referências preliminares na implantação do SUAS. Em Battini, O. (Org.), *SUAS: Sistema único de Assistência Social em debate* (p.153-181). Curitiba, Pr: Editora Cipecc.
- Conselho Federal De Psicologia [CFP]. (2012). *Referências técnicas para Prática de Psicólogos(os) no Centro de Referência Especializado da Assistência Social - CREAS*. Brasília: CFP.
- Costa, A. C. G. (1990). O novo direito da criança e do adolescente no Brasil: o conteúdo e o processo das mudanças no panorama legal. Em *A criança, o adolescente, o município: entendendo e implementando a Lei nº 8069/90*. Brasília: Ministério da Ação Social.
- Cruz, A. V. S. (2010). *O adolescente em conflito com a lei e a escola: criminalização e inclusão perversa*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.
- Dias, A. F. (2012). O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola. Em G. C. S. Marques, & A. F. Dias, (Orgs.), *Olhares compartilhados: uma história sobre as medidas socioeducativas em meio aberto no município de São Carlos* (pp.149-171). São Carlos, SP: Editora Riani Costa.
- Duarte, N. (1996). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2011). As pedagogias do ‘aprender a aprender’ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 35-151.
- Duarte, N. (2012). *Crítica ao fetichismo da individualidade* (2ªed). Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2013). *A individualidade para-si: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo* (3ª ed). Campinas: Autores Associados.
- Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. Em V. Davidov, & M. Shuare (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)* (pp. 125-142). Moscou: Progreso.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*, 24 (62), 64-81.
- Facci, M. G. D. (2008). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana* (2ª ed.) Campinas: Autores Associados.
- Faleiros, V. (2013). *A política social do Estado Capitalista* (16ªed) São Paulo: Editora Cortez.
- Ferreira, C. C. (2010). *As contribuições da psicologia histórico-cultural aos Psicólogos que trabalham junto às Políticas públicas de assistência social voltadas às Crianças entre*

zero e seis anos. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

- Fontana, R., & Cruz, M. N. (1997). *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Editora Atual.
- Freitas, M. F. Q. (1999). Psicologia na comunidade e psicologia (social) comunitária – práticas da psicologia em comunidades nas décadas de 60 a 90 no Brasil. Em R. H. Campos (Org.), *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia* (pp. 55-72). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gallo, E. (2008). A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (133), 41-59.
- Gentili, P. (2010) (Org). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação* (17ª ed). São Paulo, SP: Editora Vozes.
- Höfling, E.M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos CEDES*, 21 (55), 30-41.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2012). *Censo Demográfico 2012*. Recuperado em 15 de novembro de 2014, de: www.ibge.gov.br.
- Kahhale, E. M. S. P. (2001). Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. Em A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, & O. Furtado, O. (Orgs.). *Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia* (pp. 179-192). São Paulo: Cortez.
- Kuhlmann, M. J. (2002). A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. Em: M. J. Kuhlmann, & M. C. Freitas (Orgs), *Os intelectuais na história da infância* (pp. 189-230). São Paulo: Editora Cortez.
- Leal, Z. F. R.G. (2010). *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.
- Leão, D. M. M. (1999), Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, (107), 187-206.
- Leão, G. M. P.(2006). Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. *Educação e Pesquisa*, 32 (1), 31-48.
- Leonardo, N. S. T., Leal, Z. R. G., & Rossato, S. P. M. (2012). Estado da arte de estudos sobre a queixa escolar (1990/2009): uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Em N. S. T. Leonardo, Z. R. T. Leal, & S. P. M. Rossato (Orgs.), *Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar* (pp. 3-200). Maringá: EDUEM.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. (1983). *Actividad, conciencia, personalidad*. Havana: Pueblo y Educación.

- Libâneo, J. C. (1985) *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, SP: Loyola.
- Lopes, J. (2006). *A escola na Febem-Sp: em busca do significado*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.
- Lopes, R. E., Silva, C. R., & Malfitano, A. P. S. (2006). Adolescência e Juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos. *Revista HISTEDBR*, (23), 114-130.
- Machado, A. M. (2000). Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. Em E. R. Tanamachi, M. L. Rocha, & M. P. R. Proença (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mancorda, M. A. (2006). *História da educação: da antiguidade nossos dias*. São Paulo: Cortez.
- Manacorda, M. A. (2007). *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: ed. Alínea.
- Manzini, E. J. (2008). Considerações sobre a transcrição de entrevistas. Em E. J. Manzini, *A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e educação Especial: uso e processo de análise*. Marília: UNESP. Recuperado em 28 de março de 2015, de: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista.
- Martins, L. G., & Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 15 (4), 675-683.
- Marcilio, M.L. (1997). A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. Em M. Freitas, M. (Org.), *História social da infância no Brasil* (pp.51-76). São Paulo: Cortez.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica em Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico – Crítica da Psicologia Sócio-histórica. Em: M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendonça, S. G. L. (2011). A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cadernos Cedes*, 31 (85), 341-357.
- Mészáros (2002). *Para além do Capital*. São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (2003). *O século XXI – socialismo ou barbárie?*. (P. C. Castanheira, Trad). São Paulo: Boitempo.
- Nagel, L. H. (2011). Função social da escola: desafios e perspectivas. Em M.Chaves, R. I. Setoguti, & M. E. F. Volsi, M. E. F. (Orgs.). *A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas* (pp.17-34). Maringá, PR: Eduem.
- Nagel, L. H. (1992). Crise da sociedade e da educação. *Apontamentos*, (9), 1-13.

- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. Em A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.), *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, E. M. A. P. (2014). Impasses da política de Assistência Social: contradições, perspectivas e desafios. *Revista katálysis*, 17 (1), 95-101.
- Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. Em M. L. Jeffery, & H. Koller (Orgs.), *Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro, RJ: Conselho Federal de Psicologia.
- Padovani, A. S. & Ristum, M. (2013). A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Revista Educação e Pesquisa*, 9 (4), 969-984.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia escolar*. São Paulo: T.A Queiroz.
- Patto, M. H. S. (2000). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2007). “Escolas cheias, cadeias vazias”: Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos avançados*, 21 (61), 2007 245.
- Pereira, M. A. R. (2006). A política de assistência social. Em L. Avritzer (Org.), *Cadernos de Assistência Social: trabalhador* (pp.59-77). Belo Horizonte: NUPASS.
- Pilotti, F., & Rizzini, I. (1995). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência social no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Santa Úrsula.
- Queiróz, M. I. P.V. (1991). *Variações sobre a técnica do gravador no registro de informação viva*. São Paulo: T. A.
- Ramos, M. N. (2003). É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1 (1), 93-114.
- Rocha, M. L. (2002). Contexto do adolescente. Em M. L. Jeffery, & H. Koller (Orgs.), *Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia.
- Roman, M. (2007). *Psicologia e adolescência encarcerada: a dimensão educativa de uma atuação em meio à barbárie*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (8ª ed.). Campinas: Autores Associados.

- Saviani, D., & Lombardi, J. C (2005). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). *Escola e Democracia* (41ª ed.) Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2012). *Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23ª ed.) São Paulo, SP: Cortez.
- Silva, I. R. O., & Salles, L. M. F. (2011). Adolescente em liberdade assistida e a escola. *Estudos de Psicologia*, 28 (3), 353-362.
- Tolstij, A. (1989). *El hombre y la edad*. Moscou: Editorial Progreso.
- Tomio, N. A. O., & Facci, M. G. D. (2009). Adolescência: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. *Revista. Teoria e Prática da Educação*, 12 (1), 89-99.
- Volpi, M. (2010). *O adolescente e o ato infracional* (8ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Vygotski, L.S. (1995). *Obras escogidas III*. Madri: Visor.
- Vygotski, L.S. (1996). *Obras escogidas IV*. Madri: Visor.
- Vigotski, L.S. (1999). *Teoria e método em psicologia* (3ª. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ximenes, V., Paula, L. R. C., & Barros, J. P. P. (2009). Psicologia comunitária e política de assistência social: diálogos sobre atuações em comunidades. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29 (4), 656-671.

APÊNDICE A - Questionário de Pesquisa

Questionário de Pesquisa

Nome: _____

Idade: _____

Medida sócio educativa: LA() PSC ()

Situação Escolar: _____

Série em que parou de estudar: _____

Motivo da evasão: _____

- Como era sua relação com os professores na escola?
- Como foi sua trajetória escolar?
- Que importância teve a escola para a sua vida?
- Você considera que a frequência à escola pode interferir na prática de atos infracionais? De que forma?
- Do seu ponto de vista, qual a função da escola?
- Que mudanças seriam necessárias para que a escola atendesse seus objetivos?

APÊNDICE B - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido para menores

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada “O Adolescente e o Jovem em Conflito com a Lei e a Escolarização: possibilidade de humanização?”, que faz parte do curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e é orientada pelo prof Dr^a Marilda Gonçalves Dias Facci da UEM. O objetivo da pesquisa é estudar o processo de escolarização do adolescente em conflito com a lei. Para isto a participação de seu filho(a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: entrevista e autorização para utilizar os dados das fichas de triagem, acerca do processo de escolarização, preenchidas pelos técnicos do Programa de Medidas Sócio-educativas do Norte do Paraná - PEMSE. Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos, como receio pelo sigilo das informações, no entanto não identificaremos os adolescentes. Gostaríamos de esclarecer que a entrevista e utilização das fichas de triagem de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar a entrevista e utilização deste documento, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a). Os benefícios esperados são compreender melhor a aprendizagem do adolescente em conflito com a lei, e auxiliá-los na escolarização de forma otimizada e eficiente. O retorno dos benefícios ao seu filho se dará por meio de uma devolutiva à equipe técnica do Programa de Medidas Sócio-Educativas acerca dos resultados obtidos nas análises e reflexões teóricas. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar

VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof^a Dr^a Marilda Gonçalves Dias Facci.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,.....(nome do pesquisador ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Dr^a Marilda Gonçalves Dias Facci

Endereço: Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Departamento de Psicologia. Avenida Colombo, 5790, Jardim Universitário, CEP: 87020900 - Maringá, PR – Brasil (telefone/e-mail): (44) 3261-4416, Fax: (44) 0442198, e-mail: mgdfacci@uem.br.

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br