

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO DE PEDAGOGIA

ISABELA PACANHELA

O TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NAS MEDIDAS  
SOCIOEDUCATIVAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

MARINGÁ

2017

ISABELA PACANHELA

O TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia,  
apresentado ao Centro de Ciências Humanas  
Letras e Artes, da Universidade Estadual de  
Maringá, como um dos requisitos para a  
obtenção da Licenciatura em Pedagogia.  
Orientação: Dr. Eliana Claudia Navarro Koepsel

MARINGÁ

2017

ISABELA PACANHELA

O TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NAS MEDIDAS  
SOCIOEDUCATIVAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, como  
requisito parcial para o cumprimento das atividades exigidas na disciplina doTCC.  
Orientação: Profa. Dra. Eliana Navarro Koepsel

Aprovadoem:\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Eliana Navarro Koepsel – Orientadora (Universidade Estadual de  
Maringá)

---

Profa. Dra. Celma BorghiRodriguero (Universidade Estadual de Maringá)

---

Profa. Dra. Kethlen Leite de Moura (Universidade Estadual de Maringá)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por me permitir sonhar e me dar forças para tornar meus sonhos em realidade, por conduzir meus caminhos proporcionando sabedoria para traça-los, sem a fé que me move e o amor que vem de Deus nada seria possível.

Aos meus pais, Eurides e Silvia, por serem minha base, exemplo de educação e amor, meu abrigo nos dias difíceis e fonte de inspiração para minhas realizações, a eles a minha eterna gratidão e amor.

À minha irmã, Simone, por me incentivar a cursar Pedagogia, meu exemplo de professora, profissional dedicada que trabalha com amor para proporcionar a educação e aprendizagem a seus pequenos.

Agradeço ao meu irmão, Saulo, ao apoio e por me arrancar sorrisos com seu jeito engraçado de ser, tornando os dias mais leves.

Às minhas sobrinhas, Isadora e Gabrielly, por serem o motivo da minha alegria, tornando meus dias mais coloridos, ao amor puro e sincero de criança, amo muito vocês meus tesouros.

Ao meu namorado, Mateus, por toda a paciência e compreensão com minhas crises de ansiedades, ao seu amor que recarrega as minhas energias.

Agradeço aos meus colegas de trabalho por toda compreensão, obrigada pelas maluquices e palhaçadas, trazendo alegria aos meus dias.

À minha patroa, Glória, sendo muito mais que patroa, mas uma amiga, obrigada por todos os conselhos sábios, compreensão e incentivo.

À Ana Paula e Kathieli, juntas formamos o trio de forças, trocas de experiências (conhecimentos) e motivação, obrigada meninas.

Às minhas amigas de ônibus e da pedagogia, Kelly, Jordana e Thais, agradeço por me acompanharem nesta jornada, por todas as conversas, brincadeiras e conselhos.

Agradeço aos meus amigos da turma 31, Carlos, Izabela e Fernanda pelas conversas, brincadeiras, trocas de experiências, estudos e lanches no corredor do I12.

À minha prima, Jéssica, pelos conselhos, momentos de diversão e todo apoio.

À minha orientadora, Dra. Eliana Navarro Koepsel, por compartilhar comigo o conhecimento, pela paciência e dedicação em me ensinar, obrigada por conduzir esta pesquisa e ser minha luz no fim do túnel durante os momentos de dúvidas, pelo exemplo de professora que me inspira.

Aos meus professores por compartilharem o conhecimento, sendo os degraus para que eu alcançasse a formação, sem eles não seria possível tamanha realização

Agradeço a minha banca examinadora, Celma e Kethlen por terem aceito o convite, ao carinho e contribuírem com a pesquisa.

Agradeço aos meus amigos e colegas que me ajudaram durante a caminhada.

Meu sublime agradecimento ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá que não mede esforços para proporcionar aos acadêmicos educação de qualidade, causando aos seus alunos reflexão sobre os fenômenos sociais e educacionais.

A minha Gratidão!

“Se eu pudesse, eu dava um toque em meu destino  
Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão  
Nem um bom menino que vendeu limão  
E trabalhou na feira pra comprar seu pão  
Não arrependia as maldades que essa vida tem,  
Mataria minha fome sem lesar ninguém,  
Juro que não conheceria famosa Funabem,  
Onde foi minha morada desde os tempos de neném,  
É ruim acordar de madrugada para vender bala no trem  
Se eu pudesse tocar meu destino  
Hoje eu seria alguém  
Seria eu um intelectual  
Mas como não tive chance de ter estudado  
Em um colégio legal  
Muitos me chamam de pivete  
Mas poucos me deram apoio moral,  
Se eu pudesse não teria sido um problema social”  
(Problema Social- Guará e Fernandinho)

## RESUMO

Trabalhando no Fórum Estadual da Comarca de Sarandi me deparei com vários processos de procedimento especial de menor/sentença para cumprimento das medidas socioeducativas o que me indagou a pesquisar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com os adolescentes que cumprem as medidas socioeducativas em privação de liberdade. Essa medida é direcionada junto aos adolescentes que cometem ato infracional de natureza grave (ameaça contra vida), tendo em vista que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) visa o direito de liberdade, portanto a restrição de liberdade é adotada de acordo com esse pressuposto ou de resiliência de atos inflacionais da mesma natureza. O objetivo central deste trabalho é analisar se as medidas socioeducativas de privação de liberdade contribuem para a formação humana do adolescente que cumpre a medida socioeducativa. Para isto utilizamos como fundamento a teoria histórico cultural de LevSermenovichVygostky e autores que baseiam-se nesta perspectiva teórica: Sforini (2015 e 2017), Jerbtov (2014), Ferreira (2015), Kravtsov (2014), Jerbtov (2014) e Oliveira (1993), cujos escritos são subsídios para pensar a organização do ensino para promover a formação humana do sujeito. Para dar conta dos objetivos, realizou-se pesquisa documental e bibliográfica. Concluímos que o ECA substitui as medidas punitivas por pedagógicas, realmente não podemos desconsiderar este avanço, mas é preciso uma ação pedagógica que proporcione ao adolescente ser o que ainda não é, por meio do desenvolvimento das suas potencialidades, por meio de uma escola que promova a humanização e não simplesmente a acomodação e adaptação.

**Palavras-chave:** Adolescente. Medidas Socioeducativas. Formação Humana. Teoria Histórico Cultural.

## **ABSTRACT**

The present research has as its object the pedagogical work developed to the adolescents who fulfill the socioeducative measures in deprivation of freedom. This measure is directed at adolescents who comment on an infraction of a serious nature (threat against life), in view of the fact that the Statute of the Child and Adolescent aims at the right of freedom, so the restriction of freedom is adopted according to this assumption or resilience of inflationary acts of the same nature. The main objective of this study is to analyze whether socio-educational measures of deprivation of liberty contribute to the human formation of the adolescent who comply with the socio educational measure. For this we use Lev Vygostky's historical cultural theory and authors based on this theoretical perspective: Sforzi (2015 and 2017), Jerbtov (2014), Ferreira (2015), Kravtsov (2014), Jerbtov (2014) and Oliveira (1993), whose writings are subsidies to think the organization of teaching to promote the human formation of the subject. In order to realize the objectives, it performs documental and bibliographic research. We conclude that the ECA substitutes punitive measures for pedagogical, we can not really disregard this advance, but it is necessary to provide pedagogical action that gives the adolescent what is not yet, through the development of their potentialities, through a school that promotes humanization and not simply accommodation and adaptation.

**KEYWORDS:** Teenager. Educational measures. Human formation. Cultural Historical Theory.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	01
2. DIRETIVIDADE NO PROCESSO SOCIOEDUCATIVO: DO “MENOR DELINQUENTE” AO ADOLESCENTE PORTADOR DE DIREITOS .....	02
3. ADOLESCENTE INFRATOR: IMAGENS E DISCURSOS.....	05
4. CONCEPÇÃO DE ADOLESCÊNCIA E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	09
5. CENSE: OS SUJEITOS DA AÇÃO E AS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	19
5.1. Cidadania: ideologia e contexto histórico.....	31
6. Considerações Finais .....	38
7. Referências .....	40

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é de discutir a importância da qualidade do trabalho pedagógico voltado às medidas socioeducativas, para adolescentes em privação de liberdade, no sentido de apreender se o trabalho pedagógico contribui com o desenvolvimento cognitivo e, portanto, com a formação humana desse sujeito.

Num primeiro momento realizou-se a contextualização histórica das políticas e legislação voltada à adolescência no país. Na atualidade o principal documento que rege as medidas socioeducativas é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069, 13 de junho de 1990. O ECA define como “[...] ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990, art. 103º).

Portanto o ECA determina que as medidas socioeducativas sejam aplicadas aos adolescentes (a partir de doze anos completos até dezoito anos de idade) que cometem ato infracional, enquanto as crianças infratoras são asseguradas pela medida de proteção (considerado criança até doze anos incompletos). As medidas socioeducativas de acordo com o ECA (1990) não podem ser comparadas a uma pena (punição), mas devem ser pautadas em caráter pedagógico, assegurando os direitos dos adolescentes que se encontram em fase peculiar de desenvolvimento.

Constituem-se objeto desta pesquisa as medidas socioeducativas voltadas a privação de liberdade. O ECA delibera que essa medida somente seja aplicada em casos considerados graves, especificamente, ato infracional cometido que ameace a vida de terceiros.

O CENSE é a instituição responsável em acolher os adolescentes infratores sentenciados a cumprirem medidas socioeducativas em regime fechado ou semiaberto (geralmente aplicada em transição do fechado para o semiaberto), possui uma equipe multidisciplinar para trabalhar com os adolescentes, composta por profissionais como: Psicóloga, Pedagoga, Professores, Diretor da instituição, Assistente Social eetc.

Para compreender a visão propagada na atualidade a respeito do adolescente infrator utilizamos autores que realizaram sua pesquisa de campo nos CENSEs e traçaram o perfil do adolescente internado.

O foco é sobre de que forma a educação precisa se organizar para promover a formação humana e o desenvolvimento cognitivo do adolescente. Utilizamos como fundamento a psicologia histórico cultural de Lev Vygostky e autores que se baseiam nesta perspectiva teórica: Sforzi (2015 e 2017), Jerbtov (2014)), Ferreira (2015), Kravtsov (2014), Jerbtov (2014) e Oliveira (1993).

Realizamos pesquisa em documentos que regem e orientam as práticas pedagógicas dos CENSEs, sendo eles: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O ECA preconiza que as medidas socioeducativas sejam cumpridas com base no caráter pedagógico, portanto é importante pesquisarmos este campo de atuação do pedagogo, sendo esse espaço educativo e o trabalho pedagógico desenvolvido no CENSE fundamentais para a formação humana do adolescente internado.

Para dar conta do proposto este texto encontra-se organizado em 5 seções, além desta introdução. Na segunda seção apresentamos o histórico de ações do Estado em relação aos adolescentes infratores e crianças abandonadas. Na terceira seção, discutimos os tipos de representações atribuídas ao adolescente infrator. Na quarta seção, discutimos a concepção de adolescência e a formação de conceitos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Na quinta seção abordamos o contexto histórico e a ideologia presente a respeito da educação para cidadania. Nas considerações finais apresentamos a análise qualitativa dos estudos efetivados.

## **2. DIRETIVIDADE NO PROCESSO SOCIOEDUCATIVO: DO“MENOR DELINQUENTE” AO ADOLESCENTE PORTADOR DE DIREITOS**

Nesta seção é apresentado o histórico de ações do Estado em relação aos adolescentes infratores e crianças abandonadas. Entende-se que é importante essa exposição para a compreensão da história da construção de ações tomadas em relação às crianças e aos adolescentes.

As crianças abandonadas no Brasil Colônia até início da República de acordo com Mendes (2015) eram entregues “As Rodas dos Expostos” geralmente eram filhos de mães solteiras que não queriam estragar a reputação ou de famílias carentes, a primeira instituição que adotou esta prática foi a Santa Casa da Misericórdia de Salvador e em seguida no Rio de Janeiro.

Poletto (2012) explica que no século XVII no Brasil havia um grande número de crianças abandonadas, e a instituição que exercia o papel de acolhê-las era a Santa Casa de Misericórdia, que tinha como princípio a caridade. Não havia caráter educativo, as crianças permaneciam no estabelecimento até os três anos de idade em seguida eram encaminhadas às amas de leites e aos sete anos eram entregues às Câmaras Municipais, sendo submetidas ao trabalho escravo.

No século XIX houve a primeira intervenção do Estado, a instauração do Código de Menores de 1890<sup>1</sup>, que possuía caráter repressivo (SILVA, 2007), destinado às crianças e aos adolescentes pobres, esses eram marginalizados e vistos apenas como delinquentes.

Nas primeiras décadas da República, com o aumento da criminalidade e evidência do fracasso em relação ao Código de Menores de 1890, a visão de repressão passa a ser substituída por educação cívica, moral e de higiene:

As três primeiras décadas que seguiram à instauração da República, foram marcadas pela difusão do higienismo, originando expressiva produção de conhecimentos especializados sobre a infância, bem como a penetração da prática médica no âmbito doméstico. Os médicos atuavam junto à família, sobretudo a mãe, treinando-a nos cuidados à criança através de conselhos e normas a respeito de sua boa saúde física e moral. (RIZZINI, 2011, p.87).

A preocupação com os cuidados com a criança dava-se no sentido de “moralizar os hábitos da população” (SILVA, 2007, p. 4). A mudança de hábito era entendida como a solução para a salvação da Pátria, ou seja, “A criança precisava ser protegida em instituições educativas que a prevenisse de se tornar delinquente, pois a infância representava o futuro da nação” (SILVA, 2007, p. 2). A partir desse pensamento que ações foram estruturadas:

[...] os juristas, os médicos e filantropos foram responsáveis pela luta por novas formas de assistência à infância, passando a exigir do Estado ações que viessem a moralizar os hábitos da população. Nessa perspectiva, o decreto nº17.943 A, de 12 de outubro de 1927, regulamentou o Código de Menores, elaborado pelo juiz José Cândido de Albuquerque Mello Mattos. (SILVA, 2007, p.04).

A partir da efetivação do decreto 17.843 A, de outubro de 1927, na tentativa de superar a dicotomia entre o menor abandonado e o menor delinquente para melhor

---

<sup>1</sup> O Código de Menores de 1890 surge após a lei N° 2.040/1871 conhecida como: “Lei do Ventre Livre” que visa a liberdade dos filhos nascidos de mães escravas após a efetivação da presente lei. (BRASIL, 1871).

explicar a intervenção do Estado ocorre uma mudança nas práticas adotadas em relação às crianças e aos adolescentes, se no Código de Menores de 1890 eles eram vistos como sujeitos que precisavam ser educados moralmente e civicamente para o futuro do país, com o Código de menores de 1927<sup>2</sup> os “menores” que permaneciam na rua eram vistos como os culpados da marginalidade do país. Para Rizzini (2011) tratava-se da marginalização da infância. As instituições religiosas encarregadas de acolher as crianças pobres adotavam os métodos de educação relacionada a moral religiosa, por meio da submissão e redenção dos pecados. Tal entendimento pautava-se na ideia de que essas crianças e os adolescentes pobres representavam ameaça à ordem pública:

A compreensão da existência de uma (des)funcionalidade no tecido social, coloca sob o mesmo teto o “menor”, a infração e a pobreza como ameaças à ordem pública. Neste contexto, o Código de Menores de 1927 foi elaborado visando uma categoria específica de infância, ou seja, a infância desvalida, abandonada e infratora – aquela que se corporificava no termo “menor”. Aos chamados “menores” correspondia, ao mesmo tempo, os títulos de “coitadinhos” e “perigosos” e a ordem era, portanto, impedir que os “menores” perigosos, anti-higiênicos e imorais permanecessem à mercê de suas “famílias desestruturadas”. (PAIXÃO et al., 2012, p.279).

O termo “menor” era aplicado apenas ao adolescente pobre que vivia à margem da sociedade, ou seja, a imagem do adolescente delinquente estava atrelada a sua condição social, a preocupação do Estado era de contê-lo, tomando como solução marginalizá-lo tendo-o como causa perdida, tido como “problema” da sociedade.

A dificuldade em controlar a criminalidade juvenil leva a tomada de ações por parte do Estado para conter os “vadios”, nesse entendimento é instaurado o Código de Menores de 1979. Esse código, adotado em 1979, de acordo com Ferreira (2015), tinha caráter punitivo considerando os adolescentes infratores apenas como delinquentes que deveriam ser punidos e marginalizados pelos seus atos, tal ação era desprovida da preocupação de estudo em relação ao adolescente e o contexto que ele estava inserido. Sendo aplicado apenas à população pobre, enquanto os filhos da elite eram amparados pelo Código Civil, realidade que só deixou de existir com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (SILVA,2007).

Segundo Poletto (2012), no final dos anos de 1970 inúmeras manifestações

---

<sup>2</sup> O Código de Menores de 1927 elaborado pelo juiz José Cândido de Albuquerque Mello Mattos que foi o primeiro juiz da infância e adolescência no Brasil.

populares mostravam-se contrárias às medidas punitivas adotadas pelo Código de Menores, após anos de luta, semente em 1990 é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que diferente dos Códigos de Menores anteriores, define a criança e o adolescente enquanto sujeitos de direitos e em fase de desenvolvimento físico e psicológico que necessitam serem protegidos em seus direitos fundamentais.

Os Códigos de Menores mantinham crianças e adolescentes pobres como problema social e não como sujeitos portadores de direitos. O ECA, nesse sentido, representou um avanço. Ele rege o cumprimento das medidas socioeducativas em privação de liberdade. Essa medida difere da pena aplicada aos adultos, quando em situação de ato infracional. “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, Art. 103, 1990), o termo socioeducativo refere-se ao entendimento legal do direito que o adolescente tem de cumprir medida socioeducativa, levando em consideração o seu contexto social, pessoal, histórico e familiar, tem, portanto, as medidas socioeducativas, o objetivo de socialização, pautada em caráter pedagógico, por este motivo não podem ser comparadas a uma pena(punição).

O Estatuto da Criança e do Adolescente surge para reafirmar o que dispõe na Constituição Federal de 1988 com base na declaração de direitos humanos de 1948 e convenção de direitos das crianças da ONU:

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

Questiona-se se as ações educativas previstas têm acompanhado esse novo entendimento. Na prática os direitos são respeitados? Persistem resquícios do passado? Como os adolescentes infratores são vistos? Na busca de respostas buscamos os debates em relação aos adolescentes infratores.

### **3. ADOLESCENTE INFRATOR: IMAGENS E DISCURSOS**

Nesta seção buscamos discutir os tipos de representações que são atribuídas ao adolescente infrator. Buscamos Identificar o entendimento dos próprios adolescentes sobre si e sua condição, assim como da sociedade em geral. Pergunta-se sobre os discursos e perspectivas que permeiam o entendimento sobre o adolescente infrator nos

dias atuais.

De acordo com Paixão et al (2012) nos dias de hoje o termo “menor” ainda encontra-se associado aos adolescentes pobres, por vezes, até alguns juristas, psicólogos e pedagogos empregam o termo nesse sentido. Segundo a pesquisa realizada por Paixão et al (2012) a representação que os adolescentes das diversas classes sociais têm em relação ao adolescente infrator é de um sujeito com família desestruturada, usuário de drogas, violento, que vive perambulando pelas ruas praticando diversas infrações.

Essa visão preconceituosa é transmitida como um espelho na sociedade, que de forma incansável, reproduz este discurso, por meio da mídia, da escola e nos diversos ambientes sociais, assim, tomado essa premissa como verdade a discriminação com adolescentes infratores é replicada (PAIXÃO et al, 2012).

Para Zanella (2010) quando se trata de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas existe por parte da escola uma resistência em aceitá-lo:

[...] Por motivos óbvios, esses adolescentes não são bem vindos à escola antes, durante e posterior ao cumprimento da medida socioeducativa, mesmo sendo a educação um direito estabelecido pelas normativas nacionais e internacionais. Dessa forma, quando a escola é procurada para reinserir em seu Sistema de Ensino o aluno autor de ato infracional, a primeira alegação é a de que não possui vagas; com a insistência, alegam atuar em defesa dos direitos dos demais alunos, ‘que possuem direito a estudar com tranquilidade’. Não obstante, retomam-se as situações e atos de indisciplinas ocasionados pelo adolescente, apresentam-se os livros de registros de atos disciplinares cometidos e desvelam-se preconceitos, falas que reafirmam não ser o adolescente bem- vindo à escola (ZANELLA, 2010, p. 15).

De forma que, muitas vezes, os profissionais da educação reproduzem a exclusão destes jovens, rotulando-os como fonte de problemas, como sujeitos sem solução, que a eles só caberiam medidas de punição, este pensamento é impeditivo do cumprimento dos direitos estabelecidos e da proteção integral da criança pelo ECA porque nega direitos fundamentais:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando -lhes:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - direito de ser respeitado por seus educadores;  
III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;  
IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;  
V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.  
(BRASIL, 1990).

A definição da norma é importante, mas não suficiente para a garantia dos direitos, caso a permanência na escola não seja efetivada. Infelizmente, persiste em muitos ambientes o desrespeito a esses direitos e a família, até por falta de conhecimento, não procura o poder público, permitindo de forma inconsciente a violação dos direitos proclamados.

Em estudos realizados por Ozella e Aguiar (2008) sobre a concepção da adolescência pela ótica dos jovens (a análise dividiu-se em classes A, B,C,D e E)<sup>3</sup>, essa pesquisa aponta que os adolescentes das categorias D e E, pertencentes a classe social carente que vivem em estado de pobreza são os que concentram maior número de evasão escolar após o ensino fundamental, muitos deles abandonam a casa, a escola e passam a viver na rua. São aqueles que tiveram uma experiência negativa com a escola. São também aqueles que ficaram sujeitos à exploração, à violação e carências de todos os tipos. A pesquisa de Ozella e Aguiar (2008) de teor qualitativo evidencia:

Os adolescentes de classe A, B e C, de sexo masculino, de todas as idades, predominantemente brancos, destacam o “perigo das drogas”. Já para o adolescente oriental, em qualquer faixa etária, de ambos os sexos e nas classes A, B e C (orientais praticamente não aparecem nas classes D e E) a droga não é mencionada. [...] Com relação aos adolescentes negros, de ambos os sexos, em todas as faixas etárias, a droga aparece como uma ameaça vinda do outro, pois são os seus amigos (ou o outro) que a utilizam, ou o traficante. De qualquer modo a droga não aparece como algo que os amedronte; no geral é banalizada, como algo que faz parte de seu cotidiano. (OZELLA e AGUIAR, 2008, p.105).

Enquanto os adolescentes brancos das classes A, B e C enxergam as drogas como algo perigoso, para os adolescentes negros as drogas se tornaram algo natural que faz parte do seu cotidiano, entende-se que a formação de conceitos por meio da vivência social é fundamental para orientar as condutas, os sentimentos que envolvem os adolescentes. Conforme pode-se perceber no depoimento de um adolescente da classe D e E sobre o que o preocupa, Ozella e Aguiar (2008, p.105) em suas pesquisas

---

<sup>3</sup>A pesquisa foi realizada com 856 adolescentes de ambos os sexos, compostos por brancos, negros e orientais, de todas as classes sociais dividida em categorias, as letras de A a E representam as classes sociais, as configurações A, B e C são adolescentes que possuem poder socioeconômico elevado que estudam nas escolas centrais da cidade (porém a uma diferença de classe social entre estes alunos, por este motivo os autores subdividiram os adolescentes de A a C por meio de questionário socioeconômico aplicado, a ordem estabelecida foi que a maior renda é representada pela letra A e assim diminuindo até C); nas escolas de periferias composta por adolescentes pobres e como também há diferença socioeconômica se subdividiu em duas classes sociais C e E seguindo a mesma ordem das classes anteriores.

evidenciaram que esses adolescentes relevam “[...] grande preocupação com a vida, falam do perigo das drogas, das frustrações, dos medos, das impossibilidades: ‘sou jovem, mas já conheço o outro lado da vida’; ‘para mim a adolescência não é só para curtir, mas tentar dar o máximo... para não acabar na escuridão’”.

Os jovens da classe D e E que convivem com as mazelas sociais enfrentam lutas diárias para não se envolverem com as drogas e não serem levados ao mundo do crime. Paixão et all (2012) lembra que os adolescentes da classe social desfavorecida são levados precocemente ao trabalho, fato que os levam a abandonar a escola. São os sujeitos que sofrem com famílias desestruturadas, presenciam a violência também no âmbito familiar. Esse ambiente conturbado ou a rua tornam-se seu principal espaço de aprendizagem quanto ao que é a vida, a relação com as pessoas, as coisas. Paixão et All (2012) descreve:

É essa compreensão que parece estar visivelmente posta na mente dos jovens, já que para explicar a correlação entre violência e pobreza eles assinalam na periferia próxima que o sentimento de *falta*, decorrente da pobreza, atrelado a situação em que o adolescente vive *sem* família, *sem* limites, *sem* escola, *sem* acesso ao mínimo necessário para sua sobrevivência, leva o adolescente a *desrespeitar* leis e normas sociais e a se envolver com *drogas* e com toda promessa de ganho fácil que delas deriva. (PAIXÃO et al, 2012, p.290).

Podemos perceber que tanto nos estudos realizados por Ozella e Aguiar (2008), quando por Paixão et al (2012), a imagem de adolescente infrator está atrelada aos adolescentes pobres, para os jovens de ambas as classes é inevitável que os sujeitos da classe social carente se envolvam com condutas ilícitas, é como se fosse um ciclo vicioso ou até mesmo um caminho de mão única, se o sujeito está inserido em um contexto social de pobreza tende a fazer parte do mundo do crime. Estes discursos se tornam um espelho para os adolescentes carentes, fazendo com que eles tomem isto como verdade, traçando o crime como caminho inevitável:

A identidade pessoal pode ser considerada um princípio organizador das tomadas de posição concernentes ao “eu” nas relações simbólicas com outros indivíduos e grupos. O que faz compreender que, mesmo ao falar de si, os sujeitos revelem conteúdos que já estão postos socialmente e circulam, por meio dos processos de comunicação. (PAIXÃO et al, 2012, p. 288).

Entende-se, assim, que o sujeito para traçar a sua identidade toma como base as representações que lhe são atribuídas no contexto social e quando o mesmo discurso é repetido várias vezes, acaba sendo incorporado pelo indivíduo que o escuta, tornando assim uma representação social e o seu veredito, suas ações são justificadas pelo mesmo

discurso. Em relação às práticas de violência cometidas pelos adolescentes infratores, vejamos o discurso que lhe é atribuído:

Quanto aos sentimentos positivos eles também são descritos por adolescentes protagonistas de ações transgressoras, mas que, na visão dos participantes, sentem-se bem com suas práticas, considerando-as “normal” ou porque elas lhes dão a sensação de poder. (PAIXÃO et al, 2012, p.285).

Para Paixão et al (2012) os adolescentes infratores tomam como meta o domínio do seu grupo e para impor respeito são praticados atos de violência, tudo em busca da sensação de poder, aspectos afetivos não fazem parte deste cotidiano. Estes adolescentes não sofrem apenas com a carência econômica e de conhecimento escolar, presenciam violência e desrespeito e nos outros espaços que frequentam são tratados com preconceito e descaso tornando assim a rua seu lar/escola/lazer.

Com base nos estudos realizados por Paixão et al (2012) a falta de amor no âmbito familiar e o preconceito que os adolescentes infratores sofrem, fazem com que eles busquem outros meios para se sentirem importantes, os tornam líderes e subordinados do crime, nas práticas de liderança o diálogo e o respeito se fazem ausentes, reproduzem atos de violência que presenciam, seu reinado não impõe respeito, mas provoca amedrontamento, os jovens garotos subordinados sonham em ser os líderes para provar a sensação de poder reproduzindo atos de violência que sofrem, para alcançar o almejado sonho, se espelham nos adolescentes filhos do crime e do descaso social.

Apoiado nos estudos de Ozella e Aguiar (2008), quanto por Paixão et al (2012) nesta seção podemos compreender a representação que os adolescentes em geral fazem a respeito de si e dos adolescentes infratores, percebemos questões diálogos generalizados com resquícios do passado reproduzidos pela sociedade atualmente, no próximo item são abordados os estudos em relação a fase da adolescência fundamentados pela teoria histórico cultural.

#### **4. CONCEPÇÃO DE ADOLESCÊNCIA E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Esta seção apresenta a concepção de adolescência e de que forma nesta fase de desenvolvimento elabora-se os conceitos de acordo com a teoria histórico cultural.

Utilizamos os estudos de Vygotsky, pois, de acordo com Oliveira (1993) Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) e seus seguidores Alexander Romanovich Luria

(1902 - 1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903 - 1979) buscaram construir uma nova psicologia que unisse as duas formas de psicologia da época que são a psicologia como ciência natural, esta teoria tentava transformar a psicologia em ciências, como a química e a física, estudava o homem por meio de testes que buscavam compreender seus processos elementares sensoriais e os reflexos, enquanto a psicologia como ciência mental considerava o homem como ser composto por mente, consciência e espírito. De acordo com a autora:

A síntese de dois elementos não é a simples soma ou justaposição de dois elementos, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente. Este componente novo não estava presente nos iniciais: Foi tornado possível pela interação entre esses elementos no processo de transformação que gera novos fenômenos. Assim, a abordagem que busca uma síntese para a psicologia integrada, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto o membro da espécie humana e participante de um processo histórico. (OLIVEIRA, 1993, p.23).

A teoria histórico cultural tem por base os estudos do homem como ser biológico (espécie) que possui elementos sensoriais e reflexos, mas com ênfase no homem constituído no seu processo sócio-histórico inserido em um contexto cultural, a psicologia histórico cultural surge como oposição a psicologia da ciência natural e a psicologia da ciência mental, constitui seu processo teórico nas bases do materialismo histórico de Marx e Engels. De acordo com Oliveira (1993) a Teoria Histórico Cultural compreende o ser humano como ser biológico inserido em um contexto histórico e cultural que provoca transformações no indivíduo, constituída por três elementos centrais, considerados os pilares de Vygotsky, são eles:

As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos de atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. (OLIVEIRA, 1993, p. 24).

Segundo Oliveira (1993) para Vygotsky o homem transforma-se de biológico para sócio-histórico, ou seja, são construídas as características eminentes humanas, que são o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (linguagem, percepção, memória e atenção), elas são desenvolvidas por meio da mediação, o sistema simbólico que medeia a relação entre homem e o mundo, estas funções são influenciadas e moldadas de acordo com a cultura que o indivíduo está inserido, de acordo com a autora para a teoria histórico cultural a aprendizagem antecede, bem como, causa o desenvolvimento do sujeito.

Com esta breve síntese da teoria histórico cultural, apresentamos a importância de

utilizá-la nesse estudo, no que se refere ao trabalho pedagógico desenvolvido com os adolescentes infratores nas medidas socioeducativas de privação de liberdade em especial por considerar o homem como ser sócio- histórico, não definido a priori pelo biológico. Oliveira (1993) esclarece que Vygotsky considera o sujeito como biológico, porém, suas características humanas adquiridas por meio de sua mediação com o mundo o diferencia dos animais. As funções psicológicas superiores (memorização ativa, pensamento abstrato, imaginação, linguagem e atenção voluntária) características eminentes humanas, não são inatas, mas desenvolvidas por meio da mediação entre os homens em seu contexto sociocultural. (OLIVEIRA,1993).

Segundo Jerebtov (2014) para a teoria histórico cultural a formação da consciência e o desenvolvimento da personalidade se dá por meio das vivências (o domínio dos instrumentos, dos signos como instrumentos, dos conceitos como palavra), ou seja, dos estímulos do mundo ocorrem na interação social. Sobre a internalização das vivências Jerbtov (2014) destaca:

O aperfeiçoamento do controle se torna dependente do desenvolvimento dos instrumentos psicológicos. Com o surgimento do sujeito (personalidade), a fenomenologia interna adquire as características da vivência. Não só o dado imediato, não só as situações particulares, mas todo o espaço da vida da personalidade e até mesmo o espaço de vida da humanidade se torna a “base” de vivências de uma pessoa culturalmente desenvolvida. (JEREBTOV, 2014,p.20).

As características do contexto cultural vivenciado pelo homem são internalizadas e provocam o desenvolvimento de sua personalidade, o contanto social em seu contexto cultural faz com que ele se aproprie dos elementos deste meio transformando-os em suas peculiaridades, ou seja, o ser humano é uma construção sociocultural.

Vygotsky (2001) discorda com a teoria piagetiana, a respeito do desenvolvimento do pensamento na criança “Na nossa concepção a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual (Vygotsky, 2001, p. 25)”. O pensamento desde criança é moldado por influência externa, ou seja, social, portanto até os pensamentos que parecem algo tão pessoal e singular são construídos socialmente, somos seres sociais. Ferreira (2015) em sua tese argumenta que somos sujeitos histórico-sociais consolidados:

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. (Ferreira, 2015, p.72).

As vivências do cotidiano que irão demarcar a formação e a constituição do indivíduo, características de personalidade, que apesar de parecerem singular e particular de cada um, são constituídos socialmente por meio do processo sócio- histórico da vida do indivíduo ocorridas por intermédio da interação coletiva.

De acordo com Vygotsky (2001) para a socialização do conhecimento adquirido com vivências o homem necessitou criar um signo mediador por meio das relações estabelecidas pelo trabalho (linguagem). A linguagem é composta por palavras que possuem significados acordados socialmente pelo homem ao longo de sua história, a apropriação do significado ocorre por meio da generalização.

Para Vygotsky (2001, p. 54) a linguagem quando adquirida pela criança de forma social se transforma nas estruturas do seu pensamento, portanto para o autor: “Isto conduz-nos a um outro incontestável fato de grande importância: o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança”. Esta fala do autor nos leva a compreender que para o desenvolvimento do pensamento é necessário que ocorra o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, pois é por meio dela que adquirimos conhecimentos e socializamos com outros de nossa espécie, o conhecimento nos proporciona a refletir a respeito dos fatos e fenômenos presentes na sociedade.

A respeito do desenvolvimento humano Jerebtov (2014) destaca que não é algo que irá ocorrer de forma natural sem estímulos do meio e esforços do sujeito:

Desenvolvimento e forma superior de movimento. Desenvolvimento e meio de existência da personalidade, já que nesse movimento o homem realiza a sua liberdade e a capacidade de aperfeiçoamento. Desenvolvimento não é um processo mecânico que ocorre por força de regularidades naturais. E em relação a esse aspecto que está contida a diferença entre desenvolvimento e evolução, crescimento e maturação orgânica. O desenvolvimento é impossível sem o esforço pessoal de autodesenvolvimento do sujeito. (KRAVTSOV, 2014, p.36).

O desenvolvimento não ocorre de forma natural, é necessário que o sujeito se esforce para aprender e se desenvolver, com base neste princípio que para teoria

histórico cultural o desenvolvimento é o surgimento de algo novo e superior, o desenvolvimento é, portanto, o autodesenvolvimento. De acordo com Kravtsov (2014) Vygotsky destaca as principais características de desenvolvimento que envolve as funções psicológicas superiores, de acordo com a faixa etária e maturação:

[...]Na teoria da periodização do desenvolvimento, de Vigotski, um lugar importantíssimo ocupa o conceito de neoformações psicológicas etárias centrais. A neoformação central é algo que não havia na etapa anterior do desenvolvimento e que, ao surgir pela primeira vez, desempenha um papel determinante em todos os processos de desenvolvimento num dado período etário. Na primeira infância, é a fala; no pré-escolar, é a imaginação; no escolar, a atenção; no adolescente, o pensamento reflexivo. É preciso destacar que todas essas funções psíquicas têm uma natureza volitiva e, desde o início, existem como funções superiores. Sob a influência delas os processos elementares ou naturais se transformam em superiores, culturais. Segundo Vigotski, as neoformações centrais servem de critérios e bases para definição dos períodos etários de desenvolvimento (KRAVTSOV, 2014, p. 41).

As funções psicológicas elementares (reflexos) estão presentes no homem desde o seu nascimento, conforme ele aprende e se desenvolve essas funções que se transformam nas funções psicológicas superiores, portanto, o desenvolvimento cognitivo é o que transforma as funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores.

Nas fases de desenvolvimento do adolescente, a neoformação central, de acordo com a teoria histórico cultural é o pensamento reflexivo e para que ele desenvolva precisa que se esforce, tenha força de vontade, nas palavras de Kravtsov (2014):

Os conceitos centrais de neoformação e situação social de desenvolvimento não apenas estão ligados entre si, mas são mutuamente determinantes. Assim, uma central, na primeira vez que surge, altera, imediatamente, a situação social de desenvolvimento da criança e a nova situação social de desenvolvimento cria, no seu âmbito, as premissas e condições para a neoformação central do próximo período etário (Kravtsov, 2014, p.41).

A neoformação central do desenvolvimento não se separa da situação social do desenvolvimento, ambas são processos inter-relacionados que provocam o desenvolvimento do indivíduo, estimulando o avanço para o novo período etário, portanto o desenvolvimento está relacionado com a faixa etária de maturidade que o indivíduo se encontra, porém as influências externas do mundo por meio das vivências são fundamentais e determinantes para que o indivíduo se desenvolva e avance para a novo período etário, desta forma se deparando com novas vivências.

As Influências são fundamentais para a aprendizagem e, em visto disso, do

desenvolvimento do sujeito. Sforini (2015) sobre a metodologia didática com embasamento na teoria histórico cultural, tem-se o pressuposto de que a educação é um processo amplo de humanização que se dá por meio da apropriação da cultura, que pode ser direta: o sujeito com interação em seu contexto cultural ou o conhecimento teórico que é adquirido por meio da mediação de um processo cultural específico, sendo papel das instituições de ensino proporcionar essa aquisição. Assim, a qualidade do trabalho educativo é fundamental para proporcionar aprendizagem e, portanto, desenvolvimento. Não é qualquer ensino, é preciso pensar na qualidade do processo. Nesse raciocínio, Sforini (2015) em suas pesquisas identifica os seguintes princípios para a organização do ensino:

O “Princípio do ensino que desenvolve” (SFORINI, 2015, p. 8), nele as ações docentes devem se dirigir para provocar o desenvolvimento do aprendiz. Nesse aspecto, cabe ao professor realizar um levantamento dos conhecimentos prévios do aluno acerca do conteúdo a ser trabalhado e a partir dele direcionar o seu planejamento para ações pedagógicas que permitam desenvolver as funções psicológicas superiores. É fundamental que haja um planejamento de atividades com os conceitos que mobilizem as funções psíquicas superiores. Não é qualquer atividade. A pesquisadora esclarece que esse desenvolvimento não é espontâneo, precisa ser planejado, para deixar claro, a autora sintetiza as ações docentes motivadas pelo *princípio do ensino que desenvolve*:

- a) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado;
- b) Uso de atividades com os conceitos que mobilizam as Funções Psíquicas Superiores;
- c) Criação de situações em que os estudantes expressem verbalmente o que e como estão pensando (como estão atuando mentalmente com os conceitos) (SFORINI, 2015, p.385).

A estimulação verbal da expressão dos conhecimentos auxilia o professor a avaliar em que estágio o aluno se encontra no desenvolvimento pela formação conceitos e quais práticas pedagógicas são necessárias para estimular a aprendizagem do indivíduo.

O ensino deve agir na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, na teoria histórico cultural de acordo com Oliveira (1993) as atividades que o indivíduo consegue desempenhar com a ajuda da mediação e denominada de nível de desenvolvimento potencial, já as atividades que o sujeito desempenha sem auxílio é o nível de desenvolvimento real, a distância entre os dois níveis de desenvolvimento é chamada de zona de desenvolvimento proximal e é nela que o processo de mediação deve acontecer.

Sforini (2015) constata que há dificuldade para os professores elaborarem práticas

pedagógicas de mediação, não conseguem executar de acordo com o desenvolvimento e a peculiaridade de cada aluno, a autora propõe que o docente faça um levantamento de como está o desenvolvimento da turma, tendo em vista, que por mais que hajam diferenças as crianças encontram-se em fase semelhante de desenvolvimento, essa prática foi denominada por Sforzi (2015) de zona de desenvolvimento proximal da turma.

O princípio, denominado “Princípio do Caráter Ativo da Aprendizagem” (SFORZI, 2015) diz respeito a transmissão do conhecimento científico, este deve-se transformar o desenvolvimento psíquico do sujeito. Porém não basta o ensino apenas do conceito, ele deve estar atrelado ao seu conjunto de significações, para isto o docente precisa provocar a indagação do aluno por meio da problematização para que ele busque a origem do conceito, estimulando a elaboração de análises sintéticas no coletivo para a socialização dos conhecimentos.

O princípio, denominado “Princípio do Caráter Consciente” (SFORZI, 2015,) diz respeito a necessidade de atentar-se para o foco da ação. Com esse princípio a pesquisadora alerta para o fato da necessidade de que haja consciência da ação por parte do aluno, pois pode ocorrer que o conteúdo esteja contido na atividade, mas o aluno não se atentou a ele, isto é para Sforzi o tema foi percebido, mas não foi conscientizado, isto ocorre porque, de acordo com a autora, “[...] não basta que o conteúdo esteja contido na atividade, tampouco basta a ação do aluno: é preciso que este tome consciência da relação da sua ação com o conteúdo da atividade” (SFORZI, 2015, p.389).

Segundo Sforzi (2017) com a apropriação da linguagem a criança absolve o conhecimento resultando no desenvolvimento cognitivo, ou seja, ações mentais intelectuais. Os conteúdos escolares focam na formação deste conceito conceitos científicos, que resultam no conhecimento que é a base do pensamento (operações mentais) e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a respeito do conceito a autora esclarece que há:

O conceito é, portanto, uma síntese da atividade humana na busca de compreensão e controle dos objetos e fenômenos da realidade objetiva. Ao nos apropriarmos de um conceito nos apropriamos de uma abstração que permite a interação com vários aspectos da realidade. Essa interação se expressa pelas ações mentais possibilitadas pelo conceito. Ou seja, o conceito se interpõe entre o sujeito e os fenômenos, propiciando ao sujeito captar os fenômenos para além das suas manifestações empíricas imediatas. Desse modo, apropriar-se de um conceito significa “pensar com” ele, movimentá-lo do geral (abstrato) para o particular (concreto) e vice-versa. Isso significa que o conceito provoca transformações no conteúdo e na forma de pensar o mundo. (SFORZI, 2017,p.91).

Para a apropriação do conhecimento científico é necessário aprender e compreender os seus conceitos, a aprendizagem das ciências induz ao pensamento e a reflexão, características eminentemente humanas, isto faz com que desenvolvamos cada vez mais as funções psicológicas superiores (memória, percepção, atenção e linguagem) nos tornando humanos. Mas de que forma deve se organizar o ensino de conceitos? Sforini (2017) traça considerações importantes sobre a organização do ensino:

Assim, a primeira ação ao se organizar o ensino de um conceito não é buscar os meios para se chegar a sua definição, mas analisar qual o pensamento que está nele objetivado, a materialidade que ele expressa. Em outras palavras, cabe perguntar: esse conceito é uma ferramenta que permitiu a humanidade dominar quais fenômenos da realidade? Ele nos permite tomar consciência de quais fenômenos? As respostas a essas perguntas podem ser encontradas na própria gênese do conceito, o estudo sobre sua origem histórica revela muito da sua materialidade, da sua criação como ferramenta para uma determinada finalidade. (SFORINI, 2017, p.91).

O ensino do conceito deve partir do significado que ele carrega, sua historicidade, como foi criado e desenvolvido ao longo da construção histórica e produção cultural dos saberes humano, a tomada de consciência do conhecimento científico aprendido provoca no ser humano o ato de reflexão. A aprendizagem do conhecimento científico por meio dos seus conceitos não acontece de forma involuntária é necessário que o indivíduo possua interesse para aprender, para isto precisa fazer sentido em sua vida, de acordo com Sforini (2017) o planejamento de ensino deve se voltar as vivências do aprendiz e no desenvolvimento que ele se encontra, ou seja, partir das experiências do cotidiano fazendo a relação com os conteúdos estudados.

Sforini (2017) pensando nestes elementos fundamentais que devem conter no planejamento de ensino elaborou alguns pressupostos a serem usados no ponto de partida: *Objeto da Aprendizagem*: para ensinar o conceito é necessário que se faça um estudo/análise histórico-social para compreender de que forma surgiu um determinado conceito e como ele foi utilizado pelo homem ao longo de sua história; *O Sujeito da Aprendizagem*: as vivências do aluno/turma em que nível de desenvolvimento se encontra; os *Processos Afetivos-Cognitivos*: despertar o interesse de estudar o conceito e analisar o que se pretende causar no pensamento do aluno com um determinado conceito.

No planejamento Sforini (2017) pondera que o objetivo geral do contexto e significações que envolvem o conceito, os objetivos específicos são as ações mentais

(pensamento, reflexão, análise e etc.) do que se pretende provocar no indivíduo após aprender o conceito e sua contextualização (objetivo geral), em seguida a metodologia deve conter a relação das atividades realizadas pelo aprendiz e o diálogo (concreto) para alcançar a internalização/reflexão/relações do que foi aprendido(abstrato).

Após o ponto de partida que induz algumas reflexões necessárias para o professor elaborar a aula Sforni (2017) destaca a importância de planejar as ações para se alcançar os objetivos estabelecidos. Sugere partir de um problema, que induza a encontrar respostas para ele, na sequência, conduzir o diálogo dos alunos que provoque a reflexão/análise. Sforni (2017) ressalta ser importante utilizar sempre o conceito científico e fazer a relação com o senso comum. Ao final deve-se elaborar uma síntese conceitual utilizando a linguagem comum dos alunos conduzindo a que se chegue no conceito científico.

Depreende-se que a aprendizagem, na perspectiva da teoria histórico cultural, provoca o desenvolvimento, o ensino deve ter o objetivo de desenvolver as funções psicológicas superiores (memória, linguagem, atenção) que provoca a consciência reflexiva no homem. Parte do cotidiano para despertar o interesse e em seguida ensina os conceitos científicos. Este processo de ensino não exclui o senso comum, o transforma com base nos conceitos científicos.

Vygotsky (2001) ao analisar o desenvolvimento do conceito científico na infância conclui que não se reduz a apropriação do signo e assimilação com objeto, mas sim ao ato de pensamento, não podendo ser ensinado por meio da memorização, a criança só o alcançará apenas quando o seu nível de desenvolvimento mental atingir o complexo necessário, ou seja, a aprendizagem da palavra implica no processo de consciência do conceito, conforme o intelecto da crianças e desenvolve é transformado em operações mentais mais elevadas que levará a formação do pensamento, não é um processo simples, mas complexo de desenvolvimento e para alcançá-lo é necessário o desenvolvimento de muitas funções intelectuais que para Vygotsky:

O desenvolvimento dos conceitos, dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Estes processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial. (VYGOTSKY, 2001, p. 83-84).

Desta forma a aprendizagem dos conceitos que formam o pensamento não acontece de forma instantânea a partir do momento que a criança aprende o conceito,

mas faz parte de um processo de abstrações e generalizações desenvolvidos. Para Vygotsky (2001) a formação dos conceitos que se inicia na infância se transforma em pensamento com o amadurecimento de sua base psicológica de conceitos ocorrendo apenas na adolescência. Para o autor a adolescência é muito mais do que um processo de maturação biológica, é demarcada pela transformação de conceitos como base do seu pensamento.

A respeito dos conceitos VYGOTSKY (2001) destaca que a abstração, generalização e a associação são importantes para a formação de conceitos, porém apenas o desenvolvimento destas não são suficientes para transformá-los em base de pensamento, para que isto ocorra deve-se utilizar o signo como estrutura fundamental das operações mentais (pensamento/reflexão) para afim de solucionar os problemas que nos deparamos. O adolescente inserido em um contexto de violência e de empobrecimento cultural se tornará produto deste meio, verificamos o que a falta de incentivo ao conhecimento científico e aprendizagem de conceito pode causar:

A presença de um problema que exige a formação de conceitos não pode por si só ser considerada como causa do processo, embora as tarefas que a sociedade coloca aos jovens quando estes entram no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos sejam um importante fator para a emergência do pensamento conceptual. Se o meio ambiente não coloca os adolescentes perante tais tarefas, se não lhes fizer novas exigências e não estimular o seu intelecto, obrigando-os a defrontarem-se com uma sequência de novos objetivos, o seu pensamento não conseguirá atingir os estádios de desenvolvimento mais elevados, ou atingi-lo-á apenas com grande atraso (VYGOSTKY, 2001, p. 57).

Com base nos estudos realizados por VYGOSTKY (2001) compreende-se que o adolescente sem estímulo que o faça refletir sobre os seus atos não irá desenvolver a reflexão sozinho, tendo em vista que ele depende do meio social que está inserido para formação de conceitos, a respeito da adolescência destacamos:

[...] No nosso estudo experimental dos processos intelectuais dos adolescentes observamos como as formas primitivas de pensamento, quer as sincréticas quer as que se baseiam nos complexos, vão desaparecendo gradualmente, como os conceitos potenciais vão sendo usados cada vez menos e os verdadeiros conceitos começam a formar-se — raramente a princípio e depois com crescente frequência. Mesmo após o adolescente ter aprendido a produzir conceitos, não abandona as formas mais elementares; estas continuam a operar durante um certo período, continuando até a predominar em muitas áreas do seu pensamento. A adolescência é menos um período de consumação do desenvolvimento do que de transição e crise (VYGOTSKY, 2001, p.76).

A apropriação dos conceitos que se iniciam na infância e se transformam em base do pensamento na adolescência não acontece de forma natural, mas com o incentivo em utilizá-los como operações mentais para a solução dos problemas enfrentados, assim, um adolescente que não tem acesso ao conhecimento científico, segundo os pressupostos de vygotskianos, desce ao nível elementar (primitivo) a respeito dos conceitos adquiridos na infância.

Até aqui discutiu-se sobre a importância de um bom ensino para que provoque o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Na sequência a discussão centra-se na compreensão do perfil do adolescente internado no centro de medida socioeducativa (CENSE) e sobre os documentos que orientam as ações pedagógicas do CENSE.

## **5. CENSE: OS SUJEITOS DA AÇÃO E AS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS**

A presente seção traça o perfil dos adolescentes infratores internados no CENSE, por meio de pesquisa bibliográfica de autores que elaboraram seus estudos/pesquisando nos CENSEs, bem como traz a análise e documentos que possuem orientações para o trabalho pedagógico desempenhado nos CENSEs. Traçar o perfil dos adolescentes infratores se faz necessário para compreendermos as estruturas de pensamento tendo em vista que estas estão atreladas às suas vivências.

Os adolescentes internados no CENSE, de acordo com pesquisa realizada por Ferreira (2015), caracterizam-se por possuir baixa escolarização e por não considerar a escolarização importante. Essas características são decorrentes de famílias com dificuldade de acesso à informação e conhecimento além do convívio com adolescentes que usam drogas, e de adolescentes na mesma condição de exclusão social, seja na rua ou na escola.

A autora identifica que os adolescentes infratores estão expostos desde cedo ao contexto social de violência e vivência, pouca escolarização. De forma que, pode-se inferir que essa população vai demandar mais da escola, não estão prontos para aprender, não estão previamente estimulados, o senso comum é preponderante. Dessa constatação pode-se perguntar qual o papel da escola para os adolescentes nessas condições de exclusão?

Para Ferreira (2015, p. 90) não é o caso de apenas ter acesso à escola ou “[...] 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”. Assim,

entende-se obviamente que a qualidade do trabalho educativo é para eles é ainda mais imprescindível. Não é suficiente sair do contexto social de violência, a que se encontra, muitas vezes, exposto aos perigos e violências da rua e que seja apenas inserido em espaço escolar, é preciso pensar sobre a qualidade do que é oferecido.

Se o adolescente é produto do meio social em que vive, não podemos responsabilizá-lo de forma singular pelos seus atos, nos dias atuais um assunto polêmico é a questão de diminuição da maioria penal, há tentativa de adotar medidas punitivas inserindo-o precocemente em uma realidade ainda mais violenta. Introduzir o adolescente num ambiente mais violento ainda não é a solução para diminuir os atos infracionais praticados, ou a responsabilização de forma singular por suas ações e conceitos formado, pois suas ações são frutos de consequências causadas pela sociedade capitalista, para compreendermos melhor os efeitos que nosso sistema provoca na vida dos adolescentes, bem como, são parte da responsabilidade de suas prática o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativa com base em levantamentos de dados identifica:

O Brasil possui 25 milhões de adolescentes na faixa de 12 e 18 anos, o que representa, aproximadamente, 15% (quinze por cento) da população. É um país repleto de contradições e marcado por uma intensa desigualdade social, reflexo da concentração de renda, tendo em vista que 01% (um por cento) da população rica detém 13,5%(treze e meio por cento) da renda nacional, contra os 50%(cinquenta por cento) mais pobres, que detém 14,4% (quatorze virgula quatro por cento) desta (IBGE, 2004). Essa desigualdade social, constatada nos indicadores sociais, traz consequências diretas nas condições de vida da população infanto-juvenil. (BRASIL, 2006, p.16);

São indivíduos que estão em processo de formação, por este motivo submete-los ao cumprimento de pena, não se torna uma solução, ou seja, a punição não irá contribuir para que eles se desenvolvam, mas apenas provocar a reprodução de atos cada vez mais violentos. O adolescente precisa de incentivo do meio social que está inserido para formar seus conceitos, desta forma é:

Muito mais difícil do que a transferência em si é a tarefa de definir um conceito quando já não tem quaisquer raízes na situação original e tem que ser formulado num plano puramente abstrato, sem referência a nenhuma situação ou impressão concretas ,nas nossas experiências, há crianças ou adolescentes que resolvem corretamente o problema da formação do conceito, mas descem a um nível muito mais primitivo de pensamento quando se trata de definir verbalmente o conceito e começam muito pura e simplesmente a enumerar os vários objetos a que aquele se pode aplicar na configuração particular em que se encontra. Neste caso operam com a palavra como um conceito mas definem-no como complexo — forma de pensamento esta que vacila entre o conceito e o complexo e

que é característica e típica desta idade de transição (VYGOTSKY, 2001, p. 77).

O adolescente pode até conhecer a pronúncia da palavra, porém quando se trata de expressar seu significado por não ter o hábito de usá-la em seu vocabulário e leitura não consegue definir o que a palavra significa. A literatura por exemplo contribui para o desenvolvimento, ampliando o vocabulário e os conhecimentos, provocando no indivíduo a reflexão a respeito de si e do mundo, já a linguagem é importante porque é por meio dela que expressamos nosso pensamento.

Percebemos que sem o conhecimento adquirido por meio da experiência concreta de uma situação o adolescente não consegue formar conceito de algo que não aprendeu por este motivo entende-se que as medidas socioeducativas, voltam-se ao caráter pedagógico com intuito de inserir o indivíduo nas experiências novas que proporcionem a aprendizagem para o seu desenvolvimento, fora da realidade violenta que a maioria já se encontra, fazendo com que ele forme seus conceitos com o acesso ao conhecimento científico, com valores humanos, direcionando e proporcionando a ele uma reflexão em torno de seus atos e da sociedade em que vive:

O adolescente deve ser reconhecido como o protagonista deste cenário. Enquanto ele for visto apenas como um problema ou o problema, será excluído da possibilidade de canalizar construtivamente suas energias como agente de transformação pessoal e social. (FIORAVANTE et al., 2010, p.24).

O ECA garante os direitos que estes sujeitos em desenvolvimento possuem, respeitando suas peculiaridades, as medidas socioeducativas para os adolescentes infratores. A educação é a base que sustenta as medidas socioeducativas, mas de que forma ela está planejada e em quais elementos se baseia? Fioravante et al. (2010) pondera:

Qualquer tipo de educação é, por natureza, eminentemente social. O conceito de socio educação ou educação social, no entanto, destaca e privilegia o aprendizado para o convívio social e para o exercício da cidadania. Trata-se de uma proposta que implica em uma nova forma do indivíduo se relacionar consigo e com o mundo (FIORAVANTE et al., 2010, p. 27).

Os documentos que definem as medidas socioeducativas têm como base os preceitos da formação para a cidadania do adolescente. As medidas são, portanto, uma educação pautada em caráter pedagógico voltado ao contexto social que valoriza o adolescente como cidadão ativo na sociedade, dando a ele a responsabilidade de reflexão social, respeitando a sua fase de desenvolvimento físico e psicológico.

De acordo com o ECA, aos adolescentes que cometem o ato infracional são aplicadas as seguintes medidas socioeducativas:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I – advertência;  
II – obrigação de reparar o dano;  
III – prestação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida;  
V – inserção em regime de semiliberdade;  
VI – internação em estabelecimento educacional; VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI;

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

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

§ 3º. Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições (BRASIL, 1990, art. 112).

O juiz da Vara da Infância e Juventude analisa o caso e determina o tipo de medida socioeducativa que o adolescente infrator irá cumprir, são elas: a liberdade assistida acontece por meio de acompanhamento de profissionais (psicólogo, assistência social, pedagogo, conforme solicitados ou programas institucionais) que irão prestar ao adolescente e sua família assistência e orientações, a prestação de serviço à comunidade (hospitais, escolas, ONG's e entre outros.) de forma gratuita com uma carga horária estabelecida pelo magistrado, na semiliberdade o adolescente é acolhido pelo CENSE para participar das ações e encaminhamentos da instituição, é proporcionado a ele uma parte do seu dia para estabelecer relação com a comunidade externa. Já a medida socioeducativa de privação de liberdade é desenvolvida de forma integral no CENSE.

Art. 120. O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial.

§ 1º. É obrigatória a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade.

§ 2º. A medida não comporta prazo determinado, aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação. (BRASIL, 1990, Art. 120).

As medidas socioeducativa são definidas de acordo com a gravidade da infração cometida pelo adolescente, a semiliberdade pode ser de forma parcial da medida aplicada, ou seja, após o cumprimento de privação de liberdade para a transição e

inclusão novamente na sociedade, tendo em vista que o ECA prioriza a liberdade da criança e do adolescente. Portanto apenas em casos graves ou resiliência é aplicado regime internação:

- Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando:
- I – tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa;
  - II – por reiteração no cometimento de outras infrações graves;
  - III – por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.
- § 1º. O prazo de internação na hipótese do inciso III deste artigo não poderá ser superior a três meses, devendo ser decretada judicialmente após o devido processo legal.
- § 2º. Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada. (BRASIL, 1990, Art. 122).

O regime de privação de liberdade é imposto apenas como última medidas, tendo em vista que o ECA visa o direito à liberdade. A aplicação de internação do infrator não está relacionada apenas com a gravidade do ato infracional cometido, mas é realizado um estudo de caso, para analisar o contexto social e familiar em que o adolescente está inserido. Ressaltamos que a medida socioeducativa em âmbito geral é pautada em caráter pedagógico, sendo de direito do adolescente, de acordo com o art. 124, parágrafo XI “são de direitos do adolescente privado de liberdade entre outros os seguintes: XI – receber a escolarização e profissionalização” (BRASIL, 1990, art. 124, XI).

De acordo com o art. 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990) para a efetivação, administração e fiscalização do cumprimento de suas diretrizes que são pautadas em políticas descentralizadoras deve-se haver a criação de Conselhos Municipais, Estadual e Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Em cumprimento ao art. 88 do ECA, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente (Conanda) de acordo com a lei nº 8.242 criada em 12 de outubro de 1991, que tem por finalidade elaborar, fiscalizar e avaliar normas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente em âmbito nacional, acompanhar a proposta orçamentária para as políticas e direitos da criança e do adolescente, gerenciar os recursos destinados ao fundo de investimento das políticas dos direitos da criança e adolescente e apoiar os Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente.

De acordo com o ECA (1990) em seus art. 131 e 132 cada Município deve haver no mínimo um Conselho Tutelar, órgão que tem por objetivo zelar pelos direitos da criança e do adolescente.

Segundo o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) O CONANDA, em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos e o Fundo das Nações Unidas, em 2004, teve a necessidade de se elaborar um guia norteador para a efetivação das políticas pedagógicas e de direitos humanos voltadas para a criança e ao adolescente. A implementação do SINASE objetiva primordialmente o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos. Persegue, ainda, a ideia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturado, principalmente, em bases éticas e pedagógicas. (BRASIL, 2006, p. 15).

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo se constitui como órgão que se norteia por parâmetros de normativas nacionais: Estatuto da Criança e do Adolescente e Constituição Federal, bem como de normas internacionais: Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção e entre outros, que compõe um conjunto de princípios, regras e critérios voltados ao caráter político, pedagógico e jurídico que acompanha desde a apuração do ato infracional cometido pelo adolescente até a aplicação das medidas socioeducativas. Sendo este um sistema nacional que abrange as esferas estaduais, distrital e municipais, planos e políticas voltadas para as medidas socioeducativas (BRASIL, 2006).

O objetivo da medida socioeducativa estabelecida pelo SINASE (2006) é de “possibilitar a inclusão social de modo mais célere possível e, principalmente, o seu pleno desenvolvimento como pessoa” (BRASIL, 2006, p. 30), para alcançar este objetivo o SINASE estabelece que um dos deveres tidos como eixos das Instituições de atendimentos voltadas às medidas socioeducativas são o esclarecimento e a exposição das propostas pedagógicas discriminadas nas atividades de caráter coletivo.

O SINASE (2006) estabelece que as instituições devem compor um dirigente geral ou responsável legal e uma equipe diretiva. A gestão participativa se efetiva de acordo com a seguinte organização: essas instâncias devem articular-se entre si por meio de um mecanismo colegiado denominado Grupo Gestor, que pretende fundamentalmente:

- 1) Constituir-se num mecanismo de integração orgânica e sistêmica do grupo de gestores do sistema socioeducativo;
- 2) Ser um canal privilegiado para se estabelecer uma interlocução ativa e participativa entre os diferentes atores que integram as comunidades educativas;
- 3) Compartilhar coletivamente o poder nos processos decisórios do planejamento a execução das ações (BRASIL, 2006, p.44).

Este modelo de gestão foi adotado pelo SINASE com objetivo de atender as demandas do sistema socioeducativo de forma a ser efetivada com qualidade e o alcance dos princípios que devem ser cumpridos pelas medidas socioeducativas, a

gestão participativa atribui às instituições a elaborarem e executarem seu Projeto Político Pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico das instituições de medidas socioeducativas de acordo com o SINASE (2006) deve compor as seguintes diretrizes, conforme disposto no quadro abaixo.

Quadro1: Diretrizes e orientações para a elaboração do SINASE para a elaboração Projeto Político Pedagógico das instituições de medidas socioeducativas.

<b>Diretrizes</b>	<b>Orientações de Cada Diretriz</b>
<b>Prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios</b>	Ao cometer ato infracional o adolescente tem o direito ao cumprimento das medidas socioeducativas de caráter pedagógico com base na formação para o exercício da cidadania.

<p><b>Projeto Político Pedagógico como Ordenador de Ação e Gestão do Atendimento Socioeducativo</b></p>	<p>O projeto político pedagógico deve atender aos parâmetros estabelecidos pelo SINASE, estabelecer objetivos, o sujeito para qual se destina, embasamento teórico, plano de ação, recursos financeiros e humanos, acompanhamento e avaliação da equipe, este documento irá dar base aos outros documentos da instituição como o Regimento Interno, normas disciplinares e plano individual de atendimento.</p>
<p><b>Participação dos Adolescentes na Construção, no Monitoramento e na Avaliação das Ações Socioeducativas</b></p>	<p>As medidas socioeducativas devem proporcionar sua participação ativa para avaliar e dar sugestões, desenvolvendo a sua autoconfiança.</p>
<p><b>Respeito à Singularidade do Adolescente, Presença Educativa e Exemplaridade como Condições Necessárias na Ação Socioeducativa</b></p>	<p>Cada adolescente possui acompanhamento por meio do plano individual de desenvolvimento (PIA) importante para elaboração de prática pedagógicas, as medidas socioeducativas além da formação da cidadania visa a formação de vínculos.</p>
<p><b>Exigência e compreensão, enquanto elementos primordiais de reconhecimento e respeito ao adolescente durante o atendimento</b></p>	<p>O CENSE deve proporcionar ao adolescente o desenvolvimento de suas habilidades, respeitando a singularidade de cada adolescente.</p>
<p><b>Diretividade no processo socioeducativo</b></p>	<p>A instituição socioeducativa deve estabelecer o diálogo entre os educadores, pedagogo, funcionários e adolescentes para estabelecer o encaminhamento das ações.</p>
<p><b>Disciplina como meio para a realização da ação socioeducativa</b></p>	<p>Deve haver disciplina para o encaminhamento das ações socioeducativas, por meio de elaboração de regras com a participação de todos envolvidos inclusive os adolescentes.</p>
<p><b>Organização espacial e funcional das Unidades de atendimento socioeducativo que garantam possibilidades de desenvolvimento pessoal e social para o adolescente</b></p>	<p>O Projeto Político Pedagógico do CENSE deve conter a descrição de seu espaço físico e recursos materiais.</p>

<b>Diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual norteadora da prática pedagógica</b>	A fundamentação teórica que rege este princípio está voltada novamente ao pilar principal citado e ressaltado em todo o documento que é a formação da cidadania.  Há também preocupação a promoção a saúde, cultura e profissionalização com o discurso de promover respeito as diferenças estabelecidas a inclusão.
<b>Família e comunidade participando ativamente da experiência socioeducativa</b>	Com o pilar voltado para a cidadania o adolescente é compreendido como cidadão que estabelece relações com as diversas instituições e grupos sociais, por isso o CENSE deve proporcionar dinâmicas para o fortalecimento de vínculos com a família e a comunidade.
<b>Formação continuada dos atores sociais</b>	A prática repressiva por parte dos educadores ainda existe e para combatê-la é fundamental a formação continuada pautada nos direitos humanos, que forneça a capacitação técnica, e a atualização dos conhecimentos a respeito da criança e do adolescente.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. BRASIL, 2006.

As indicações pelo SINASE para compor o Projeto Político Pedagógico das instituições de medidas socioeducativas, direcionam um olhar voltado mais para as ações dos adolescentes enquanto sujeito singular, não transparece a preocupação com o contexto em que está inserido o adolescente. O adolescente é visto como o desajustado da sociedade devendo ser reeducado para o exercício de sua cidadania.

O SINASE é um sistema nacional que norteia as políticas e práticas pedagógicas desenvolvidas nas medidas socioeducativas, ao analisarmos as propostas estabelecidas por este órgão percebemos que se tem como pilar a formação da cidadania do adolescente, constituído como sujeito de direitos e de deveres, que se encontra em fase peculiar de desenvolvimento, de acordo com o SINASE:

O adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstancia e sem reincidir na prática de atos infracionais. Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem-comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva. (BRASIL, 2006,

p.51).

Assim, a formação da cidadania do adolescente é vista pelo SINASE como a “salvação” para o seu desenvolvimento, a respeito da formação cognitiva se encontra como elemento secundário, pouco discutido no documento elaborado por este órgão:

As ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito as diversidades (cultural, étnico-racial, de gênero e orientação sexual), possibilitando que assuma um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. Para tanto, é vital a criação de acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas. (BRASIL, 2006, p. 60).

Quando o SINASE cita a formação cognitiva percebemos que está atrelada como eixo na construção de identidade do adolescente que proporcione a sua identificação como sujeito social que deve estabelecer relações sociais e comunitárias, não há uma exploração ampla no desenvolvimento cognitivo do adolescente, este conceito é apenas citado como elemento que provoque a relação social.

De acordo com a lei federal nº 12.594/12 em seu art. 7 caberá constar um diagnóstico da situação do SINASE que se resulte em um Plano Decenal de atendimento socioeducativo.

O Plano Decenal norteará o planejamento, a construção, execução, o monitoramento e a avaliação dos Planos Estaduais e Planos Municipais do SINASE, além de incidir diretamente na construção e/ou aperfeiçoamento de indicadores e na elaboração do Plano Plurianual, Lei de Diretrizes Orçamentárias e Lei Orçamentária Anual (BRASIL, 2012, p.04).

De acordo com o Plano de Atendimento Socioeducativo (2013) o Plano deve estabelecer metas a serem cumpridas com o prazo de dez anos, elaborar e implementar propostas pedagógicas, estipular políticas para a formação continuada de todos os profissionais de medidas socioeducativas; estabelecer relações com as universidades e instituições de ensino a fim de proporcionar a elaboração de cursos profissionalizantes; proporcionar ao adolescente a participação na elaboração e avaliação do plano. O Plano Nacional de Atendimento socioeducativo servirá como base para os estados elaborarem seus planos de atendimento socioeducativo:

2º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, elaborar seus planos decenais correspondentes, em até 360 (trezentos e sessenta) dias a partir da aprovação do Plano Nacional. (BRASIL, 2012, Art. 7º).

De acordo com o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná (2015) entende-se as medidas socioeducativas como educação não formal por acontecer em espaços não escolares, este documento tem a seguinte perspectiva sobre a educação não formal:

Compreende-se a educação não formal como um processo de formação para a cidadania inserido nas diferentes práticas socioculturais, aliado com a produção de saberes não hegemônicos, que permitam a construção de valores e de cidadania de modo adequado ao contexto sociocultural dos adolescentes (PARANÁ, 2015, p.17).

Com compreensão de como deve ser a educação não formal, percebemos que o Plano Estadual de Educação do Paraná ressalta a importância da formação da cidadania, assim como o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, desta forma é nítido que a preocupação da elaboração de práticas pedagógicas para as medidas socioeducativas está pautada na formação da cidadania do adolescente, sendo pouco citado o conhecimento científico. A respeito da educação para cidadania é necessário compreender qual forma de ensino o plano deve proporcionar, o Plano Estadual seguindo as orientações do SINASE orienta que:

Embora esteja explícito o aspecto sancionatório, visando “a desaprovação da conduta infracional” conforme o inciso III do art. 1º da Lei 12.594, as ações pedagógicas devem ter por objetivo a formação para a cidadania, pois a medida socioeducativa possui dimensão jurídico-sancionatório e dimensão substancial ético pedagógica. OS SINASE ao tratar dos Parâmetros da Gestão Pedagógica, exige que as ações socioeducativas estejam voltadas para a formação do adolescente como cidadão autônomo e solidário, viabilizando e facilitando no interno a construção de uma boa relação consigo e com o mundo. (PARANÁ, 2015, p. 153).

A proposta de educação para a cidadania presente nos planos voltados para o atendimento socioeducativo possui a ideologia na formação do adolescente autônomo e solidário, que estabeleça boas relações sociais, mas não se referem ao cidadão que lute por igualdade social, muito menos pretende ensinar ao adolescente o conhecimento científico como instrumento de reflexão. Por mais que falem em cidadão autônomo, esta autonomia se torna limitada, quando a sociedade não oferece equidade de oportunidades para o acesso de escolhas, mas o foco é formar um sujeito passivo que saiba se portar na sociedade, estabelecendo relações sociais harmônicas.

O Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná (2015), vigente para o ano de 2015 a 2024, possui como eixo práticas pedagógicas relacionadas

à diversidade (respeitando os parâmetros do SINASE); valorização e fortalecimento de vínculo com a família; proporcionar ao adolescente a participação nas discussões das políticas aplicadas às medidas socioeducativas; e proporcionar o ensino por meio do PRODUESE (com a mesma estrutura da educação de jovens e adultos – EJA, mas direcionado às medidas socioeducativas):

Em 2005, o estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação– SEED e, na época, do Instituto de Ação Social do Paraná – IASP, constituiu o Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas do Paraná – PROEDUSE. Trata-se de um programa executado por meio de uma cooperação técnica que pode ser compreendida como política pública de educação (PARANÁ, 2015, p.66).

Para o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná (2015) a Educação de Jovens e Adultos é direcionada para os sujeitos que tiveram o direito à educação violado, tem-se o entendimento que por estarem inseridos no mercado de trabalho, com suas vivências adquirem conhecimentos, devendo ser portanto a EJA um ensino que se adéque à realidade dos seus aprendizes. As ações pedagógicas e processo de educação que caracterizam as medidas socioeducativas e as diferenças da medida de execução de pena destinada aos adultos, portando para o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná:

Não se trata de uma penitência cuja intenção é causar sofrimento ao transgressor e puni-lo por meio da privação de direitos. Nas Medidas Socioeducativas incluída a internação, o que é priorizado é a ação pedagógica orientando-se pelo processo socioeducativo e não apenas sancionatório, o que exige uma política socioeducativa que contemple a responsabilização do adolescente, a desaprovação pelo ato infracional e a reinserção social mediante fortalecimento de vínculos com assistência integral ao adolescente. (PARANÁ, 2015p.153);

Para que as medidas socioeducativas não sejam apenas burocráticas, para o cumprimento da lei, deve-se proporcionar a elaboração e efetivação de práticas pedagógicas, o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná e Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo repetem o discurso da formação da cidadania para qual será direcionado as práticas pedagógicas.

Os documentos que regem as medidas socioeducativas se preocupam com a formação da cidadania do adolescente infrator, não fazem referência ao conhecimento científico de forma direta, apenas estabelecem que o processo de escolarização será por meio do projeto PRODUESE cuja organização é parecida com a da EJA (Educação de Jovens e Adultos), os documentos fazem também a menção à educação

profissionalizante. Como o discurso de formação para cidadania do adolescente é mencionado incansavelmente nos planos de educação voltados para as medidas socioeducativas, buscamos estudar na próxima sessão o contexto histórico e a ideologia da formação para a cidadania.

### **5.1. Cidadania: ideologia e contexto histórico.**

Rossi (2009) em sua pesquisa sobre a educação no Brasil República ressalta que é importante compreendermos algumas ideias difundidas na modernidade que influenciaram os projetos educacionais no Brasil contemporâneo, na Revolução Francesa, no período de 1789, no plano de organização de Instrução Pública, a educação era o principal meio para a construção de uma nacionalidade, princípio base de uma sociedade democrática, a defesa de uma escola para todos, laica, gratuita e universal, este fenômeno ficou conhecido por Século das Luzes.

Rossi (2009) argumenta que as ideias iluministas no século XVIII influenciaram o cenário de educação brasileira, que acreditavam que a minoridade intelectual (povo) eram impedidos de pensarem por não possuírem autonomia e liberdade, sendo influenciados por opiniões externas para formação de seu pensamento, sobre democracia e educação no ponto de vista iluminista.

Nos debates que circulavam no movimento ilustrado do século XVIII, a ação do Estado no campo educacional despontava com proeminência. Para muitos iluministas, a democracia e a educação se supõem e se atraem. Apenas uma educação racional estendida a todos poderia produzir os frutos de igualdade, de justiça e de liberdade, ou seja, as virtudes democráticas por excelência. Nesse esquadro, a instrução pública deveria promover a equidade, a razão autônoma e o primado da diferença de talentos sobre a diferença de fortunas (ROSSI, 2009, p.91).

O Iluminismo com o ideal de liberdade, depositava na educação a tarefa de proporcionar equidade social, base de uma sociedade democrática idealizada devendo haver igualdade, justiça e liberdade.

Com a Proclamação da República era necessário formar cidadãos brasileiros, a formação para nacionalidade atrelada aos valores morais e cívicos, e a educação foi o principal veículo para alcançar este objetivo primordial neste período.

Assim, esse educador se inseria no debate e nas demais campanhas de democratização do ensino do período, as quais comungavam os objetivos de uma alteração e de uma padronização dos comportamentos e dos valores sociais. Logo, quando o aluno fosse à escola, aprenderia a ler e a escrever por meio de lições distintas, mas todas carregadas de valores morais e de civismo. Nos bancos escolares é que a cultura cívica seria

disseminada e a nossa tradição republicana forjada. (ROSSI, 2009, p.93).

A preocupação com a educação no Brasil República não estava atrelada à transmissão de conhecimentos científicos que promovem no indivíduo uma formação humana, mas a grande preocupação era de introduzir valores morais e cívicos para a construção de uma nacionalidade.

Além das ideias iluministas que influenciaram o cenário educacional no Brasil República, a educação nacional, no século XIX, sofreu influência do positivismo<sup>4</sup> que defendia uma escola universal, gratuita, pública, laica, com um sistema nacional de ensino que ofertasse ao proletariado uma educação moral, cívica e de formação para o trabalho (SILVA, 2016).

De acordo com Silva (2016) os ideários positivistas no Brasil tiveram origem com a criação da Igreja Positivista, Miguel Lemos, Benjamin Constant, Teixeira Mendes e Pereira Barreto, tinham como objetivo difundir o positivismo no país não apenas como doutrina, mas havia a preocupação com a educação do sujeito, com ênfase no proletariado.

Tratava-se então de suprimir dos currículos aqueles elementos que ensejavam a formação cristã, incorporando uma doutrina que difundisse os valores do nacionalismo e da cidadania, dentro de um clima de entusiasmo patriótico, no sentido de lançar um movimento de construção de uma educação nacional com conteúdo que valorizassem o patriotismo, a moral e o caráter, visando despertar no futuro cidadão o amor à pátria. (SILVA, 2016, p.205).

À educação, nessa perspectiva, se colocava como elemento principal para a formação do nacionalismo e da cidadania, de um cidadão brasileiro que amasse a sua pátria, desta forma o sujeito era educado na perspectiva de uma moral positivista que visava à naturalização de classe e preservação do sistema capitalista. Para Silva (2016) este pressuposto teórico ressalta a importância do conhecimento científico, porém este

---

<sup>4</sup>Segundo Schilling (2007) Auguste Comte foi quem deu início ao positivismo, nasceu no ano de 1798 na França, um ano após seu nascimento foi o fim da revolução francesa e vivenciou a revolução industrial, para ele o problema da desordem instalado no cenário europeu nesta época era do proletariado que não aceitava sua condição social. Para sustentar sua teoria Comte buscou explicações na natureza, afirmando que é de ordem natural da vida existir a divisão de classes, preocupado em reorganizar a sociedade para a manutenção do sistema capitalista utilizou os pressupostos de ordem por si só gera o progresso, ideologia presente na bandeira do Brasil República.

ficava restrito como elemento fundamental apenas para a burguesia, pois, a proposta de educação positivista preocupa-se com a formação moral e cívica do proletariado.

Para os pensadores positivistas, Silva (2016) argumenta, a criminalidade não estava relacionada com o analfabetismo, mas a educação deveria focar na formação de sentimentos altruísta, princípios morais e cívicos, focando em valores que promovesse a construção de uma cidadania.

Rodrigues (2009) afirma que a Secretaria de Educação do Estado do Paraná a partir no final da década de 1980 e início da década de 1990 direciona orientações para práticas pedagógicas para a compreensão do sujeito como ser social por meio da cidadania.

De acordo com Dubet (2011) cidadania não possui um único significado, mas está atrelada aos interesses de uma determinada sociedade marcada por um período histórico, o autor apresenta alguns conceitos de cidadania, conforme disposto no quadro abaixo.

Quadro 2: Conceituação de cidadania conforme Dubet (2011)

<b>Cidadão de uma nação</b>	Sentimento de pertencimento a uma comunidade que possui sua cultura, língua, história e a vontade de se constituir como nação, desta forma a cidadania está atrelada ao patriotismo antes de ser democrática. O discurso de liberdade e igualdade para todos os cidadãos pertencentes a uma nação, desperta o patriotismo, o sujeito oferece sua vida sem analisar os fatos e se revoltar contra os opressores tudo em prol da nação.
<b>O sujeito autônomo</b>	O cidadão deve possuir a virtude e defender os interesses do bem público, possui “autonomia” para julgar seus interesses e o da nação. A escola cidadã deve ser laica e reconhecer todos os cidadãos como iguais, mas incorporadas de valores que o principal objetivo não é ensinar os conceitos científicos, mas mostrar a seus alunos o seu encantamento por cientistas que conseguiram se destacarem.

<b>A competência cidadã</b>	Para a formação da cidadania o aluno deve conhecer a aprender a se defender os seus direitos, o autor faz uma análise da educação cidadã na França no século XX e percebe que isto era pouco discutido com os alunos, mas com medo de se instalar a desordem social ao retomar as paixões do indivíduo para preservar a laicidade do Estado, a formação da cidadania francesa não focou na democracia, mas na introdução de valores
	moraís para a manutenção de sua ordem social.

Fonte: DUBET (2011, p. 289-305).

Ao analisar os conceitos de cidadania estruturados no quadro acima, percebemos que pretende-se formar o patriotismo, para isto, o sujeito precisa se reconhecer como pertencente ao grupo (cidadão) para defender os interesses de sua nação, sem refletir se isto faz parte dos seus. A cidadania no ensino francês no século XX não está preocupada em formar cidadãos que reconheçam seus direitos, para que possam defender suas ideias, mas se preocupa com a introdução de valores morais para a manutenção da organização da sociedade francesa, portanto, está longe de ser uma educação de cidadania democrática.

Segundo Dubet (2011) a função da escola na atualidade foca no índice de resultado de aprovações nos exames de vestibulares entre outros, a noção de cidadania está voltada a globalização, o sujeito precisa estar sempre atualizado, em acesso às mídias, a formação do trabalho. A escola funciona como a busca de capitais escolares para a aprovação de exames, mas não há equidade de oportunidades, o discurso de cidadania promove o livre arbítrio de escolhas, sem analisar as influências da nossa sociedade. O pressuposto de cidadania atual está atrelado ao sujeito de deveres e direitos iguais perante a sociedade democrática, mas desmascara a realidade social:

O principal desafio da formação para a cidadania consiste, portanto, na construção de um espaço de civilidade escolar, no qual os problemas de disciplina, de violência, de desvio precisam ser abordados em termos democráticos, em termos de direitos e de deveres.

Trata-se portanto de um problema extremamente difícil, porque nos obriga a pensar na construção de uma ligação democrática entre indivíduos desiguais, porque nos obriga a conceber a formação de comunidades educativas com base numa legitimidade democrática, numa legitimidade discutida e discutível, distanciada ao máximo do modelo tradicional das instituições. (DUBET, 2011,p.304).

Desta forma observamos que o discurso de cidadania atrelado a uma sociedade democrática, está longe de ser efetivado na realidade social atual, por ser demarcada por

discursos que não se efetivam na prática, criando no sujeito a sentimento de igualdade, para que não perceba que ainda vivemos em uma sociedade demarcada pela desigualdade social, desta forma não pode se despertar a consciência dele para a realidade, para que não se revolte e mantenha-se a ordem.

Mesmo que o conceito de cidadania tenha ganhado alguns traços novos, por não estar atrelada apenas a formação do patriotismo, continua sendo utilizado para a manutenção de ordem da sociedade capitalista, que gera a desigualdade é nesse contexto que surge a assistência social.

Ferreira (2015) argumenta que a assistência social surge no seio da sociedade capitalista, devido a exploração do proletariado pela classe burguesa, causando a miséria e a marginalização para um contingente de pessoas (classe trabalhadora) e a concentração da riqueza nas mãos de poucos (burgueses).

O sistema capitalista para Ferreira (2015) gera a miséria e exclui uma camada da população e atribui ao indivíduo a culpa individual, mas ignora que somos socialmente moldados e educados por esta sociedade, nosso comportamento não é inato. Antes da constituição de 1988 a assistência social era feita por meio de instituições religiosas e voltadas para a caridade, explicar a transformação da assistência social em políticas públicas, conforme a autora disserta:

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 (FERREIRA, 2015,p.20).

A assistência social surge para dar apoio às mais camadas pobres da sociedade, de forma desmascarada a “caridade” das classes abastadas nos conduz o pensamento de ser algo de bom coração. Porém ao invés de solucionar a raiz da pobreza, que parte da desigualdade de distribuição de renda e a exploração de uma classe (burguesia) sobre a outra (proletariado), mantém-se a miséria para dar assistencialismo, mantendo a ordem de nossa sociedade desigual. Mas na atualidade como a assistência social se efetiva:

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 antes 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. (FERREIRA, 2015, p.21).

A partir dos anos 1990 a assistência social que antes era exercida por filantropias atreladas a caridade, passa a fazer parte das políticas públicas do país, mas mesmo com essa alteração continua embasada nos princípios do passado.

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. (FERREIRA, 2015, p. 29).

Vimos que a assistência social possui o caráter de caridade em vez de solucionar a raiz da pobreza, e que a organização educacional no sistema de ensino francês no século XX produz um discurso de cidadania, mas com interesses na manutenção da organização social. Ideologias estas que influenciaram o Brasil República estendendo até atualidade, com a citação da autora percebemos o quanto é forte a promoção da cidadania para as políticas de atendimento socioeducativo, enquanto a aprendizagem de conhecimento científico se faz ausente nas metas de socioeducação.

De acordo com Ferreira (2015) as políticas de assistência social remetem-se com o discurso do homem portador de direitos e de igualdade, mas esquecem que no berço da nossa sociedade capitalista se torna apenas um discurso que não existe, pois, o próprio sistema exclui, o que para autora provoca: “alguns indivíduos a ter acesso a bens materiais e culturais e outros não” (FERREIRA, 2015, p.40). Desta forma, sendo apenas assistencialista, ou seja, colabora para que indivíduo evite danos a sua integridade, mas não possibilita a apropriação dos bens culturais e a reflexão para uma nova organização social:

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 (FERREIRA, 2015, p.41).

O discurso de uma sociedade democrática marcada por igualdade na prática não se efetiva, este serve apenas como conformismo para o sujeito “abastardo” ideologia repetida incansavelmente, para que não ocorra a reflexão, mas promova a educação de cidadania para a camada popular da sociedade. A aprendizagem de como ser um bom cidadão que possui direitos e deveres está composta de valores para a manutenção da

ordem social, esta ideologia de ensino é reforçada no discurso de socialização das medidas socioeducativas:

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 (FERREIRA, 2015, p.45).

O ECA trouxe significativas mudanças superando a visão dos códigos de menores, tendo em vista que agora compreende-se o adolescente como sujeito em desenvolvimento peculiar que precisa ser respeitado, porém estamos distantes de alcançar a promoção de direitos que vise a igualdade e a valorização na formação humana. Uma vez que, as políticas voltadas ao ensino de medida socioeducativa está abarcada por valores de cidadania com uma formação de “bons sujeitos” de direitos e deveres, com foco em reeducar o adolescente para se ajustar à sociedade que produz tanta desigualdade, e não sociedade que precisa ser repensada.

Para Ferreira (2015) a escola no seio da sociedade capitalista culpa a criança e o adolescente pobre por sua evasão escolar, este discurso contribui para a marginalização do indivíduo, será que no Brasil a educação atende aos interesses do sistema capitalista? Gera a exclusão? E a desigualdade social?

Segundo Sforzi (2017) a educação pública no Brasil atende à demanda do contexto neoliberal em prol do sistema capitalista, isto provoca o baixo índice de desempenho nos conteúdos de escrita e matemática, porque o enfoque está no ensino básico que possa contribuir para a produção de bens de produção em massa. Dessa maneira, não há aprofundamento dos conteúdos, tornando um caminho estreito entre aprendizagem e desenvolvimento humano, sem domínio da linguagem escrita e seus conceitos, isso dificulta a apropriação dos conhecimentos teóricos (científicos). A autora ainda destaca: “Sem essa apropriação ou com ela ocorrendo em níveis precários, fica comprometido o desenvolvimento do psiquismo humano em suas máximas possibilidades” (SFORZI, 2017, p. 82). Ferreira (2015) argumenta sobre a escola e sua divisão:

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. (FERREIRA, 2015, p. 52-53).

A escola está organizada da mesma maneira que nossa sociedade capitalista, ou seja, marcada por divisão, nem todos recebem o mesmo tipo de educação, esta organização não ficou apenas no passado, mesmo que tenhamos avançado a respeito do ensino público continua atrelada a esta base de manutenção do sistema.

Com a leitura da obra de Sforzi (2017) podemos perceber que não é de interesse do sistema capitalista manter o ensino público que se aprofunde nos conhecimentos teóricos (científicos) porque não depende deste ensino para manter a produção em massa, basta um ensino básico para a classe trabalhadora continuar produzindo, este déficit na educação prejudica a formação humana, este por sua vez será ensinado para ser uma “máquina” de produção e para isto não precisa obter conhecimento científico que provoque a reflexão, mas apenas habilidades que o faça produzir.

## **6. Considerações Finais**

Com o desenvolvimento da presente pesquisa percebemos que a infância e a adolescência pobre sempre foram colocadas como problema para a ordem social capitalista. Enquanto no Brasil Colônia e Império as providências tomadas eram por meio das instituições filantrópicas de caráter religioso, no Brasil República foram adotadas providências do Estado com a adoção do Código de Menor de 1890 que possuía caráter repressivo, em seguida substituído por uma visão moralizadora e civilizatória do Código de Menor de 1927. Retrocede com o Código de Menor de 1979, que era repressivo adotado apenas para camada pobre da população, enquanto a elite era assegurada pelo Código Civil. Para ambos os Códigos de Menores a criança e o adolescente pobre não eram vistos como portadores de direitos, apenas sujeitos que precisavam ser ajustados a sociedade. Com o ECA, em 1990, tivemos avanços significativos, por se tratar da afirmação dos direitos da criança e do adolescente.

Sabemos da importância da efetivação do ECA, trata-se de um passo importante. Contudo, em se tratando de ação pedagógica, é preciso que as discussões do método e

da didática estejam presentes no projeto pedagógico do CENSE. O ECA substitui as medidas punitivas por pedagógicas realmente não podemos desconsiderar este avanço, mas será que contribui para a formação humana do adolescente infrator? Principalmente no sentido de proporcionar o “vir a ser” (FERREIRA, 2015, p. 120) de ter a possibilidade do desenvolvimento das suas potencialidades.

Ao estudarmos a teoria histórico cultural ficou claro, para que a formação humana aconteça é necessário a primeiro momento o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (linguagem, percepção, memória e atenção) que são desenvolvidas com a mediação, mas o elemento central é o ensino de formação de conceitos aprendidos por meio da linguagem (sistema simbólico), propriamente dito o conhecimento científico, pois provoca no sujeito a compreensão, análise e reflexão, características eminentes humanas.

Filho (2017) relata que o desenvolvimento para a humanização do sujeito está relacionado com as atividades sociais que ele desempenha, bem como a formação e o desenvolvimento dos adolescentes estão atreladas aos interesses de classes marcados pela discussão sobre o rumo que irá tomar a sociedade e o sujeito. A existência do sujeito e sua forma de se relacionar na sociedade é a formação de sua consciência, quando ele se apropria dos signos e aprende suas significações sua consciência é transformada, este processo de transformação ocorre na adolescência (FILHO, 2017, p.136)

A transformação da consciência ocorre em nossa sociedade marcada por diversos conflitos sociais, esses fenômenos se incorporam em forma de controle, de impedimento para o desenvolvimento da formação humana para a maioria dos sujeitos: “Os processos de subjetivação na maioria dos indivíduos sociais não ocorrem a contento para a sua melhor constituição, para formação de uma consciência desenvolvida sobre as formas do ser social” (FILHO, 2017, p. 137).

Para Filho (2017) o pensamento é o instrumento de mediação do homem com o mundo, uma operação mental eminente humana que proporciona a reflexão sobre os atos do sujeito e dos fenômenos sociais, para que o pensamento se desenvolva é necessário a apropriação da linguagem por meio de seus conceitos, desta forma quando a educação dos adolescentes infratores tem como pilar a formação para cidadania e não estabelece como base/objetivo principal o desenvolvimento do pensamento, comete-se uma violação para a formação humana dos adolescentes.

A organização das escolas se dá de acordo com a estrutura de nosso sistema capitalista, ou seja, nem todos recebem a mesma educação, esta é marcada pela divisão

como principal elemento as classes sociais, Libâneo (2015) denuncia 25 anos de política recomendada como organizações internacionais que tem definido uma educação dual, uma de conhecimento para os ricos e outra de acolhimento para os pobres.

A escola não é um mundo à parte nossa sociedade, ao analisar os documentos voltados às medidas socioeducativas em privação de liberdade, o principal discurso é a formação para cidadania, porém ao estudarmos o contexto histórico deste conceito percebemos que ele é utilizado para a manutenção da ordem social, provoca no sujeito abastardo/marginalizado o sentimento de pertencimento da nação que possui “direitos iguais” a falsa ilusão de equidade de oportunidades, desta forma não irá questionar o sistema que provoca tanta desigualdade.

Concluimos que o trabalho pedagógico desenvolvido nas medidas socioeducativas deixa a desejar quanto a formação humana, ao focar na questão da formação para a cidadania e aos conhecimentos utilitários. Preocupa naturalizar uma educação bem intencionada na formação de “bons cidadãos”, os quais ainda continuam excluídos dos bens culturais e científicos. Nossa pesquisa, limitada aos documentos, permite inferir sobre o trabalho que é realizado, falta analisar o projeto pedagógico, a conversa com a equipe pedagógica e professores sobre a dinâmica e as dificuldades que enfrentam, que o tempo não nos permitiu realizar, talvez num mestrado isso seja possível.

## 7. Referências

BRASIL. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Lei 8.242, de Outubro de 1991. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8242.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8242.htm)> . Acesso em 03 de Mar de 2017.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988,art. 227**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 08 de Jan de 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 26 de Julho de 2016.

BRASIL. **LEI Nº 2.040, DE 28 DE SETEMBRO DE 1871**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM2040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm)>. Acesso em: 08 de Jan de 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Atendimento Socieducativo : diretrizes e eixos**

**operativos para o SINASE.** Brasília, 2013. Disponível em:  
<<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/plano-nacional-de-atendimento-socioeducativo-diretrizes-e-eixos-operativos-para-o-sinase>> Acesso em: 05 de Fevereiro de 2017.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Sócioeducativo– SINASE.** Lei 12. 594, de 12 de Janeiro de 2012. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm)> . Acesso em: 10 de Jan de 2017.  
BRASIL. Lei

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília, 2006. Disponível em:  
<<http://www.mpdft.mp.br/porta/pdf/unidades/promotorias/pdij/Publicacoes/Sinase.pdf>>. Acesso em: 20 de Fev de 2017.

DUBET, François. Mutações Cruzadas: a cidadania e a escola. Revista Brasileira de Educação, v.16, n.47, Maio-Ago. 2011, p. 289-305. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 25 de Set. de 2017.

FERREIRA, Juliana Zanon. **O Adolescente e o Jovem em Conflito com a Lei e a Escolarização: Possibilidade de Humanização?** Maringá, 2015. Disponível em:  
<<http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?code=vtls000220961>>. Acesso em: 03 de Ago de 2016.'

FILHO, Armando Mariano. O Método na Psicologia do Desenvolvimento e a Formação de Adolescentes e Jovens. In: MENDONÇA, S. G. L. ET ALL (Org.s.); FUGITA, M. S. ET ALL (Eds.). Marília: Cultura Acadêmica, 2017, p. 121-141.

JEREBTOV, Serguei. **Gomel - a cidade de L.S. Vigotski Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria historicocultural de L.S. Vigotski.** VERESK – CADERNOS ACADÊMICOS INTERNACIONAIS: **Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**– Brasília: UniCEUB, 2014. 235p. – (v. 1). Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/5750/6/VERESK.pdf>>. Aceso em: 30 de Jul de 2017.

JESUS, Vania C. P. **Condições Elaborais de Adolescentes Autores de Atos Infracionais: Um Desafio a Socio-Educação.** Revista Eletrônica de Educação, v. 7, n.3, p. 129-142. Ponta Grossa-PR, 2013. Disponível em:<<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 02 de Ago de 2016.

KRAVTSOV, Elena E. **Pesquisas Contemporâneas na Area da Psicologia Histórico-Cultural.** VERESK – CADERNOS ACADÊMICOS INTERNACIONAIS: **Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**– Brasília: UniCEUB, 2014. 235p. – (v. 1). Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/5750/6/VERESK.pdf>>. Aceso em: 30 de Jul de 2017.

KRAVTSOV, Guenadi. **As Bases Filosóficas da Psicologia Histórico Cultural.** VERESK – CADERNOS ACADÊMICOS INTERNACIONAIS: **Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**– Brasília: UniCEUB, 2014. 235p. – (v. 1).

Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/5750/6/VERESK.pdf>>. Acesso em: 30 de Jul de 2017.

MENDES, Sarah de Lima. **TECENDO A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DO BRASIL INFANTIL**. ISSN 1984-3879, SABERES, Natal – RN, v. 1, n. 11, Fev. 2015, 94-100

**OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky- aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**, 1993.

OZELLA, Sergio; AGUIAR, Wanda M. J. **Desmitificando a Concepção de Adolescência**. Sergio Ozzela; Wanda M. J. Aguiar. Cadernos de Pesquisa, V. 38, n. 133. P. 97-125. Jan/ Abr. São Paulo, 2008.

PAIXÃO, Divaneide L. L. atall. **Representações Sociais da Adolescência por Adolescentes e Jovens**. Psicologia e Saber Social, vo. 1 (2), 278-294, 2012. Disponível em: < educere.bruc.com.br >. Acesso em: 11 de Mai de 2017.

POLETTO, Letícia Borges. A (Des) Qualificação da Infância : a história do Brasil na assistência dos jovens. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/>>. Acesso em 30 de Mar. De 2017.

PRÁTICAS DE SÓCIO-EDUCAÇÃO. Curitiba: Secretária do Estado da Infância e Juventude, 2. Ed; Curitiba, 2010.

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido: Raízes Históricas das Políticas Públicas para Infância no Brasil**. Irene Rizzini. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES. **O projeto de educação e a redemocratização nacional: em destaque o Estado do Paraná de 1980**. In: Ednéia Regina Rossi, Elaine Rodrigues, Fátima Maria Neves, (orgs). 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

ROSSI, Ednéia Regina. **O projeto de educação da modernidade e a constituição da identidade da nação brasileira na Primeira República (1889- 1929)**. In: Ednéia Regina Rossi, Elaine Rodrigues, Fátima Maria Neves, (orgs). 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

SCHILLING, Voltaire. **O Pensamento de Comte**. Caderno de História, nº 23, Rio Grande do Sul, 2007.

SECRETÁRIA DO ESTADO DA JUSTIÇA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS. **Plano Estadual de Atendimento Sócioeducativo. Paraná, 2015**. Disponível em: <<http://www.cedca.pr.gov.br/arquivos/File/materiais/sinase.pdf>>. Acesso em: 15 de Dez de 2016.

SECRETÁRIA DA JUSTIÇA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS - SEJU. **Relatório de Ações Departamento de Atendimento Sócioeducativo**. Paraná, 2015. Disponível em <[http://www.dease.pr.gov.br/arquivos/File/relatorio\\_dease\\_2015.pdf](http://www.dease.pr.gov.br/arquivos/File/relatorio_dease_2015.pdf)>. Acesso em: 05 de

Fev de 2017.

SFORNI, M. S. F. **O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino.** In: MENDONÇA, S. G. L. ET ALL (Org.s.); FUGITA, M. S. ET ALL (Eds.). Marília: Cultura Acadêmica, 2017, p. 81-96.

SILVA, C. G. P. P. **Código Melo Mattos: um olhar sobre a assistência e proteção aos menores.** XII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, 06 de Dez de 2010 a 10 de Dez de 2010. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/>>. Acesso em: 20 de Jul de 2016.

SILVA, João Carlos. **Igreja positivista do Brasil: notas sobre o ideário educacional (1881-1927).** Comunicações, Piracicaba, Ano 23, n. 1, p. 195-213, jan-abr. 2016.

VYGOSTY. L.V (1896-1934). **Pensamento e Linguagem.** Ed. RidendoCastigat Mores, Edição Eletrônica', 2001. Disponível em: <[www.ebooksbrasil.org](http://www.ebooksbrasil.org)>. Acesso em: 20 de Nov de 2016.

ZANELLA, Maria Nilvane. **Adolescência e Inclusão Escolar: desafios e contradições, Adolescente em Conflito com a Lei e Escola: uma relação possível?** Rev Bras. Adolescência e Conflitualidade, 2010 (3): 4-22.

ZANELLA, Maria Nilvane. **A Perspectiva da ONU Sobre o Menor, o Infrator, o Delinquente e o Adolescente em Conflito com a Lei: as políticas de socioeducação.** 2014, f. 272, Dissertação (Mestre em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2014.

