

CENTRO UNIVERSITÁRIO DOUTOR LEÃO SAMPAIO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

JULIANA PEREIRA DE MENESES

**A REINSERÇÃO DO ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL NO
ÂMBITO ESCOLAR**

JUAZEIRO DO NORTE - CE

2019

JULIANA PEREIRA DE MENESES

**A REINSERÇÃO DO ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL NO
ÂMBITO ESCOLAR**

Projeto de pesquisa de trabalho de Conclusão de curso
apresentado ao curso de graduação em Psicologia do
Centro Universitário Doutor Leão Sampaio.

Orientadora: Joaquim Iarley Brito Roque

JUAZEIRO DO NORTE – CE

2019

**A REINSERÇÃO DO ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL NO
ÂMBITO ESCOLAR**

Juliana Pereira de Meneses¹

Joaquim Iarley Brito Roque²

RESUMO

O presente artigo apresenta uma revisão acerca dos jovens que vivenciam medidas socioeducativas e se encontram evadidos do contexto escolar devido a estigmas, preconceitos e despreparo diante dos envolvidos no âmbito escolar. A revisão bibliográfica traz pesquisas que foram publicadas entre o ano de 1977 a 2019, possibilitando assim uma visão histórica que envolve todo esse processo cultural dos contextos escolares. Realizou-se uma análise das causas que contribuem para esse processo de evasão escolar do jovem em conflito com a lei, e reflexões sobre estratégias e alternativas para promover a inclusão social nos contextos escolares, proporcionando um sentimento de pertencimento através de uma pesquisa bibliográfica devido a abrangência de conteúdos relacionados ao tema.

Palavras-chave: Jovem; estigmas; inclusão; social; estratégias.

ABSTRACT

This article presents a reflexive review about the young people who demand socio-educational measures and are evaded from the school context due to stigmas, prejudices and unpreparedness before those involved in the school environment. The literature review brings research that was published between 1977 and 2019, thus providing a historical view that involves all this cultural process of school contexts. An analysis was made of the causes that accrue to this process of school dropout in young people in conflict with the law, and reflections on strategies and alternatives to promote social inclusion in school contexts, providing a sense of belonging.

Keywords: Young; stigmas; inclusion; social; strategies.

1 INTRODUÇÃO

¹Discente do Curso de Graduação em Psicologia– UNILEÃO. Email: julianabenevenuto94@gmail.com

²Orientador: Prof.; .Email: joaquimiarley@leaosampaio.edu.br

Desde a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que reforçou a responsabilidade do país e da sociedade em cuidar, proteger e assistir o adolescente, inúmeros são os avanços nas garantias de cidadania ao seu público-alvo. Entre os princípios desta lei está a garantia do acesso à escola e da educação regular básica a qualquer indivíduo. No entanto, devido a condições opressoras e a certo teor higienista que permeia o meio escolar, determinada parcela desta população a que se destina o estatuto, o adolescente autor de ato infracional, não busca frequentar ou se mantém frequentando a escola (FLORES, 2010).

A produção se justifica tendo em vista a realidade enfrentada por jovens que demandam de medidas socioeducativas e, contudo, não retornam à escola regular. Portanto, é preciso buscar compreender quais motivos interferem na permanência do jovem no âmbito escolar, assimilar ao que esse processo de exclusão poderá acarretar na volta desse sujeito a marginalidade e contribuir com propostas que possibilitem uma resposta para esse problema, tendo assim impacto social e científico relevantes. A estrutura do trabalho e seus preceitos basilares – como metodologia, base teórica e referências – estão a seguir dispostos.

Partindo desse ponto de vista, o presente trabalho visa averiguar como se dá a (re)inserção do jovem em conflito com a lei no âmbito escolar e quais os maiores desafios da sua permanência na rede educacional. Ademais, busca responder a seguinte pergunta: a escola estaria, de fato, cumprindo seu papel de inclusão do jovem autor de ato infracional?

São objetivos centrais dessa pesquisa analisar quais os principais desafios encontrados por estes adolescentes ao retornarem para o âmbito escolar. Refletir sobre a importância da escola na constituição da personalidade do jovem. Identificar motivos que causam a exclusão do âmbito escolar ao jovem em conflito com a lei. Investigar como a escola acolhe os jovens que passam por medidas socioeducativas. Promover um diálogo a respeito da exclusão dos jovens em conflito com a lei, com o propósito de redução de estigmas e preconceitos.

Os dados serão coletados a partir de uma pesquisa de revisão bibliográfica narrativa, de natureza qualitativa e metodologia descritiva por meio de uma busca eletrônica realizada no Google Acadêmico com informações retiradas em artigos científicos da Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Na SCIELO, foram consultados autores como Freire, P. A categoria das práticas em pedagogia do

oprimido: sentidos e complicações para educação libertadora, e Arroyo, enquanto a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia.

A apuração de informações no site escolhido dá-se pela abrangência de informações que o site disponibiliza relacionadas a diversos temas que serão abordados na pesquisa. Proporcionando assim uma visão mais ampla e elaborada sobre reinserção do jovem em conflito com a lei no âmbito escolar. Serão englobados artigos científicos disponibilizados de modo completo, com acesso gratuito e com temática afim apresentada no presente texto.

2 O ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS.

O período da juventude, especialmente no que diz respeito ao período da infância à adolescência, este se situa em meio a muitas rupturas criadas pela sociedade, como também pela globalização, a valorização cada vez mais acelerante pelo dinheiro, e do que esse dinheiro pode proporcionar as pessoas, a banalização das relações interpessoais, a criminalização da classe menos favorável e a busca de realizações voltadas cada vez mais para bens materiais e conquistas de poder (SILVA, 2013).

Para que o adolescente se torne adulto este necessita fazer diversas experimentações, como forma de apropriação de si e de seu próprio corpo. As experiências nesta fase de transição podem ter caráter experimental ou definitivo. A fase da experimentação permite que o mesmo adentre e depois saia de situações, enquanto as definitivas não os oferecem essas escolhas de ir e vir. O caráter passageiro ou permanente das experiências desenvolve uma relação bastante estreita com o suporte social desse adolescente, de certa forma que quando esses jovens vulneráveis socialmente, se encontram envolvidos a situações de risco tendem a tornar definitiva sua experimentação passageira. Tendo em vista que, adolescentes que se encontram sem suporte social podem recorrer à marginalidade em busca de uma integração com a sociedade (CARRETEIRO, 2010).

O estudo de Carvalho e Gomide (2005), afirma que a família de adolescentes em conflito com a lei desenvolve uma forte influência quando se trata de apoiar os comportamentos infracionais, como também remetem a importância na extinção

desses mesmos comportamentos. Para as mesmas, os ensinamentos familiares são elementos que proporcionam a esses jovens que seus comportamentos sejam analisados e reavaliados e que isso não responsabiliza a família, mas indica que a família pode ser um fator que contribua para a reprodução de algumas ações.

Necessita-se que pensem antes de tudo, que antes desses adolescentes cometerem atos infracionais, muitos deles foram vítimas de situações nada favoráveis ao seu desenvolvimento, como também o meio em que vivem, que por muitas vezes apresentam vulnerabilidade social como pobreza extrema, e a falta de equipamento básicos, como moradia, saúde, segurança e educação. Estudos atuais mostram que boa parte desses adolescentes que cometeram atos infracionais foram vítimas de maus-tratos, violência, uso de substâncias psicoativas, baixo desempenho escolar que causou repetência, desemprego e morte dos seus responsáveis, o que pode vir a se constituir como fator de risco para o desenvolvimento desses jovens (DELL'AGLIO et al., 2005).

Neste intuito, a Constituição Federal de 1988 e do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, vem afirmar os direitos sociais dessas crianças e adolescentes de forma legal, garantem ainda, o acesso às políticas públicas por parte deles. No entanto, na realidade brasileira socialmente as crianças e os adolescentes ainda são tratados como pessoas sem direitos, especialmente quando se trata da classe social em que estejam inseridos, desrespeitam-se assim, um sistema de princípios e normas, que possuem o objetivo de garantir a essas crianças e adolescentes esses direitos quantos cidadãos (BRASIL, 1990).

No dia 3 de julho de 1990 foi publicada a Lei de nº 8.069, que institucionalizou a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Entre tantos direitos que foram trazidos em seus artigos, tais como a asseguaração de que nenhuma criança ou adolescente seja alvo de discriminação, negligência, violência, exploração, crueldade e opressão; O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, também existe para garantir a efetividade das medidas socioeducativas. Essa legislação, para Oliveira e Milnistky – Spiro (2007, p. 625), refere-se ao bem-estar da criança e do adolescente, sejam estes aspectos relacionados a inclusão, socialização e educação.

O adolescente é considerado inimputável para práticas de crimes comuns estabelecidos no Código Penal. Por essa razão é que o adolescente não comete crime – mas sim ato infracional, condutas descritas como crimes ou contravenções penais, conforme estabelece o art. 103 do ECA.

O cometimento do ato infracional acarreta a necessidade de aplicação de medidas socioeducativas, que podem ser atribuídas ao adolescente, definidos pela Lei como pessoa entre 12 e 18 anos de idade, e seus meios de aplicação estão previstos no art. 112 da Lei 8069/90:

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 semi-liberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional;

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

O Jornal Rede Brasil Atual, divulgou em 9 de fevereiro de 2018 os dados do Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), divulgado pela Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos (SNDCA/MDH), que mostram que em seis anos os números de adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas de privação e restrição de liberdade aumentou em 58,6% no Brasil no ano de 2009. Nesse mesmo ano o número de jovens que cumpriam as medidas era de 16.940, passando para 26.868 em 2015.

Em 16 de janeiro de 2018 é que foram divulgados os dados relativos ao ano de 2015, contrariando o entendimento da Lei nº 26.868 que determina que esses dados sejam divulgados anualmente.

Com a chegada do ECA, novas palavras passaram a fazer referência quando se tratar de crianças e adolescentes e quanto a sua situação em atos infracionais: sujeitos em conflito com a lei, ato infracional, medidas socioeducativas, o órgão responsável por essas nomenclaturas e essa mudança nas palavras é o SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 1990).

É necessário que antes de tudo se façam alguns esclarecimentos sobre questões de adolescentes autores de ato infracional, necessita-se que saibam antes de tudo que medida não é pena. A medida socioeducativa é uma ação pedagógica

que visa tanto à reparação do dano causado, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, a internação em regime de semiliberdade e a internação em estabelecimentos educacionais, tudo isso de acordo com o artigo 112 da ECA (BRASIL, 1990). Mesmo que o adolescente esteja em cumprimento de medida socioeducativa, terá como garantias fundamentais a participação em atividades culturais, de lazer e esportivas, assistência à saúde, profissionalização, educação, respeito à religião, culturas e gêneros. O adolescente deve ser o foco de um conjunto de ações socioeducativas que venham a contribuir no seu desenvolvimento, onde o mesmo possa vir a se tornar um cidadão autônomo e solidário, desenvolvendo ainda, sua autenticidade, sua autonomia, seu senso decisório e avaliativo, quanto a tomadas de decisões, potencializar ainda, sua competência pessoal, relacional, cognitiva e profissional (BRASIL, 2006).

3 EXCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR.

É notório que a escola tem um papel essencial na narrativa de vida das pessoas, devido representar um espaço que permite um emaranhado de atividades direcionadas ao seu processo de ensino aprendizagem, visto que inclui desde o desenvolvimento de relações sociais, afetivas à desempenhos escolares. Ver-se que a escola é relevante nesse sentido, pois a sua influência é capaz de permitir as pessoas experienciarem novas perspectivas que ultrapassam a sua visão de mundo. Deste modo, o ambiente da escola além de favorecer a constituição de novas relações, consiste num espaço responsável pelo desenvolvimento humano dos cidadãos, bem como, conseqüentemente, atuando diretamente na promoção de bem-estar dos sujeitos (ROCHA; FERRIANE; SOUZA, 2011).

O modo como a escola recebe os alunos, assim como seus familiares e a maneira como esta instituição se implica para permanência dessas pessoas, depende muito das ações quer sejam dos gestores, professores, diretores, entre outros. Nesta perspectiva, as suas ações devem estar inclinadas na constituição de um clima escolar agradável que favoreça aos sujeitos desenvolver um sentimento pertencimento e sensação de querer estar nesse ambiente (TEIXEIRA, 2007).

Sabe-se que o ambiente organizacional é sempre permeado por relacionamentos, sentimentos, emoções, contato, momentos felizes e tristes, estresses, dentre outros. Partindo dessa premissa, Chiavenato (2002) fazendo

algumas considerações pertinente a essa temática, o autor postula que o clima organizacional está fundamentado em muitos contextos, a saber, à moralidade, ao contentamento das necessidades dos colaboradores, a avaliar se o mesmo promove saúde ou é adoecedor, agradável ou incomodativo em termos de temperatura (quente ou frio), assim como, esboçar um ambiente positivo ou negativo, no entanto, enfatiza que tais aspectos são experienciado de maneira singular por cada colaborador, visto que é dependente da forma como cada pessoa se relaciona com o contexto.

Neste sentido, as políticas educacionais devem estar fundamentadas no processo de socialização, crescimento e desenvolvimento saudável dos alunos no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem. Compete ao sistema educacional criar mecanismos capazes de favorecer qualidade de ensino e ferramentas para que os mesmos possam transformar o contexto no qual está inserido. (OLIVEIRA *et al*, 2003).

Em outro viés, sobretudo quanto ao processo de exclusão, ao adentrar no tocante à vulnerabilidade social é ponderar igualmente que tal conceito possui estreita relação com à exclusão social, visto que tal circunstância precede o estado de vulnerabilidade. Portanto, completa Giudice, Loreto e Azevedo (2014), que a exclusão social está relacionada a experiência de realidades cujas condições permeia as esferas de baixo poder econômico, pobreza excessiva ou marginalidade, assim, partir da compreensão deste é importante à medida que podem proporcionar a essas pessoas espaços, a exemplo da criação de políticas públicas específicas que viabilizem a reinserção social e assistência digna.

Segundo o Plano Nacional de Assistência Social, emitido, em 2004, a questão da vulnerabilidade social representa um fator significativo para o desenvolvimento de condições de exclusão social, estando sujeitos a vivência de situações como de pobreza, ausência de poder econômico que permita a subsistência, bem como pode acarretar no rompimento das relações sociais e dar margem a serem alvos de discriminação de todos os tipos.

De acordo com estudos realizados com o público de adolescentes em relação a vulnerabilidade e exclusão social, Reginatto (2013), afirma que existe uma relação muito estreita entre as escolhas que envolvem comportamentos de risco como o uso de substâncias psicoativas e entrar no mundo do crime com a ausência de apoio familiar e da social. Nesta perspectiva, o autor avalia a importância, principalmente do apoio familiar frente a essas questões, pois em muitas ocasiões a família pode, a

princípio orientar, e, por conseguinte, encontrar meios de intervenção apropriados a fim de evitar que os filhos adentrem em realidades com esse teor, representando o contexto familiar, muitas vezes um forte aspecto que proporciona ao sujeito as devidas orientações sobre diversos assuntos.

Em vista disso, a convergência entre vulnerabilidade e exclusão social é notória, visto que ambas podem afetar os distintos níveis de faixa etária, a exemplo de crianças, adolescentes e adultos. Nesses termos, é imprescindível o desenvolvimento de equipamentos sociais que proporcionem à assistência à saúde e amparo para com os indivíduos em situação de vulnerabilidade (GOMES, 2015). Equipamentos Sociais são composições concretas que, a partir das analogias existentes no território, eles ganham sentidos. Segundo Metelo *et al* (2010) são elementos que viabilizam reparação, sobretudo a pessoas que estão em uma condição de vulnerabilidade, procurando proporcionar um maior bem-estar e uma melhor qualidade de vida.

No contexto escolar, o processo de exclusão social dar a partir de uma série de imposições que a própria lógica do sistema educacional inflige, visto que a construção das suas políticas está embasada na hierarquização (DUBET, 2003). Por meio dessa perspectiva, elucida Cury (2008), que o processo de hierarquização do saber e seu caráter universalista, tem impactos significativos para contextos sociais menos privilegiados em termos de desenvolvimento social.

Entre aspectos relacionados a exclusão social e escolar, Freire (2014), traz a ideia de que a escola opera com padrões classificatórios dos educandos, e os aspectos sobre rotulação - estigmatização - não interferem apenas no contexto de socialização e no processo de aprendizagem individual, mas também no desenvolvimento humano e ético.

É bastante comum encontrar jovens em situação de conflito com a lei que afirmam que não gostam de frequentar a escola, por se sentirem discriminados, relatam que são alvos de olhares, perseguições, e até mesmo tratamento diferenciado por colaboradores da escola. De acordo com Pereira e Mestriner (1999), a partir da rotulação que é empregada aos jovens em conflito com a lei, como de “marginais”, “problemáticos” e “violentos”, por exemplo, eles preferem assumir uma identidade de marginalização, causando assim uma exclusão e isolamento no ambiente escolar, desentendendo-se com funcionários e colegas de sala e evadindo-se daquele meio.

Pertinente a isso, Dubet (2003, p.43), aponta que “[...] está claro também que essas violências tanto procedem diretamente da exclusão escolar quanto da exclusão social [...]”, isto é, o processo de exclusão excede as questões escolares respingando, portanto, no social, e vice-versa. O autor acima elucida ainda que, a escola tem representado um agente ativo na produção de uma exclusão específica que introduz os alunos a repensarem sobre o verdadeiro sentido desta. Assim, a escola que ao mesmo tempo inclui e exclui, “funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão” (DUBET, 2003, p.44).

4 EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO.

De acordo com Fonseca (2009), ao ponderarmos a respeito da qualidade da educação, implica-nos vê-las nos domínios da cultura, social e econômica do país, onde se deve apreender como os artifícios da educação interagem para com as estratégias de desenvolvimento e com os processos trazidos, sobretudo pelos agentes da educação. Uma educação embasada na qualidade de ensino aparelha o sujeito para a prática no que diz respeito ao ser cidadão e também para a sua vida profissional, ampliando, desse modo, para uma função social importante. Outro elemento imprescindível é o papel equalizador do sistema educacional, visto que o aumento do acesso das minorias, pessoas nas quais possuem baixo poder aquisitivo, alfabetização precária. Nas últimas décadas tem representado um dado significativo, cujo reflexo respinga na própria qualidade no processo de ensino aprendizagem.

A Lei Federal 9394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, emerge em decorrência da promulgação da Constituição Federal de 5 de Outubro de 1988. Esta segundo Bussmann (1988) objetiva construir normas nacionais que englobem a demanda educacional em nível nacional, considerando como critérios centrais, estimulando, a flexibilização e autonomia da rede de ensino, do processo de aprendizagem dos discentes e os devidos recursos na intenção de proporcionar melhor qualidade nos processos educativos.

Neste intuito, vem-se discutindo por meio de cientistas educacionais implicados com a elucidação de arquétipos e regras, uma estratégia de ensino sólido que favoreça o acesso à educação a nível nacional. Um dos problemas centrais quanto a esse objetivo está no querer implementar uma política embasada em discursos

padronizantes, o que findaria dificultando o desenvolvimento da expressividade e singularidade do aluno, assim, não levando em consideração o processo criativo de cada um (BUSSMANN, 1998).

Afirma Neto (1995), referenciando Cunha (1975), referente aos aspectos ideológicos, o Estado surge com uma fonte incessante de alienação, com suas ideologias de cunho dominante atravessadas por olhares de controle da massa aos moldes da mesma, isto é, a intervenção do Estado nas políticas educacionais, simboliza o asseguramento de sua dominação política, controle e manutenção da massa.

Introduz Frigotto (1995), que foi a partir de 1960 e 1970 que a educação brasileira sofreu uma transformação abrupta, recaindo esta a uma condição vinculada à produção e aquisição do capital. Visto que, o efeito dessa transformação é desumano e perpetua na contemporaneidade, onde desde a tenra idade, a criança é inserida dentro de um sistema que visualiza o capital e esquece a formação cidadão.

Em contraponto, há políticas educacionais que procuram desconstruir perspectivas embasadas no modelo tradicional, visando o desenvolvendo da formação do sujeito, autonomia, bem como respeitando a individualidade de cada pessoa. Para Zimring (2010), embasado na perspectiva rogeriana, a aprendizagem diz respeito principalmente à dimensão subjetiva e individual do sujeito, trazendo como características relevantes à empatia, autenticidade e afetividade, diferindo da vertente tradicional de educação que considera a aprendizagem como sendo um aspecto universalizado, partindo da premissa que todos somos capazes de aprender da mesma maneira, independente dos contextos em que a pessoa vive.

Nesta perspectiva, Paulo Freire (2014), elucida que a educação político-libertadora, está direcionada e fundamentada no pensar e fazer, prática esta caracterizada em sua dimensão de práxis pedagógica, no qual envolve profundamente um processo de se conscientizar frente a realidade no qual a sujeito vive, conseqüentemente, o fazendo apreendê-la de modo mais consistente e, portanto, o permitindo adquirir ferramentas para mudá-la.

Complementa Liu, Pini e Góes (2014), a teoria freiriana perpassa três dimensões fundamentais para o desenvolvimento do ser humano: o campo afetivo, relacionado à construção de vínculos com os outros, levando em conta as emoções e

os afetos; o social, intercalando os elos interpessoais e; o político, contemplando a capacidade de intervenção direta do sujeito na comunidade.

Segundo Freire (1979/2014), tal ação de pensar e fazer, tem em seu cerne a tomada de consciência, ou seja, tomar consciência diz respeito ao processo de conscientização de que o desenvolvimento social quer seja a nível micro e macro na sociedade é depende da intervenção das pessoas, sujeitos esses que devem estar implicados na transformação da comunidade. Considerando isso, a perspectiva freireana explicita que a apropriação da realidade adjunto as suas posteriores transformações em consequências das implicações dos sujeitos, convoca também esses a se constituírem enquanto processo constante, pois as modificações decorrem tanto para o contexto como para os envolvidos. Portanto, saindo de uma realidade em que se é oprimido para uma pessoa consciente de sua condição, representando aquele sujeito que conhece os aspectos responsáveis que o coloca nessa posição

Neste intuito, alfabetizar para Freire (1979/1996), não está vinculado ao processo de ajustamento social, pois excede a lógica conteudista que submete as pessoas a reprodução de conhecimento. O alfabetizar deve está inclinado na criação de espaços que favoreçam o diálogo entre o professor e o aluno, visando, por sua, a apreensão mais profunda de seu contexto, e possíveis ferramentas para a mudança dessa. Assim, o processo de alfabetização deve partir da realidade dos sujeitos, na intenção de potencializar o aprendizado e também facilitar na percepção referente a sua condição social em que vive.

Freire (2014), aborda que a educação é o instrumento de maior primazia para incentivar a educação libertadora, trazendo empoderamento e autonomia ao indivíduo e fornecendo condições de resistir e lutar contra as inúmeras formas de desigualdades sociais. A educação, quando libertadora, permite ao sujeito conscientização e favorece a reconstituição do sujeito ativo, no mundo e na sua própria condição de existir.

Partindo dessa realidade, Alves e Canario (2004) afirmam, ao observar a problemática diante do processo educacional, a visão de que na escola são reproduzidas práticas sociais comuns a quaisquer outros meios de socialização. A frente disso, a institucionalização na escola aparece como representação de um dos mais poderosos meios de alienação e controle humano. Nessa perspectiva, o saber foi ludibriado, institucionalizado e introduzido aos valores que contribuem e justificam a desigualdade social.

Conquanto, os autores Alves e Canário (2004), apesar de sugerirem a escola como um dispositivo potencializador alertam para o funcionamento desta como lugar de estigmas impostos e introjetados onde o jovem sofre mais preconceito e exclusão, salientando assim a complexidade que é esse processo de reinserção ou evasão do jovem.

Em contrapartida, Freire (2015) afirma que há também a indagação sobre a pedagogia que, majoritariamente, se encontra desviada das possibilidades daqueles que se situam em um estado de cultura marginalizada, ocasionando o fracasso de muitos planos pedagógicos e devido a uma visão reduzida sobre a perspectiva vivenciada pelo indivíduo, que também se encontra distante da realidade do sujeito a que se dirigem.

5 A DIALOGICIDADE COMO PARÂMETRO PARA PROMOVER A INCLUSÃO DOS JOVENS EM CONFLITO COM A LEI.

No contexto escolar ocorre à parte do lugar em que as pessoas moram, dos modos de vida que são construídos e da maneira como se relacionam os sujeitos, deve-se salientar que este é fruto da comunidade em que está localizada a estrutura escola. Entretanto, não é a estrutura que a forma, e sim as pessoas que interagem nesse espaço. Convém dizer que se toma lugar como um meio onde são produzidas subjetividades interativas. A educação é um direito social, bem como a saúde, o trabalho, a assistência, entre outros. Sob esta perspectiva, vale considerar que é recente, em termos de legislação, este reconhecimento enquanto garantia. Entretanto anterior a este marco, a educação já vinha sendo tema de discussões e reflexões no campo da cidadania no país. As relações que envolvem um processo de aprendizagem, devem ser consideradas como um diálogo de dupla via. Onde, sem o modelo de imposição de saber, as pessoas possam compartilhar conhecimentos e com isso, desenvolverem-se em conjunto.

A instituição educativa é um espaço público, no qual se manifestam diferentes percepções e vivências. Há um pluralismo de subjetividades e uma diversidade de opiniões e disputa de poder político. A escola é um local de construção coletiva onde esta não existe por si só, a escola é afetada pelos indivíduos, e os indivíduos são

afetados pela escola (ARAÚJO, 2009). A escola como equipamento social, tem como dever ensinar as pessoas inicialmente a observação, desenvolvimento das potencialidades motoras, mentais, verbais e trabalho em grupos. Frente a isso, pode-se afirmar que o objetivo da escola enfim, é a integração do indivíduo na sociedade. Diante dessa perspectiva aliada ao problema central da pesquisa podemos trazer o diálogo como dispositivo para que seja possível essa reinserção de forma válida.

O diálogo a respeito da inclusão na escola se deve começar desde o porteiro ao diretor do colégio, é um processo que precisa ser vivido por todos os membros da comunidade onde educar seja proporcionar ao educando uma mudança, mas que não haja perda de identidade, é uma junção do invariante com o modificado, ou seja, deve haver sempre uma atualização e renovação nos procedimentos e técnicas educativas, porém que não comprometa de forma negativa o que já foi aprendido anteriormente, os conhecimentos acumulados devem ser mantidos, mas que haja abertura para mais explorações (PERRENOUD, 2001).

É preciso que os gestores tenham atenção as transformações da nossa sociedade, a responsabilidade a respeito da inclusão não pode ficar apenas na relação aluno e professor. Onde ela poderá ser melhor obtida quando incluem todos participantes do meio.

Analisando a situação atual da reinserção dos jovens em conflito com a lei e na busca de propostas que possibilitem uma visão mais esclarecedora dessa situação diante todos em envolta, é notável que exista uma visão reduzida diante da presença dos mesmos no âmbito escolar, e que é necessária uma busca para tentar amenizar rotulações, estigmas e preconceitos que ocorrem no processo de reinserção do jovem no âmbito escolar levando-o a uma perspectiva mais sensível que possibilite uma educação mais adequada. A psicologia enquanto ciência humanizada pode estar diante da mediação e comunicação entre instituição e o sujeito.

Para Rogers (1985), o diálogo possibilita uma melhoria a respeito da qualidade na relação entre funcionários da escola e o adolescente autor de ato infracional, que na maioria das vezes acontece de forma enrijecida, então na medida em há um acolhimento e que o jovem enxerga que as pessoas desse âmbito realmente se importam com ele, procuram entendê-lo se colocando no seu lugar e vendo de perto a realidade em que o mesmo vive, quais motivos o levaram a essa situação, e quais frustrações enfrentadas no âmbito escolar e fora dele, promovendo estabelecimento de vínculo. Trazendo assim a estes sujeitos o sentimento de valorização, promovendo

a auto estima, onde é extremamente comum o comportamento de indiferença nessas relações na rede educacional. Esses adolescentes se sentem valorizados a maneira em que se sentem compreendidos por essas pessoas que fazem parte dessa instituição, mas o que é válido é quando ele vê na sua própria perspectiva que há compreensão por parte dessas pessoas, de acordo com seu próprio ponto de vista. Gordon (1977), afirma que a escuta ativa nos contextos educacionais é uma habilidade. É por meio de um ouvir mais sensibilizado em que as relações são possíveis, demonstrando que dessa forma está havendo realmente a compreensão:

(...) a racionalidade deve reconhecer a parte de afeto de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo, sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério. É não só crítica, mas autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências. (Morin, 2000, p. 23)

No entanto sabemos que essa não é uma tarefa fácil de ser realizada, onde os profissionais dessa área podem se sentir inseguros a tomar essas iniciativas, pois esse enrijecimento dos contextos educacionais é um fator cultural, também sendo pouco comum em instituições onde a hierarquia se encontra presente nas relações interpessoais o que acaba dificultando esse processo de acolhimento, e aceitação incondicional. Ao ouvir seus educandos, a escola pode adequar-se à realidade destes, e permutar, conforme os contextos e as pessoas também permutam.

Desta forma a promoção de um diálogo melhor elaborado de forma esclarecedora entre todos que fazem parte da instituição, a confiança e o respeito pelo outro, a habilidade de se colocar no lugar do outro, e a sensibilidade em compreender as frustrações e a individualidade de cada pessoa, em respeito à sua história de vida pode proporcionar um bom resultado diante da perspectiva que se sobrepõem esses estigmas sofridos pelo jovem em conflito com a lei, proporcionando assim um ambiente mais agradável para ele nesse período e viabilizando a permanência do mesmo no âmbito escolar. É preciso transformar a instituição escolar para integrá-la no sistema de transformação e construção do mundo, para que ela se transforme num lugar de convivência igualitário, humanístico e crítico (FREIRE, 2015). Diante disso freire aborda que o dialogo proporciona a condição de existir humanamente:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao

mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (PAULO FREIRE,1980).

Partindo de um ponto de vista horizontalizado, onde se promove a afirmação das particularidades, o jovem infrator pode dar um novo sentido a seu caminho educacional, e deste modo, encontrar na escola um ambiente capaz de criar vínculos duradouros e desenvolver capacidades ainda adormecidas, e se reconhecer como parte daquele contexto onde está inserido. Porém, isso só é possível se a instituição e as práticas pedagógicas forem hábeis ao ponto de resgatar o indivíduo de sua condição de vulnerabilidade pessoal e social (FREIRE, 2014).

6 CONCLUSÃO

Atuando de forma coerente, o contexto escolar irá preparar o adolescente para infinitas possibilidades que aparecerão ao longo da vida, sejam estas ligadas a lógicas trabalhistas, econômicas ou existenciais. Sendo assim, a escola contribui de maneira primordial à constituição individual da personalidade e do desenvolvimento humano. Na escola, por ser onde a maioria dos jovens passa grande parte do seu cotidiano, deveria encontrar-se essencialmente um ambiente agradável para todos. Contudo, isso não ocorre a jovens que cumprem medidas socioeducativas. Essas diligências, que são aplicadas aos adolescentes que cometem atos infracionais, podem ser impostas ao sujeito de até 18 (dezoito) anos de idade que desrespeita as leis, isto é, os direitos da cidadania e/ou dos patrimônios.

Igualmente, apesar dos anos e mesmo com vários projetos voltados a reinserção do adolescente autor de ato infracional, existe uma grande dificuldade de aceitação e acolhimento ao sujeito nos âmbitos educacionais, na maioria das vezes relacionadas a estereótipos, estigmas e preconceitos, provenientes tanto dos estudantes, como também da parte colaboradora, núcleo gestor e frequentadores. Sendo assim o principal propósito dessa pesquisa foi analisar como se dá a reinserção do adolescente autor de ato infracional nos contextos escolares trazendo o diálogo como chave para promover a inclusão abordando estratégias para a problemática, e procurando entender na perspectiva do mesmo os motivos em que a integração não

é consolidada nesses contextos educacionais ocasionando no processo de evasão. Esse trabalho é resultado de uma análise precisa sobre a realidade enfrentada por jovens que demandam medidas socioeducativas, A partir desse tema pontos importantes foram discutidos sobre o jovem em conflito com a lei em um modo geral, medidas socioeducativas abordando o que são, qual seu publico alvo, e no que contribuem, exclusão social quais são suas principais causas, como se implicam aos adolescentes que demandam medidas socioeducativas e escolar, educação e conscientização trazendo a importância da educação nesse processo reinserção, bem como também trazer propostas para promover essa integração social com a dialogicidade como parâmetro para promover a inclusão. O referido artigo contribui para que nessa perspectiva possibilite uma validação, valorização e acolhimento da pessoa que se encontra inserida nesse contexto possibilitando um sentimento de integração e pertencimento.

REFERÊNCIAS:

- AMATUZZI, Mauro Martins Rogers. **Rogers: ética humanista e psicoterapia**. Campinas, SP: Alínea, 2012.
- ARAUJO, A. C. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2009.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: CONANDA, 2006.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social**. Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004. Brasília, 2005.
- BUSSMANN, Antônia Carvalho. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Porto Alegre: Associação Brasileira de Geógrafos, 1998.
- CARRETEIRO, T. C. Adolescências e experimentações possíveis. **Temas da clínica do adolescente e da família**, p. 15-23, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000110&pid=S1413-7372201400010000700002&lng=pt. Acesso em: 27/03/2019.
- CARVALHO, M. C. N.; GOMIDE, P. I. C. Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. **Estudos de Psicologia**, 22(3), 263-275, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2005000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27/03/2019.

CHIAVENATO, I. **Teoria geral da administração**. ed. 6ª. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 48, p. 205-222, 2008. Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/educacao_escolar_exclusao_destinatarios.pdf>. Acesso em: 23/05/2019

DELL'AGLIO, D. D. et al. Eventos estressores no desenvolvimento de meninas adolescentes cumprindo medidas sócio-educativas. **Paidéia**, 15(30), 119-129, 2005. Disponível em: 863X2005000100013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27/03/2019

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 29-45, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em: 23/05/2019.

FONSECA, Marília. **Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: Entre o Utilitarismo Econômico e a Responsabilidade Social**. vol. 29. N° 78. p. 153-177. Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>> acesso em: 18/11/2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução do pensamento de Paulo Freire. 4. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____(1921-1997). **Pedagogia do Oprimido**. 58ª. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GIUDICE, D. Z. J; LORETO, M. D. S; AZEVEDO, D. S. Vulnerabilidade social como critério utilizado na política de assistência estudantil: uma análise conceitual e empírica. **Serviço Social em Revista**, v.17, p.27-45, 2014. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/20068>>. Acesso em: 22/05/2019

GOMES, C. A. V, et al. Políticas públicas e vulnerabilidade social: uma reflexão teórica a partir de experiência de estágio. **Revista Ciência em Extensão**, v.11, p.116-130, 2015. Disponível em: <https://issuu.com/kellimedeiros/docs/pol_ticas_p_blicas_e_vulnerabilidad>. Acesso em: 22/05/2019

GORDON, T. (1977). T.E.T. – teacher effectiveness training. New York, David Mackay & Company.

LIU, E. P.; PINI, F. R. O.; GÓES, W. **Projeto Mova-Brasil desenvolvimento & cidadania: Educação Popular**. 2ª. ed. São Paulo, 2014.

METELO, C. et al. O papel da rede de serviços e equipamentos sociais. **Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social**, p. 69-88, 2010. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/682543/o-papel-da-rede-de-servi%C3%A7os-e-equipamentos-sociais>>. Acesso em: 23/05/2019

MORIN, E. (2000). *Complexibilidade e transdisciplinariedade – a forma da unidade e do ensino fundamental*. 2 ed. Natal, Ed. da Universidade Federal de Natal.

NETO, Alvaro Sobralino de Albuquerque. **Legislação e Política Educacional Brasileira**. Brasília, 1995.

OLIVEIRA, Denize Cristina *et al.* Adolescência e trabalho: enfrentando o presente e esperando o futuro. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 1, p. 02-15, jun. 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22/05/2019.

OLIVEIRA, A. P. G.; MILNITSKY-SAPIRO, C. *Políticas Públicas para Adolescentes em Vulnerabilidade Social: Abrigo e Provisoriamente*. Psicologia: Ciência e Profissão (CFP), Brasília, ano 27, n. 4, p. 622-635, 2007.

PATTERSON, Lewin E; EISENBERG, S. **O processo de Aconselhamento**. Tradução: Magaly Alonso. Revisão de tradução: Cristina Sarteschi. São Paulo: 1988.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REGINATTO, R. A importância da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem. **Revista de Educação do IDEAU – REI**, Rio Grande do Sul, v.8, n.8, p.1-12, 2013. Disponível em: <https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/11_1.pdf>. Acesso em: 23/05/2019

ROCHA, C. R. M.; FERRIANI, M. G. C.; SOUZA, M. S. S. O acompanhamento do adolescente na escola. **Revista Adolescer**, v.1, n.1, p.45-53, 2011. Disponível em: <<http://www.abennacional.org.br/revista/cap2.3.html>>. Acesso em: 19/05/2018

ROGERS, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. *Psychology: a study of science*, v. 3. New York, Mc Graw-Hill Company. *Liberdade de aprender em nossa década*. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas.

SILVA, T.R da. Musicalidade e Territórios da Pobreza: Juventude, periferia e manifestação popular através dos Raps de MV Bill. **Anais de Pesquisa do I Seminário Nacional de Gestão de Políticas Sociais e Território. Londrina: Universidade Estadual de Londrina**, 2013. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=92313304257232586&hl=pt-BR&as_sdt=2005&scioldt=0,5>. Acesso em: 27/03/2019.

TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Uma relação delicada: a escola e o adolescente. **São Paulo: Programa Pró-Menino**, 2007.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.