UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HENRIQUE ABARCA SCHELINI CARNEVALLI

DESENVOLVIMENTO MORAL E SOCIAL DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI E A CONTRIBUIÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

MARÍLIA
2018

HENRIQUE ABARCA SCHELINI CARNEVALLI

DESENVOLVIMENTO MORAL E SOCIAL DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI E A CONTRIBUIÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo-Montoya

Apoio financeiro: CAPES

MARÍLIA
2018

Carnevalli, Henrique Abarca Schelini.
Desenvolvimento moral e social de adolescentes em conflito com a lei e a contribuição das medidas socioeducativas/ Henrique Abarca Schelini Carnevalli, 2018.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências Universidade Estadual Paulista, 2018.
Bibliografia: 224f.
Orientador: Adrian Oscar Dongo-Montoya.

1.Adolescentes em conflito com a lei. 2. Desenvolvimento moral. 3. Medidas Socioeducativas. Valores.

HENRIQUE ABARCA SCHELINI CARNEVALLI

DESENVOLVIMENTO MORAL E SOCIAL DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI E A CONTRIBUIÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo-Montoya (Orientador)

_____

Prof.(a) Drª Patricía Unger Raphael Bataglia (Unesp/ Marília)

_____

Prof. (a) Drª Carmem Maria Craidy (UFRGS)

Marília, 19 de fevereiro de 2018.

Ao amor sublime, dedicado e eterno de minha mulher,
Ao amor mais puro e inocente da minha filha Mel,
Ao amor e a força infindáveis dos meus pais,
Ao amor fraterno e amigo do meu irmão
E ao amor supremo de Cristo Jesus.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente eu gostaria de agradecer ao professor e orientador Adrian, que me proporcionou passar por esta travessia tão bonita e ao mesmo tempo tão arenosa. Obrigado professor, pela confiança, e por nos compartilhar o caminho da solidariedade, da justiça e de uma pedagogia libertadora e transformadora.

Sua sabedoria, conhecimento, visão de mundo e experiência de vida, que vão muito além da sala de aula, e que tantas vezes nos fez entrar em conflito, nos levou a deslumbrar um novo jeito de andar e nos levou a passar por um verdadeiro crescimento enquanto pesquisador e, sobretudo, enquanto pessoa.

Sou grato também a professora Patrícia que com muita sensibilidade e disponibilidade cooperou, acrescentando-nos com o seu conhecimento e com as suas vivências, além de nos direcionar no sentido da coerência metodológica.

Sua simplicidade e proximidade para conosco deixou este momento muito mais leve e nos mostra que a Universidade pode ser formada por pessoas menos envaidecidas e bem mais amorosas.

À professora Carmem, do mesmo modo, fica os meus sentimentos de gratidão. Por sua notória vontade de participar e colaborar na construção de um mundo mais justo e por aceitar um convite de tão longe e de um então estudante desconhecido. Gostaria de ter tido a oportunidade de caminhar mais ao seu lado e aprender tantas outras coisas.

Obrigado também a professora Eliane Saravali, pela forma sempre generosa que se fez presente em cada encontro e ao professor Nelson Pedro que prontamente demonstrou interesse em ler a dissertação e a fazer parte deste momento.

Agradeço a minha esposa e companheira Paula, que, ao contrário do que seu nome significa, se fez tão grande ao meu lado, do inicio ao fim desta jornada. Obrigado por tudo que tenho vivido e aprendido contigo e, em especial, por tudo que vivi nestes dois intensos anos. Obrigado pela paciência e pela força que sempre me deste. Não teria vivido tudo isto sem a sua presença, o seu apoio e o seu carinho. Sem falar da Melina! Quão bom é viver e sonhar com vocês.

Minha mais profunda gratidão também aos meus queridos pais José e Izabel e ao meu irmão Marcos. Os vejo em tudo que escrevi e reencontro a minha infância, a minha adolescência e a minha mocidade vivida ao lado de vocês em cada instante deste tempo que vivo.

Por todos os sorrisos, fracassos e aprendizados, eu agradeço a vocês, com o coração, assim como lhes sou grato pelo empenho e pela força que vocês sempre tiveram e que tanto me ensina. Obrigado pela alegria, pelo amor e afeto, pelos valores, pela honestidade e humildade.

Obrigado também a todos os meus demais familiares, que sempre me ajudou e me apoiou. Em especial, a minha sogra Cássia e ao meu sogro Adolfo, pelo amor, pela ajuda pra todas as horas. Gratidão aos meus cunhados Vanessa, Thais, Vitor e Roberto que sempre estiveram do nosso lado, nos amparando não somente neste tempo, mas sempre que preciso, assim como aos demais familiares, primos e tios queridos.

Agradeço aos meus amigos, primeiramente aos da escola. Ao Bruno, com quem nas divergências e nas confluências aprendi um novo jeito de olhar o mundo, em momentos decisivos da minha caminhada. Você é pra mim um exemplo de inteligência e sensibilidade. Agradeço ao Gustavo e ao Guillermo pela convivência por quase toda uma vida e pela amizade verdadeira destes anos todos, assim como ao Juliano, Daniel e aos demais amigos "criativos".

Aos amigos da universidade, só tenho a agradecer o que vocês me fizeram crescer em plena juventude e o que ainda me possibilita viver nos dias de hoje. Em cada encontro renovo os meus sentimentos por cada um de vocês. Léo e Marcelo eu agradeço pelas trocas mais frequentes, pela força e pelo afeto. Gustavo, Tom, Zino, Bin, Cleiton, Crocco, Arakin, Gilberto, Eder, Leozão, Vitor, admiro cada um de vocês e aos demais "costelas".

Aos amigos que a vida me presenteou com um encontro em especial eu agradeço ao Eduardo, ao Yudi, ao Doug, ao Alfredo, ao Joao Francisco, ao Marcus. Vocês são únicos. Alegro-me por dividir a vida com vocês. Aos amigos deste tempo, agradeço ao Vinicius, parceirinho nota 'mil', bom de papo e de prosa, assim como aos amigos Glauber e Tiago, pelos diálogos e reflexões.

Aos amigos do Gepege, Marcos, Sabrina, Carla, Bruna, Amanda, Maíra, Emerson, Ademar, Mari. Vocês são brilhantes e afetuosos. Encontrei em vocês e neste grupo um espaço de diálogo, de troca e de aprendizado que me fizeram crescer intelectualmente e como pessoa. Obrigado por cada conversa e por cada reflexão. A vida acadêmica com vocês foi muito mais proveitosa.

Agradeço aos meus amigos e irmãos da fé, que por tantas horas, sem eu saber, oraram ao nosso Deus pelas minhas causas. Cleiton, André, Alex, Vini, Rafha, Fer, Leandro, Ando, Pedro, Igor.

Agradeço aos adolescentes que em cada olhar e diálogo me levaram a acreditar na educação, no amor e no afeto respeitoso. Agradeço a cada um dos educadores que me concederam as entrevistas. Agradeço à Secretaria de Assistência Social do município, às entidades e ao centro comunitário por aceitar desenvolver e a participar desta pesquisa.

Agradeço à UNESP, aos seus servidores e a Capes, por financiar este trabalho.

E, por fim, agradeço demais ao amigo nazareno, Jesus Cristo, por encontrá-lo lá atrás, nas minhas noites infantis, por me deixar andar sozinho em plena juventude e por novamente poder abraçá-lo, após dias de tempestade. Como nenhum outro, você é quem mais me inspira e mais me ensina sobre o amor, a solidariedade, o respeito e a boa convivência, me estimulando diariamente a lutar por um 'reino' de paz, justiça e alegria.

Desenvolvimento social

...recordo-me constantemente de quando eu era um adolescente, estudante de uma escola particular, e dos esforços dos meus pais para nos manter ali. Acreditavam que a educação um dia nos trariam frutos. Assim, quis Deus que eu crescesse em meio a muitos ricos, mas, ao mesmo tempo, em meio às muitas lutas financeiras que pareciam não ter fim em minha casa. Um aprendizado e tanto para um jovem que começava a refletir sobre a vida e a compreender melhor a realidade. Se não bastasse, me lembro de ver nesta mesma época entrar de repente em nossa turma de amigos, um grupo de meninos advindos lá do Morro do Querosene, um antigo bairro da cidade. Com isso, aquela "velha" turma que se mostrava tão homogênea em diversos aspectos foi lentamente se reinventando com as danças, as gingas e as gírias do Fofão, do Joãozinho, do Robinho, do Pelego e do Nenê. Uma interação inusitada e cheia de contrastes se estabeleceu. Hoje, passado mais de vinte anos, ao olhar para trás, dou-me conta diante de tantas contradições e experiência vividas, muitas delas sentidas em níveis reduzidos de consciência, que os principais frutos da educação deste período, tão aguardados pelos meus pais, não foram o peso das conquistas, o sucesso das realizações, nem mesmo a abundância das riquezas, mas foram, sobretudo, a crença infinita na igualdade e na dignidade humana, além de uma infindável vontade de participar na construção de um mundo mais justo, solidário e mais humano...

Desenvolvimento moral

...ao entrar na garagem da casa dos meus pais, com uma velocidade acima do normal, eu me atrapalhei todo, e ao invés de frear o caro eu o acelerei ainda mais. Retornava de um churrasco por volta das 3 horas da manhã. A batida na parede frontal de casa foi tão forte que o reboque da sala foi ao chão e a frente do carro ficou toda amassada. Contudo, por incrível que pareça, meus pais não acordaram. Mas, após eu avisá-los, atônitos, se levantaram e, enquanto minha mãe logo fez questão de esbravejar algumas palavras, meu pai, em silêncio, sentia tudo, andando de um lado e para outro da casa. Após alguns minutos, o que mais me surpreendeu foi que, enquanto eu entristecido e atordoado me fechava em mim mesmo, sentado no "braço" do sofá, meu pai, passando sobre mim e colocando a mão sobre o meu ombro apenas disse:_ Acontece filho, acontece! Estas suas palavras e este seu gesto me 'doeram' tanto, que hoje, ao relembrar deste fato, dou-me conta que depois deste dia e desta reação eu nunca mais fui a mesma pessoa...

Henrique Abarca

RESUMO

Os objetivos desta pesquisa se concentraram em caracterizar a moralidade e a consciência social dos adolescentes em conflito com a lei através das Medidas Socioeducativas (MSE) em meio aberto de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e de Liberdade Assistida (LA) e em analisar de que forma, sob o ponto de vista deles, elas contribuíram para o seu desenvolvimento moral e social. Por meio de uma entrevista semiestruturada averiguou-se de que modo eles apreciaram a medida socioeducativa, os serviços e as atividades realizadas, as regras da entidade, a entidade, a relação com os educadores e qual era a compreensão que tinham de si mesmo, do outro e da realidade a sua volta. Viu-se, ainda, de que forma eram estabelecidas as relações de diálogo, de interação social, de respeito, de solidariedade, e a importância que davam a elas e quais eram os seus projetos de vida. Por meio da aplicação de um questionário contendo 16 testes-histórias, baseado na teoria de Lawrence Kohlberg (1927-1987) sobre o desenvolvimento moral, diagnosticou-se também de que forma os adolescentes que cumprem estas duas medidas aderiram aos valores de *justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática*, evidenciando em qual nível de tomada de perspectiva se dava tal adesão: em um nível egocêntrico, sociocêntrico ou verdadeiramente moral. Para um melhor diagnóstico também foram entrevistados os educadores que acompanham e organizam as atividades socioeducativas com os adolescentes. Baseando-se nas concepções teóricas de Jean Piaget (1896-1980) sobre o desenvolvimento da inteligência e sobre o desenvolvimento da moral viu-se primeiramente a importância que os esquemas de ação assumem na elaboração dos conceitos e a importância que a cooperação e o respeito mútuo exercem na chegada de uma moral autônoma. Para ambos os processos foi destacado o papel central da *tomada de consciência*, demonstrando como ela pode favorecer tanto a capacidade de reflexão, como a construção de um projeto de vida e a compreensão das regras. A partir deste autor e de Paulo Freire (1921-1997) pensou-se em uma concepção de educação moral que pudesse, através do diálogo, da conscientização, da solidariedade, da troca, levar os adolescentes em conflito com a lei, a passar por mudanças na sua maneira de enxergar o mundo e a projetar o seu futuro. Os resultados da pesquisa apontam, então, que os adolescentes ao vivenciar situações novas, colaborarem de forma ativa, trocarem pontos de vistas em reuniões em grupo, serem respeitados, manterem uma relação dialógica, experimentarem relações de solidariedade e cooperação, veem as medidas contribuírem de alguma forma para o seu desenvolvimento moral e social. Por outro lado, se constata que muitos educadores ainda desconhecem os procedimentos das medidas, acabando por se distanciar e atuar de modo apenas verbalista. Do mais, os dados finais dos questionários apontam que os adolescentes tiveram uma adesão na perspectiva moral no valor de justiça e convivência democrática e transitaram entre a perspectiva egocêntrica e sociocentrica quanto ao valor do respeito e da solidariedade, fato que pode sugerir certo grau de influência das medidas, do individualismo e das tensões sociais crescentes em nossos dias.

Palavras-chave: Adolescentes em conflito com a lei. Desenvolvimento moral. Medidas Socioeducativas. Valores.

ABSTRACT

The objectives of this research were to characterize the morality and the social conscience of adolescents in conflict with the law through the Socio-educational Measures (Medidas Socioeducativas - MSE) in the open community Service Delivery (Prestação de Serviços à Comunidade - PSC) and Assisted-Liberty (Liberdade Assistida - LA) and analyze which, from their point of view, contributed to their moral and social development. Through a semi-structured interview, they examined how they appreciated the socio-educational measure, the services and activities carried out, the rules of the entity, the entity, the relationship with the educators and what their understanding of themselves was, the and the reality around you. It was also seen how the relations of dialogue, of social interaction, of respect, of solidarity, and the importance they gave to them and their life projects were established. Through the application of a questionnaire containing 16 test-histories, based on Lawrence Kohlberg's theory (1927-1987) on moral development, it was also diagnosed how adolescents who comply with these two measures adhered to the values of justice, respect, solidarity and democratic coexistence, showing at what level of perspective adhesion: on an egocentric, sociocentric or genuinely moral level. For a better diagnosis were also interviewed educators, who accompany and organize socio-educational activities with adolescents. Based on the theoretical conceptions of Jean Piaget (1896-1980) on the development of intelligence and the development of morality, we first saw the importance that the action schemes assume in the elaboration of concepts, and the significance that cooperation and respect mutual exercise in the arrival of an autonomous moral. For both processes, the central role of awareness was highlighted, demonstrating how it favors both the capacity for reflection, the construction of a life project and the understanding of the rules. From this author and Paulo Freire (1921-1997), it was considered a conception of moral education that could, through dialogue, awareness, solidarity, exchange, lead adolescents in conflict with the law to undergo changes in their way of seeing the world and projecting their future. The results of the research show that adolescents experience new situations collaborate actively, exchange points of view in group meetings, be respected, maintain a dialogical relationship, experience relationships of solidarity and cooperation, see the measures contribute some form for their moral and social development. On the other hand, it is observed that many educators still do not know the procedures of the measures, ending up distancing themselves and acting in a moralistic and verbal way. Moreover, the final data of the questionnaires indicate that the adolescents had a moral perspective on the value of justice and democratic coexistence and transited between the egocentric and sociocentric perspective on the value of respect and solidarity, a fact that suggests a certain degree of influence of the individualism and the growing social tensions in our day.

Keywords: Adolescents in conflict with the law. Moral development. Educational measures. Values.

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado da Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LA	Liberdade Assistida
MSE	Medidas Socioeducativas
PSC	Prestação de Serviços à Comunidade
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Valor Justiça por tipo de medida e porcentagem em cada nível.....182
Tabela 2 Valor Respeito por tipo de medida e porcentagem em cada nível.....184
Tabela 3 Valor Solidariedade por tipo de medida e porcentagem em cada nível.....187
Tabela 4 Valor Convivência Democrática por tipo de medida e porcentagem em cada nível.....190

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Porcentagem em cada nível de perspectiva social para o valor Justiça.....182
Gráfico 2 Porcentagem em cada nível de perspectiva social para o valor Respeito.....185
Gráfico 3 Porcentagem em cada nível de perspectiva social para o valor Solidariedade.....187
Gráfico 4 Porcentagem em cada nível de perspectiva social para o valor Convivência.....190

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO 1
1. OS MARCOS LEGAIS E AS DIFERENTES ABORDAGENS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO AOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI 23
1.1 O Código de Menores e as décadas de preconceito e repressão 28
1.2 Estatuto da Criança e do Adolescente: novos paradigmas de atuação 31
1.3 SINASE e a natureza pedagógica das medidas socioeducativas 34
1.4 Liberdades Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade: a municipalização e o vínculo com a assistência social 39

CAPÍTULO 2
2. A CONSTRUÇAO DA INTELIGÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL SEGUNDO PIAGET 45
2.1 Da ação ao conceito: uma trajetória constitutiva 53
2.2 Tomada de consciência, reflexão e projeto de vida 63
2.3 Socialização e afetividade: uma troca cooperativa 69
2.4 Desenvolvimento moral: do dever à moral do bem 76

CAPÍTULO 3
3. A EDUCAÇÃO MORAL E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS 90
3.1 Educação moral: contribuições de Piaget e Freire 94
3.2 Conscientização e tomada de consciência 102
3.3 O diálogo Freireano e a cooperação 109
3.4 A Pedagogia da solidariedade 117
3.5 Educação libertadora e medidas socioeducativas 124

CAPÍTULO 4
4. METODOLOGIA 132
4.1 Objetivos e natureza da pesquisa 132
4.2 Caracterizações dos locais da pesquisa 134
4.3 Os sujeitos da pesquisa: Educadores e Adolescentes 135
4.4 A Escala de Valores: aplicações dos questionários com os adolescentes 137
4.5 As entrevistas semiestruturada com os adolescentes e funcionários 140

CAPÍTULO 5
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO 142
5.1 Resultados das entrevistas com os adolescentes de PSC e educadores 142
5.2 Resultados das entrevistas com os adolescentes de LA e educadores 165
5.2 Resultados dos questionários com os adolescentes 180

CONSIDERAÇÕES FINAIS 192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 199
ANEXOS 204

INTRODUÇÃO

Se os tempos e as circunstâncias iniciais que propiciaram a elaboração desta pesquisa fossem demarcados, os anos de 2012 e de 2015 deveriam necessariamente ser remetidos, já que foi, respectivamente, a partir da atuação enquanto Educador Social dos "Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos", desenvolvendo atividades socioeducativas ao lado de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade, e dos trabalhos como professor de História e Geografia na unidade de internação da Fundação Casa (Centro de Apoio Socioeducativo ao Adolescente), que a realidade social brasileira pôde ser mais bem compreendida e a Educação enquanto campo da ação transformadora pôde ser vivenciado.

Por meio destas experiências se percebeu a especificidade de um trabalho socioeducativo e se chegou a conclusão de que atuar como educador ao lado de jovens em conflito com a lei ou em situação de vulnerabilidade social, dentro de uma esfera cultural historicamente autoritária como é o caso da brasileira é, sem sombra de dúvida, uma tarefa para lá de desafiadora. Por isto, em alguns aspectos, torna-se improcedente afirmar que estes adolescentes são como "todos os demais", já que é inegável o quanto esta parcela especifica da população sofre com a 'invisibilidade social' e com a opressão advinda de diversos lados.

Neste sentido, ver de perto uma mocidade carregando uma alcunha de violentos, indisciplinados e incapazes, através das diversas ações punitivas e/ou dos discursos moralizantes de muitos educadores e de tantas outras instituições, com a justificativa e o amparo de que há um número incontável de casos de violência protagonizados pelos jovens deste Brasil, provoca profundos conflitos entre aqueles que ainda acreditam em uma educação mais libertadora e humana e que creem nas possibilidades do sujeito transformar-se a si mesmo.

O que se percebe é que muitos educadores e a própria sociedade, de modo geral, esquecem ou até mesmo ignoram o massacrante processo de exclusão social firmado historicamente pelos poderes nacionais e estrangeiros, na qual por séculos apenas usufruem desta nação como meio de enriquecimento e ocasionam estragos seríssimos na formação do sujeito. Acreditam, ingenuamente, que para superar os obstáculos seria unicamente necessária uma força de vontade individual e que os conflitos com a lei se devam a uma maldade típica dos que possuem um problema estrutural e histórico em suas famílias, devendo ser, por isto, rigidamente penalizados.

É inegável, então, que aproximar-se com os corpos e não somente com o ‘coração’ das classes menos favorecidas e, consequentemente, das mais injustiçadas socialmente, como já dizia o educador Paulo Freire, tem o poder de revelar quem somos e quem gostaríamos de ser enquanto sujeitos políticos e sociais e enquanto nação. É propício, por meio destes processos educativos, vir à tona as principais mazelas e desigualdades histórico-sociais do Brasil e ficarem à mostra, no que se referem às práticas do educador, as suas virtudes, as suas contradições, os seus medos, as suas incertezas e os seus pensamentos mais individualistas, nas quais parecem jamais querer se desvencilhar dele, dificultando, constantemente, o colocar-se no lugar do outro.

Sendo assim, foi em meio a todas estas problemáticas que envolvem o campo da Educação Social e das Ciências Sociais, e também diante dos erros, dos conflitos e das angústias que perpassam os educadores ao se depararem com esta realidade, que as primeiras perguntas começaram a aparecer. Foi vivenciando o cotidiano dos serviços e por meio do sucesso e do fracasso das ações que se começou a indagar qual seria a melhor pedagogia para se relacionar com estes adolescentes. Como criar um vínculo significativo com esta juventude? O que fazer para que venham a ter mais consciência social, de si mesmos e de suas trajetórias? E de que forma estas relações entre educador e educando poderiam ocasionar um melhor desenvolvimento moral e social dos adolescentes vulneráveis e em conflito com a lei?

Foi na expectativa primeiramente de encontrar respostas para estas questões que um projeto de pesquisa se estruturou e nos trouxe até aqui. E, se inicialmente, já se tinha em mente que a pedagogia ideal para embasar as reflexões impostas por estes primeiros questionamentos se encontraria em Paulo Freire, em termos de moralidade e de consciência social havia ainda uma lacuna a ser preenchida, algo que somente ocorreu com o inicio da pesquisa, se aproximando da obra do suíço Jean Piaget.

Foi assim que outro desafio, então, surgiu, já que compreender a obra deste importante pensador é uma tarefa árdua, sobretudo quando pouca oportunidade se teve de conhecê-la com mais profundidade durante o percurso da graduação em Ciências Sociais (2002-2007). É possível de se dizer que são raras, para não dizer nulas, - e acredito que isto ainda se repita – às vezes em que se depara com um professor ou colega desta graduação, em específico, que se relaciona com as ideias deste autor de forma lúcida, arejada e dedicada, e que, consequentemente, cative os demais a querer compreender com mais propriedade a estrutura teórica deste que foi, certamente, um dos principais epistemólogos da história da ciência.

E o que incomoda aqueles que realmente se aprofundam na obra deste autor é que muitas injustiças cometidas contra Piaget se deve, na grande maioria das vezes, ao fato de realizarem uma leitura direcionada, enviesada e rasa das suas obras, acabando, ao final, por revelarem improcedentemente apenas uma epistemologia preocupada em desvendar de forma mecânica os processos de evolução da inteligência, restringindo também as suas aspirações unicamente ao modo como um conhecimento salta de um determinado nível para outro mais elaborado.

Contudo, por mais que as questões epistemológicas sejam predominantes em sua trajetória, se uma leitura mais detalhada e ampliada da sua obra for feita, na qual também se levam em consideração as suas entrelinhas, se revelará um autor atento para a condição humana e para a construção da sua subjetividade, incluindo questões que envolvem a moralidade e apontando caminhos que alteram não tão somente a lógica das operações, mas como também as lógicas dos afetos e quiçá a lógica do mundo, pois, para ele, tudo isto estaria interligado.

Assim, crendo na existência de um paralelismo funcional entre o desenvolvimento da inteligência e o desenvolvimento da moralidade, é possível estabelecer alguns pontos confluentes na sua obra que são decisivos para ambos os processos formativos. Um destes que merece destaque é a importância que a ação prática do sujeito tem tanto para a construção dos conceitos como para a constituição de uma moral autônoma, já que, para este autor, seria a partir dela que o sujeito iniciaria a sua relação com o mundo, vivenciando as suas experiências formativas.

Em termos cognitivos, por meio das atividades dos próprios sujeitos sobre os objetos, em uma constante interação com o meio social, as crianças progrediriam saltando de uma ação simplesmente herdada, repetitiva e generalizada para atos de inteligência, na qual se agiria de forma intencional, diferenciando os meios para chegar a determinados fins. Divididos em seis subfases, o período sensório-motor, então, seria o precursor das operações mentais e seriam elas que construiriam as estruturas para que a função simbólica viesse a servir como um apoio fundamental para o desenvolvimento da inteligência representativa, provocando com isso um progresso significativo por meio da troca simbólica.

Seria a partir das coordenações crescentes dos esquemas sensório-motor e por meio da interiorização das ações que surgiriam os primeiros “esquemas verbais”, nas quais se “localizam” entre os “esquemas de inteligência sensórios-motora” e os “esquemas conceituais”. Seria somente aos poucos que a criança adquiriria a capacidade de representar e se utilizaria de diversas maneiras para tal, a exemplo da linguagem, da imitação diferida, dos desenhos e outras.

Com o objetivo de “explicar como o sujeito conhece e fornece explicações cada vez mais objetivas e mais abrangentes sobre o mundo” viu Piaget, neste momento do desenvolvimento, que a linguagem também seria importante para que tais conquistas fossem alcançadas. Desta forma, a passagem do egocentrismo infantil, que seria a centração no seu próprio “eu”, para a objetividade e para o pensamento lógico se encontraria, segundo esse autor, “estreitamente relacionada à linguagem socializada, isto é, à linguagem cujos termos e conceitos são compartilhados por todos os membros do grupo, a qual possui uma estrutura lógica” (DONGO-MONTOYA, 2006, p. 120).

Segundo Piaget, seria neste momento que o sujeito começaria a adentrar no período pré-conceitual, em que os primeiros esquemas verbais se separariam dos esquemas sensórios-motor, para assumir o papel de evocar, representar o ato ou o acontecimento vivido por meio de um instrumento simbólico. É aí entraria a importância da narrativa e da socialização na formação do pensamento do sujeito.

A interação com o meio, portanto, a partir de uma intensa troca simbólica, com o aumento das trocas de pontos de vistas e de experiências, favoreceria o desenvolvimento da lógica no novo plano da representação. Com o descobrimento de novas perspectivas o sujeito vivenciaria um processo inicial de descentração, na qual teria que coordenar as suas ações e os seus pensamentos com o de outros. Isso seria decisivo para o progresso da sua inteligência e também da sua moralidade.

Contudo, para Piaget, seria somente ao atingir a operatividade do pensamento, em que eles se tornam reversíveis, que o egocentrismo do sujeito perderia forças, as respostas lógicas aumentariam e o pensamento realmente se socializaria. “A criança tem possibilidade de trocar e concatenar ideias, de defender um ponto de vista, coordenando-o com o ponto de vista dos outros, o que permite o exercício da descentracao” (POKER, 2007, p.73). Com isso, aumentaria a capacidade do sujeito ponderar os seus pontos de vista e também de compreender a visão dos outros.

Quanto ao desenvolvimento moral, Piaget, em sua principal obra sobre o assunto, “O Juizo Moral da Criança” (1932/1994), deixou clara a diferença e a relações que há entre a prática e a consciência das regras, apontando, no entanto, que o julgamento moral das crianças primeiramente sobre as regras e, depois, sobre os desajeitamentos, a mentira e o roubo

mantinham profunda relação com as suas próprias ações e interações exercidas e estabelecidas no mundo.

Assim, ficou constatado em seus estudos, que o predomínio ou a permanência de relações coercitivas, em um dado contexto social ou nas experiências fundamentais de socialização de um indivíduo, seria determinante para a reprodução e a cristalização da heteronomia moral, fazendo com se criasse no máximo um compromisso de obrigação e dever moral. Já o predomínio de relações de cooperação, ao contrário, seria decisivo para o desenvolvimento de uma consciência moral autônoma, favorecendo também a moral do bem e do altruísmo. (VENTURI, 2003)

Partindo de uma prática motora, em que há apenas uma repetição de esquemas sem regras coletivas, passando por uma relação egocêntrica, na qual apenas se imitaria as regras exteriores, o sujeito encontraria na cooperação uma padronização das regras em que todos assumiriam o controle delas, para, então, por fim, conseguir alcançar a etapa mais evoluída das práticas que seria aquela que há uma regulação mais detalhada delas conforme a própria vontade do grupo. Em termos de consciência, inicialmente, haveria uma postura inconsciente das regras, para depois passar por uma que considera as regras sagrada e imutáveis, até chegar naquela que as vê como passível de modificação conforme o consentimento mútuo.

Chamando de respeito unilateral a um tipo de conduta correspondente a fase egocêntrica, em que predomina uma forma coercitiva de relação social e uma moralidade heterônoma, na qual as regras se apresentam externamente à consciência dos indivíduos (realismo moral) e a responsabilidade é medida conforme o "tamanho do estrago", Piaget viu que nestas bases o sujeito se restringiria somente a uma moral do dever e da obrigação. Por outro lado, concluiu que, através do respeito mútuo e da reciprocidade, em que as condutas e as relações sociais são vividas de forma cooperativa, se desenvolveria uma moralidade autônoma, cujas regras seriam compreendidas e a responsabilidade seria medida conforme a intenção dos sujeitos, constituindo uma moral do bem, altruísta.

Crendo que a centração no próprio ponto de vista é um obstáculo tanto para a inteligência quanto para o desenvolvimento moral, este autor viu nos processos de descentração uma resposta para o enfrentamento destes conflitos que surgem tanto no âmbito cognitivo, quanto no moral ou social e dificultam o progresso constitutivo e formativo. Consequentemente, a superação do egocentrismo ao mesmo tempo em que proporcionaria a própria tomada de consciência de si,

elevaria as condições do sujeito melhor compreender o mundo a sua volta e desenvolver-se moralmente.

É aqui que aparece um detalhe importante. Nenhum destes processos de desenvolvimento, seja da inteligência seja da moralidade, ocorreria se não houvesse a ocorrência deste que é para Piaget um dos principais mecanismos de desenvolvimento: a tomada de consciência. Com ela o sujeito reconstrói no plano da representação o que ocorre no plano da ação e não apenas obtém sucesso nas ações práticas, conseguindo também explicar os motivos dos êxitos e dos fracassos de suas ações. É por meio dele, por exemplo, em termos morais, que o sujeito pouco a pouco compreende o valor verdadeiro da regra e se torna possível entender a relação entre os julgamentos e as ações concretas das crianças. Por intermédio deste processo, fica bem claro como por meio de determinadas ações coletivas sobre o individuo, este poderá desenvolver uma moralidade mais heterônoma ou mais autônoma.

> As coordenações realizadas na ação prática (afeição mútua, respeito mútuo, ações altruístas, etc.) são organizadas e reorganizadas no plano da representação e da consciência quando elas são defendidas e justificadas, quando das soluções (resultados) dadas aos conflitos se parte para as razões delas. Nesse processo, de prática e reflexão, se poderá alcançar, progressivamente, as formas universais de reciprocidade. Isso significa que a aceitação ulterior da norma como bem moral não depende simplesmente da transmissão, mas sim, e principalmente, da toma de consciência das regras de reciprocidade envolvidas nos sentimentos de afeição mútua (DONGO-MONTOYA, 2017, p.242)

Percebe-se que é a partir de relações de respeito mútuo e de reciprocidade que se aumentam as possibilidades dos sujeitos tomarem consciência das regras, promovendo um avanço considerável na sua forma de relacionar com as pessoas e com o mundo, dependendo também do "exercício das relações de solidariedade e de cooperação entre iguais. Não existe outro modo de promover a evolução do processo de tomada de consciência senão através da experiência concreta de relações de reciprocidade e de cooperação" (DONGO-MONTOYA, 2017, p 242). Assim, seria a partir de uma vida social ativa e cooperativa que as pessoas caminhariam no sentido mais pleno de uma autonomia moral, em que os relacionamentos estariam embasados no "faça ao outro o que você gostaria que fizessem com você".

Por isso que não se pode em momento algum afirmar que Piaget em suas obras não ressaltou o papel e a importância da socialização e das trocas entre os indivíduos, sendo que, para ele, a cooperação seria a melhor forma dos sujeitos se relacionarem afetivamente e se socializarem. É nela que a troca social se revela mais efetiva e construtiva, fazendo com que os

pontos de vistas apresentados pelos sujeitos em cada encontro se tornassem decisivos para a formação humana e para a construção de um projeto de vida.

Em termos cognitivos, os conflitos advindos das discussões e dos diálogos intensificam a reflexão e a verificação objetiva, proporcionando a toma de consciência "da lógica das relações, das leis de reciprocidade e da perspectiva". No tocante a moralidade, a cooperação é "fonte de criticas e de superação do egocentrismo", pois dá as condições para que haja comparações entre as partes das intenções e das regras que cada um adota. Isto "conduz o indivíduo a julgar objetivamente atos e ordens de outrem, incluindo os adultos". A cooperação "repele ao mesmo tempo o egocentrismo e o realismo moral. Como resultado disso, a regra deixa de ser exterior a consciência e é admitida como um bem que independe do mandato da autoridade". (DONGO-MONTOYA, 2017, p. 242)

É mediante este tipo de relação, portanto, que se construiria uma educação não mais meramente verbal, em que o educador depositaria todo o seu conhecimento sobre um educando que "entra mudo e sai calado". Seria com a convivência e o fortalecimento de vínculos igualitários que se estabeleceria uma proximidade decisiva para o desenvolvimento da inteligência e da moral de todas as partes envolvidas nos processos socioeducativos, ciente de que a tomada de consciência viria jamais de 'fora para dentro', mas, sim, ao contrário, de um processo endógeno do próprio sujeito, diante dos desafios e dos conflitos, deslegitimando uma educação moral baseada nas lições de morais e nas relações de autoritarismos.

Por isto a importância que Paulo Freire assumiria na construção de uma pedagogia crítica e esperançosa quanto aos resultados de uma prática educativa libertadora. Para este autor pernambucano seria a partir dos princípios de respeito, diálogo e solidariedade e de outros, que os relacionamentos seriam capazes fundamentalmente de humanizar os indivíduos e conscientizá-los. Desta forma, com Freire, criam-se expectativas de que o adolescente em conflito com a lei, ao se relacionar em grupo ou individualmente com os educadores nas quais em suas práticas atuam de forma dialógica, cooperativa, solidária e respeitosa, poderiam, ao final da medida, encontrar-se em uma situação mais favorável no que condiz a sua capacidade de refletir sobre si mesmo e o mundo e projetar novos caminhos.

Lembrando sempre que, diante de um escasso e arbitrário quadro histórico de politicas públicas voltadas para os adolescentes infratores e no tocante às medidas socioeducativas, implantadas neste país conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 1990)

e, depois, sistematizada definitivamente com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2012), após décadas de repressão e discriminação, o Estado tentou emplacar um método na qual a educação seria a privilegiada em detrimento de um modelo punitivo, na qual, ao invés de garantir direitos, apenas estigmatizava a adolescência pobre.

Foi por meio destas perspectivas teóricas que, como problema de pesquisa, este trabalho procurou caracterizar a moralidade e a consciência social dos adolescentes, através das medidas socioeducativas e das suas contribuições. Procurou-se saber como elas são percebidas pelos adolescentes que cumprem tanto os de Liberdade Assistida quanto o de Prestação de Serviços a Comunidade. Foram averiguadas as apreciações deles quanto a própria medida e quanto: aos serviços prestados, as atividades socioeducativas realizadas, as entidades em que cumprem a medida, as suas relações com os educadores, sua compreensão de si mesmo e da realidade, a importância que dão para interação e para o diálogo, a importância que dão ao respeito e a solidariedade e, por fim, averiguou-se os seus projetos de vida.

O objetivo foi ver de que modo a medida, ao lhe proporcionar a realização de trabalhos nunca antes feitos ou atividades socioeducativas diferenciadas, assim como o convívio com pessoas diferentes, em grupos, com educadores mais próximos ou distantes, oportunizando um olhar mais ampliado para a comunidade, tem mexido com o ponto de vista moral e social deles. Este trabalho se delineou a justamente trabalhar estas questões, optando por realizar entrevistas com os adolescentes e educadores além de aplicar os questionários com os adolescentes das duas medidas socioeducativas, na qual será verificado, o nível de adesão moral dos adolescentes, quanto aos princípios de solidariedade, respeito, justiça e convivência democrática.

Os questionários foram baseados na teoria moral de Lawrence Kohlberg, que seguindo as ideias de Piaget, buscou estudar o desenvolvimento moral estipulando três níveis para tal acontecimento: o pré-convecional, o convencional e o pós-convencional. Partiriam eles de uma moralidade definida pelos interesses próprios, tendo-se o medo do castigo e da punição, passariam por aquela que se preocupa com a aprovação dos outros, para então chegar à moral que se vincula a aceitação e compreensão dos princípios por detrás das regras. Buscou-se diagnosticar, com isto, em qual perspectiva sociomoral os adolescentes que cumprem as medidas socioeducativas se encontram: egocêntrico, sociocêntrico ou o moral, na qual respectivamente os indivíduos se colocam em relação a si mesmo, às expectativas dos outros, incluindo às normas e a sociedade, e diante de princípios universais mais amplos.

Em síntese, portanto, no Capítulo 1 deste trabalho, foi realizado um ordenamento histórico do modo como a sociedade e o Estado se organizou e normatizou as politicas voltadas para as crianças e os adolescentes durante mais de um século. Esta volta histórica dá ao leitor um panorama claro do progresso, sobretudo, com que os adolescentes em conflito com a lei foram e são vistos e tratados pelas instituições durante este tempo no Brasil. Do Código de Menor (1927) ao SINASE (2012) foram descritos os principais marcos e as suas implicações para a constituição dos direitos. No final do capítulo demos uma atenção especial somente para as medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade.

No Capítulo 2, esta pesquisa seguiu inicialmente o trajeto do desenvolvimento da inteligência que vai da ação para o conceito, pretendendo ressaltar a importância que a ação e a linguagem assumem neste momento. Também foram analisados como ocorre o processo de tomada de consciência, destacando a sua importância tanto para o desenvolvimento intelectual como moral. Em seguida foram ressaltados como a socialização, por meio de uma troca cooperativa, podem beneficiar os sujeitos. E, ao final, uma análise detalhada do desenvolvimento moral foi realizada, descrevendo como um moral do dever se transforma em uma moral do bem, saindo de uma relação heterônoma com as regras e com as pessoas para alcançar a autonomia.

No Capítulo 3, destacamos a importância da educação moral conforme as concepções de Piaget e Paulo Freire. Defendeu-se, por meio destes autores, uma pedagogia problematizadora, libertadora, interrogativa e cooperativa na qual por meio do diálogo, da solidariedade e do respeito haveria o favorecimento dos processos de conscientização social e moral, trazendo esperança na construção de um mundo mais justo. Objetivamos constatar como estas questões podem ser trabalhadas nas medidas socioeducativas e fundamentar positivamente a formação do adolescente enquanto sujeito oprimido, colaborando na construção de um sujeito mais autônomo.

No penúltimo capítulo, a metodologia será apresentada, descrevendo os locais em que os adolescentes cumprem as medidas e algumas características dos adolescentes e dos educadores. Também, detalharemos o instrumento utilizado para medir a adesão aos valores e falaremos sobre as entrevistas realizadas com os adolescentes e os funcionários. E, por fim, no quinto capítulo traremos os resultados da pesquisa, apresentando um diagnóstico dos resultados dos questionários aplicados e uma análise mais profunda sobre as entrevistas feitas com os educadores e os adolescentes das medidas socioeducativas, juntamente com as considerações finais.

CAPÍTULO 1

OS MARCOS LEGAIS E AS DIFERENTES ABORDAGENS DAS POLÍTICASPÚBLICAS DE ATENDIMENTO AOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

O Brasil é uma nação que tardou para estabelecer uma Constituição que abrangesse a totalidade dos interesses da sua população. E, mesmo que, em 1988, isto tenha ocorrido, os cidadãos ainda hoje não desfrutam dela em sua plenitude, fazendo com que há tempos esta nação carregue a alcunha de ser o "país do futuro". É de conhecimento de todos que a história do Brasil foi e continua sendo marcada por injustiças e paradoxos, e que até hoje se sofre as consequências de séculos de exploração, ora portuguesa, ora de uma elite política, fundiária e comercial que se formara no início do século XX.

Mesmo sendo uma República relativamente nova, tendo realizado sua promulgação apenas em 1889, não é precipitado afirmar que o Brasil, com duas longas ditaturas em sua história, tem profundas dificuldades para efetivar uma cultura democrática. Desta maneira, além dos frequentes gestos autoritários que um número grande de brasileiros presencia, as classes menos abastadas são obrigadas a se contentar com políticas públicas muita das vezes excludentes, ineficientes e incapazes de promover uma transformação mais abrangente em suas trajetórias.

Se uma análise mais apurada for realizada, verificar-se-á que com as crianças e adolescentes este processo não se deu de forma diferente, muito pelo contrário. Mesmo com o estabelecimento, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, o país ainda está bem distante de ver cumpridos todos os seus apontamentos. Nestes mais de 25 anos de história da lei, para que se tenha uma noção mais clara da situação, a de se conviver com mais de 500 tentativas da parte do Congresso Nacional de modificá-lo antes mesmo de, ao menos, ver cumpridos as suas diretrizes.

Assim, se tivermos como referência e compararmos a história da jurisdição voltada para os direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil e no mundo, a sensação é de que não estamos tão atrasados, mas que, por outro lado, ainda estamos longe da efetivar os direitos conquistados para este público. Fica claro o lento movimento da parte do Estado e da sociedade em geral, no reconhecimento das particularidades que envolvem estes sujeitos, sobretudo os que se encontram em situação de vulnerabilidade e em conflito com a lei.

As primeiras leis relacionadas a juventude brasileira se relacionavam com os Códigos Penais de 1830, época ainda imperial, e de 1890, que consideravam o recolhimento de menores delinquentes. No final do período da escravidão, a Lei do Ventre Livre declarou em liberdade todos os filhos de mulheres escravas e o país, neste período, iniciava uma época de efervescência social, na qual os padrões estabelecidos pela industrialização, urbanização e crescente pauperização das classes populares mudaram drasticamente as relações econômicas, politicas e sociais.

Com o fim da escravidão e a falta de oportunidades dada a esta população até então cativa, em detrimento da chegada dos imigrantes europeus, fez-se crescer ainda mais a desigualdade social, econômica e racial. As cidades se expandiram velozmente e na mesma proporção aumentaram se os cortiços, as epidemias e a violência. O mundo do trabalho ganhou contornos desconhecidos e um contingente expressivo de pessoas era excluído dele. Adolescentes eram encaminhadas para as indústrias e ali eram tristemente explorados, provocando um adoecimento e uma mortandade precoce.

Esta era uma realidade do Brasil, que, por décadas anteriores, era também encontrado em diversos outros países, como Inglaterra, Estados Unidos, e tantos outros do hemisfério ocidental. Aumentava-se a criminalidade e os mecanismos de repressão da parte do Estado se desenvolviam na mesma proporção, na defesa de uma elite que se unia para apartar de sua classe os perigos decorrentes deste processo histórico.

> As movimentações sociais ocorridas posteriormente, com o processo de industrialização e a progressiva concentração de pessoas nas áreas urbanas, resultaram no surgimento de uma camada da população marginalizada que gerou imensa quantidade de crianças e adolescentes que não tinham acesso à nova instituição escola. Essa parcela da população de crianças marginalizadas e excluídas da escola acabava, em sua maioria, inserida de forma precoce no mundo do trabalho, em condições subumanas de exploração, em situação de profunda miséria e com elevadíssimas taxas de mortalidade (MACHADO, 2003, p.29).

Devido ao aumento de excluídos e sem vagas nas escolas, muitas também eram as crianças e adolescentes que transitavam pelas ruas das cidades. Com isso, criava-se um estereótipo envolvendo estes indivíduos, caracterizados constantemente como vadios e vagabundos. Entre 1900 e 1916, por exemplo, dos menores detidos, 40% eram por desordens, 20% por vadiagens, 17% por embriaguez e 16% por furto.

Os “pequenos” começaram a ser visto como ameaças, e a malícia e a esperteza própria da idade era um sinal da propensão para uma delinquência futura. Os criminalistas da época viam na infância a origem do problema. Assim, até mesmo os de idade entre 09 e 14 anos que agiam com “discernimento” deveriam sofrer punições, sendo recolhidos para estabelecimentos disciplinares industriais. Havia um julgamento subjetivo, e eram punidos mais seriamente aqueles que demonstravam ter mais consciência dos seus atos, demonstrando a fragilidade das leis que até então vigoravam no país.

> A partir desse quadro de profunda exclusão social, muitas crianças e adolescentes se envolveram com a prática de “crimes”, e assim passaram a ser encarados pela sociedade, a partir do estigma da pobreza-delinquência. Dessa forma, o aumento do envolvimento de crianças e adolescentes com os crimes fez com que eles fossem vistos como perigosos e como um “incômodo” pela sociedade. (MACHADO, 2003, p. 30)

A pedagogia usada para punir os menores infratores neste período era a do trabalho pesado. Acreditava-se que esta era uma solução eficaz e ao mesmo tempo rentável para os industriais da época. Colônias agrícolas serviam de locais de correção, assim como os Institutos Disciplinares, criados em 1902, em decorrência do aumento de casos considerados de infração. Mas, por estes não receberem os tais delinquentes, o Estado teve que criar a “Instituição Pública de Recolhimento”.

Colocar os jovens para trabalhar era tido como regenerativo e, ao mesmo tempo, intimidador. O trabalho era a solução, já que ele solucionaria o problema da “vadiagem e da vagabundagem” da época. Havia uma séria distorção quanto a estas questões, sobretudo, devido ao momento inicial do desenvolvimento do sistema capitalista no Brasil. O trabalho físico era também incentivado nas colônias agrícolas, que eram vistos como locais mais higiênicos quando comparado com as cidades para os indisciplinados serem educados.

Nestes locais não havia espaços para as brincadeiras e jogos, imperando um regime autoritário sendo inúmeros os casos de fuga e punição. O resultado no processo regenerativo era tido como ineficiente e o controle social era contra tudo o que não se enquadrava na lógica da produção e do trabalho. Para a polícia foi dado liberdade para agir e “educar” a população.

Até mesmo o secretário de segurança pública Washington Luís dizia que a questão social era um caso de polícia, agindo em prol das famílias de “boa educação” que clamavam por soluções em nome da moral. Assim, com este quadro instalado, o Estado não teve outra opção a

não ser chamar para si a responsabilidade das tarefas de educar e punir as crianças e os adolescentes envolvidos em qualquer ato considerado infracional.

> Tal mecanismo histórico é estritamente ideológico porque nasceu e se desenvolveu sempre e em todas as comunidades absolutamente desvinculado da realidade fática. Isso porque, se é fato que boa parte dos jovens autores de condutas criminosas era e é oriunda dos segmentos menos favorecidos da população, também é fato que a imensa maioria das crianças desvalidas nunca praticou nenhum ato definido como crime, seja no Brasil do século XX, seja na Europa ou nos Estados Unidos dos séculos XVIII e XIX. Pese, repito, tal circunstância fática, por uma perversa inversão das premissas, toda infância desvalida passou a ser vista como delinquente (MACHADO, 2003, p.32).

As nossas primeiras legislações voltadas para a juventude foram muito mais uma tentativa de "proteger" a sociedade de o quê criar mecanismos fundamentais na garantia de direitos. Tanto é que, quando em 1917, grupos anarquistas e sindicatos começaram a se mobilizar contra o trabalho infantil nas indústrias, políticos começaram a criar regulamentos de proteção a menores, como o de 1923, a fim de evitar maiores danos à burguesia capitalista que se firmava nas grandes cidades brasileiras e que poderiam perder os postos de trabalho.

Nesse processo, destacam-se alguns documentos internacionais que merecem ser citados. As primeiras discussões internacionais sobre os direitos da criança vieram à tona com a Declaração dos Direitos da Criança, chamada também de Declaração de Genebra, aprovada pela extinta Assembleia da Sociedade das Nações, em 1924.

Esse documento estabelecia alguns deveres do adulto na proteção física e moral da criança e serviu de base para que a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1949, inserisse a questão dos direitos da criança no artigo 25º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, que reconheceu que as crianças eram dignas de cuidados e proteção especiais (RENAUT, 2002; ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

No entanto, o primeiro documento que versou especificamente sobre os direitos da criança e do adolescente e que teve impacto internacional, visando ao pleno reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direito, foi a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 1959.

Esta normativa representa a ruptura internacional dos paradigmas das políticas públicas para as crianças e os adolescentes, marcadas pelo espírito jurídico "protecionista-salvador", que considerava os menores de idade como objeto de caridade e de repressão. Iniciou-se, assim, um processo rápido de movimentação internacional e modificação das ideologias, que culminaria na

consagração das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos (MENDEZ; COSTA, 1994).

No Brasil, antes disto, em 1925, criou-se no Rio de Janeiro o primeiro juizado com atribuições específicas na área da infância e da adolescência. A partir deste momento inaugurou-se uma nova fase de políticas governamentais, em que o Juiz de Menores desempenhava cumulativamente funções jurisdicionais e assistenciais. Transferiram-se para a esfera tipicamente jurisdicional as responsabilidades do atendimento às crianças e aos adolescentes tidos como "carentes" ou "delinquentes" para que, de forma centralizadora e com poderes praticamente ilimitado, o Juiz de Menores decidisse as medidas a serem tomadas.

Ocorreu, assim, uma progressiva transferência de competências para o mundo jurídico, com um processo chamado de judicialização da problemática social das crianças e dos adolescentes (MENDEZ; COSTA, 1994). O Juizado de Menores era responsável pela promoção, acompanhamento, fiscalização de todas as ações envolvendo os menores de idade, sobretudo os internos nas instituições federais e particulares auxiliadas pelo Estado.

O Poder Judiciário foi encarregado, por lei, de zelar por crianças que tinham os mais diversificados problemas, como os órfãos, viciados, abandonados e os intitulados como delinquentes, funcionando, na prática, como um órgão de assistência social (VERONESE, 1999).

Carentes de recursos, os Juizados enfrentaram inúmeras dificuldades por falta de estrutura e organização técnico-administrativa capaz de receber e aplicar as medidas determinadas. Dessa forma, deturpada de suas atribuições jurisdicionais originais, essa instituição não foi capaz de resolver a complexa problemática decorrente de questões eminentemente sociais que envolvia a infância e a adolescência.

Com o intuito de solucionar a carência de uma regulamentação específica e de dar respostas aos anseios da sociedade foi aprovado o primeiro Código de Menores em 1927 (CM/1927), elaborado por Mello Mattos. Ele unificou e resumiu leis e decretos esparsos que versavam sobre assuntos relativos às crianças e aos adolescentes, além de oficializar de forma inequívoca a responsabilização e a institucionalização do dever do Estado na assistência dessa classe da população.

Será, então, a partir deste referencial, que nos subcapítulos que se seguem analisaremos com mais detalhes os principais marcos legais criados neste país em prol da criança e do adolescente, com destaque àqueles que se encontra em conflito com a lei. Primeiramente veremos

como o Código de Menores (1927) ficou marcado por uma prática preconceituosa e repressiva, assim como a sua segunda versão datada no ano de 1979. No segundo subcapítulo será destacado como a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) mudou o velho paradigma de 'menor em situação irregular' para 'sujeitos detentores de direitos'.

No terceiro subcapítulo será a vez de analisarmos o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2012) deixando claro como as medidas socioeducativas foram estabelecidas em bases pedagógicas em detrimento das punitivas. E, por fim, as medidas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidades serão detalhadas com o objetivo de compreender sobre tudo aquilo que as envolve.

1.1 CÓDIGO DE MENORES E AS DÉCADAS DE PRECONCEITO E REPRESSÃO

O Código de Menores de 1927 unificou e resumiu leis e decretos que se encontravam dispersos até então e, nasceu, de uma necessidade e cobrança da sociedade para com o Estado no tocante a responsabilização da classe das crianças e adolescentes envolvidos em tudo aquilo que era considerado infracional. Este foi considerado a primeira resposta institucional do Estado impondo a internação. Além disto, o decreto esclareceu as diretrizes e políticas a serem aplicadas às crianças e adolescentes e regulamentou questões como: tutela, pátrio poder, trabalho infantil e adolescentes infratores.

A partir deste momento os menores de 18 anos de idade tornaram inimputáveis penalmente e foram estabelecidos alguns critérios de punições. Adolescentes entre 14 e 18 anos acusados de práticas criminosas começaram a sofrer processo especial. O trabalho infantil começou a sofrer suas primeiras sanções, tornando-se proibido para menores de 12 anos. Criou-se um corpo de assistentes sociais, com comissários voluntários ou membros de conselhos para auxílio aos Juizados (CARVALHO, 1977).

Por mais significativo que tenha sido este marco, em termos de história dos direitos das crianças e adolescentes, ele continha muitas restrições e generalizações, sobretudo porque se direcionava apenas para aqueles que eram considerados carentes, abandonados ou aos que praticassem algum tipo de infração. Todo este olhar jurídico determinou o que mais tarde, em 1979, ficou conhecido como Doutrina da Situação Irregular. A internação se tornou abusiva e

sem critérios, não havendo distinção para tal, entre os que cometiam atos infracionais e os denominados como carentes.

Acreditava-se neste tempo que a pobreza e os ambientes precários na qual viviam os meninos eram a culpada pela periculosidade dos jovens brasileiros e assim a institucionalização seria benéfica para o desenvolvimento dos jovens. Dessa maneira, a retirada do convívio e o isolamento em instituições que ofereciam disciplina, educação e formação de acordo com os bons costumes, mediante uma rotina e regras extremamente rígidas, proporcionariam a reeducação e a correção, com o reestabelecimento dos padrões sociais (VERONESE, 1999).

Isso demonstra o quanto o Estado se preocupava somente com o controle e com a manutenção da ordem social, tirando das ruas pessoas inocentes e criando estereótipos de delinquência em sujeitos que na verdade eram merecedores simplesmente de uma atenção básica. Percebe-se claramente, com isso, que os interesses não eram alterar as condições nas quais viviam muitas das famílias, mas sim, reprimir e silenciar uma parcela da população que começava a cada dia incomodar mais as estruturas sociais da época. As resoluções eram apenas paliativas, camuflando uma realidade dramática que persiste até os dias de hoje.

Para auxiliar nestes processos de atendimento ao menor foi criado em 1942 o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), órgão ligado ao Ministério da Justiça. O objetivo era amparar e recuperar as crianças e os adolescentes, direcionando os carentes para escolas agrícolas e de ofícios urbanos, e os delituosos para reformatórios ou casas de correção. No entanto, este Serviço fracassou, prevalecendo uma atuação repressora e corretiva, aos moldes das penitenciárias normais para adultos.

E em 1964, no seu lugar, em plena ditadura militar, o Estado criou a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) e, com ela, a Politica Nacional do Bem Estar do Menor. Usando das mesmas estruturas e dos mesmos modelos de atuação, as crianças e adolescentes continuaram sendo tratados da mesma maneira, ou seja, como um sujeito despossuído de direitos. Enquanto a FUNABEM centralizava a normatização das políticas públicas, no âmbito estadual, as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs) eram as instituições responsabilizadas pela execução destas políticas.

Foi neste ritmo que, em 1979, foi promulgado, então, o segundo Código dos Menores e, apesar de inovar ao considerar algumas particularidades dos adolescentes internados nas instituições, ele continuou reforçando o conceito de criança e adolescente pobre e delinquente,

consagrando o estigma dessa parte da população como excluídos e perigosos à ordem social. Neste momento o termo "menor em situação irregular" foi emplacado, abrangendo tanto os que se encontravam em situações de riscos como os que eram considerados perigosos para a sociedade. Perpetuavam-se as políticas assistencialistas e repressivas.

Não se pode esquecer que do inicio do século XX até a implantação deste segundo código, as políticas públicas voltadas para as crianças e os adolescentes se voltavam somente para os abandonados e os praticantes de ato infracional. Assim, as crianças e os adolescentes permaneciam sendo considerados como objetos do controle social e de repressão, e não como sujeitos de direitos. Não havia uma política assistencial universal a todas as crianças e aos adolescentes, mas somente ações direcionadas especificamente àqueles considerados como em situação irregular.

Por meio desta Doutrina Irregular fazia-se uma distinção entre criança e 'menor'. Ou seja, entre crianças bem nascidas e aquelas em situação dita como "irregular", de sorte que as eventuais questões relativas às crianças eram objeto do Direito de Família, enquanto as relativas aos ditos 'menores' eram objeto dos Juizados de Menores.

> Considerando as crianças e os adolescentes como incapazes e em situação irregular, a "proteção" estatal frequentemente violava ou restringia direitos, visto que não era concebida sob a perspectiva dos direitos fundamentais. Essa ação "protetiva" resulta no fato de que não era assegurado um processo com todas as garantias que tinham os adultos, e que a privação de liberdade não dependeria necessariamente do fato cometido, mas sim da circunstância de que a criança ou adolescente estava em situação de risco a si mesmo ou à sociedade (BELLOF apud SARAIVA, 2012, PLANO DECENAL DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES, p.30).

Continuou havendo um excessivo número de crianças e adolescentes internados, pois a subjetividade do conceito de irregularidade permitia ao Juiz determinar a privação de liberdade de garotos que nenhum crime havia cometido. Acreditava-se que recolhidos eles estariam mais protegidos do quê se estivessem em seus lares. De 80% a 90% dos internados nas FEBEN'S, antes da Constituição de 1988, não tinham cometido atos criminosos. Assim, adolescentes que tinham cometido algum tipo de delitos e outros considerados em situação irregular sofriam os mesmos aportes assistenciais.

> A implementação dessa política pública, entretanto, acabou por gerar, tão somente, uma condição de subcidadania de expressivo grupo de jovens criados longe de núcleos familiares, nas grandes instituições, que acabaram adultos incapazes do exercício de suas potencialidades humanas plenas. Além da

> também indigna e absurda retirada arbitrária de expressivo número de crianças de tenra idade da companhia de seus pais para colocação em adoção, sem que houvesse significativa violação dos deveres do pátrio-poder, apenas em razão da carência econômica de suas famílias, como referido por Olímpio de Sá Sotto Maior Neto (MACHADO, 2003, p.27-28).

Com a redemocratização política ocorrida na década de 80 iniciou-se um processo maior de participação dos movimentos sociais e o olhar para com a criança e o adolescente começou a ganhar novos contornos. Na véspera da formulação da "Constituição Cidadã", movimentos como o dos Meninos e Meninas de Rua, se fortalecia a fim de assegurar direitos que nenhuma constituição até então havia assegurado. No bojo desta discussão, a dignidade da criança e do adolescente, assim como de toda a pessoa humana, foi defendida, e a condição de sujeitos em desenvolvimento e portador de direitos e deveres foi dada àqueles.

A Doutrina da Situação Irregular findou-se pelo menos no papel e a legislação foi construída embasada na Doutrina da Proteção Integral. A sociedade, a família e o Estado passaram a se responsabilizar pela "guarda" e pleno desenvolvimento daqueles que até então eram taxativamente chamados de menores. Os direitos sociais, trabalhistas e políticos foram assegurados dando aos jovens um valor de cidadão, além do quê em outras esferas, como a saúde, a assistência social foi lhe dado um novo campo de acolhida de suas necessidades. O artigo 227 da Constituição diz que é:

> 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 (CONSTITUIÇAO, 1988)

1.2 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E SEUS NOVOS PARADIGMAS DE ATUAÇÃO

Pautado na Constituição de 1988, então, e na convenção da ONU, nasceu o Estatuto da Criança e do Adolescente no dia 13 de julho de 1990. Ele é considerado um dos mais elaborados documentos jurídicos do mundo, contendo tanto as regras de proteção e de garantia dos direitos do menor infrator como as de proteção da criança vítima de abandono ou outra violência. Ele abrangeu não mais somente alguns sujeitos, mas de maneira universalizada garantiu direitos para todos, indistintamente da classe social, do sexo ou da raça.

Ele rompeu com o estigma do “menor” em condição irregular, um ser inferiorizado, incapaz, criando novos paradigmas de atuação e colocando como prioridade a atenção dada a este público. Há aqui um reconhecimento de um sujeito portador de direitos e em fase de desenvolvimento, na qual é merecedor de uma atenção privilegiada em situações específicas. Para tanto, considera-se criança, para os efeitos de aplicação do Estatuto, a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente, aquela entre 12 e 18 anos incompletos. Ainda, pode-se aplicar o Estatuto nos casos expressos em lei às pessoas entre 18 e 21 anos de idade.

Diferentemente dos períodos anteriores em que o juiz apresentava poderes ilimitados para definir os destinos das crianças e dos adolescentes, com o ECA, o juiz é realocado em sua função essencialmente jurisdicional e passa a ser denominado como Juiz da Infância e Juventude, tendo sua competência elencada de forma exaustiva nos artigos 148º e 149º do Estatuto. Em oposição aos postulados da Doutrina da Situação Irregular as garantias processuais, tais como os princípios da reserva legal, do devido processo legal, do pleno e formal conhecimento da acusação, ampla defesa e contraditório, defesa técnica, passam a fazer parte do processo de apuração de ato infracional.

Com a promulgação do ECA houve um entendimento mais claro da complementariedade das ações que envolvem a família, a comunidade, a sociedade e o Estado. Assim, todas estas esferas ganharam responsabilidades no tocante a garantir aos jovens deste país condições de efetivarem os seus direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (art. 4º, caput, Estatuto).

O artigo 5º do Estatuto determina que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. Fica determinado que entre 14 e 16 anos o adolescente somente poderá trabalhar na condição de aprendiz. Além disto, também, o trabalho em nenhum momento pode atrapalhar a frequência na escola ou comprometer a sua formação. Estas medidas são preventivas, assim como o Estatuto restringe a frequência de certos lugares.

A família ganhou com este Estatuto uma condição de responsabilidade maior, sendo obrigada a matricular os filhos nas escolas e protegerem os mesmos. Mas, por outro lado, ela

também foi assegurada de direitos pela nova legislação, sendo direcionada às políticas públicas sempre que for necessário.

No contexto das políticas públicas de atendimento às crianças e aos adolescentes podem ser enfatizadas algumas inovações trazidas pelo Estatuto visando à descentralização político--administrativa, como a municipalização do atendimento direto; a participação paritária e deliberativa governo/sociedade civil, estabelecida através da existência dos conselhos dos direitos da criança e do adolescente nos três níveis da organização política e administrativa do País: federal, estadual e municipal; a transferência do atendimento direto às crianças e adolescentes aos Conselhos Tutelares, com ação exclusiva na órbita municipal e com competência para aplicação das medidas de proteção (arts. 88º, I, 136º e 137º) (MENDEZ; COSTA, 1994).

No que se refere aos adolescentes em conflito com a lei, O ECA também tratou de organizar os seus direitos e os seus deveres. Tem-se que os menores de 18 são penalmente inimputáveis. Em específico, nos artigos 101 e 112, encontra-se as descrições referentes as medidas socioeducativas. São elas: a advertência, a obrigação de reparar o dano, a prestação de serviços à comunidade, a liberdade assistida, a inserção em regime de semiliberdade e a internação em estabelecimento educacional. Para serem privados de liberdade somente se cometerem algum ato infracional ou ordem escrita e fundamentada da autoridade judicial competente, ou seja, ela é considerada sempre de último caso. A medida de internação não poderá ser superior a três anos.

Não devemos deixar de enfatizar a criação dos Conselhos Tutelares e dos Conselhos de Direito da Criança e do adolescente a partir da Constituição Federal e do ECA, que abriram para a sociedade uma oportunidade para participar das ações e das decisões das políticas envolvendo esses atores.

Com essa análise, constata-se que a partir da promulgação da CF/1988 e do Estatuto todas as pessoas que se encontrem na peculiar condição de desenvolvimento de suas personalidades, com idade inferior a 18 anos de idade, são titulares de direitos individuais e garantias fundamentais asseguradas constitucionalmente e instrumentalmente operacionalizadas através do Estatuto e de outros diplomas legais que o complementam. As leis que versam sobre crianças e adolescentes devem ser implementadas, pois, a partir da interpretação orientada pela doutrina da proteção integral, enquanto opção política adotada e (re)alinhamento com a diretriz internacional dos direitos da criança e do adolescente (RAMIDOFF, 2008).

No entanto, verifica-se que a mera existência de leis que estabeleça positivamente os direitos fundamentais e sociais, não basta para mudanças concretas na realidade. É necessária a efetivação desses direitos mediante uma estrutura que os assegure materialmente. Nesse sentido, o Estatuto inovou trazendo mecanismos e princípios de extrema relevância que buscam essa transformação, viabilizando e tornando obrigatória a concretização desses direitos a partir da implantação de políticas públicas e com a articulação do poder público e da sociedade.

1.3 SINASE E A NATUREZA PEDAGÓGICA DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Viu-se, então, após a retomada da democracia no Brasil, no findar da década de 1980, que novas jurisdições foram criadas com a finalidade de garantir o direito das crianças e dos adolescentes que até então eram tratados pelo Estado como objetos de controle e assistencialismo. Com a promulgação da nova Constituição (BRASIL, 1988), que erigiu o tripé da seguridade social (Previdência Social, Saúde e Assistência Social), e a partir da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), procurou-se estabelecer outras bases para a construção de futuras legislações que visariam, entre outras coisas, a organização dos serviços de atendimento para esta camada específica da população.

Assim, não mais voltado somente para crianças e adolescentes considerados em "situação irregular" (carentes, pobres, abrigados, infratores), o ECA contemplou as recomendações das organizações internacionais e se fez parâmetro legal para as questões relativas a todas as crianças e adolescentes. Consequentemente, deixando de ser meros objetos da intervenção arbitrária do Estado, os jovens começaram a ser vistos como detentores de direitos e deveres peculiares, devendo ser tratados com absoluta prioridade, sobretudo por se encontrarem em fase ímpar de desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.

No que tange especificamente aos adolescentes que cometeram atos infracionais, esta nova legislação instituiu medidas socioeducativas que pretendem, a partir da responsabilização e de ações pedagógicas, conscientizá-los das suas atitudes a fim de promover maiores transformações individuais. O ECA definiu, então, outras cinco medidas alternativas à internação, tirando o peso excessivo, abusivo e sem critérios que eram dado às internações.

Hoje, o adolescente autor de ato infracional é passível de responder pelo seu ato por meio do cumprimento dos seguintes tipos de medidas: advertência, obrigação de reparar o dano,

prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento socioeducativo. Em todas, faz-se obrigatório que permitam o adolescente a frequentar a escola, fazer cursos profissionalizantes, ter um atendimento personalizado, baseado no respeito identitário e singular de cada um.

Estas mudanças promovidas pelo ECA objetivaram, acima de tudo, transformar por completo o atendimento que os adolescentes infratores recebiam da parte do Estado, da Sociedade e da Família. Pois, com o fracasso da Secretaria de Atendimento ao Menor (1942-1964) e a criação da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), em 1964, em plena ditadura militar, nada se alterou. As estruturas físicas de atendimento a estes públicos e os modelos de atuação continuaram sendo os mesmos e as crianças e adolescentes continuaram sendo tratados como sujeitos despossuídos de direitos. Frequentemente, casos de violência e abuso de força física eram denunciados no interior das Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM's), que eram as instituições responsabilizadas pela execução destas políticas nos estados.

Diante de um quadro alarmante de desrespeito aos direitos humanos, o ECA estabeleceu, portanto, as bases para que fosse criado o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), que se constitui na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de efetivação dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal. Dele faz parte o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e dos Adolescentes (CONANDA) e os Conselhos Tutelares, por exemplo, que são estratégicos na efetivação, no controle e no zelo da qualidade das políticas voltadas para este público.

Foi, por meio da articulação deste Sistema que, passados 16 anos da publicação do ECA, a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente apresentaram o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, um guia de implantação das medidas socioeducativas. Ele é o resultado de questionamentos sobre o que deveria ser feito especificamente para enfrentar as situações de violência que envolvia adolescentes enquanto autores de ato infracional ou vítimas de violação de direitos no cumprimento de medidas socioeducativas.

Entende-se por SINASE, então, o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas

estaduais, distrital e municipal, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento ao adolescente em conflito com a lei. Uma das vantagens da Lei 12.594/2012 é que ela estabelece, de forma detalhada, as competências de cada ente da federação na execução das medidas (BRASIL, 2012).

Embora o ECA tenha avançado significativamente no campo jurídico-conceitual e alterado a maneira com que as crianças e os adolescentes deveriam ser amparados pelo Estado, pela Sociedade e pela Família, houve a necessidade de se criar meios para que verdadeiramente esta nova legislação fosse efetivada. No que se refere ao cumprimento das medidas socioeducativas o SINASE chegou justamente para cumprir este papel. A elaboração deste sistema teve início em 2002 quando o CONANDA em conjunto com magistrados e organizações não governamentais iniciou uma série de reuniões que debateram e avaliaram a proposta de lei de execução de medidas socioeducativas, bem como a prática pedagógica desenvolvida nas unidades socioeducativas, com vistas a subsidiar a elaboração de parâmetros e diretrizes para a execução das medidas socioeducativas.

Foi destes encontros que saiu o compromisso de elaborarem um projeto de lei de execução de medidas socioeducativas e um documento teórico-operacional para a execução das mesmas. Não tardou e em 2004 o projeto embrionário do SINASE foi sistematizado em um amplo diálogo nacional com aproximadamente 160 atores do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), que discutiram, aprofundaram e contribuíram de forma imperativa na construção deste documento. No entanto, por mais que o material teórico já estivesse sobre conhecimento público através da resolução nº 116/2006, a Lei 12.594, que instituiu oficialmente o SINASE, somente foi aprovada no ano de 2012, em um sinal claro da dificuldade de se implantar no Brasil novas formas de relacionamento com os jovens infratores.

Com objetivos de promover o desenvolvimento dos adolescentes baseados em princípios dos direitos humanos o SINASE defende um alinhamento conceitual, estratégico e operacional, estruturada, principalmente, em bases éticas e pedagógicas. Ele reafirma a diretriz do Estatuto sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa, priorizando as medidas em meio aberto (Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida) em detrimento das restritivas de liberdade (semiliberdade e internação em estabelecimento educacional), que deveriam ser aplicadas somente em caráter de excepcionalidade e brevidade. Esta orientação parte da premissa

que apostar no rigor das penas tem se mostrado um erro, já que elas não têm melhorado a inclusão social dos egressos.

Outra mudança que ocorreu em todo o sistema com a chegada do SINASE e que vale a pena destacar, foi a municipalização dos programas de meio aberto, "mediante a articulação de políticas intersetoriais em nível local, e a constituição de redes de apoio nas comunidades" (2006, pág14). Até 2009 o governo do estado de São Paulo em parceria com as antigas FEBENs era a responsável pela execução das medidas de Prestação de Serviços a Comunidade e Liberdade Assistida. Foi com a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais (2009), do Governo Federal, medida esta que promoveu a padronização em todo território nacional dos serviços, dividindo o Sistema Único da Assistência Social (SUAS) conforme o nível das suas complexidades, que as medidas socioeducativas em meio aberto foram oficialmente repassadas para serem executadas pelos municípios, sobre a responsabilidade dos Centros de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS).

Um dos objetivos de todo este deslocamento foi aproximar o adolescente da rede de serviços públicos oferecidos no mesmo território do jovem infrator, dando conta de suprir as suas necessidades e a de seus familiares que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social. O próprio ECA deu sustentação jurídica para que todos os setores priorizassem o atendimento em prol do público infanto-juvenil. E com a Assistência Social não foi diferente. No caderno de Orientações Técnicas dos Serviços de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (2016) diz:

> A Constituição Federal estabeleceu princípios para a regulação da Política Pública de Assistência Social, especialmente em seus artigos 203 e 204, que consagram crianças e adolescentes como um dos públicos prioritários desta política. E, conforme a Lei nº 8.742/1993, Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), a Assistência Social atuará de forma integrada com as demais políticas setoriais, visando à garantia dos mínimos sociais e à universalização dos direitos sociais. (ORIENTAÇÕES TÉCNICAS DOS SERVIÇOS DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO, 2016, p. 37).

Toda esta sistemática também se encontra presente nos princípios do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, elaborado pelo Governo Federal junto com a participação dos Estados e Municípios. Neles destacam-se a proteção integral e responsabilização dos adolescentes em cumprimento de medidas e o atendimento socioeducativo que contemple a territorialização, a intersetorialidade e a participação social por meio da integração operacional

dos órgãos que compõe o sistema socioeducativo. Esta engenharia foi projetada para que as diretrizes deste Plano fossem mais facilmente concretizadas.

Segundo os Parâmetros da Gestão Pedagógica no Atendimento Socioeducativo o objetivo das ações dos serviços é contribuir na formação de um sujeito autônomo, solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo e com os outros, promovendo transformações internas que proporcione ao jovem cidadão uma relação mais saudável com os ambientes que o rodeiam, diminuindo as chances de reincidência na prática de atos infracionais. A ideia é que ele desenvolva uma tomada de decisões fundamentadas não mais somente no interesse próprio, mas também no bem-comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva.

Uma vez que as medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão ético-pedagógica e que há uma prevalência desta em relação àquela, o projeto pedagógico deve ser o ordenador de ação e gestão dos atendimentos, visando propiciar ao adolescente o acesso aos direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, bem como propiciar o acesso à construção de valores para a participação na vida social. O que está em jogo é a possibilidade da formação de um sujeito capaz de refletir sobre si e a sua realidade, sem negar a responsabilização como medida de amadurecimento.

Neste sentido, apostar num regime meramente sancionatório e coercitivo é decretar a falência de um projeto que pretende criar condições para o desenvolvimento humano e moral dos sujeitos. Para que haja um processo de conscientização, portanto, é necessário que os adolescentes sejam incentivados a terem uma participação mais ativa na elaboração, monitoramento e avaliação das práticas sociais desenvolvidas, permitindo a aquisição de sensos de responsabilidade, liderança e de autoconfiança. Sabe-se que o desenvolvimento moral não ocorre por imposição ou por meio de relacionamentos coercitivos e que:

> [...] o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imersos que está em uma malha de elementos de natureza semiótica. Esses elementos são concebidos como se inter-relacionando dialeticamente. Por meio dessa articulação, aspectos das pessoas em interação e dos contextos específicos constituem-se como partes inseparáveis de um processo em mútua constituição (ROSSETI-FERREIRA, 2004, p.23).

Esta orientação autônoma, baseada em princípios, na justiça, na igualdade e na reciprocidade permitiria ao sujeito desenvolver a sua competência moral, que é a capacidade de tomar decisões e emitir juízos morais baseados em seus princípios internos e agir de acordo com

tais juízos. Mesmo com as dificuldades de alcançar este nível mais maduro de desenvolvimento, o educador, por sua vez, deve criar as condições para que haja interações positivas entre os adolescentes e as pessoas próximas, entre o educando e a sua realidade social, entre o educando e o saber e entre o educando com ele mesmo, a fim de que isto ocorra.

> Nesse sentido toda atitude simplesmente repressiva, que negue dignidade ao sujeito e não permita um encontro consigo mesmo, não será educativa. Em síntese, a pedagogia tem com princípios: a valorização do educando que se dá quando ele se sente produtivo, útil, aceito, exigido, integrado num ambiente organizado onde as regras são claras, tem acesso a novos conhecimentos e encontra uma perspectiva de vida. (CRAIDY, 2005, pág. 2)

É com esta proposta, que auxilia na construção de uma identidade própria, que as diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo também dão relevância para as questões da diversidade cultural, da igualdade étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, além de promoverem a família e a comunidade como protagonistas da experiência socioeducativa. Fica evidente que a construção da identidade e o fortalecimento do protagonismo não acontecerão plenamente se não houver respeito às diferenças e se ele não estiver integrado à comunidade e compartilhando suas conquistas com a sua família. É justamente por meio destas constantes trocas com o meio e com a diversidade que o sujeito encontrará as melhores condições de desenvolvimento.

1.4 LIBERDADE ASSISTIDA E PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE: A MUNICIPALIZAÇÃO DAS MEDIDAS E O VÍNCULO COM A ASSISTÊNCIA SOCIAL

Como já explicitado acima, de acordo com o ECA, as medidas socioeducativas podem acontecer em liberdade, em meio aberto ou com privação de liberdade, sob internação. O adolescente, em conflito com a lei, é responsabilizado por determinação judicial a cumprir medidas socioeducativas e estas objetivam contribuir de maneira pedagógica para o acesso aos direitos e para a mudança de valores pessoais e sociais dos adolescentes.

Após o ano de 2009 o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de cada munícipio ficou responsável por oferecer o serviço de proteção social aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). No entanto, uma parceria entre o poder municipal e

as organizações não governamentais também podem ser realizadas para que, através delas, sejam organizadas as atividades e as seleções das entidades que receberão os adolescentes de PSC.

De acordo com o artigo nº. 117 do ECA, a Prestação de Serviços à Comunidade consiste na realização de atividades gratuitas de interesse geral, por período não superior a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas, bem como em programas comunitários governamentais. As tarefas devem ser atribuídas conforme as aptidões do adolescente, e não podem ultrapassar uma jornada de oito horas semanais, e podem ser realizadas aos sábados, domingos e feriados, ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência escolar ou jornada normal de trabalho. O cumprimento da medida socioeducativa de PSC não pode dar margem à exploração do trabalho do adolescente.

As tarefas a serem executadas pelos adolescentes visam sua responsabilização, a vivência de valores de coletividade, o convívio com ambientes de trabalho e o desenvolvimento de estratégias para a solução de conflitos de modo não violento, entre outros objetivos. A medida, portanto, tem um caráter pedagógico e socializante e sua execução deve ter o sentido de aprendizado a partir das experiências vivenciadas e do convívio com outros grupos. Ela deverá articular ações que despertem nos usuários valores de solidariedade, oportunizando vivências de trabalho e novas relações humanas. Elas devem, ainda, auxiliar no desenvolvimento de habilidades e aptidões que se materializem na construção de um projeto de vida.

Assim, a PSC se reveste de um significado social e ético e sua metodologia deve consolidar atitudes de acolhimento e respeito, evitando atitudes discriminatórias ou de violação de direitos. É importante que as ações socioeducativas exerçam uma influência sobre a vida do adolescente, possibilitando que o mesmo assuma um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. Por isso é fundamental compreender que:

> A ação intencionada de educar é sempre contextualizada. O educando não é um ser passivo, é interativo, é coparticipante no próprio processo de desenvolvimento, mas é também dependente com outros que com ele interagem. Sentir-se acolhido, reconhecido como alguém que merece consideração é a primeira condição para entrar num processo de busca e construção de si mesmo (CRAIDY E GONÇALVES, 2005, p.140).

Segundo Becker (2012) essa medida é capaz de proporcionar ao jovem a oportunidade de desenvolver atitudes construtivas e uma consciência social, ao mesmo tempo em que torna as instituições públicas e comunitárias, com seus programas assistenciais e educacionais,

corresponsáveis pela inserção positiva do adolescente na sociedade. Exige-se delas, estabelecer os critérios quanto às tarefas, aos locais e horários para a execução das medidas.

Esta autora destaca ainda a importância que o orientador educacional ocupa na mediação entre os adolescentes e as entidades, pois é ele quem primeiramente acolherá, direcionará e também acompanhará o jovem durante todo o cumprimento da medida. Este acompanhamento sociopedagógico dos adolescentes poderá ser feito individualmente ou em grupo, conforme as características e possibilidades da instituição. Neste sentido, percebe-se claramente a necessidade de se construir um relacionamento de respeito na qual, por meio de uma postura segura e integrada do seu trabalho, o educador adquira a confiança do jovem para com ele.

Outro ponto tão importante quanto ao anterior, é o papel dos "educadores" nas entidades em que os jovens prestam a medida. Segundo o SINASE, deve constar em cada uma das entidades parceiras, um profissional, que não precisa ser necessariamente um pedagogo, mas que fará às vezes de educador e que ficarão com o encargo de recebê-los nos locais, ensinar os trabalhos, estar mais próximo e orientá-los sempre que preciso.

Já em outro artigo, o de nº 118 do ECA, consta que a Liberdade Assistida (LA) será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. Sendo assim, a autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou Programa de atendimento.

Em usa epígrafe segunda considera-se que a LA será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvindo previamente o orientador, o Ministério Público e o defensor.

Já no artigo 119, diz que incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros: promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em Programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social; supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, a sua matrícula; diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho e apresentar relatório do caso.

Portanto, vê-se que a liberdade assistida, enquanto medida socioeducativa, se reveste de um caráter mais de acompanhamento, em que há o auxilio e a orientação tanto aos adolescentes quanto aos seus responsáveis, durante um período estabelecido pela autoridade judiciária,

sempre, sob a responsabilidade de um orientador designado. Segundo Becker (2012) a liberdade assistida é mundialmente uma das medidas mais eficazes para a reinserção social de adolescentes em conflito com a lei, sendo que ela surgira no:

> Brasil com o Código de Menores de 1927 (Código Mello Mattos – Decreto Federal nº.17.493, de 12 de outubro de 1927), como liberdade vigiada. O Código de Menores de 1979 trouxe a expressão liberdade assistida, consagrada posteriormente na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, de 1989. (BECKER, 2012, p.37)

Assim como ocorre na PSC, é importante salientar que o orientador da LA também tem um papel fundamental para o êxito da medida, do mesmo modo que há, sobre ele, a responsabilidade de emitir os relatórios dos progressos dos adolescentes às autoridades. Por isso que os adolescentes e os educadores devem ter clareza sobre os seus papeis, para que não haja conflitos entre as partes.

Entre a medida socioeducativa de Liberdade Assistida e a Prestação de Serviços a comunidade, uma das principais diferenças, então, é que enquanto na primeira se dá uma maior atenção para o acompanhamento individualizado e em grupo, auxiliando e orientando o adolescente autor de ato infracional por no mínimo seis meses, na PSC, o foco da medida se volta para a relação do adolescente com a comunidade e o aprendizado através de novas experiências de trabalho. Assim, a LA pressupõe dos orientadores, que na grande maioria das vezes são um pedagogo, um psicólogo e um assistente social, um acompanhamento mais sistemático do adolescente.

Como já dito anteriormente, diferentemente da internação e da semiliberdade, que ficam sobre a responsabilidade de cada Estado da Federação, a PSC e também a LA, são medidas desenvolvidas em âmbito municipal, podendo o trabalho ser feito até mesmo através de parceiras com organizações do terceiro setor, como é o caso do município estudado por esta pesquisa.

Neste caso, após a medida ser sancionada pelo juiz da Vara da Infância e Juventude, o adolescente junto com um responsável recebe um primeiro atendimento em um Centro de Referência de Assistência Social (CREAS) que logo o direciona a um Centro Comunitário, localizado em uma das regiões mais vulneráveis da cidade. É ela então, que ocorre a recepção e organização do primeiro atendimento, para, posteriormente os enviar os jovens para as entidades nas quais os mesmos prestarão os serviços. Neste Centro também ocorre atendimentos individuais e em grupos com os adolescentes e os seus familiares, sobretudo da LA, já que os da

PSC normalmente são acompanhados nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). Tanto no Centro Comunitário como nos CRAS há um psicólogo, um assistente social e um pedagogo que fazem o papel sociopedagógico.

Atualmente, as 15 entidades parceiras do Centro Comunitário que recebem os adolescentes são de caráter público e de finalidades não governamentais, podendo ser elas: Centros de Assistência Social, Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças, adolescentes e idosos, Abrigos de idosos, hortas e lavanderias comunitárias. E, em cada um destes locais, um profissional é levantado para ser o educador que ficará responsável por fazer o acompanhamento do jovem e também os relatórios que deverão ser repassados para a equipe técnica da organização que acompanha os adolescentes.

Com a municipalização destes serviços houve melhoras, mas também dificuldades. Uma das queixas relatadas por um dos técnicos diz respeito à limitada participação do poder público, o que muitas vezes os sobrecarregam com serviços que, teoricamente, deveria ser do próprio CREAS. O que é mais complicado é que, além disto, dentro de toda a Assistência Social do município, é constante a reclamação de quê os investimentos públicos não condizem com o grau de exigência das normatizações criadas, sobretudo, com o Sistema Único da Assistência Social (SUAS), no ano de 2005 e com a Tipificação dos Serviços Socioassistencias, em 2009.

Por isso que a história recente das medidas socioeducativas se confunde com a história recente da Assistência Social. Pois, foi após a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais, em 2009, que o SUAS ficou então dividido conforme as suas complexidades e assim se dividiram entre os de proteção social básica e os de proteção social especial, sendo estes de média complexidade ou de alta complexidade. Este momento foi fundamental para que o Estado organizasse o seu papel e as suas responsabilidades diante da Assistência Social.

Os Serviços de Proteção Básica foram divididos em: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF); Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas. Os de Proteção Social Especial de Média Complexidade responsabilizou-se pelos Serviços de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias Indivíduos (PAEFI); Serviços Especializados em Abordagem Social; Serviço de proteção social a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias;

Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua. Os de Alta Complexidade são os de Acolhimento Institucional; Acolhimento em República; Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora; Serviço de proteção em situações de calamidades públicas e de emergências.

Desta forma, vê-se que além das lutas pela efetivação dos direitos que até hoje ainda precisam ser plenamente efetivadas, os desafios da atualidade se ampliaram, já que se sabe o quanto o poder público pouco investe em políticas públicas para a juventude. Além disto, ao se municipalizarem e ao estarem vinculadas as políticas da Assistência Social, infelizmente, são frequentes às vezes com que os atores políticos fazem mero assistencialismo utilizando os programas e projetos e não efetiva o mais importante que são os direitos sociais.

Realmente o lado positivo da municipalização foi que, com ela, a rede de serviços ficou mais próxima dos cidadãos e assim os CRAS se tornaram locais de construção de cidadania. Mas, tudo isto ainda carece de muito mais investimento, compreensão sociológica e vontade política para que a teoria saia do papel. E apenas uma mudança radical na distribuição de renda, mais oportunidades e mais educação alterará definitivamente o rumo desta juventude.

CAPÍTULO 2

A CONSTRUÇÃO DA INTELIGÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL SEGUNDO PIAGET

A obra do suíço Jean Piaget (1896-1980) é uma das mais fecundas da história da ciência, pois durante mais de meio século de intensa atividade suas pesquisas transitaram por diversas áreas do conhecimento e, dos escritos da juventude no campo da biologia, passando pelos trabalhos de filosofia, lógica, psicologia, moralidade e epistemologia, chegando até aos estudos sociológicos e pedagógicos, Piaget, ao final da sua vida, deixou um legado valiosíssimo.

Enquanto biólogo de formação (doutorou-se em zoologia), no inicio da sua trajetória cientifica, Piaget se ateve ao problema das espécies e das suas variações conforme o meio, fazendo uma relação entre a 'forma' e os seus processos evolutivos. Mas, não tardou para que ele transferisse as suas inquietações para outras áreas do conhecimento, se enveredando, sobretudo, para a lógica e para a epistemologia, levantando questionamentos principalmente sobre a origem do conhecimento e sobre como ele se desenvolveria.

Na busca por respostas, Piaget colocou o sujeito em uma posição central, ora ocupando o papel de grande construtor deste processo, ora o colocando como o resultado do mesmo, contrariando, com isso, diversos pesquisadores que ainda hoje fazem questão de denominá-lo como um psicólogo individualista, um biologista ou até mesmo como alguém que, em suas pesquisas, tenha separado o indivíduo da sua realidade.

Apesar das criticas, que até ele mesmo as considerava de grande valia, uma leitura mais atenta de suas obras aponta para uma direção justamente contrária a estas, pois, segundo Piaget, a interatividade entre o sujeito e a realidade não só é inseparável, como também é justamente através dela que o sujeito conseguiria desenvolver a sua capacidade de construir os conhecimentos e progredir moralmente e socialmente.

Então, defendendo a tese de que as formações da inteligência humana e da moralidade se estruturam na interação do homem com o seu meio, Piaget desacreditava em conhecimentos ou progressos resultantes apenas da pressão externa, como tampouco acreditava na existência de estruturas cognitivas a priori ou inatas. Para ele, a inteligência seria adquirida por meio da ação direta do homem sobre os objetos.

No seu ponto de vista o conhecimento não procederia nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de sucessivas construções com elaborações constantes de estruturas novas. Deste modo, através de um olhar pormenorizado em cada etapa do crescimento das crianças, após longas pesquisas, Piaget acabou contrariando argumentos empiristas e aprioristas, que ora priorizavam somente a experiência e ora privilegiavam as estruturas do conhecimento.

Elaborando uma teoria denominada de construtivismo, constatou que o processo de formação da inteligência ocorria desde os primeiros meses de vida dos sujeitos e não somente após a aquisição da linguagem. Segundo ele seria através dos esquemas de ação, num processo incessante de assimilação da realidade externa (processo de colocar novos eventos em esquemas ou estruturas já existentes) e acomodação (modificação das estruturas em função das particularidades do objeto a ser assimilado), que a aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento avançariam após passar por contínuos momentos de desequilíbrios.

Para Piaget, seria pela ação prática do sujeito, desde o inicio da vida, que tanto o conhecimento como a moralidade se constituiriam e novas estruturas de pensamento mais complexas se desenvolveriam. Em termos cognitivos, o progresso da inteligência puramente prática levaria o individuo aos processos da formação da inteligência representativa, na qual se daria a formação da inteligência operatória e conceitual. Para, então, traçar uma projeção do desenvolvimento da inteligência do sujeito, torna-se imprescindível destacar o papel que a ação exerce.

Seria no período sensório-motor - que se divide em seis subfases - que a ação se revelaria puramente prática. Dos “exercícios reflexos”, passando pelas “primeiras reações circulares”, característicos das duas primeiras fases, descobertos fortuitamente pelo bebê e restrito ao seu corpo (sugar o peito, por exemplo), eis que surgiriam, não por acaso, as “reações circulares secundárias”. Elas seriam um prolongamento das fases anteriores e se consolidariam enquanto movimentos prazerosos que, por isso, se tornariam habituais.

É nesta terceira fase que estes esquemas, então, fazem durar qualquer fenômeno achado interessante, e após ter aplicado as reações circulares sobre o corpo próprio, a criança vai, pouco a pouco, utilizando esse procedimento sobre os objetos exteriores. Diferentemente dos primeiros hábitos que caracterizam a fase precedente, no terceiro sub estágio surgem as primeiras formas de intencionalidade. A criança, que até o segundo estágio vivia no que Piaget chamou de reações

“mundo sem objetos”, começa então a esboçar a noção do objeto permanente que só será plenamente estabelecida ao final do período sensório motor, com o advento das estruturas representativas.

Na quarta fase, no entanto, é que surgiria o que Piaget chamou dos primeiros “atos de inteligência”, em que as ações deixariam de funcionar por repetição/ generalização passando a admitir esquemas meios, ou seja, novas combinações para que fosse atingido determinado resultado. Para isso seriam usados os esquemas adquiridos anteriormente. A assimilação reciproca dos esquemas meio e finais, gradativamente, capacita a criança a coordenar esquemas secundários que até então eram utilizados isoladamente, para atingir determinado fim. Trata-se de uma primeira diferenciação entre meios e fins que dá origem ao que o autor chamou de esquemas transitivos.

Essa mobilidade assimilativa dos esquemas será de grande importância no momento seguinte, quando a criança se deparar com objetos ou fenômenos inteiramente novos. Ao lhe deparar com a novidade a criança tentará compreendê-la e, como essa assimilação ainda se confunde com a sensório-motora, ela irá primeiramente aplicar ao objeto os seus esquemas já conhecidos. Os objetos começam a despertar na criança uma curiosidade diferenciada, as buscando explorar a fim de se adaptarem aos seus esquemas internos.

Contudo, como essa adaptação pode não ocorrer facilmente, faz que a criança “descubra” novas propriedades dos objetos ou os seus “fenômenos espontâneos”. Tais fatos, na base da experiência ativa é característica da quinta fase e irão preparar as novas reações circulares, caracterizadas como as primeiras experimentações reais que a criança começa a fazer.

É, então, na sexta fase, que encontraríamos um significativo progresso, não mais sobre o controle da exploração empírica em que predominavam a aplicação do conhecido ao novo. As crianças, aqui, precisariam inovar e inventar novas alternativas para solucionarem os desafios que se fazem presentes. Diante da complexidade da aquisição exige-se uma intervenção de tudo o que foi anteriormente adquirido. Mas, depois, necessita-se de um processo dedutivo para acomodar os novos processos assimilados, pois os anteriores já não conseguem dar conta do “problema” criado. Seria desta maneira que se daria um progresso no aprendizado, visto que a criança se encontraria em uma situação que é nova pra ela. Ela começa a prever, antes de experimentar, “quais são as manobras que fracassarão e quais as que terão êxito”.

Com isso, segundo Piaget, começariam haver invenções e não apenas descobertas, representação e não apenas uma exploração sensório-motora. Inventar, segundo Piaget, é combinar esquemas mentais, isto é, representativos. E, para se tornarem mentais, os esquemas-sensório motores deveriam ser suscetíveis de se combinarem entre si, para dar lugar a verdadeiras invenções. Seria neste momento que a assimilação usaria às funções simbólicas que foram construídas a partir dos esquemas anteriores para buscar solucionar os problemas. A imagem funcionará, então, apenas como um apoio simbólico.

Sendo assim, o sujeito do período sensório-motor, que é caracterizado por se preocupar apenas com o êxito das suas ações e marcado por se relacionar somente com os objetos presentes, a parir de agora "quando a inteligência sensório-motora alcança o plano do pensamento, as ações são inseridas num sistema de conjunto, superando a percepção imediata, que ainda trata os fatos sucessivamente, sem compreendê-los num sistema de relações" (POKER, 2007, p.66)

Seria desta forma que as ações progressivamente começariam a dar lugar para as primeiras operações, que nada mais são do que as ações em pensamento. Para Piaget, as coordenações crescentes dos esquemas sensório-motores com a interiorização das ações é que levariam os sujeitos a novas aquisições e, consequentemente, a passagem de uma fase para outra. Sendo assim, os primeiros esquemas verbais se encontrariam em uma posição intermediária entre os esquemas de inteligência sensórios-motora e os esquemas conceituais. As palavras, neste caso, seriam intermediárias entre os significantes simbólicos ou imitativos e os verdadeiros signos. Em outras palavras, elas ficariam a meio caminho entre a linguagem individual e a socializada.

Ao contrário dos conceitos, que supõe uma definição fixa, atribuindo uma determinada significação ao signo verbal, as primeiras palavras ainda seriam usadas de maneira genéricas, ou seja, remeteriam a vários "objetos", conforme os interesses da criança. Aos poucos, percebe-se, desde a última fase do esquema sensório-motor que a criança vai adquirindo a capacidade de representar e se utiliza de diversas maneiras para tal, como a linguagem, a imitação diferida, a imagem mental, o desenho, o jogo simbólico.

A linguagem começaria, portanto, a ocupar um papel muito importante no processo de desenvolvimento do sujeito, pois, ao mesmo tempo em que traduz, ela manifesta os novos esquemas verbais e pré-conceituais que vão pouco a pouco aparecendo. E o mais importante é que "a palavra cumpre a função simbólica de significante por meio da narrativa, que possibilita a

descrição, a evocação e reconstituição dos atos e acontecimentos, permitindo ao sujeito que compartilhe significados com os outros" (POKER, 2007, p.68).

Segundo Piaget, é neste momento que o sujeito começaria a adentrar no período pré-conceitual, em que os primeiros esquemas verbais se separam do esquema sensório-motor, para assumirem o papel de evocar, representar o ato ou o acontecimento vivido por meio de um instrumento simbólico. Seria aí também que se observaria a importância da narrativa e da socialização na formação do pensamento do sujeito.

A interação com o meio, a partir de uma intensa troca simbólica, com o aumento das trocas de pontos de vistas e de experiências, favoreceria, segundo Piaget, o desenvolvimento da lógica no novo plano da representação. Com o descobrimento de novas perspectivas o sujeito vivencia um processo inicial de descentração, na qual terá que coordenar as suas ações e os seus pensamentos com o de outros. Isso se torna decisivo para o progresso da sua inteligência e também da sua moralidade, havendo uma tomada de consciência muito mais ampla.

No entanto, seria somente ao atingir a operatividade do pensamento, em que eles se tornam reversíveis, que o egocentrismo do sujeito perderia forças, as respostas lógicas aumentariam e o pensamento realmente se socializaria. "A criança tem possibilidade de trocar e concatenar ideias, de defender um ponto de vista, coordenando-o com o ponto de vista dos outros, o que permite o exercício da descentração" (POKER, 2007, p.73). Com isso, aumentaria a capacidade do sujeito ponderar os seus pontos de vista e também de compreender a visão dos outros.

No que se referem ao desenvolvimento moral os mecanismos de funcionamento são análogos e foi observando o relacionamento das crianças com as regras do jogo de bola de gude que Piaget realizou as seus primeiros estudos sobre este campo. Definiu, quanto à prática das regras, então, quatro momentos que o sujeito gradativamente atravessa: o motor, o egocêntrico, o da cooperação e o da codificação das regras. Começando de uma repetição de esquemas sem regras coletivas, passando por uma relação que apenas se imitaria as regras exteriores, o sujeito encontraria na cooperação uma padronização das regras em que todos assumiriam o controle delas, para, mais tarde, chegar numa etapa ainda mais evoluída, na qual haveria uma regulação mais detalhada das regras conforme a própria vontade do grupo.

Quanto à consciência que se tem das regras, Piaget estabeleceu três estágios, sendo que o primeiro estaria relacionado com o período motor, o segundo, corresponderia ao auge do período

egocêntrico e, por último àquela ligada a segunda parte da cooperação e a codificação das regras. Eles desenvolver-se-iam de uma postura inconsciente das regras, passando por uma que consideraria as regras sagradas e imutáveis, e alcançaria uma consciência que vê as regras como passível de modificação conforme o consentimento mútuo.

Seria da forma como o sujeito se relacionaria com as regras que suscitaria uma questão moral ligada ao respeito, fazendo com que Piaget, então, denominasse de respeito unilateral a um tipo de conduta correspondente a fase egocêntrica, em que há uma forma coercitiva de relação social e uma moralidade heterônoma. Por outro lado, denominou de respeito mútuo aquele que corresponderia a uma conduta e a uma relação social vivida de forma cooperativa e a uma moralidade autônoma. Mas é ainda importante destacar que "a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado", conclui Piaget (1977, p. 171-2, apud VENTURI, 2003, p.36).

O que precisa ficar claro, conforme este autor, é que o predomínio ou a permanência de relações coercitivas, em um dado contexto social ou nas experiências fundamentais de socialização de um indivíduo, seria determinante para a reprodução e a cristalização da heteronomia moral, fazendo com se criasse no máximo um compromisso de obrigação e dever moral. Já com o predomínio de relações de cooperação se desenvolveria uma consciência moral autônoma, favorecendo também a moral do bem, do altruísmo. (VENTURI, 2003)

Veremos que Piaget ainda se debruçaria sobre a noção de justiça, considerada por ele "a mais racional sem dúvida das noções morais, que parece resultar diretamente da cooperação", chamando de distributiva, a justiça relacionada a noção de igualdade e de retributiva a que se define pela proporcionalidade entre o ato e a sanção. Para ele estas noções se alterariam com o passar do tempo, podendo, com isso, serem definidos três períodos no desenvolvimento da noção de justiça na criança.

A primeira seria de subordinação da justiça a autoridade adulta. É o estágio em que, diante de um conflito entre sanção e igualdade, a criança dá primazia à sanção, e entre obediência e igualdade, novamente a igualdade é preterida. O segundo, fruto da cooperação crescente nas relações entre as crianças, seria marcado "pelo desenvolvimento progressivo da autonomia e pela primazia da igualdade sobre a autoridade". O terceiro, observado a partir dos onze ou doze anos, distingue-se pelo sentimento de equidade, "que é apenas um desenvolvimento do igualitarismo no

sentido da relatividade", ou seja, é quando a criança passa a levar em conta as particularidades e atenuantes de cada situação, aprimorando suas noções de justiça distributiva e retributiva em direção a uma igualdade mais efetiva (PIAGET, 1977, apud VENTURI, p.36, 2003)

Portanto, Piaget acreditava que as relações em que há um respeito mútuo entre as pessoas, cooperação, trocas de pontos de vistas, o reconhecimento e o respeito as diferenças, eram as responsáveis por promover o desenvolvimento de uma moralidade autônoma nos sujeitos e um entendimento mais refinado de justiça.

Com a certeza que através do estudo da criança ele teria um acesso privilegiado ao conhecimento do próprio homem, Piaget, então, teve um cuidado de pensar a moralidade como parte do desenvolvimento geral do sujeito. Ainda mais que, para ele, existiria um paralelismo genético entre o desenvolvimento moral e a constituição da inteligência, sendo as fases daquela solidária aos períodos desta, o que significaria dizer que existiria um paralelismo funcional entre o sujeito epistêmico e o sujeito moral, o que faz também com que o egocentrismo epistêmico encontrado na fase sensório-motora do sujeito tivesse os mesmos mecanismos de funcionamento que o egocentrismo moral.

Crendo, então, que a centração no próprio ponto de vista é um obstáculo tanto para a inteligência quanto para o desenvolvimento moral, este autor viu nos processos de descentração uma resposta para o enfrentamento destes conflitos que surgiriam tanto no âmbito cognitivo, quanto no moral ou social. Consequentemente, a superação do egocentrismo ao mesmo tempo em que proporcionaria a própria tomada de consciência de si, elevaria as condições do sujeito melhor compreender o mundo a sua volta.

> é no momento em que o sujeito está o mais centrado em si que ele menos se conhece; e é na medida em que descobre a si mesmo que o sujeito se situa num universo e constitui este em razão desta descoberta. Em outros termos, egocentrismo significa ao mesmo tempo ausência de consciência de si e ausência de objetividade, enquanto a tomada de consciência do objeto é inseparável da tomada de consciência de si (PIAGET, 1937, P.8, apud BECKER, 1999, p. 77)

Seria, então, a tomada de consciência, mecanismo pelo qual o sujeito reconstrói no plano da representação o que ocorre no plano da ação e pela qual o sujeito não apenas demonstra saber agir, como também consegue explicar os motivos dos êxitos e dos fracassos de suas ações, o mecanismo responsável, segundo Piaget, por auxiliar na construção do conhecimento e no desenvolvimento da moralidade. Viu ele, que seria a partir da tomada de consciência que tanto os

julgamentos morais como a formação dos conceitos seriam formados e estruturados tendo como referência a própria ação inteligente ou moral do sujeito.

Assim, com ela, Piaget pode verificar se os discursos daqueles, que por ele foram entrevistados, eram vazios, sem ligação com a realidade, ou, ao contrário, se estavam baseados nas próprias ações do sujeito, além de conseguir saber se realmente estaria havendo um processo real de compreensão das regras e dos processos de aprendizado. Pois, para este autor não bastaria o adulto "falar, cobrar, verbalizar, é o sujeito quem irá compor os fatos constatados e as intenções. A evolução do conhecimento moral, ou seja, o juízo moral, depende das abstrações, das reflexões que integrem os dados da realidade em sistemas de conjunto, depende da tomada de consciência" (CONTI, 2015, p. 94)

A tomada de consciência seria, portanto, a responsável por provocar nos sujeitos transformações internas, já que com ela seriam focadas as regiões centrais da ação: "reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência, etc.". (PIAGET, 1977, p. 198). Com isso seriam compreendidas as razões dos fatos e as causas que levariam o sujeito aos êxitos e aos fracassos, conseguindo distinguir aquilo que se coloca como "barreira" entre as finalidades iniciais e os resultados alcançados.

Além disto, durante este capítulo, buscar-se-á ressaltar a importância que tem a socialização neste processo, pois, seria por meio de uma troca cooperativa que a tomada de consciência encontraria o melhor "solo" para se concretizar. A troca de pontos de vista favorece o processo de reflexão e transformação do sujeito, fazendo com que se liberte de obstáculos morais ou epistemológicos. Por meio deste processo o sujeito teria as condições de reorganizar e reconstruir as suas ideias, ficando evidente "que no processo de tomada de consciência das ações morais (assim como no campo intelectual), o sujeito realiza abstrações sobre as próprias ações e interações sociais" (CONTI, 2015 p.168)

Portanto, será em vista deste panorama teórico geral que este trabalho procurará no primeiro subcapítulo mostrar o trajeto que o desenvolvimento da inteligência faz, partindo da ação do sujeito, passando pela representação até chegar aos conceitos, destacando a importância, sobretudo, da ação e da linguagem neste processo.

Em seguida, no segundo subcapítulo, esta pesquisa objetiva destacar como se dá o processo de tomada de consciência no sujeito, na qual este não apenas demonstra saber agir, como também consegue explicar os motivos dos êxitos e dos fracassos de suas ações. O objetivo

é evidenciar, com isso, a importância deste momento para o desenvolvimento da inteligência e da moral, já que por meio dele os indivíduos conseguirão olhar para o seu passado e o seu presente com mais compreensão, podendo dar novos significados em suas ações presentes, ao modo de interferir decisivamente em suas ações futuras e na construção do novo.

No terceiro subcapítulo, serão trabalhadas questões mais especificas envolvendo os processos de socialização e a importância da interação social, dos fatores sociais e da cooperação para o desenvolvimento sociomoral do sujeito. Também destacaremos a importância da linguagem e da narrativa para a ocorrência dos sentimentos interindividuais, a exemplo das afeições e das simpatias, assim como destacaremos a importância dos conflitos para o desenvolvimento do sujeito.

Usaremos do paralelismo funcional entre o sujeito do conhecimento e o sujeito social, com a finalidade de jogar mais luz tanto sobre o conceito de egocentrismo como de descentração, em que os sujeitos conseguem diferenciar o seu ponto de vista com o dos outros, coordenando as suas relações de forma cada vez mais equilibrada.

No quarto subcapítulo o enfoque desta pesquisa se concentrará em mostrar de que forma se desencadeia o desenvolvimento moral do sujeito, passando de um estado de anomia para a autonomia. Para isso, será abordado o relacionamento do sujeito com as regras e a constituição das noções de respeito e de justiça. Veremos que as relações podem ser construídas sob uma base em que há respeito mútuo ou unilateral, fazendo com que haja a manifestação de dois modos de justiça: a retributiva e a distributiva.

Detalharemos este subcapítulo com o objetivo de ressaltar de que forma a moralidade se desenvolve primeiramente a partir dos sentimentos, passando pela capacidade de conservar valores, na qual se cria relações de dever moral, sob uma base moral pautada na relação de heteronomia, para alcançar um sentimento de altruísmo moral, ligado a autonomia. Destacaremos a questão da tomada de consciência e o seu papel na relação entre as ações morais e os juízos morais.

2.1 DA AÇÃO AO CONCEITO: UMA TRAJETÓRIA CONSTITUTIVA

Há muitas pessoas que desconhecem ou até mesmo desconsideram a importância dos primeiros meses de vida na constituição da inteligência do sujeito e lidam com as crianças pequenas como se elas nada pudessem absorver. Outros, ainda, as consideram “tábulas rasas”,

acreditando que bastaria incutir informações para que elas, então, crescessem seres humanos inteligentes, saudáveis e equilibrados.

No entanto, os estudos de Piaget descrevem que o período sensório-motor, que normalmente vai até os dois anos de idade, é de extrema importância tanto para o desenvolvimento cognitivo, quanto também para o progresso moral e social dos indivíduos, sendo que os mecanismos de funcionamento que ocorrem neste período servem até mesmo de base para todos os demais processos, além de serem análogos aos demais momentos de desenvolvimento do sujeito. Por isto, torna-se importante debruçar sobre este momento.

No tocante ao desenvolvimento da inteligência, tudo começaria nos primeiros movimentos reflexos, passando pelos hábitos e movimentos circulares, até chegar ao período em que os movimentos já existem coordenados mentalmente. Das duas primeiras fases dos esquemas sensório-motores, caracterizados por serem constituídos apenas de esquemas simples, descobertos fortuitamente pelo bebê e restrito ao seu corpo (sugar o seio, prender os objetos), surgem, posteriormente a estes, não por acaso, as reações ditas secundárias. Na terceira fase, estes esquemas, então, fazem durar qualquer fenômeno achado interessante. Temos como exemplo disto a repetição de um resultado alcançado casualmente.

Seria somente na quarta subfase que surgiriam o que Piaget chamou dos primeiros "atos de inteligência", em que as ações deixam de funcionar por repetição e passam a agir intencionalmente, admitindo esquemas meios, ou seja, novas combinações para que se atinja determinado resultado. Seria da dissociação dos meios e fins, nascida dos obstáculos interpostos, que apareceria a intencionalidade, superando os simples hábitos.

A busca pelo sucesso da ação, ao superar os obstáculos (pegar um carrinho atrás do pé do pai, por exemplo), complicará a coordenação dos esquemas e isto implicará em uma nova relação entre dois atos de assimilação: os obstáculos são assimilados aos esquemas já conhecidos e o objeto da ação é assimilado ao esquema final, gerando uma reciprocidade entre os processos de assimilação. Portanto, são as dificuldades, que criam uma situação totalmente nova para a criança, não mais generalizada e repetitiva.

É através dessa dupla assimilação, que se iniciara ainda na terceira fase de forma instantânea, quando a criança procura chupar o que a mão agarra, que se inicia o processo de diferenciação dos objetos reunidos. Por isso que, para Piaget, a adaptação inteligente é sempre

dupla: a “escolha e a prossecução de fins constituem a primeira” e o “ajustamento dos meios aos fins implica uma segunda adaptação”.

Com a incompatibilidade dos esquemas se gera uma improvisação dos meios transitivos e, para ir além dos esquemas já conhecidos pelo sujeito e, já tendo passado por outras fases mais elementares, como agir sobre o objetivo e agir por imitação, por exemplo, a criança assimilaria os intermediários em vista do objetivo até então inacessível, sem deixá-los, contudo, se confundirem entre si. Seria assim que a noção de totalidade seria adquirida, incluindo, ao mesmo tempo que diferenciando um esquema do outro, provocando uma novidade que consiste em uma coordenação que esbarraria, agora, em conexões físicas estabelecidas entre os objetos.

> Por outras palavras, o fato da mão de outrem e o objetivo se reunirem mentalmente, sem se confundirem, implica a construção de uma totalidade real, pela aproximação do intermediário e do objeto final: é por isso que a criança não se limita a abater na mão de outrem, a sacudi-la etc, porquanto esse esquema se diferencia, por acomodação, num movimento de propulsão destinado a aproximar esse intermediário do próprio objetivo. (PIAGET, 1987, pág.224)

Segundo Piaget o “obstáculo é concebido como uma coisa que toma o lugar do objetivo e do qual é preciso, pois, desvincular-se para que o objetivo seja alcançado” (PIAGET, 1987, pág.225). Mas, seria diante dos fracassos, sobretudo, que ocorreria um fenômeno marcante, pois com as dificuldades ocorre esse processo duplo de assimilação mencionado anteriormente: primeiro do objeto e depois aos esquemas do objetivo. Esse trânsito possibilita a superação dos intermediários, gerando um aprendizado, uma vez que com os esquemas flutuando e coordenando-se entre si, eles se dissociariam para se reagruparem de um novo modo.

Para Piaget, portanto, essa coordenação dos esquemas secundários, suas dissociações e seus reagrupamentos dão origem a um sistema de esquemas móveis cujo funcionamento é muito comparável ao dos conceitos.

Um dos avanços mais relevantes que se encontram ainda na quarta fase do desenvolvimento é o surgimento de indícios propriamente ditos, que permitem a criança prever não mais um acontecimento ligado somente a sua própria ação. Seria isto, uma pequena mostra da descentração, (que se repetirão nos demais momentos do desenvolvimento) do afastamento do seu próprio “eu” e abertura para a atividade própria do objeto ou do “outro”. Um exemplo disto é quando a criança percebe a chegada da mãe ao escutar o barulho do carro. A previsão se objetiva e se desliga da ação simplesmente circular, fazendo com que os esquemas tornem-se móveis e sujeitos a outras combinações.

Essa mobilidade assimilativa dos esquemas será de grande importância no momento seguinte, quando a criança se depara com objetos ou fenômenos inteiramente novos. Ao se deparar com a novidade a criança tentará compreendê-la e, como essa assimilação ainda se confunde com a sensório-motora, ela irá primeiramente aplicar ao objeto os seus esquemas já conhecidos.

"Em palavras mais simples a criança vai entregar-se, por atos, à operação a que se entregam por palavras as pessoas de mais idade: ela definirá o objeto pelo seu uso" (PIAGET, 1987, pág. 241). Os objetos começam a despertar na criança uma curiosidade diferenciada, as buscando explorar a fim de se adaptarem aos seus esquemas internos.

Contudo, esta adaptação, novamente quando não ocorrida com facilidade, faz com que a criança "descubra" novas propriedades dos objetos ou os seus "fenômenos espontâneos". Tais fatos, na base da experiência ativa (quinta fase), irão preparar as novas reações circulares, caracterizadas como as primeiras experimentações reais que a criança começa a fazer. Existirá neste momento uma variação de resultados, identificando nos objetos novos potenciais de uso.

Com a multiplicação dos esquemas e, consequentemente, com uma complicação no sistema de indícios, as ações dos sujeitos se tornariam necessárias. Assim, de um esforço de invenção ou de previsão nasceria um esforço de compreensão dos objetos. Dongo-Montoya (2009) relaciona a novidade com a complexidade das coordenações. Afirma ele:

> A busca da novidade produz-se devido à construção de coordenações cada vez mais ricas e complexas. Essas coordenações permitem ultrapassar a atitude da criança de evitar os fatos novos ou aceitá-los aleatoriamente e preferir submeter-se conscientemente à pesquisa experimental na busca da solução final. Isso acarreta consequências importantes para a aprendizagem (DONGO-MONTOYA, 2009, p.108).

Seria, então, na sexta fase, momento em que a consciência das relações atingiria uma profundidade suficiente para permitir uma premeditação, que encontraríamos um significativo progresso. Não mais sobre o controle da exploração empírica, em que predominavam a aplicação do conhecido ao novo, as crianças, aqui, precisam inovar e inventar novas alternativas para solucionarem os desafios que se fazem presentes.

É diante da complexidade da aquisição, por um tempo, que se exige uma intervenção de tudo o que foi anteriormente adquirido. Mas, depois, seria necessário um processo dedutivo para acomodar os novos processos assimilados, pois os anteriores já não conseguiriam dar conta do "problema" criado. Desta maneira, haveria um progresso no aprendizado, pois o sujeito se

encontraria em uma situação que é nova pra ela, começando a prever, antes de experimentar, quais são as manobras que não darão certo e quais as que serão exitosas.

Seria por isto que neste momento haveria uma invenção e não apenas uma descoberta e representação ao invés de apenas uma exploração sensório-motora. Inventar, segundo Piaget, é combinar esquemas mentais, isto é, representativos. E, para tornarem-se mentais, os esquemas-sensório motores devem ser suscetíveis de se combinarem entre si, para dar lugar a verdadeiras invenções.

Deste modo, após a organização da inteligência prática o sujeito começaria então a reconstruir essas relações em um novo plano – o da representação. Seria após um período em que a ação prática guiou os mecanismos constitutivos do sujeito, através, sobretudo, dos êxitos e dos fracassos, que Piaget vai apontar a importância da relação sujeito-objeto para a constituição de si mesmo e do outro.

Mas, importante dizer, que é a própria velocidade da atividade intelectual que será o motor da diferenciação destes esquemas, na qual se apoiará inicialmente nas forças externas e limitar-se-á apenas aos dados sucessivos da percepção. Depois, após um processo de interiorização, faz convergir na interpretação destes dados um sistema complexo de esquemas representativos. Piaget diz que "a invenção não é outra coisa senão essa reorganização rápida e a representação reduzem-se a essa evocação, assim prolongando, uma e outra, os mecanismos em ação no decorrer das condutas precedentes, em seu conjunto" (PIAGET, 1987, pág. 322).

Neste momento, a assimilação recorre às funções simbólicas que foram construídas a partir dos esquemas anteriores para buscar solucionar os problemas. Assim, os esquemas não mais se subordinam aos deslocamentos meramente empíricos e recorrem a outros processos de acomodação anteriores, interferindo diretamente em suas ações. A representação funcionará como um ajudante simbólico.

> Assim, as ações e coordenações conquistadas no plano da ação serão prolongadas no plano mental devido à função semiótica, tornando-se operações mentais, e neste novo plano enfrentarão a indissociação entre sujeito e mundo. A novidade é que, as coordenações do pensamento fazem com que o sujeito amplie a capacidade de assimilação porque possibilita extrapolar o espaço e tempo imediato. (CONTI, 2015, p. 65).

Diferentemente de muitos autores empiristas ou associacionistas, Piaget não acreditava que haveria uma força externa decorrente da vida social que fizesse com que o desenvolvimento cognitivo das crianças evoluísse dos esquemas sensório-motores para os esquemas conceituais.

Nem mesmo, a existência de uma lógica já pronta no sistema de signos e representações seria a responsável para tal feito, como diriam os inatistas. Os processos de socialização e de verbalização seriam apenas uma das dimensões dessas transformações.

Para ele, as coordenações crescentes dos esquemas sensório-motores com a interiorização das ações é que levariam os sujeitos a novas aquisições e, consequentemente, a passagem de uma fase para outra. Sendo assim, os primeiros "esquemas verbais" se encontrariam em uma posição intermediária entre os esquemas de inteligência sensórios-motora e os esquemas conceituais. As palavras, neste caso, seriam intermediárias entre os significantes simbólicos ou imitativos e os verdadeiros signos.

A função simbólica seria quem prolongaria as ações e coordenações do plano de ação para o plano mental, e o sujeito e o mundo já não mais se apresentaria separados. Com isso a capacidade assimilativa do sujeito se ampliaria, já que não mais se restringiriam ao espaço e ao tempo imediatos.

> Logo, a aquisição do pensamento e linguagem será explicada em função do exercício da função semiótica. Ela se refere à capacidade do sujeito de utilizar de significantes diferenciados para representar um significado. Desta forma, é a gênese da função semiótica que explica o fato de crianças utilizarem objetos diversos, como por exemplo, uma vassoura para representar a ação de "andar a cavalo", um desenho (risco) para dizer que é a mamãe, quando utiliza uma escova de cabelo na mão para ser um microfone, re (apresentando) condutas de alguém que viu na televisão (um cantor ou cantora). (CONTI, 2015, p.65)

Portanto, ao contrário dos conceitos, que supõe uma definição fixa, atribuindo uma determinada significação ao signo verbal, as primeiras palavras seriam usadas de maneira genéricas, ou seja, remeteriam a vários "objetos", conforme os interesses e os pontos de vista da criança. Elas, que ainda são sons iniciais e primitivos, se vinculariam as próprias ações já realizadas ou que ainda estão em curso pelo sujeito, mostrando a sua ligação com o período sensório-motor.

Assim, é que, por assimilação direta, as palavras neste momento ainda se mostram vinculadas às qualidades objetivas dos objetos e o sinal "*tch-tch*", por exemplo, se referirão tanto ao que aparece e desaparece visto da janela, quanto ao pai quando brinca de esconder. Seria somente aos poucos, desde a última fase do esquema sensório-motor, que a criança, então, vai adquirindo a capacidade de representar, se utilizando de diversas maneiras para tal, como a linguagem, a imitação diferida, a imagem mental, o desenho, o jogo simbólico.

É neste momento que surgiria uma das principais questões levantadas por Piaget a respeito da relação entre a linguagem e a construção dos conceitos. Qual é o papel daquela na construção desta? Como uma linguagem restrita às ações imediatas e presentes construirão representações verbais de constatação?

Ao contrário de Vygotsky que dava a linguagem um papel definitivo na organização do raciocínio e na formação do pensamento do sujeito, Piaget, por outro lado, dizia que as raízes do pensamento se encontravam nos esquemas de ação e a aquisição da linguagem estava atrelada a capacidade do homem representar. Seria assim que a linguagem, ainda em formação, começaria não mais somente a acompanhar os atos presentes para reconstituírem uma ação passada, mas, por sua vez, começaria a funcionar como signo. Seria, então, na reorganização dos esquemas que os juízos de ação passariam a juízos de constatação.

Para Piaget, a narrativa, ou seja, as palavras faladas para si mesmo ou para outras pessoas seriam fundamentais neste processo, já que elas, diferente das primeiras palavras que se encontravam atrelada às ações atuais, trariam para o presente o que foi vivido no passado. Isto não é pouco, pois permitiria que o sujeito, ao evocar e reconstituir a ação passada se desvinculasse das ações mentais e começasse a trabalhar representativamente por meio de símbolos e signos, na qual posteriormente serão chamados de conceitos.

> No exercício desta troca simbólica (narrativa), a criança será capaz de reconstituir tanto as ações presentes com as futuras, relacionar a sequência de acontecimentos feitas no tempo, o que permitirá a conquista progressiva da conceituação, ou seja, tomar consciência das ações. Portanto, as primeiras narrativas traduzidas pela linguagem consistem em descrições e perguntas que são dirigidas pelo sujeito tanto a ele como aos outros, permanece a meio caminho entre o "falar sozinha" e a comunicação com ou outro. Logo depois, a palavra passará a funcionar como signo, a narrativa também se prolongará acompanhando a ação em curso, mas descrevendo-a. (CONTI, 2015, p. 68)

A narrativa, portanto, acrescentaria uma objetivação ligada à socialização do pensamento, e o esquema verbal se destacaria do esquema sensório motor. Piaget diria que neste período pré-conceitual a linguagem da criança permanece a meio caminho entre a comunicação com o outro e o monólogo egocêntrico, não atingindo nem a generalidade e nem as particularidades próprias do conceito. As assimilações aqui seguiriam egocêntricas e as imagens serviriam de puro significante, ou até mesmo serviriam de representantes do objeto, em oposição ao conteúdo significado.

Neste período, vale destacar, haveria um grande apego às imagens mentais e uma visível dificuldade de alcançar a reversibilidade, típico da fase operatória, fazendo com que os objetos fossem facilmente assimilados a outros, tornando os signos inadequados aos conteúdos dessas assimilações. Isso significa dizer que, nos pré-conceitos, as crianças variam entre uma percepção generalizada ou individualizada e, como exemplo temos o caso das 'lesmas', nas quais as crianças reduzem as várias lesmas (classe geral) a uma única lesma, não distinguindo o individuo da classe, a "parte" do "todo", significando então "ausência de inclusão num todo, e identificação direta dos elementos parciais entre si". (PIAGET, 1975)

Segundo Piaget, isto se deve ao fato de que nesta fase intermediária, dos pré-conceitos, as crianças, no caso, ainda estão vivendo em um egocentrismo, centrados em seus pontos do seu interesse imediato, localizados no seu próprio campo de ação. Denominados por raciocínios "transdutivos" esses pensamentos prolongam as coordenações de esquemas sensório-motores no plano das representações, mas sem implicações de reversibilidade. Contudo, é possível de notar que já começaria haver aqui certo desligamento do plano das ações sem que ainda houvesse a compreensão das relações e das transformações sofridas pelo objeto, ocorrendo uma assimilação deformante, "que não alcança o estado abstrato do conceito".

> De acordo com os estudos piagetianos, se os pré-conceitos são semelhantes a estrutura dos esquemas sensório-motores, é porque, assim como estes últimos assimilavam os objetos à atividade própria, visavam ao êxito imediato e tendiam à satisfação e não à objetividade, aqui a criança também ao relatar os fatos e dar explicações a alguém tende somente à satisfação dos seus desejos, julgando a realidade do seu próprio ponto de vista antes de chegar a uma visão objetiva, representando a realidade ainda com limitações. (CONTI, 2015, p.70)

Como já anteriormente destacado, a narrativa, auxiliaria então, no processo de descentracão do sujeito, a partir da construção e na troca de outros pontos de vista. Mas, por mais fundamental que a linguagem seja para o desenvolvimento da criança, importante novamente ressaltar que o seu aparecimento não seria suficiente para que o pensamento lógico sobrepusesse a inteligência sensória motora.

A mobilidade de uma inteligência a outra se deveria a coordenação crescente dos esquemas sensório-motores, à aceleração dos movimentos e a interiorização das ações. A assimilação e a acomodação sensório-motora vão prolongar-se numa assimilação e em uma acomodação operatória, encontrando o equilíbrio no momento em que o primeiro não mais

deformar os objetos conforme as suas atividades próprias. Seria então por uma tomada de consciência destes esquemas que as estruturas progrediriam.

A linguagem se revelaria mais uma vez importante, ajudando neste processo de descentração, pois através das falas o individuo se socializaria e interiorizaria com mais facilidade as coordenações que vão lentamente se formando. Por isso que Piaget não abandona a ação necessária das relações sociais na formação do pensamento conceitual. Para ele permanece a explicação da evolução do pensamento em função das interações sociais. Dongo-Montoya comenta:

> Esse processo de evolução interna não se opõe à evolução das próprias interações sociais. As relações interindividuais partem de relações centradas nas ações particulares para coordenações descentradas, dos pontos de vista de relações unilaterais de coação intelectual e de coação moral para relações de reciprocidade e de cooperação propriamente dita. A evolução da ação do indivíduo depende da evolução das relações nas quais este se encontra inserido, e isso reciprocamente. (DONGO-MONTOYA, 2006, n.p.)

Esta troca favoreceria os conflitos dos pontos de vista, que acabaria por levar o sujeito a renunciar uma crença subjetiva, centrada e egocêntrica, o levando a ir além das realidades dos movimentos provocados pela própria atividade. E quando o simbolismo se atenuasse, os verdadeiros conceitos se sucederiam aos pré-conceitos imagísticos e se sucederia uma tomada de consciência suficiente.

Este progresso estaria ligado, então, a um desenvolvimento reflexivo, característico de um pensamento operatório formal, que dissocia o subjetivo da realidade exterior. Por isso a coordenação dos pontos de vistas influi sobre a estrutura dos conceitos, livrando o individuo de seu egocentrismo simbólico.

Dongo-Montoya (1996, p.72, apud CONTI, 2015, p. 71) destaca que a criança que "exercita a verdadeira troca simbólica quando ouvida e solicitada a levar em conta o ponto de vista dos outros sujeitos, coloca em movimento o mecanismo interno da abstração reflexionante e garante com isso o processo de reconstrução do real". E ainda:

> Tal reconstrução do real é necessária porque mesmo que o sujeito consiga resolver problemas práticos (pela construção e complexificação dos esquemas), ainda não é capaz de compreender suas ações ou explicá-las coerentemente, permanecendo os esquemas utilizados (os meios) com uma consciência incompleta e deformada. (CONTI, 2015, p. 71)

Seria através deste mecanismo, então, que o sujeito, sobretudo pelas narrativas, teria um olhar diferenciado sobre as suas próprias coordenadas de ação, provocando em si mesmo uma reconstituição no plano mental das suas ações sensório-motoras. Piaget denominou de reflexionamento "esta projeção sobre o plano da reflexão daquilo que foi retirado do plano da ação" e de reflexão a "ação de reconstruir no plano mental as informações retiradas do patamar inferior". A diferença é que neste último é estabelecido relações entre representações.

Portanto, em síntese, seria quando a criança começasse a operar sobre a realidade concreta, que as verbalizações poderiam ser consideradas como conceitos "de forma que as palavras serão utilizadas como signos, com definições fixas construídas socialmente, onde os objetos serão incluídos em uma classe e, esta, por sua vez, será incluída em outra" (CONTI, 2015, p. 74).

O importante é novamente destacar que se há diferença estrutural entre este estado alcançado e os esquemas sensório-motor, existe entre eles uma continuidade funcional. Assim, por mais que eles sejam estruturas completamente diferentes no que diz respeito à mobilidade e amplitude de ação, e mesmo de interação social –, isso não elimina a continuidade do funcionamento, pois a adaptação num novo plano, o da representação e da socialização, responde aos mesmos mecanismos do plano anterior (sistemas de totalidade, adaptação enquanto solidariedade entre assimilação e acomodação, generalização construtiva, abstração reflexionante, etc.).

Por isso, para Piaget, a tese teórica maior para explicar a evolução do comportamento humano, incluídas a inteligência e a linguagem, é da continuidade funcional com reconstrução das estruturas anteriormente adquiridas. E em síntese, as condições para que haja este avanço é a ocorrência de um sistema de operações que transponha as ações exteriores em sentido único para as ações mentais móveis e reversíveis e uma coordenação interindividual das operações que assegure, ao mesmo tempo, a reciprocidade geral dos pontos de vista e a correspondência dos pormenores das operações e dos resultados respectivos.

O que, por fim, significa dizer que todo este desenvolvimento da inteligência (e também da moralidade) não ocorreria sem duas situações. A primeira, a tomada de consciência, que representa as ações no sentido da constatação (dos resultados) e dos meios (explicação das causas e das ligações, conceituando). A segunda, a socialização, que por meio da linguagem e da troca de pontos de vistas entre indivíduos proporciona que o declínio da centração, além de inserir o

pensamento em uma realidade objetiva, comum a outros, com o crescente emprego de signos. (CONTI, 215). Estes dois pontos serão agora abordados por este trabalho.

2.2 TOMADA DE CONSCIÊNCIA, REFLEXÃO E PROJETO DE VIDA

Quando se depara com um jovem demonstrando certo conhecimento em alguma área em específico, a primeira reação que muitos demonstram é de espanto. Como ele tão novo já consegue explicar tão bem assim certos assuntos? É comum achá-lo um fora da média, ou pensar ser ele oriundo de pais extraordinários ou detentor de uma genética privilegiada. Poucos são os que imaginam que esta capacidade de conceituação se deve a fatores bem anteriores e ao mesmo tempo internos ao sujeito, que remetem até mesmo aos primeiros meses de vida.

Um dos mecanismos que possibilitam esta passagem da inteligência prática à representativa é denominado por Piaget como 'tomada de consciência'. Sem ela, para este autor, seria impossível estruturar o mundo e a si mesmo. Assim, antes de tudo, é importante ressaltar que este mecanismo tão decisivo não advém de forças externas, mas também tem a sua gênese ainda no período sensório-motor. Uma destas marcas seria quando, na quarta-fase deste, o sujeito conseguiria distinguir entre os esquemas meio e os esquemas fim e a "tomada de consciência acontecem quando o sujeito passa dos resultados (êxito da ação) para os processos que edificam este resultado, ou seja, dos esquemas-fins para os esquemas-meios." (SALADINI, 2008, p. 12).

Apesar de ser uma tomada de consciência baseada em atos, pois é por meio do êxito que o sujeito conhece, este momento é, contudo, de extrema relevância, pois é justamente este 'saber fazer' que dará as condições ao sujeito ampliar o seu conhecimento, expandir a sua consciência em uma constante interação com o meio até alcançar uma inteligência refletida que guiará as suas ações. Para Becker (1999, p.17, apud SALADINI, 2008, p. 18) esse trajeto de ação "pode ser visto como tomada de consciência: a partir dos resultados da ação o sujeito vai se apropriando, progressivamente, dos mecanismos íntimos da ação própria. Essa apropriação cria dois mundos correlativos: o do sujeito e o do objeto".

> Inicialmente, há dois elementos que são constantes: o objetivo que a ação busca (intencionalidade) e o resultado que encontra (êxito ou fracasso). Embora haja os dois elementos citados anteriormente, o sujeito é incapaz de perceber os mecanismos que emprega na ação, ou seja, a criança tem a consciência em atos, mas ainda não explica qual processo garante esta ação. A tomada de consciência acontece, segundo Piaget, mediante o que é observado do objeto, ou seja, para

> "tomar" consciência, o sujeito permanece centrado na análise dos resultados e "reciprocamente, será a análise dos meios, portanto dos dados de observação relativos à ação, que vai fornecer o essencial das informações sobre o objeto e pouco a pouco a explicação causal de seu comportamento." (SALADINI, 2008, p.22)

Em obra, intitulada "Tomada de Consciência" (1977), através de dezenas de experiências, Piaget analisou e deixou bem claro como funcionaria exatamente esta passagem da forma prática do conhecimento (fazer) para o pensamento (compreensão), demonstrando que a criança, ao realizar a ação, não sabe inicialmente como procedeu e não sabe explicar os meios empregados para alcançar determinados resultados. Seria, então, somente após o sujeito organizar a ação no plano da inteligência prática e reconstruir essas relações no plano da representação, que uma nova etapa do desenvolvimento da inteligência se constituiria.

Para ele, esse aspecto, que permanece inconsciente refere-se ao mecanismo interno da ação, na qual, para tornar-se consciente, se faz necessário tempo e incontáveis reconstruções. Seria por mecanismos internos que surgiriam novas regulações e, automaticamente, readaptações.

> [...] a ação, ela só tende para um alvo e ela está satisfeita quando o alvo é atingido. Ela é dominada por aquilo que eu chamaria de êxito. Enquanto que a tomada de consciência comporta mais a compreensão: trata-se de saber como se tem êxito [...] é a interpretação e a explicação da ação. Na própria ação, a compreensão está centralizada sobre o objeto e não sobre os mecanismos que permitiram atingi-lo. (PIAGET, 1978ª, p. 127, abud SALADINI, 2008, p.4)

Desta forma, ao contrário do que algumas pessoas pensam, os desequilíbrios momentâneos causados pelos fracassos das ações são determinantes para o desenvolvimento do sujeito, pois ao ultrapassar cada uma das etapas e a partir de um aperfeiçoamento da forma de equilíbrio conquistada anteriormente, o sujeito conquistaria um novo estado de reequilibração. E seria por meio de uma relação entre a negação estrutural do todo anterior e a sua reafirmação como parte que a cada nova reestruturação o sistema encontraria um novo equilíbrio relativo.

Por isto que se poderia afirmar que o mecanismo de tomada de consciência deixa bem claro que o construtivismo piagetiano leva sempre em consideração o passado, o presente e o futuro do sujeito. O que, em outras palavras, significa dizer que "para afirmar a ocorrência do progresso, é preciso ter um olhar retroativo e ao mesmo tempo uma referência, considerar o presente em função do passado, no sentido do que já foi alcançado, e do futuro, no sentido do por vir" (FIOROT, 2012,p. 56). O processo expressa uma equilibração:

> uma troca resultando em uma estrutura qualitativamente melhor, já que a formação do conhecimento ocorre mediante a passagem de um estado elementar para um estado superior de conhecimento, sendo este mais estável em relação ao primeiro e que, por sua vez, constituirá a base de sustentação do estado seguinte. Cada momento específico é, ao mesmo tempo, um progresso e um obstáculo, pois cada sucesso obtido deverá, um dia, ser ultrapassado, retrabalhado, reorganizado (FIOROT, 2012, p.56)

Portanto, reitera-se que é justamente por meio dos êxitos e dos fracassos que o sujeito dá inicio à formulação de novas perguntas, que provocarão novas buscas. Quando, por exemplo, ocorrem os fracassos, pensa-se: quais foram as razões para tal acontecimento ter ocorrido? O que eu fiz de errado? O mesmo acontece quando se obtém êxito nas ações. Importante pontuar que há, para Piaget, diferentes graus de consciência, deixando claro, como tudo na obra deste autor, que a conceituação também é um processo.

Processo este que se dá, impreterivelmente, com a apropriação dos mecanismos das próprias ações por parte do sujeito que se relaciona com o mundo. Seria na aproximação com o mundo que o sujeito o apreenderia, o compreenderia e concomitantemente apreenderia a si mesmo e as suas práticas. É por isto que, ao contrário do que pensam muitos dos seus críticos, a epistemologia de Piaget leva em conta as interações sociais e não fala tão somente da construção da inteligência lógica ou física, mas sim, da própria constituição do sujeito em sua totalidade, da sua subjetividade.

Assim, conclui-se que quando o sujeito tem dificuldades de conceituar o mundo, ele, consequentemente, tem dificuldades de compreender a sua própria história, pois, a falta de conceituação impossibilitaria o sujeito de melhor conhecer as consequências de suas próprias ações, que os levaria ora a ter sucesso, ora a ter fracasso. Neste prisma, tomar consciência significaria, antes de qualquer coisa, compreender as estruturas que envolvem determinada situação. Por isto a tomada de consciência é sempre de uma ação.

Seria, então, a partir do momento em que o sujeito entende como obteve êxito, ou o que o levou ao fracasso, que ele pode fazer novas regulações e modificar sua compreensão de si mesmo e do objeto. Como isto é importante! Com esta capacidade, por exemplo, o adolescente em conflito com a lei, tema central desta pesquisa, conseguiria identificar quais foram os motivos que o levaram a viverem tais situações. A tomada de consciência pode fornecer indícios para entender os processos inferenciais, presentes na relação sujeito – objeto, que muitas vezes não

estão conscientes (ORTEGA, 2010) Compreender os esquemas-meios, algo que a tomada de consciência seria capaz de promover, é imprescindível para o desenvolvimento social e moral.

Piaget reconhece que a tomada de consciência parte da periferia e orienta-se para as regiões centrais da ação quando procura alcançar o mecanismo interno desta: reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência etc.

Assim, quando Piaget diz "partir da periferia do objeto" significa que o sujeito considera, num primeiro momento, os resultados exteriores da ação (êxito ou fracasso) e, posteriormente, analisa os meios que foram empregados na conquista do resultado. Piaget (2002, p. 361) apontou que:

> [...] o conhecimento do mundo exterior se inicia com uma utilização imediata das coisas, ao passo que o conhecimento de si é obstruído por esse contato puramente prático e utilitário. Há [...] interação entre a zona mais superficial da realidade exterior e a periferia por completo corporal do eu [...] a atividade experimental e acomodadora penetra no interior das coisas ao passo que a atividade assimiladora se enriquece e se organiza.

Observamos, então, que o sujeito toma consciência de si à medida que organiza o meio em que atua. Simultaneamente, toma consciência deste meio enquanto se constitui como sujeito, ou seja, em reciprocidade com o mundo. Assim, fica evidenciado que a autonomia da ação prática vem antes da tomada de consciência, mas, progressivamente, ocorre uma inversão nesta situação e, em um determinado momento, elas se equiparam para, em seguida, haver uma ultrapassagem da conceituação, fazendo com que a partir deste momento houvesse uma influência desta no comando daquela.

Seria deste modo que o sujeito iniciaria um processo de reflexão antes de retornar para a ação. Esse é um ponto fundamental na obra piagetiana, pois a tomada de consciência só se consolida quando ela se torna orientadora da ação. É ação-reflexão-ação. E seria no período operatório formal, a partir dos 11/12 anos que o sujeito conseguiria realizar esta manobra com mais facilidade.

É quando começa a adolescência que se inicia um tempo em que se exige deles uma tomada de decisões cada vez maior. Desta forma, quanto melhor for a capacidade de reflexão do sujeito, maiores serão as chances de suas escolhas serem feitas conforme a sua identidade, levando em consideração não somente os seus interesses, mas também as necessidades coletivas. Um momento, portanto, que será determinante para as suas escolhas morais, para suas escolhas profissionais e para a construção de um projeto de futuro.

Observa-se, então, como esses raciocínios começam a desempenhar um papel fundamental em sua conduta social como um todo, pois eles constituem, em última análise, o instrumento de adaptação indispensável para a sua inserção na vida social dos adultos. (PIAGET, 2014.) E, segundo Piaget, a inserção do adolescente no corpo social poderia se manifestar de três maneiras simultâneas: se sentindo igual aos adultos, na qual ele tende a imitá-los ou contradizê-los em pé de igualdade, reformando a sociedade que o rodeia e por último:

> o adolescente tende a inserir seu trabalho na vida social dos adultos, a inserir seu trabalho efetivo quando ele adota facilmente uma profissão, mas , quando ele não trabalha profissionalmente e esta ainda nos bancos das escolas, tende a inserir, assim mesmo, seu trabalho na sociedade sob forma de um programa de vida, de um plano de vida, o que é fundamental do ponto de vista do pensamento formal, como veremos, e do ponto de vista da afetividade, por outro lado (PIAGET, 2014 p. 273)

Para Piaget, esta inserção, portanto, supõe um instrumento tanto intelectual, como também afetivo. Supõe, primeiramente, a capacidade de construir ideias não atuais, que se referem ao futuro, a um mundo possível, desejando melhorar a sociedade através das suas ações e ideias. Em segundo lugar, supõe a formação da sua personalidade, trazendo consigo, agora, sentimentos coletivos em detrimento daqueles dirigidos às pessoas.

Segundo este autor "uma realidade coletiva, e isso se compreende por si só, não poderia ser acessível, nem intelectualmente nem afetivamente pela criança que é inteiramente dominada pelas relações interindividuais" (PIAGET, 2014, p. 278). Assim, o adolescente experimenta sentimentos até então desconhecidos, que engloba os ideais da coletividade e não mais para com as pessoas, formando a sua personalidade. Isto não é pouco para quem logo estará vivenciando espaços e situações bem distintas daquela que até então frequentava e vivenciava.

> Nós consideramos personalidade, em um sentido mais limitado, como sendo essencialmente diferente do "eu" e, em certos aspectos, como sendo mesmo orientada em sentido contrário do "eu". O eu é a atividade própria centrada sobre si mesma. Ao contrário, a personalidade é o eu descentrado, é o individuo enquanto inserido no grupo social, enquanto se submetendo a uma disciplina coletiva, encarnando uma ideia, aderindo a uma obra e, com a obra, a uma escala de valores, a um programa de vida, à adoção de um papel social. Portanto, com respeito a certos pontos contrários ao eu". (PIAGET, 2014, p.279).

Neste sentido quando se encontra adolescentes sem perspectivas alguma de futuro e sem capacidade de conceituar o mundo a sua volta é sinal de que algo lhe foi tirado. É como se os horizontes do futuro estivesses fechados para eles (DAYRELL, 2003). Quando se deparam com

sujeitos sem uma identidade é por que algo também lhe foi arrancado e desta forma a formação de sua personalidade escapa ao seu eu, tornando-se refém unicamente da vontade alheia.

Uma das causas desta realidade segundo Dongo-Montoya (1996) seria a falta de solicitação do meio entre as muitas crianças em situação de vulnerabilidade. Sem estímulos por meio do diálogo e da reconstituição das ações passadas vivenciadas pelo sujeito, dificulta-se a tomada de consciência daquilo que já fora realizado, imprimindo ao sujeito um silêncio que dificultará ainda mais a compreensão do mundo e a construção de um plano futuro.

> Constata-se que, para as crianças faveladas, o seu conhecimento do mundo permanece ao nível do fenômeno, pois as condições para atingir o pensamento conceitual estão limitadas. Estas crianças, embora tenham capacidade de representar através de imagens, ao não fazerem uso das representações para reconstituir o mundo do vivido, não conseguem reorganizar o esquematismo sensório-motor no novo plano de ação, isto é, não conseguem dar curso ao processo de interiorização ou conceptualização das ações. Desse modo, essas crianças, embora consigam lidar com representações, permanecem prisioneiras do presente e do imediato, do aqui e do agora. (DONGO-MONTOYA, 1996, pág. 92)

Por isso que, ainda segundo este autor, a ação do meio social é decisiva no processo da construção cognitiva do sujeito marginalizado, com a condição da troca simbólica permitir a organização do real ao nível da representação, garantindo, dessa maneira, a reconstrução das ações no plano representativo. "Se pensarmos numa troca onde se exige da criança a reconstituição daquilo que vive cotidianamente, a narrativa das suas ações passadas e futuras, a atenção as suas preocupações tanto cognitivas como afetivas, etc., é claro que o "déficit" poderia ser superado" (DONGO-MONTOYA, 1996, p.93)

Assim, a escolha de um projeto de vida não é obra do acaso. A maneira como ocorre a articulação do adolescente com os diversos meios sociais influenciará significativamente a sua construção. Para Piaget "uma grande personalidade, uma personalidade forte é precisamente o próprio de um individuo que sabe subordinar o seu eu a um ideal superior, que é sempre um ideal coletivo. É a personalidade, nesse sentido, que se constitui apenas nesse sexto patamar, e da qual não se poderia falar antes sem confusão com o próprio eu" (PIAGET, 2014, p.280).

> A descentração efetua-se, então, graças a essa inserção no grupo social adulto que caracteriza a adolescência, por meio de uma obra que o sujeito empreende ou projeta empreender, pela adoção de uma escala de valores orientando a conduta, em suma, pela submissão do eu a um ideal coletivo. (PIAGET, 2014, p.283)

Citando o epistemólogo francês Meyerson (1859-1933), que afirma que a pessoa não se realiza a não ser na sua obra, Piaget ressalta a importância que este período do desenvolvimento humano tem para a constituição "final" da personalidade humana. Para ele essa fusão do eu do individuo, de um lado, e da obra, do outro, apenas é possível agora. "O inicio da personalidade seria, então, a síntese suprema dos estágios que já percorremos até aqui e, ao mesmo tempo, a marca original, desse sexto e último estágio" (PIAGET, 2014, p.283).

Quando o assunto é adolescente que cometeram atos infracionais, falar em tomada de consciência se mostra, então, muito significativo, pois é fundamental ele ressignificar a sua trajetória para que haja um processo de construção de uma identidade e de um novo projeto de vida. É preciso que cada um deles consiga conceituar as suas ações passadas e presentes, a fim de construir um novo jeito de caminhar. Para aqueles que mantem com os adolescentes um relação pedagógica é também de grande valia se atentar para estes processos, pois:

> Se a criança não exerce a reconstituição da experiência vivida, como então a organização dos acontecimentos no tempo e no espaço poderá acontecer? [...] E, ainda, como precisamente a interiorização das ações poderá acontecer, se justamente a ação sobre objetos ausentes, através da linguagem e a representação imagética, não está sendo exercida no seu dinamismo assimilador? (DONGO-MONTOYA, 2006, n.p)

Neste sentido, portanto, vemos a importância que a socialização e a interação, quando feita de forma cooperativa com o meio, favorecem o desenvolvimento da inteligência e não só. Vê-se como é fundamental existir uma troca entre os indivíduos durante o processo de crescimento para que ele consiga compreender a realidade com mais propriedade, adquirindo capacidade de explicá-la. Tudo isto favorece a consciência social, em que os interesses dos outros começam a ser considerados, contribuindo, então, tanto para o desenvolvimento pessoal como o da comunidade em geral. Veremos agora a importância desta troca também para o desenvolvimento moral e social do sujeito.

2.3 A SOCIALIZAÇÃO E AFETIVIDADE: UMA TROCA COOPERATIVA

Como já foi dito neste trabalho, muitos pedagogos, sociólogos e outros estudiosos consideram, de modo geral, as ideias de Jean Piaget um tanto quanto individualistas e biologistas, pois, para eles, o "sujeito" piagetiano se desenvolveria fundamentalmente interagindo apenas de forma cognoscitiva com os objetos físicos. Para eles, este pensador suíço cometeria alguns

equívocos ao ignorar os fatores sociais no desenvolvimento humano, naturalizando as relações sociais e deixando de lado até mesmo a força da socialização no processo de construção do sujeito. Desta feita, não são poucos os que o postulam como um pensador positivista.

No entanto, por mais que seja fato que Piaget tenha se dedicado com mais afinco às questões que norteiam o desenvolvimento intelectual do sujeito, transpassando e analisando com mais frequência o progresso dos conhecimentos físico e lógico-matemático, não menos verdade é a relevância e o alcance dos seus estudos sociológicos e outros, referentes à afetividade e ao desenvolvimento moral, na qual, mesmo tendo sido produzida em menor escala, rechaçam em absoluto estes pontos de vistas teoricamente contrários aos dele.

Se uma leitura mais ampla e mais atenta da sua obra for realizada, passando, sobretudo, pelos seus *Estudos Sociológicos* (1973), pelas *Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança* (2014), e pelo *O Juízo Moral na Criança* (1994), logo se constatará que Piaget não se atentava apenas para a relação sujeito-objeto e nem mesmo acreditava na existência somente de reações de ordem cognitivas. Afirma ele:

> Esses esquemas relativos aos objetos, nós os conhecemos bem pelo estudo da inteligência sensório-motora e das formas posteriores da inteligência, concluindo que essas reações aos objetos são simultaneamente cognitivas e afetivas, supondo interesses, tanto quanto instrumentos de compreensão. Os esquemas relativos às pessoas são também cognitivos e afetivos simultaneamente. O elemento afetivo é talvez mais importante no campo das pessoas, e o cognitivo talvez mais importante no campo das coisas, mas é apenas uma questão de grau. Nós não dizemos esquemas afetivos para as pessoas e esquemas cognitivos para os objetos, nós dizemos que todos os esquemas são um e outro, com uma dosagem a mais ou a menos conforme o interesse dos objetos e das pessoas aos quais se dirigem os esquemas (Piaget, 1954/2014, p. 188).

Deste modo, segundo Piaget, não teria sentido distinguir nos indivíduos, por exemplo, as funções afetivas e as cognitivas, pois ambas caminhariam juntas e são inseparáveis já que "todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização" (PIAGET, 1977, p.16). Assim, a afetividade, que corresponde aos sentimentos (prazer, desprazer, simpatia, emoções, força de vontade) e elementos energéticos (interesses, esforços, simpatias mútuas e sistemas morais) funcionaria sempre como um acelerador ou perturbador das operações da inteligência - sem, no entanto, modificar as suas estruturas.

Com isso, se verdade for, então, que Piaget diferencia os esquemas relativos aos objetos e os esquemas relativos às pessoas sem, entretanto, distingui-las em suas funcionalidades, é totalmente possível de se afirmar que o sujeito piagetiano "sofre" as influências culturais e

sociais de qualquer meio ou época, existindo, com isso, um aprendizado e um desenvolvimento baseado tanto na interatividade sujeito/ objetos, quanto também nos processos de socialização entre o sujeito e os seus pares.

Seguindo esta perspectiva, não tem como não encontrar na teoria de Piaget a possibilidade de construção de uma socialização ativa, na qual, por meio de interações sociais e trocas de pontos de vistas ocorreria um desenvolvimento da inteligência e da moralidade. Contanto, fica evidente que o sujeito em Piaget de maneira alguma está descolado da sua realidade, ficando totalmente evidente, também, a importância que as trocas simbólicas, linguísticas, culturais, assumem na sua teoria, o que faz com que tanto objetos, quanto pessoas devam ser pensadas como um fragmento de cultura a ser reconstruído (LAJONQUIÈRE, 1997).

Em meio a estas indagações como Piaget desconsideraria as determinações sociais e culturais se um dos seus objetivos era compreender como o conhecimento se desenvolveria nos indivíduos? Como ele não encararia a realidade como um cenário vivo se seria exatamente através dela que se construiria o conhecimento, em um constante movimento de adaptação a ele? Além disto, como desconsiderar os fatores sociais se dos quatro fatores que atuam sobre o desenvolvimento cognitivo do sujeito - maturação, experiências, interação social e equilibração - um deles, a interação social, está diretamente relacionado com as questões sociais?

> Toda conduta supõe, com efeito, duas espécies de interações que a modificam de fora e são indissociáveis uma da outra: a interação entre o sujeito e os objetos e a interação entre o sujeito e outros sujeitos. É assim que a relação entre o sujeito e o objeto material modifica o sujeito e o objeto ao mesmo tempo pela assimilação deste àquele, e pela acomodação do sujeito ao objeto. Ocorre assim também com todo trabalho coletivo do homem sobre a natureza. [...] Mas, se a interação entre o sujeito e o objeto os modifica, é a *fortiore* evidente que cada interação entre sujeitos individuais modificará os sujeitos uns em relação aos outros. Cada relação social constitui, por conseguinte, uma totalidade nela mesma, produtiva de características novas e transformando o indivíduo em sua estrutura mental (PIAGET, 1973, p. 34-35)

Contudo, é relevante destacar que se as interações sociais tem um grande potencial construtivo na obra de Piaget, sozinha, ela não é suficiente para tal. Do mesmo modo se daria com os demais fatores, como o da maturação (que se dá hereditariamente e internamente ao indivíduo) e o das experiências (seja elas de ordem física ou lógica matemática), que também não possuem a força suficiente para constituir a inteligência do sujeito. Sendo assim, a interação social unitariamente seria apenas “mais um” dos fatores constitutivos que mutuamente se dialogam, para somar, ainda, com a equilibração, pois é dela a responsabilidade de autorregular

cognitivamente o indivíduo, coordenar os outros fatores, além se servir como um importante fator integrador.

Portanto, afirmar que Piaget não levava em consideração os fatores sociais, ou que privilegiava os maturacionais e as experiências físicas em detrimento daquele é um tanto quanto precipitado. O que é preciso entender é que colocar em evidência a atividade do sujeito, como o faz a teoria construtivista, não significa dizer que este é independente do mundo externo.

O que ocorre e, é isto que o opõe a muitos empiristas, é que não são as interações sociais em si mesmas as responsáveis pelos avanços, mas, sim, são as estruturações que essas situações de interação suscitam e promovem no sujeito que se tornam as bases do infindável processo de construção da inteligência e do sujeito em si mesmo. (LEITE, 1994). Logo, Piaget considera o conhecimento humano como sendo algo construído coletivamente e que "a vida social constitui um dos fatores essenciais da formação e do crescimento dos conhecimentos pré-científicos e científicos" (PIAGET, 1973, p.7)

Contudo, é necessário ponderar que, para Piaget, o sujeito "não é social da mesma maneira aos seis meses, ou aos vinte anos de idade, e, por conseguinte, sua individualidade pode não ser da mesma qualidade nesses dois diferentes níveis" (PIAGET, 1973, p. 424). Assim, dependendo do estágio em que a criança se encontre no desenvolvimento lógico, poder-se-á falar também de um grau maior ou menor de socialização. No estágio sensório-motor, por exemplo, ainda não seria possível falar "em real socialização da inteligência" (TAILLE, 1992, p. 15), por mais que a socialização de certa forma já exista neste período.

Desta forma é possível também olharmos para algumas concepções lógicas, tendo em mente que para este autor genebrino existe um paralelismo funcional entre estas e o desenvolvimento moral e social, e "emprestar" alguns conceitos dela a fim de compreender melhor o processo de socialização, sobretudo porque o egocentrismo encontrado na fase sensório-motora do sujeito tem os mesmos mecanismos de funcionamento que o egocentrismo encontrado no desenvolvimentom moral.

Mas, para tanto, antes de tudo, é necessário explicar que lógica para Piaget é um "sistema de operações, isto é, de ações tornadas ao mesmo tempo compostas e reversíveis" e que ela é "essencialmente, forma de equilíbrio móvel e reversível, caracterizando o fim do desenvolvimento, e não um mecanismo inato e fornecido desde o começo" (PIAGET, 1973, p. 172-173). Para ele, como já vimos nos itens anteriores deste trabalho, o equilíbrio é definido por

compensação ativa, que leva à reversibilidade operacional, que é “um modelo de um sistema equilibrado, onde a transformação em uma direção é compensada por uma transformação em outra direção” (PIAGET, 1964, p.8).

Assim, o desenvolvimento da afetividade e da moralidade seguiria o desenvolvimento da inteligência, partindo de um ponto não socializado (dos sentimentos intraindividuais totalmente ligados às percepções e ações sensório-motoras), para um momento socializado (dos sentimentos interindividuais), no qual a normatividade apareceria nitidamente na relação da criança com as regras e as pessoas. Por isto se conclui que do mesmo modo que a inteligência progride, o homem social também avança em direção a uma socialização cada vez mais madura.

Só que, quanto a estas implicações e imbricamentos constitutivos, vale a pena voltar para lembrar que uma das principais obstáculos do desenvolvimento lógico e moral do indivíduo é o egocentrismo. E, para este autor, denominar alguém de egocêntrico está ligado a dificuldade do sujeito em distinguir o meio externo de si mesmo, ou seja, a uma incapacidade de diferenciar as coisas, já que o indivíduo se encontra extremamente centrado no seu próprio ponto de vista. Fato este ligado à condição do sujeito que ainda não tem a consciência de si mesmo, o que o coloca em junção do todo.

> Essa indiferenciação deve ser entendida no seu duplo sentido: de um lado, entre o "eu" e a realidade exterior e, de outro, entre o ponto de vista próprio e outros pontos de vista. A consciência do "eu", a reflexão sobre si mesmo surge a partir da distinção entre a própria perspectiva e a dos outros e de uma coordenação crescente entre essas perspectivas. Distinguir e coordenar perspectivas são duas atividades mentais que engendram o processo de descentração. (LEITE, 1994,p.42)

Por isto que para Piaget, por mais que a socialização de certa forma já exista no período sensório-motor, ainda não é possível falar “em real socialização da inteligência" (TAILLE, 1992, p. 15). Seria, então, somente com a linguagem já mais bem desenvolvida, que se falaria de uma “socialização afetiva da inteligência, embora a ausência de algumas características, como, por exemplo, significados comuns em relação a conceitos e ideias, ainda limitam a possibilidade de a criança estabelecer trocas intelectuais equilibradas”. (TAILLE, 1992, p. 15).

O fato é que sem a consciência de si mesmo, a atenção do indivíduo estaria concentrada em seu próprio corpo e em suas próprias ações, sendo norteado simplesmente pelos sentimentos de êxito ou fracasso. Sendo assim, inicialmente, não haveria manifestações de relações com os demais, apenas emoções, como o medo e afetos de ordens sensórias e perceptivas.

Como já dito, segundo Piaget, seria somente a partir do desenvolvimento da linguagem que ocorreria os sentimentos interindividuais, como as afeições e simpatias, ligadas muito mais aos processos de socialização dos sujeitos. Neste momento também que começariam a ser desenvolvidos os primeiros sentimentos morais. Falaremos com mais detalhes sobre isto no próximo subcapítulo.

Outro ponto importante que favorece a descentração e, consequentemente, o desenvolvimento social e moral do sujeito é a vivência de situação de conflitos, podendo ser eles de ordem cognitiva ou social, geradas pelos pares ou educadores, pois "a confrontação simultânea de diferentes aproximações ou centrações individuais por ocasião de uma interação social é o que exige e suscita sua integração em uma nova estrutura" (DOISE, 1983, p. 20, apud LEITE, 1994, p. 44). Esta aí a importância, como já frisado anteriormente, do processo de equilibração, pois, como assinalou DOISE (1983), "o fator de autorregulação e de equilibração (...) é uma construção social tanto quanto individual" (1983, p. 19, apud LEITE, 1994, p. 45).

Se as interações sociais e cognitivas permite ao sujeito “caminhar” constantemente em direção ao estado de equilibração, superando passo a passo os obstáculos epistemológicos ou morais, quais seriam, então, as condições sociais para que isto ocorresse? Piaget vai afirmar que todo trabalho realizado de forma cooperativa, em grupo, é muito mais produtivo do que aquele realizado de forma individualizada. Pois, o equilíbrio é o requisito demonstrado pela capacidade de os indivíduos, que compõem um agrupamento humano, desenvolverem seus sistemas intelectuais, jurídicos e morais, entre outros, assentados em operações racionais e não em pensamentos sociocêntricos. (PIAGET, 1973).

Então, conclui-se que para Piaget, uma sociedade equilibrada, com processos de socialização e relações de afeto que favorecem o desenvolvimento humano deve estar pautada em relacionamentos cooperativos, na qual a força do grupo prevalece em detrimento do individualismo ou de apenas um “espírito” da coletividade. É o sujeito adquirindo uma condição de se colocar no lugar do outro, enxergando de “lá” a realidade que até então se mostrava escondida, o que cognitivamente é o mesmo de dizer dos processos de diferenciação, reciprocidade e reversibilidade. Por isto que ele vai afirmar que a cooperação é um sistema móvel, da mesma maneira que os conceitos também o seriam.

O que Piaget ressalta, com isso, é que se a centração no próprio ponto de vista é um obstáculo, e é vivenciando um espaço cooperativo que o sujeito encontrará as melhores condições

para acelerar o seu processo de descentração, conseguindo diferenciar o seu ponto de vista com o dos outros e coordenar de forma cada vez mais equilibrada as suas relações. Segundo ele, este processo é facilitado quando os relacionamentos se dão entre iguais, ou seja, com os seus próprios "pares".

E, em oposição a este sistema de cooperação, que crias as condições e favorece o desenvolvimento social, moral e cognitivo do sujeito, Piaget vai chamar de coação social as relações na qual um elemento de autoridade é inserido. La Taille (1992) vai afirmar que a coação é a relação dominante que existe na vida da criança e não teria como, no processo de socialização, não passar por ela. Mas:

> Não somente a coação leva ao empobrecimento das relações sociais, fazendo com que na prática tanto o coagido quanto o autor da coação permaneçam isolados, cada um no seu ponto de vista, mas também ela representa um freio ao desenvolvimento da inteligência. De fato, sendo a Razão um processo ativo de busca e produção da verdade (deter pura e simplesmente uma verdade, mas sem poder prová-la ou demonstrá-la, ainda não é ser racional), a relação de coação fecha toda e qualquer possibilidade para que tal processo possa acontecer. Logo, reforça o egocentrismo, impossibilitando o desenvolvimento das operações mentais, uma vez que esse desenvolvimento somente ocorre se representar uma necessidade sentida pelo sujeito (LA TAILLE, 1992, p. 19).

Assim, com o perdão da redundância, vê-se que para que haja o processo efetivo de socialização é primordial e necessário que o sujeito primeiramente construa uma consciência de si próprio, para, em seguida, se "distanciar" do objeto e não mais considerar o seu ponto de vista como o único, se relacionando de forma cada vez mais equilibrada com as outras pessoas e com o mundo ao seu entorno.

Desse modo, para Piaget (1959), socializar-se é construir um conjunto de relações e situar-se entre elas por uma atividade de coordenação que torna necessária a descentralização e reciprocidade nos pontos de vista. Sabe-se que este processo é também o responsável por fazer o sujeito tomar consciência, desenvolver-se moralmente e conhecer a realidade com cada vez mais propriedade. Diante destas condições vê-se o quanto os elementos afetivos se tornam fundamentais para a construção de um ambiente cooperativo e, consequentemente equilibrado, na qual se possibilitaria não só o desenvolvimento da inteligência como também o social, afetivo e moral.

Tanto é que para Piaget o maior exemplo da intersecção entre afetividade e inteligência é o desenvolvimento moral, nesse caso, "de uma inteligência operatória e sentimentos normativos

(porque inseridos em sistemas amplos o qual só pode ser entendido simultaneamente em suas dimensões afetivas e cognitivas)". (SOUZA, 2016, p.61). Do ponto de vista moral, a força de vontade será, mais tarde, a mola propulsora da construção da autonomia, que nada mais é do que um "sistema superior que inclui as regras, seus agentes e os valores atribuídos a esses elementos simultaneamente" (SOUZA, 2016, p.61). É o que definitivamente colocará o sujeito em uma relação com o outro e com a comunidade de forma inteira e sempre aberta, promovendo um crescimento e uma transformação baseado, sobretudo, em princípios de justiça e equidade social. Como se dão estes processos é que o veremos a partir de agora.

2.4 O DESENVOLVIMENTO MORAL: DO DEVER À MORAL DO BEM

O cenário da realidade brasileira nos dias de hoje não é dos melhores. Por onde quer que se direcione o olhar há motivos para se lamentar. Diariamente se obtém informações ou se vivencia situações que de alguma forma prejudique a vida de outrem. São direitos garantidos por lei que não são cumpridos, desigualdades sociais e econômicas que promovem a coisificação do individuo, violências de toda ordem, corrupção ao erário público como nunca antes anunciada, um individualismo extremado e uma educação que cada vez mais se volta para o 'ter' e o 'fazer' em detrimento do 'ser' e do 'compreender'.

Se não bastasse, ainda tem que se conviver, muitas vezes, com uma dura repressão por parte das autoridades deste país quando a população, de alguma forma, se posiciona para protestar contra estas diversas injustiças. Não é raro presenciar ou saber de casos de autoritarismos vindo da parte das diversas instituições. São policiais, professores, pais, patrões, lideranças religiosas ou simples cidadãos que em seus cotidianos optam por impor o certo e o errado sem ao menos dialogar, e sem demonstrar solidariedade e respeito pela condição humana. Sendo assim, não é difícil de perceber que atualmente há no seio da sociedade brasileira um abismo moral gigantesco. Mas o que fazer para começar a mudar esta realidade?

Sem sombra de dúvidas, uma das respostas para esta pergunta passa pelas crianças. Ou seja, o quanto antes as pessoas em suas casas, escolas e demais locais proporcionarem um ambiente acolhedor e facilitador a estes sujeitos que estão em fase peculiar de desenvolvimento, com toda a certeza, o Brasil será outro país no transcorrer das décadas. "Portanto, a primeira

condição primordial da evolução da moral é a vida social da criança" (DONGO-MONTOYA, 2017, 242)

Mas como, então, construir uma educação que promova a igualdade, a democracia, o colocar-se no lugar do outro? Piaget, na obra do "Juízo Moral na Criança" (1932/1994) traça um caminho de desenvolvimento moral que bem pode auxiliar a todos aqueles que lutam por uma transformação no modo como o ser humano se relaciona com o outro, com as regras e consigo próprio, sendo isto, então, de fundamental importância para a relação entre educador e educando.

Embora, como já mencionado, ele tenha se dedicado menos neste campo de estudo, quando comparado com as suas pesquisas sobre a epistemologia genética, suas ideias sobre a gênese dos julgamentos morais são capazes de provocar uma verdadeira reviravolta na forma como a sociedade como um todo lida com as normas, com a punição e como ela acredita ser a melhor maneira de educar para a construção de valores. Propondo um método de verificação "clinico", Piaget conseguiu suscitar com os seus trabalhos, reflexões teóricas que com certeza, quando bem feitas, tem a capacidade de promover novas práticas para todos os que atuam no campo da educação.

E, assim como ocorre na gênese do conhecimento, para ele, a participação do sujeito é também de fundamental importância no desenvolvimento moral. Deste modo, este suíço acreditava que pelos mesmos esquemas de ação, em contato com o mundo e com o próximo, o sujeito sairia de uma condição moral e evoluiria para outra.

Haveria como já ressaltado neste trabalho, entre o desenvolvimento moral e o desenvolvimento da inteligência um paralelismo, na qual se teria uma continuidade funcional e uma transformação estrutural conforme as relações com o meio e conforme as ações do próprio individuo. É possível de se afirmar que "as origens do altruísmo deve-se buscar nas primeiras condutas e sentimentos da criança e observar a sua evolução até se constituírem os fundamentos da moral do bem" (DONGO-MONTOYA, 2017, p.236).

> Assim como as noções da inteligência sensório-motora, que são construídos durante os dezoito primeiros meses, os comportamentos relativos às pessoas (esquemas afetivos) se constituem desde o principio a partir das reações afetivas, nas quais se podem encontrar as bases (o estofo) de todas as condutas morais ulteriores (DONGO-MONTOYA, 2017, 240).

Feita esta introdução, a primeira pergunta a responder é o que é o desenvolvimento moral? Como Piaget postula e mostra este percurso? Primeiramente é importante saber que,

contrário ao pensamento do sociólogo francês Durkheim (1858 -1917), que acreditava que a lei moral era oriunda do grupo ou do coletivo e não das relações individuais, Piaget defendia a tese de que a relação de respeito entre os sujeitos se dava, sobretudo, por meio de uma relação de forças entre os próprios indivíduos, ou seja, não por uma imposição social e que, além disto, ela estaria fundamentada nos próprios esquemas de ação do sujeito e não em forças externas a ele.

Em sua obra clássica sobre o desenvolvimento moral, Piaget (1932/1994), com o objetivo de investigar como a moralidade do sujeito se desenvolveria, analisou, através de um jogo de bolinhas, o comportamento das crianças perante as regras e os seus pares. Desta forma, este suíço conseguiu perceber como o respeito progride no relacionamento entre os indivíduos e as regras e entre os próprios indivíduos, saindo de um estado de anomia para então chegar a um estado de autonomia, na qual haveria uma consciência das regras.

Além disto, por meio da análise do juízo moral das crianças sobre os desajeitamentos, o roubo e a mentira, Piaget conseguiu realizar outros importantes apontamentos teóricos. Como as crianças nos diferentes níveis obedecem, na realidade, às regras? Qual é a sua obediência efetiva às regras? Qual é a consciência que ela tem da regra? Qual relação entre a prática e a consciência?

> Quando escolhe estudar a prática e a consciência das regras, Piaget (1994) menciona que o contexto do jogo regrado permite conceber tanto o campo das ações práticas e reais (como as crianças aplicavam as regras que lhes foram transmitidas), bem como o campo da representação, ou seja, que juízos a criança possuía a respeito dos jogos. Indagou-se ainda se os juízos emitidos mantinham relações com as ações passadas, com aquilo que a criança realizava na ação, com aquilo que via e ouvia dos seus colegas, com as informações que lhes eram repassadas pelo "grupo de jogadores" mais velhos (CONTI, 2015, p.77)

Assim, avesso a qualquer tipo de verbalismo vazio, Piaget buscou através da prática das regras do jogo analisar as ações das crianças, verificando como elas utilizam as regras transmitidas durante uma partida e "como o sujeito organiza e aplica seus esquemas de ações e de pensamento nas jogadas" (CONTI, 2015, p. 77). Além disto, por meio do método clinico, realizou perguntas que visavam diagnosticar a consciência que possuíam das regras, conseguindo, ver possíveis relações entre a prática e a consciência, ou entre aquilo que ele denominou de pensamento moral efetivo e o pensamento moral teórico/ verbal, sendo que o primeiro estaria relacionado com as experiências realmente vividas e com as decisões, e o segundo com o julgamento dos atos alheios ou próprios, mas que fogem da realidade ou da atualidade.

Portanto, Piaget, atento não tão somente ao modo como as crianças praticavam as regras, mas também buscando saber se tinham realmente consciência delas, conseguiu distinguir, quanto às práticas, quatro estágios: o motor, o egocêntrico, o da cooperação e o da codificação das regras. Já quanto à consciência, sempre defasada com relação á prática, ele identificou apenas três momentos, nas quais englobaria o motor e um primeiro momento do egocêntrico, o auge do egocentrismo e a primeira parte da cooperação, e o último que se relaciona com a segunda parte da cooperação e à codificação das regras.

Na prática motora, também chamada de individual, as crianças repetiriam os esquemas pelo fato deles serem ritualizados, criando certa regularidade, mas não haveria neste momento o reconhecimento de regras coletivas. O foco da criança se concentraria apenas nas bolinhas. Com isso, o jogo seria praticado invariavelmente a sós. O mesmo ocorreria no estágio egocêntrico, com a diferença de que nesta as regras são imitadas devido a influência de alguém de fora, normalmente um adulto ou alguém mais velho, sem encontrar ainda, no entanto, uma padronização destas, que é justamente o que se vai encontrar na cooperação.

Nesta, além de uma uniformização das regras há um controle da parte dos participantes, pois já se joga competitivamente. Com isso, o lado individual e apenas motor do jogo enfraquece em detrimento do social. Já no último estágio, o da codificação, os membros do grupo buscariam regulamentar as regras conforme as suas necessidades, visando o bem comum de todos. “O interesse neste estágio não é apenas realizar uma partida observando regras comuns, mas o de discutir, prever e combinar todas as possibilidades sistematizá-las e até modificá-las” (CONTI, 2015, p. 82)

Quanto à consciência da regra, Piaget vai dizer que o sujeito parte primeiramente de um estado de anomia, em que “suporta como que inconscientemente, a título de exemplo interessante e não de realidade obrigatória” as regras e chega a um segundo momento em uma consciência heterônoma das regras, nas quais elas passam a ser compreendidas como “sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna”.

Esta condição equivaleria à prática das regras egocêntricas e a uma parte do período da cooperação. Aqui, o adulto é inquestionável e o criador das regras, cabendo às crianças apenas a obediência e a submissão. Já no terceiro, correspondente à segunda parte do estágio da cooperação e ao da codificação, a regra é vista como "uma lei imposta pelo consentimento mútuo", sendo passível de modificação, desde que haja consenso entre os participantes do jogo.

Sendo assim, Piaget percebeu diante disto tudo é que uma criança jogando sozinha não se dá regras e que é em contato com outras que ela recebe os exemplos e todas as normas dos mais velhos, pela via de um tipo de respeito, inicialmente, que ele denominou de unilateral. Neste tipo de relação a regra é aquela que foi imposta pelos mais velhos. Ou seja, Piaget percebeu também que o que prevalece neste tipo de conduta egocêntrica é uma relação social baseada na coação, em que as regras apreendidas "de cima para baixo" ou de "fora para dentro" proporciona o desenvolvimento de uma moral heterônoma.

Piaget constatou, então, que somente quando, por volta dos sete anos, o jogo se torna social, é que surgiria um mecanismo de coordenação, na qual os parceiros começariam a se vigiar sendo imposta a todos uma regra comum e, quando mais velhos, a regra seria composta como o resultado de um acordo recíproco. Neste momento, por meio do que ele chamou de um respeito mútuo, característico de uma conduta cooperativa e de uma relação social nos mesmos moldes, se criaria um ambiente perfeito para o desenvolvimento de uma moralidade autônoma.

O respeito unilateral à regra e a coação, "característicos das relações geracionais (pais/filhos, professor/aluno), podem ocorrer também em relação às autoridades e à lei. Já o respeito mútuo e as relações de cooperação só podem emergir entre pares, em condições de igualdade" (VENTURI, 2003, p.35). Assim:

> A moral da obediência é substituída por uma moral de reciprocidade, e esse respeito mútuo conduz à autonomia porque os parceiros de uma relação social, onde existem mais velhos e autoridade superior, somente se obriga uns aos outros por meio de normas de cuja elaboração cada um participa. Em outras palavras, a norma não é mais algo do exterior, como na moral da obediência, a norma é aceita, desejada, por um livre consentimento de cada um dos parceiros. Há, pois, entre reciprocidade e autonomia uma relação estreita como entre o respeito unilateral e a heteronomia. (PIAGET, 2014, p.259)

Baseado, então, nestes estudos, Piaget evidenciou um novo fenômeno: o realismo moral. Quando em estado de heteronomia, na qual há um predomínio do respeito unilateral e cuja coação do adulto é determinante para a consecução das regras a ser assimilada como deveres propriamente ditos, este suíço diagnosticou uma tendência por parte dos sujeitos em considerar estes deveres e os valores como "subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso" (PIAGET, 1994, p.93)

Quanto a este quadro, este epistemólogo revelou características relevantes que podem ser úteis para refletir como se dão, em dezenas de casos, os relacionamentos entre pais e filhos, educadores e educandos, patrões e empregados e entre todas as demais dicotomias hierárquicas em que se impõe um dever apenas com o intuito de promover uma obediência irreflexiva e cega. Assim, quando isto acontece, a qualidade de bom ou mal é relacionada com a resposta que o sujeito dá diante das regras que, dadas já prontas, se posicionariam sempre externamente a ele. Desta forma, a consciência e a compreensão do porquê das regras passa longe e, na verdade, as práticas jamais conseguiriam ser plenamente acertadas.

Sem falar que nesta forma unilateral de se relacionar com os deveres e com os valores, as regras acabariam sendo observadas ao pé da letra e não no seu espírito, além do que, neste caso, quando ocorre uma falta, ela seria avaliada do ponto de vista de uma responsabilidade objetiva, ou seja, de uma avaliação puramente material do ato, e não do ponto de vista interior das intenções das relações entre os parceiros, característica esta da responsabilidade subjetiva.

Ou seja, neste tipo de responsabilidade e de moral, a falta é avaliada em função do desvio do objetivo, entre o que é feito e o que é prescrito pela regra, sendo que, então, a sanção mais severa é considerada a mais justa, havendo uma necessidade de um equilíbrio exato entre a violação da ordem, de um lado, e a reparação, do outro.

> De modo geral, o adulto usa de muito rigor contra os desajeitamentos. À medida que os pais não sabem compreender as situações e se deixam levar pelo mau humor em função da materialidade do ato, a criança começa por adotar essa maneira de ver e aplica ao pé da letra as regras, mesmo implícitas, assim impostas. Na proporção em que os pais sabem ser justos, e principalmente, ao mesmo tempo que, com a idade, a criança opõe às reações adultas seu próprio sentimento, a responsabilidade objetiva diminui de importância (PIAGET, 1994, p.108)

Uma das questões mais delicadas deste tipo de relacionamento, possíveis de serem conjecturadas, é que estas condutas rígidas podem se transformar, muitas vezes, em atitudes autoritárias e não democráticas, sendo elas capazes de provocar um processo cíclico na vida dos sujeitos, os tornando, muitas vezes, agressivo, desrespeitoso, individualista e fechado em si mesmo. Para este autor, portanto, as relações familiares e sociais, assim como a educação religiosa podem ainda mais favorecer este tipo de mentalidade.

Para contrapor este processo Piaget confere a figura dos pais - e, por que não poderíamos dizer dos educadores? – o papel de "com certa técnica [...] fazer predominar na criança a consideração da intenção sobre a das regras". Para isto, seria necessário haver uma simpatia

mútua entre as partes para que ao invés da obediência cega preponderasse o desejo de agradar ao outro. Portanto, "a consideração das intenções supõe, assim, a cooperação e o respeito mútuo".

Mas, qual a premissa pra que isto ocorra, já que apagar a figura do pai que "mesmo nada impondo como dever geral" são "dotados de um tal prestigio para o filho, que seus desejos têm força de lei e dão dessa forma, automaticamente, nascimento ao realismo moral"? Para Piaget "é preciso colocar-se ao nível da criança e dar-lhe um sentimento de igualdade, insistindo sobre suas próprias obrigações e suas próprias insuficiências" (PIAGET, 1994, p. 113).

> No domínio dos desajeitamentos, da desordem em geral [...], em suma, nas múltiplas obrigações tão secundárias para a teoria moral, mas tão importante na vida de todos os dias [...] é fácil destacar suas próprias necessidades, suas próprias dificuldades e mesmo seus próprios erros, fazendo-lhe perceber as consequências, e criar assim uma atmosfera de ajuda e compreensão recíproca: a criança se encontrará, desde então, não em presença de um sistema de instruções que exigem uma obediência ritual e exterior, mas de um sistema de relações sociais tal, que cada um obedece como pode as mesmas obrigações e isso por respeito mútuo. (PIAGET, 1994, p. 113)

Nota-se como é impreterível um preparo da parte dos pais e de todos os que atuam como educadores, já que diversas são as vezes nas quais os pais/ educadores, mesmo sem a intenção de coagir os filhos/ educandos, acabam por fazê-lo, distribuindo ordens e punições, e estes reagem contrariamente a ela, desenvolvendo por conta própria o tal "cuidado da intenção". O problema disto é que com o tempo, vivenciando uma oposição constante dos pais e dos demais educadores, que são autoridades, aumentam se os riscos deste sujeito acabar sentindo uma sensação de injustiça, pois ele, acima de tudo, se esforça para ser uma pessoa agradável. "Tais situações podem levar à revolta". Mas, ao contrário:

> se a criança encontra com os irmãos ou irmãs ou com seus amigos de brinquedo uma sociedade que desenvolve sua necessidade de cooperação e de simpatia mútua, criará em si uma moral de um novo tipo, moral de reciprocidade e não de obediência. Essa é a verdadeira moral da intenção e da responsabilidade subjetiva (PIAGET, 1994, P. 113)

Então, quando se questiona como a moralidade sairia de um estado de heteronomia para uma condição de autonomia diante dos homens e das regras e de que forma os sujeitos começariam a compreender as regras e não apenas obedecê-las cegamente, a resposta se encontra na passagem da regra de coação para a regra de cooperação. Para Conti (2015) a partir deste novo tipo de interação social as estruturas mentais anteriores seriam insuficientes, e começaria a se

exigir relações de reciprocidade, que é o oposto da centração, típico do egocentrismo e alimentado pelas relações de coação.

> À medida que as regras são exercitadas devido consentimento mútuo entre os jogadores, a regra coletiva vai pouco a pouco interiorizando-se, transformando-se de acordo com o consenso, o respeito obrigatório efetivamente acontece, mas fundamentado em novas bases, numa relação de cooperação. Será por meio da prática, ou seja, da modificação das regras entre o grupo, quando a criança legislar sobre as várias ocasiões ocorridas em uma partida que ela tomará consciência da razão de ser das normas/leis (CONTI, 2015, p.85)

Contudo, em termos científicos, Piaget percebeu após estas constatações, que seria difícil diagnosticar nos interrogatórios das crianças estes aspectos da cooperação e da reciprocidade, o que o fez propor, por meio também de um interrogatório realizado com crianças, a investigar a noção de justiça, que é para ele "a mais racional sem dúvida das noções morais, que parece resultar diretamente da cooperação". Mas ao contrário do que possa parecer, para este suíço, o desenvolvimento deste principio de deve menos as influências dos adultos e mais as relações de respeito mútuo e solidariedade que se estabelecem entre os pares, o que lhe fez concluir que as noções do justo e injusto são impostas à consciência das crianças quase sempre "à custa e não por causa do adulto".

Assim, por meio desta figura e de uma moralidade heterônoma, inicialmente prevaleceria uma justiça dita imanente, na qual se creria que as punições emanariam da natureza, do universo e das próprias coisas. Mas seriam as noções elaboradas posteriormente, de justiça retributiva e distributiva, as que mais destaque ganharia nas investigações feitas por Piaget, sendo que a primeira se definiria pela relação entre o ato e o tipo de sanção e a segunda o que estaria "em jogo" seria apenas a ideia de igualdade.

Portanto, Piaget, ao analisar as respostas das crianças sobre quais formas de punição acharam mais justas nas histórias contadas a elas, identificou na justiça retributiva uma correspondência com a coação adulta e com as regras de autoridade, além de ligar a ela dois tipos de reações sancionatórias: um baseado na noção de expiação (encontrado entre os sujeitos de menor idade) e outro na noção de reciprocidade, que surgirá em uma etapa posterior.

O objetivo da primeira, da sanção expiatória, é "recolocar as coisas em ordem" reconduzindo o individuo a obediência "por meio de uma repressão suficiente" de um castigo doloroso. Para que sinta a gravidade da sua falta a punição mais severa é aquela considerada a mais justa.

> A sanção expiatória apresenta, pois, o caráter de ser "arbitrária", isto é, de não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. Pouco importa que, para punir uma mentira, se inflija ao culpado um castigo corporal, ou que privemos de seus brinquedos ou que o condenemos a uma tarefa escolar: a única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta (PIAGET, 1994, p. 161)

No caso da sanção por reciprocidade que caminham lado a lado com a cooperação e com as regras de igualdade, quando da ocorrência de uma infração, entende-se que não é necessária uma punição dolorosa, mas sim uma responsabilização que deixe bem claro que, devido aos fatos, houve uma ruptura do elo social e que isto, naturalmente, trará consequências. Neste caso, a regra deixa de ser vista como algo externa ao sujeito, e passa a ser visto como uma necessidade para o bom convívio das partes. Assim, ao suprimir as consequências da violação delas, o individuo de sente isolado e desejoso de que as relações voltem ao normal. A ideia é fazer o culpado refletir e compreender que a sua ação alterou toda uma realidade organizacional.

Mas ainda haveria a justiça distributiva, que se oporia à obediência e a sanção, em caso de conflitos. Esta, por sua vez antecederá o igualitarismo e a equidade, que consiste em nunca definir a igualdade sem antes considerar a situação particular de cada um. "No campo da justiça retributiva, a equidade consiste em determinar as circunstâncias atenuantes, e vimos anteriormente que esta consideração intervém bem tarde nos juízos da criança. No campo da justiça distributiva, a equidade consiste em considerar as circunstâncias de idade, dos serviços anteriores, etc., numa palavra, a matizar o igualitarismo." (PIAGET, 1994, p.216)

> No que se refere à justiça distributiva, a igualdade prevalece sobre qualquer outra preocupação. Nos conflitos entre a sanção e a igualdade, por princípio, a igualdade tem primazia. Dá-se o mesmo a fortiori nos conflitos com a autoridade. Enfim, nas relações entre crianças, o igualitarismo impõe-se progressivamente com a idade[....]vemos esboçar uma nova atitude, que podemos caracterizar pelo sentimento de eqüidade, e que é apenas um desenvolvimento do igualitarismo no sentido da relatividade " (PIAGET,1994, p. 237)

Pode-se perceber, como nas ocasiões anteriores, que Piaget definiu "três grandes períodos no desenvolvimento da justiça na criança". O primeiro, caracterizada pela presença marcante da autoridade adulta, em que a justiça passa impreterivelmente por ela e nela se opta pela sanção ao invés da igualdade quando há conflitos. O segundo, que se relaciona com os processos de cooperação e é marcado "pelo desenvolvimento progressivo da autonomia e pela primazia da igualdade sobre a autoridade". E, por fim, o terceiro, observado a partir dos onze ou

doze anos, distinguindo-se pelo sentimento de equidade, "que é apenas um desenvolvimento do igualitarismo no sentido da relatividade", ou seja, é quando a criança passa a levar em conta as particularidades e atenuantes de cada situação, aprimorando suas noções de justiça distributiva e retributiva em direção a uma igualdade mais efetiva. (PIAGET, 1977, p.271)

Mas, se até aqui ficou claro que o desenvolvimento moral se vincula, dentre outras coisas, com a forma como se dão as relações de respeito entre os sujeitos, com o jeito como as pessoas se interagem socialmente e com a maneira como as formas de punir acontecem, algo ainda precisa ser esclarecido.

Se para Piaget este progresso moral, na qual uma das principais características é compreender o porquê das regras, não advém diretamente das leis do coletivo enquanto uma imposição social externa a ele e nem da linguagem enquanto estrutura pronta e acabada, mas se processa, por sua vez, dos próprios esquemas de ação do sujeito, que força interior seria esta que conduziria o individuo a uma moral autônoma? E de que modo este mecanismo funcionaria? Além do mais, como os esquemas de ação de um período tão remoto interfeririam neste processo?

Para a primeira pergunta, Piaget encontrou a resposta no mecanismo de 'tomada de consciência' e pôde solucionar as outras questões a partir do seu próprio método, em que por meio de entrevistas foram averiguadas tanto as respostas que as crianças davam sobre as ações práticas de jogos de bolinhas, vivenciadas in loco, como os juízos que eles tinham a respeito de histórias contadas que envolviam a mentira, o roubo e os desajeitamentos. Ou seja, o que inquietava Piaget era saber se as respostas dadas as narrativas contadas às crianças poderiam ser consideradas tomadas de consciência das ações morais práticas.

Viu Piaget que, no surgimento das regras coletivas, em que já se tem uma consciência de obrigação e um respeito às autoridades, encontravam presentes as características das primeiras práticas motoras, a regularidade. E, como nestas ações não existiria ainda uma separação entre o sujeito e o meio, sendo a assimilação realizada de forma direta à atividade do sujeito, a regra seria, então, praticada por prazer e simplesmente para a satisfação de interesses individuais, provocando esta repetição e regularidade.

Seria a partir delas que os adultos começariam a imprimir no sujeito, ainda totalmente infantil, certos limites, marcando com autoridade (e muitas vezes com autoritarismo) o que

poderia ou não ser praticado e ele, consequentemente, começaria a desenvolver uma consciência do dever e da obrigação moral, sobretudo por uma relação de medo e afeto. Contudo:

> Cabe agora uma questão: as normas impostas e cobradas pelos adultos na infância acarretarão imediatamente a sua compreensão e adesão? Saberão as crianças explicar e justificar o princípio racional das normas morais, aplicando-as para si mesmas e a outros seres humanos que com ela convivem? Veremos que não. (CONTI, 2015, p. 91)

Vimos anteriormente que no desenvolvimento intelectual há uma fase intermediária entre o nível sensório motor e o representativo, na qual o sujeito ainda se encontraria muito apegado as imagens, deformando, com isso, as assimilações realizadas. No campo moral, um processo análogo vai acontecer. Nela, com o egocentrismo marcando presença e com o sujeito centrado em seus interesses imediatos e perceptíveis, existirá uma dificuldade de diferenciar a si mesmo e o meio, o que significa dizer que "na aprendizagem das noções morais, a criança partirá de uma assimilação das normas ao eu inconsciente, sem diferenciar "o eu" e o "outro" (grupo, colega, adulto)" (CONTI, 2015, p. 91)

Por este motivo é que facilmente a criança se sujeita a vontade adulta, se acomodando a ela apenas para a satisfação das suas necessidades e interesses, dando abertura tanto para que haja o realismo moral como a responsabilidade objetiva, em que a infração é medida não conforme as intenções, mas sim pelo estrago causado. Isto demonstra o quanto o sujeito, neste período, estaria focado ainda nas "aparências dos fatos e nos resultados materiais das ações".

Isto evidencia aquilo que Piaget estava a procura: o funcionamento da tomada de consciência, na qual se parte da periferia (fins a alcançar, resultados) e orienta-se para as regiões centrais da ação, quando se procura alcançar o mecanismo interno desta (o reconhecimento dos meios empregados, dos motivos de sua escolha). No caso de responsabilidade objetiva e do realismo moral vê-se, então, que a tomada de consciência seguiria incompleta, já que estaria ligada apenas aos elementos mais periférico e exterior das regras: a sua obrigatoriedade, aos resultados, as aparências.

Um exemplo deste momento pode ser encontrado no caso da história do cachorro e da vaca e da criança que dizia ter recebido boas notas. Para muitas crianças entrevistadas por Piaget, deste período em que a tomada de consciência é incompleta, o garoto que disse a mãe que tinha encontrado na rua um cachorro tão grande como uma vaca era mais vilão do que aquele que dissera, sem serem verdade, que uma professora lhe dera boas notas. Isto por que "a mentira é

tanto mais grave quando mais inverossímil e mais seu conteúdo afasta da realidade" (PIAGET, 1994, 125).

Como, então, o sujeito toma consciência completa de suas ações morais e alcança uma autonomia moral? Para Piaget isto somente ocorrerá quando "intervir a reciprocidade". Mas, antes disto, para tal acontecimento ocorrer, é preciso lembrar que é de forma gradativa que o sujeito toma consciência de si mesmo e da sua própria atividade, se distinguindo dos objetos e das pessoas exteriores a ele.

"O outro e o eu, como Baldwin demonstrou profundamente, se constroem correlativamente de maneira complementar" (PIAGET, 2014, p.140). Assim, Piaget assegura que o deslocamento da afetividade e da atividade sobre o outro liberta a criança de um narcisismo e promove uma reestruturação de todo o universo próximo ao sujeito. E, isto, em termos do desenvolvimento da moral é essencial.

Primeiramente, seria, então, a partir do momento em que a pessoa do outro vai se tornando um centro cada vez mais significativo de valorização, em que as trocas entre o eu e o outro vão se constituindo, que a compreensão das normas vai se aproximando. Entretanto, anteriormente a este momento um acontecimento é decisivo: o surgimento da linguagem. Para Piaget é a partir do surgimento da função simbólica como um todo, que os sentimentos interindividuais começam a aparecer e vagarosamente se conservar.

> A vida social impõe uma certa conservação a partir do momento em que se é obrigado a pensar, não mais só por si próprio, mas em função dos outros, desde que se procure, em outras palavras, uma verdade que não é a sua verdade do momento, mas uma verdade comum aos parceiros do diálogo, uma verdade mais ou menos permanente. A vida social, precisamente, impõe essa permanência relativa em oposição às flutuações da experiência individual, pois, a partir do momento em que chegamos a esse nível, é necessário, do ponto de vista do pensamento, introduzir uma certa permanência e as noções de conservação que podemos estudar, destacando-as do seu contexto funcional, mas que se constituem em função, precisamente, das exigências da comunicação e da vida social (PIAGET, 2014, p. 225).

Portanto, seria no nível de uma socialização mais complexa que, então, se iniciaria o processo de desenvolvimento moral propriamente dito, já que seria a partir deste momento que o sujeito começaria a adquirir noções de conservação de valores, sejam eles obrigados ou normativos, e não mais espontâneos. "Os sentimentos de dever constituirão, então, a primeira forma de afetividade, que anuncia os sentimentos normativos ou os sentimentos do que é preciso

fazer, em oposição aos sentimentos do que é simplesmente desejável ou esperado". (PIAGET, 2014, p. 204)

Assim como já ocorrera com o desenvolvimento da inteligência, para que o sujeito cresça moralmente é necessária uma exclusiva forma de socialização: a que vivencie um ambiente de respeito e de cooperação. Este cenário será propício, pois, com o aumento das trocas simbólicas e de pontos de vistas, o sujeito atravessará momentos de conflitos diante do 'outro', passando por um processo decisivo de descentração, fazendo que busque encontrar novamente o equilíbrio perdido. Mas o mais importante, é que quando há conflitos morais o sujeito, segundo Piaget, passará por momentos de reflexão e de escolha. Isto não é pouco. Assim, se coação reforça os traços próprios ao egocentrismo e da responsabilidade objetiva:

> Somente a cooperação pode libertar as crianças, ao mesmo tempo do egocentrismo e dos resultados de coação e, dessa maneira, possibilitar os sentimentos de afeição mútua e de confiança mútua e com isso a consideração das intenções e de todas as condições atenuantes da falta moral. Somente a cooperação pode possibilitar o desenvolvimento dos sentimentos de generosidade e consideração real pelo próximo. (DONGO-MONTOYA, 2015, p.240)

A cooperação e o respeito mútuo farão com que o sujeito se 'desloque' e situe na perspectiva do 'outro', superando a responsabilidade objetiva e o realismo moral. Pode-se dizer que ele deixará de lado a sua própria escala de valores para adotar momentaneamente a escala do outro e com isso os interesses pessoais serão deixados de lado para que haja a satisfação do outro, em uma ação "desinteressada" e "altruísta".

Por outro lado, a reação do outro também levará em conta a escala de valores do primeiro, julgando as suas ações conforme as suas intenções. É assim que a "divida", se transforma em uma reciprocidade obrigatória e, consequentemente, em um valor moral. Um valor de bem moral.

Vê-se, então, que para se chegar até uma reflexão moral, ou um juízo moral, ou ainda, uma tomada de consciência completas das regras, desconsiderar as ações práticas vividas em cada período é um erro. Mesmo que o pensamento sempre esteja atrasado com relação a ação, a tomada de consciência será sempre um prolongamento e jamais uma simples tradução das práticas. E "as coordenações realizadas na ação prática são organizadas e reorganizadas no plano da representação e da consciência quando elas são defendidas e justificadas, quando das soluções

(resultados) dados aos conflitos se parte para as razões delas" (DONGO-MONTOYA, 2015, p. 242)

Por fim, uma das consequências deste momento é o surgimento, então, de novos sentimentos morais. Sentimentos estes que não mais estarão "presos" à moral da obediência, em que as decisões eram tomadas conforme a vontade e a autoridade do mais forte. Aqui, por meio dos conflitos entre os sujeitos, começam a surgir os sentimentos de justiça, de igualdade entre os irmãos, entre colegas, entre os indivíduos, diante da regra e diante das ordens recebidas pelos adultos. Piaget vai ressaltar que um das características destes novos sentimentos morais é a autonomia relativa com que os sujeitos estabelecem os seus relacionamentos e as suas convicções diante das pessoas e das regras.

Como favorecer este processo é o que veremos no próximo capítulo, em que serão analisadas as características de uma educação que verdadeiramente poderia se chamada de moral. Veremos como, em se tratando de adolescentes em conflito com a lei, esta educação pode ser útil para conduzi-los à reflexão, à conscientização e à responsabilização.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO MORAL E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Se analisarmos os serviços de Medidas Socioeducativas veremos que eles passaram por profundas mudanças nas últimas duas décadas, principalmente com o estabelecimento de três marcos importantes: o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2009) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2012). Juntos, de forma geral, eles asseguraram que as medidas em meio aberto (Prestação de Serviços a Comunidade e Liberdade Assistida) deveriam garantir aquisições aos adolescentes, como a segurança nas acolhidas, a convivência familiar e comunitária e a promoção do desenvolvimento de uma autonomia individual, familiar e social.

Com este novo arcabouço legal, o Estado, a família e a sociedade civil, deveriam sempre acolhê-los dignamente, construir um ambiente favorável ao diálogo e os estimular a apresentar as suas necessidades e interesses. As ações, fundamentadas em princípios éticos de justiça e cidadania, deveriam promover também o acesso dos adolescentes a oportunidades que os desafiassem e os motivassem a construir ou reconstruir um projeto de vida, desenvolvendo potencialidades e oportunizando obter importantes informações sobre direitos sociais, civis e políticos e às condições para o seu usufruto.

No caso dos objetivos das medidas eles remeteriam a realização de um acompanhamento social ao adolescente durante o cumprimento da medida, com a criação de condições que visassem a ruptura com a prática do ato infracional, em conjunto com o estabelecimento de contratos e normas a partir das possibilidades e limites de trabalho que regram o cumprimento da medida. Além destas, as medidas visam contribuir para a construção da autoconfiança e da autonomia dos adolescentes, possibilitar os acessos e as oportunidades para ampliação do universo informacional e cultural e desenvolver habilidades e competências.

Diante deste exposto, ficam claros os avanços conquistados após décadas de abuso e inversões. Mas, ao mesmo tempo em que se comemoram tamanhas conquistas, com objetivos tão pretenciosos e ousados, na qual acima de tudo se prioriza as ações sociopedagógicas em detrimento das punitivas, é que também, inevitavelmente, se questiona a respeito da possibilidade real de tais feitos realmente serem efetivados.

Vivendo em um país extremamente marcado pelas desigualdades, com acesso a oportunidades muito distintas em cada classe social e com uma educação cada vez mais pensada conforme os interesses do capital financeiro, que pedagogia utilizar no interior das medidas socioeducativas, capaz de, ao mesmo tempo, estimular a autonomia, conscientizar sobre direitos e deveres, aumentar os vínculos sociais e comunitários e oportunizar reflexões a respeito de um projeto de vida?

Por mais que a resposta, talvez, para esta pergunta não seja única, é mais do que certo que este não é um desafio para qualquer educação, ainda mais quando se sabe que, de modo geral, 'medem-se' os educadores e os ambientes educativos apenas pelos resultados que eles podem proporcionar e pouco se importam com a formação do caráter que ela pode gerar. O que valem são as conquistas materiais e os êxitos alcançados e, para ser bem sucedido, o pensamento hegemônico na sociedade é que o educando deve ser um sujeito passivo diante do educador que 'professa' o conhecimento e a verdade.

No entanto, a partir de dois personagens geograficamente de origem bem distintas, o suíço Jean Piaget e o pernambucano Paulo Freire, é possível pensar em novas formas de conceber a educação, nas quais acima de tudo promovem a reflexão e a consciência moral. Ambos autores pensavam a educação como uma trajetória que conduziria os sujeitos a uma autonomia, ou seja, a uma capacidade de livremente e conscientemente decidir e discernir sobre aquilo que acreditam ser o melhor não tão somente para si mesmo, mas como também para o outro.

Para Piaget e Freire a educação deveria se voltar para o desenvolvimento moral do sujeito, sendo que este não deveria ser visto como uma tábula rasa ou um 'banco' na qual se depositaria o conhecimento. Pelo contrário, no caso aqui, os educandos, se constituiriam em uma parte central deste processo. Por isto e por outras que a educação para Piaget não era vista por como um processo apenas do 'saber fazer', mas, sobretudo, do compreender.

Com a ciência de que para alcançar estes feitos seriam necessárias relações de respeito mútuo e de cooperação, este autor, segundo França (2016, p.56), classificou diferentes técnicas de educação: uma que se fundamentava em uma autoridade ou em uma liberdade absoluta, outra relacionada aos procedimentos meramente verbais e por último que se relacionava aos métodos ativos.

E, ao contrário de Durkheim, Piaget concebia uma educação realmente moral como não sendo ela imposta pela sociedade, ou de forma externa aos indivíduos, mas uma pela qual os

valores “convertem-se em diretrizes internas, legitimadas pela própria pessoa”. Deste modo, Piaget realizou importantes críticas ao pensamento sociológico deste autor, considerando totalmente inócuo os verbalismos proferidos pelos adultos e as pressões advindas do coletivo, que representavam a moral e a autoridade.

Para Piaget, se houvesse nos espaços um incentivo ao diálogo, a convivência democrática, ações de solidariedade e cooperativas, eles poderiam proporcionar ao próprio sujeito reflexões morais, que consequentemente os levariam a tomar consciência de suas ações e a projetar um futuro, não sendo preciso ações disciplinares e coercitivas que apenas inibiriam o desenvolvimento dos sujeitos.

Já Paulo Freire ‘desenhou’ uma educação libertadora, em que nela estivesse intrínseca a ação humana (práxis) e que fosse capaz de explicar, elucidar e superar as relações de opressão existentes entre os indivíduos. Extremamente politizado e sensível às causas dos mais vulneráveis – nos seus mais variados sentidos - ele não concebia a educação como sendo ela praticada com neutralidade.

Oliveira (2014, p.110) ressalta que para Freire o “processo educativo é muito mais do que o conhecimento que se adquire didaticamente nas instituições formais. A educação é, para Freire, uma chave para a exploração do próprio dilema da existência humana”. Dilema este constituído em meio, sobretudo, às constatações de sofrimento em que principalmente a maioria dos homens (e, mulheres também, como ele gostava de ressaltar) latino americanos se encontravam nas décadas finais do século passado. Freire era acima de tudo um educador que pensava as relações humanas, desenvolvendo reflexões que foram além das práticas educativas.

Além disto, para Boff (2008, p. 6, apud NOGUEIRA, 2011) toda a sua pedagogia seria “uma permanente dialogação das pessoas entre si e de todas as realidades circundante em vista de sua transformação”, o que levou Freire a se preocupar em elaborar uma prática educativa totalmente voltada para a humanização, em que, por meio dela, o sujeito expeliria as marcas do opressor que com o tempo foram por ele mesmo introjetadas. Sendo assim, o diálogo entre as pessoas se tornaria em um dos principais instrumentos de construção e desenvolvimento humano, sendo que através dele a voz dos oprimidos seria escutada e a ação e a reflexão seriam manifestadas.

Na obra “Pedagogia da Solidariedade” (2014), Oliveira destaca que hoje cada vez mais se encontra vítimas da desumanização, da brutalidade, da violência e da selvageria que

caracterizam a corrente crise histórica, em todos os segmentos da sociedade, guardadas suas especificidades e as devidas proporções. Para Freire esta competitividade desenfreada destrói o ideal comunitário entre os cidadãos, fazendo com que as relações de solidariedade se esvaíssem sem ao menos ter sido plenamente vividas e compreendidas.

Se nas décadas passadas já foi possível Jean Piaget e Paulo Freire extrair um substrato das relações que se mostravam injustas e, por meio delas, construir uma pedagogia que promulgasse a liberdade, a cooperação, o diálogo, a solidariedade e o respeito como meios para o favorecimento do desenvolvimento da autonomia, o que se pode dizer dos dias de hoje? Constata-se que realidade social brasileira pouco mudou, tornando imprescindível para um educador deste século se debruçar sobre as palavras destes autores para, com elas, transformar as práticas educativas e quem sabe ajudar a transformar as condições de opressão e miserabilidade deste país.

Nestes subcapítulos que se seguem, então, pretende-se primeiramente destacar as concepções de educação moral tanto para Piaget, quanto para Freire. Veremos que ambos veem a autonomia como uma condição ideal que toda educação deveria almejar. Serão destacadas algumas críticas realizadas por Piaget as análises sociológicas de Durkheim com o objetivo de jogar luz nas diferenças de concepção de educação moral.

Posteriormente, no segundo subcapítulo, objetiva-se destacar alguns pontos específicos que também são confluentes entre a teoria Piaget e Freire. Analisaremos a importância da conscientização freireana para uma melhor compreensão da realidade a relacionando, sem tanto aprofundamento, com o conceito de tomada de consciência em Piaget,

Em seguida, no terceiro subcapítulo, será abordada a importância do diálogo em Freire como mediação sujeito/sujeito e sujeito / mundo. Objetiva-se mostrar como esta ferramenta é de fundamental importância para a instauração de um ambiente cooperativo e democrático, pontos estes determinantes para o desenvolvimento moral.

A pedagogia da solidariedade será abordada como prática de reconhecimento do outro e vista como uma importante meio para o desenvolvimento humano, perdida nos tempos atuais, no quarto subcapítulo. E, por fim, pretende-se relacionar a educação libertadora de Freire com a realidade dos adolescentes e das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade.

Acredita-se que ao destacar as ideias destes autores em conjunto com as questões envolvendo a moralidade e a consciência social de adolescentes em conflito com a lei, este trabalho dará suporte para que as práticas educativas não mais estejam soltas ao léu. Pretende-se encher de significado e sentido cada nova ação, a fim de colaborar para que possíveis novas reflexões individuais e sociais aconteçam.

Para Paulo Freire é vital afirmar todas as vozes advindas dos espaços de exclusão, a fim de que com eles os educadores se tornem também figuras imprescindíveis nas trajetórias dos jovens brasileiros. Um educador que não se preocupa com a justiça social acaba por jogar no time daqueles que vivem a oprimir, objetivando nunca estarem no lugar dos oprimidos.

3.1 EDUCAÇÃO MORAL: CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET E FREIRE

É comum a sociedade, inexoravelmente, taxar a juventude brasileira como sendo ela descompromissada, sem educação e indisciplinada, culpabilizando muita das vezes os seus próprios familiares por isto. Apesar de estes adjetivos serem ditos, em muitas ocasiões, de modo preconceituoso, superficial ou até mesmo por pessoas com pouca vivência com este público, a verdade é que a realidade e os testemunhos de muitos adolescentes dão margem para que tais afirmações ocorram.

No entanto, se por um lado é fato que muitos jovens apresentam comportamentos moralmente questionáveis, não menos verdade é afirmar que não são muitos os cidadãos que, em suas esferas de atuação, têm lutado para que as condições desta juventude sejam alteradas. Ao contrário do que normalmente se julga, cabe também a sociedade e ao Estado, e não tão somente a família, se responsabilizar por esta camada especifica da população, devendo, cada um no seu âmbito, repensar as formas como tem se relacionado com esta juventude.

Neste sentido, mesmo que hajam irrisórias políticas públicas voltadas para esta camada específica da população, se faz necessário que todos aqueles que efetivamente convivem com estes infantes, questionarem as concepções de educação adotadas cotidianamente, seja nos lares, nas escolas ou nos espaço socioeducativos. Caso contrário, será constante o risco da população brasileira se apegar em um discurso fatalista, conformista e determinista no que se refere ao futuro desta mocidade, sobrepesando ainda com mais rigidez o destino daqueles que se encontra em um estado maior de pauperização.

Acostumados com um modelo de educação historicamente marcado pela figura da autoridade, na qual o professor, o pai ou o adulto detém o domínio da palavra, a sociedade parece não perceber que pode estar aí, justamente, o fio condutor do problema. Mas, com as inúmeras vozes que vivem se queixando da inoperância de suas ordens e da desobediência de seus governados, em todos os cantos e esferas sociais, e diante ainda de tanto conflito e ineficiência, é chegado o momento de questionar os seus discursos, suas palavras coercitivas e as suas lições de moral que pouco tem atingido a consciência destes jovens.

Deste modo, um autor que poderia ajudar todos aqueles que realmente almejam ver o progresso da juventude é Jean Piaget, que diretamente ou indiretamente pensou em uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento moral dos indivíduos. Indiretamente, pois, por mais que ele até tenha se dedicado a este campo de reflexão, a sua epistemologia inevitavelmente também respingou neste campo de estudo e de ação, deixando grande contribuição.

Relacionada com a formação de valores, a educação para este suíço, da mesma forma como ocorre com o desenvolvimento intelectual ou moral, não promoveria as principais transformações dos sujeitos a partir das interferências ou imposições das figuras de autoridade. Nas palavras de Piaget (1996, p. 272, apud MULLER, 2012, p.455), "no domínio moral, como no campo intelectual, só possuímos realmente o que conquistamos por nós próprios".

Assim, a educação não deveria se preocupar em 'transmitir' o conhecimento ou aquilo que é o certo e o errado, mas sim em provocar, estimular e desafiar as pessoas a buscarem de forma autônoma o seu próprio crescimento intelectual e moral, a partir das suas próprias ações.

Piaget acreditava, então, que uma educação moral levaria o sujeito a progredir de um estado de heteronomia, nas qual se estabeleceria uma relação assimétrica com as autoridades e cujas regras são concebidas do exterior para o interior, para um estado de autonomia, em que as relações são cooperativas, existindo reciprocidade e respeito mútuo e cujas regras são compreendidas e respeitadas conforme o entendimento individual que se tem delas.

Para tal feito, segundo França (2016), existiriam conforme Piaget três diferentes técnicas de educação moral: autoridade e liberdade absoluta, procedimentos verbais e os métodos ativos. A primeira se referiria ao uso, por um lado, do respeito unilateral e por outro de uma liberdade absoluta da criança. A segunda referira-se às lições de moral, aos relatos ou comentários de

convenções morais, a educação moral sem lugar de destaque e a partir dos interesses das crianças. Por último, a terceira técnica, que se refere às experiências morais.

A primeira e a segunda técnica são, com certeza, as mais praticadas no Brasil. Elas se misturam e se confundem. A primeira se relaciona tanto com as escolas tradicionais, baseando-se em um ensino-aprendizagem através da oralidade, do respeito ao adulto e da submissão às regras criadas por ele, como com aquelas que vivenciam as relações com liberalidade e permissividade, na qual não existiria nenhum tipo de coação dos mais velhos. Para Piaget nenhum nem outro educam para a autonomia, sendo necessário, sobretudo inicialmente, encontrar um ponto de equilíbrio entre ambos.

A segunda técnica, denominada de procedimentos verbais, também é muito comum entre pais e educadores que creem que os discursos morais e os exemplos de fora podem provocar transformações na vida daqueles que escutam. Piaget subclassificou este grupo, então, em quatro, em uma ordem crescente do mais verbal para o mais ativo. As duas primeiras, a lição de moral e as convenções morais em forma de exemplos estariam muito ligadas a moral heterônoma e ao respeito unilateral. As outras duas seriam os procedimentos que colocariam a moral sem um lugar de destaque ou que seria destacada somente conforme a necessidade e os interesses dos indivíduos. Nestes dois casos vê-se que as discussões morais correriam seriamente risco de ficar em segundo plano.

Por fim, a terceira técnica se destaca como sendo a que mais se assemelha com as concepções de desenvolvimento moral de Piaget, pois nela o sujeito é 'convidado' pelos educadores a realizar experiências morais a partir das suas trocas com o outro e a partir das suas próprias ações no mundo. A figura da autoridade neste caso não teria um contorno de temor, mas sim de admiração, se transformando em um mediador, provocador e desafiador. Por isso que neste tipo de ação educativa os trabalhos em grupo funcionariam tão bem, pois através deles os sujeitos teriam a oportunidade de se posicionar e se conflitar com o ponto de vista dos outros.

> Essa técnica implica fixar procedimentos que propiciem à criança descobrir por ela mesma as obrigações morais por meio de uma "experimentação verdadeira" que envolve toda a sua personalidade, ao contrário das outras técnicas que intuíam preparar a criança para a autonomia da consciência com procedimentos fundados na heteronomia e no respeito unilateral. (FRANÇA, 2016, p.56)

Pautado nesta última técnica é que se vê a importância de criar um ambiente em que verdadeiramente se tenha: respeito ao outro e ao seu ponto de vista, diálogo como ferramenta de

troca e de crescimento moral e intelectual, relações de solidariedade e atos de justiça que visem cada vez mais a reparação. Para Piaget é com este espaço e com esta forma de educação que os valores serão pouco a pouco construídos pelos próprios mecanismos cognitivos dos sujeitos e não pela força da imposição externa.

Esta concepção de Piaget influenciou o delinear de um importante conceito: o de 'comunidade justa', criada por Lawrence Kohlberg (1927-1987), importante psicólogo americano que deu continuidade aos estudos sobre o desenvolvimento moral. Nele, este autor também engloba algumas características fundamentais para que uma educação moral seja concebida. Enfatiza a necessidade de um senso de pertencimento por parte de todos os participantes, de uma consideração igualitária entre os membros, de uma colocação democrática por parte das autoridades, de um diálogo construtivo em cima da criação das regras.

As reuniões em grupo seriam então planejadas de forma tal que a partir delas haveria uma significativa discussão moral e, consequentemente, um desenvolvimento moral e humano. Muller (2012) destacaria, ainda, um procedimento de educação moral importante que é o existente na relação entre os valores abordados e as situações práticas.

> os valores abordados e as situações práticas requer que os procedimentos de educação moral promovam algum tipo de interação entre o que está sendo discutido e a realidade da vida, para que deixem de ser meros construtos teóricos e passem a ser questões práticas da vida diária (MULLER, p. 456)

Toda esta discussão a respeito de educação é fundamental quando se coloca em questão as medidas socioeducativas de Prestação de Serviços a Comunidade e de Liberdade Assistida, pois tanto uma quanto a outra são vivenciadas em comunidade ou em grupos coletivos nas quais existem ou, deveria existir, uma interação ativa e um diálogo constante, que ajudam muito nos processos de responsabilização e de reflexão dos adolescentes que por tantos motivos entraram em conflito com a lei.

Quanto a isso, é importante então destacar, até também para compreender melhor as várias possibilidades de concepções pedagógicas existentes, que esta forma piagetiana de conceber uma educação moral é oposta daquela pensada pelo sociólogo Durkheim. Para este, quanto à responsabilidade, ela nunca viria de um processo interno e elaborado nas relações sociais, mas sim de fora do culpado. E, para Fauconnet, seriam a compaixão e o humanitarismo deste tempo justamente as responsáveis por ter feito a responsabilidade enfraquecer. "No inicio, a sociedade punia, não importava quem, e o indivíduo era apenas um simples meio". Para eles a

consciência moral do sujeito seria consequência da consciência coletiva. (DONGO-MONTOYA, 2017)

Para Durkheim a moral seria uma só, sendo ela o resultado da força do grupo via processos de socialização e não via processos da coação ou cooperação social, como ressaltara tantas vezes Piaget. Desta forma, a sanção, atrelada a moral, acabaria sendo utilizado, acima de tudo, para preservar os valores do grupo em detrimento do individual, diminuindo o impacto que existiria das relações interindividuais entre crianças e adultos e também entre crianças e crianças no desenvolvimento da moral. Esta visão tem um reflexo decisivo nos processos educativos dos dias de hoje, fazendo com que o ser humano se sujeite e se conforme com a realidade posta.

> Para o conformismo obrigatório que é gerado em nossa sociedade, um conjunto de crenças e práticas morais são dadas ao individuo e a moral consiste em conservá-las assim. Nesse contexto, é possível serem produzidas algumas alterações dos usos e costumes estabelecidos, mas o ideal já está dado. Desse modo, a coação impõe um sistema de regras e opiniões completamente acabados, sendo inconcebível qualquer discussão ou interpretação pessoal. (DONGO-MONTOYA, 2017, p. 8)

Para aqueles que educam segundo a visão de Durkheim, a educação jamais se tornaria um instrumento de questionamento, de transformação e mudanças, já que "o ideal e os direitos estão dados e não precisam mais ser construídos". Caberia a educação somente estabelecer uma pedagogia da autoridade cuja disciplina seria fundamental para garantir a ordem e regularizar as condutas individuais de acordo com as regras sociais. "A autoridade é absolutamente necessária na regularização da conduta, pois a moral consiste num sistema de mandamentos e a consciência individual é o produto da interiorização desses imperativos coletivos" (DONGO-MONTOYA, 2017, p.11)

Para Durkheim, a moral não é obra do individuo, mas da sociedade, e a autoridade deriva dela, sendo que a educação, advinda dos adultos, deve ensinar os indivíduos desde crianças a respeitar esta vontade do coletivo, da sociedade. Um sujeito de moral seria, então, nada mais nada menos do que aquele que se conforma com as regras sociais, interiorizadas de fora para dentro pela força coercitiva dos adultos.

O contrário ocorreria na educação moral de Piaget, já que nela se valorizaria a cooperação como método de resolução de conflitos, em que o sujeito é estimulado a se situar como um sujeito histórico, na qual "o ideal e os direitos são um vir a ser a ser construído e reconstruído". Assim, "qualquer que seja o domínio em que se estenda a educação moral, o método ativo busca

sempre: não impor pela autoridade aquilo que a criança possa descobrir por si mesma e em consequência, criar um meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer as experiências desejadas. (PIAGET, 1930/1996, p. 24)

Diante destas diferenças, a pergunta que fica seria: "quem prepara melhor a criança para sua futura tarefa de cidadão: o hábito da disciplina exterior adquirido sob a influência do respeito unilateral ou o hábito da disciplina interior, do respeito mútuo e do autogoverno?" (DONGO-MONTOYA, 2017, p. 13).

Um autor que poderia muito bem responder esta pergunta e também apresentar um modelo de educação moral seria Paulo Freire. Para este pernambucano seria impossível educar sem ter esperanças no ser humano, na sua possibilidade de transformação e na sua capacidade de construir uma nova realidade. Considerado por muitos como um utópico, a sua noção de esperança esta toda ela fundada na celebração da ação humana criativa e num ataque sem trégua ao medo da liberdade. "Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens" (FREIRE, 1992, p. 91).

Assim, a utopia em Freire, antes de tudo, como toda a sua concepção de educação, implicaria em uma denúncia dos processos de desumanização, de opressão e de todas as formas de aniquilamento do sujeito, para que, em seguida, por meio da práxis, e não por meio de meros falatórios, se consolidasse uma nova humanização. "Uma práxis caracterizada por uma dimensão profética. Essa ideia de utopia não pode ser compreendida sem o sentido da esperança, como condição da busca humana devido à sua condição de inacabamento". (MENDONÇA, 2008, p. 32, apud NOGUEIRA, 2011, p.4).

Para ele, não é qualquer educação que respeitaria tanto esta condição de inacabamento do sujeito como o faria ter consciência dela. Somente a "educação crítica considera os homens como seres inacabados, incompletos, em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela" (FREIRE, 1979, p.81). Somente este tipo de educação denuncia a realidade opressiva e injusta, para, depois, realizar a crítica transformadora e o anúncio de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador (GADDOTI, 1996, p. 81, apud NOGUEIRA, 2011, p.4).

> Para Freire a esperança é uma prática de testemunho, um ato de imaginação moral que encoraja educadores progressistas e outros a firmarem-se na margem da sociedade, de pensar além das configurações de poder existentes para que se

> possa imaginar o impensável em termos de como se pode viver com dignidade, justiça e liberdade. A esperança demanda ancorar-se em práticas transformativas e uma das tarefas do educador progressista é "desvelar oportunidade para a esperança, sejam quais forem os obstáculos" (FREIRE, 2014)

Freire é critico de modelos educativos que impossibilitam a libertação e a conscientização dos sujeitos, nas quais tem como objetivo apenas "treinar" os indivíduos para que sejam bem sucedidos e consigam alcançar mais rapidamente o topo da pirâmide social. É contra um modelo que ensina os indivíduos a serem obedientes ao sistema sem ter consciência e a respeitar cegamente as regras, servindo apenas de mão de obra barata do mercado de trabalho.

Para ele, esta "doutrina" que vem de cima, à custa de números, não se interessa em ver os alunos atuando com autonomia. Por isto que sem um caráter revolucionário nas práticas educativas perde-se totalmente o seu maior objetivo, que é humanizar e cooperar para a formação de uma consciência critica nos indivíduos. Segundo ele, estas práticas pedagógicas sufocam o desejo intrínseco do humano de "ser mais" e querem a todo custo limitar a liberdade que a duras penas é conquistada com o processo de conscientização e humanização. É importante saber que:

> Feito para o ser mais, o ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver, nos limites e nas vicissitudes de seu contexto histórico, todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente seu protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações no mundo e com o mundo, as relações intrapessoais, interpessoais, estéticas, de gênero, de etnia e de produção (CALADO, 2011, p. 5, apud NOGUEIRA, 2011, p.5)

O diálogo seria, então, para Freire um importante instrumento de horizontalidade entre os sujeitos, na qual com humildade e respeito se chegaria a uma condição de autonomia. Além do que, para ele, esta ferramenta seria a responsável por promover não só mudanças na realidade como construir o novo, criando cultura e história. Por isto, para aqueles que oprimem e deseja ver a ordem mantida, a palavra dos 'rebeldes' precisa ser anulada e o antidiálogo instaurado. É assim que a condição moral heterônoma do sujeito é conservada.

Na educação dos dias de hoje, uma forma muito comum utilizada pelos educadores e que vai à contra mão da capacidade transformadora e criativa do diálogo seria o verbalismo. Paulo Freire denuncia esta forma vazia com que as palavras são anunciadas, pois, a partir desta comunicação não é possível gerar uma reflexão verdadeira, sendo que, ao contrário, no diálogo, a palavra seria concebida como algo dinâmico, ligado com as experiências. Ela é práxis: é teoria e prática ao mesmo tempo.

Critico ferrenho da educação utilitarista/ bancária, Paulo Freire valoriza as experiências do sujeito e a partir delas diz que "as pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente molhadas pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam" (FREIRE, 2014, p.56). O que ele anseia, com seu método, é dar sentido e convidar os sujeitos a serem os principais autores da construção de sua própria história, já que na visão bancária o educando é sempre coadjuvante, renegado ao posto de ignorante, cabendo a ele apenas se adaptar passivamente ao mundo do educador, possuidor este do conhecimento e da moral, revestido na pele daquele que age sempre "pelo bem".

Freire apresenta outra concepção de educação, convidando a todos, diante de um atual quadro sombrio que de modo nenhum difere dos tempos em que atuou, a se rebelar contra este sistema que desumaniza, cria hierarquias e distancia os corpos. É inegável que muito do que envolve a relação educador-educando hoje em dia ainda está permeado de autoritarismo, o que faz com que o sujeito a ser educado se torne alheio aos processos de responsabilização e aos processos de transformação da realidade. Isto pode ser visto nas relações professor/ aluno, pai/ filho, pastor/ membro de igreja e outras relações sociais.

Seria conscientizando de forma dialógica os sujeitos, os humanizando, que se possibilitaria vencer esta ideologia da opressão, que sempre injeta certo fatalismo no oprimido. "Quando nós, homens e mulheres, descobrimos que no "fazer" nós estamos criando e recriando a realidade, nós estamos aprendendo o significado de "cultura"" (FREIRE, 2014, p.94). Somente uma educação problematizadora, em que se visa o "ser mais" não aceita um presente "bem comportado" e um futuro já pré-moldado como querem os opressores.

Manter o senso de humanidade é o desafio maior que se apresenta nos dias de hoje, ao mesmo tempo em que a esperança é a única que não pode ser perdida. Freire deixa claro que "ser mais" é condição ontológica dos indivíduos e que, por isto, ele está sempre em busca. A construção de um mundo distinto deste que está posto depende também do modo como enxergamos o outro e nos relacionamos com eles.

> Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue outro caminho. Se o encararmos como uma "coisa", nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encararmos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (FREIRE, 1967, p. 124).

É fundamental não se esquecer de que são as camadas mais pobres da população as que mais sofrem. Estes, além de viverem com o estigma de incapazes, vagabundos e delinquentes por parte dos olhares preconceituosos e desconfiados de uma parte significativa da sociedade, ainda precisam administrar a sua própria estima. O educador que não compreender bem esta realidade e a história do Brasil não vai conseguir dialogar com esta população específica do país.

São eles que têm os seus sonhos ancorados precocemente devido às tamanhas dificuldades econômicas, sociais de outras ordens e precisam encontrar outra educação, que o auxilie nos processos de humanização e libertação. E enquanto houver mundo haverá esperança e enquanto houver sujeito e não "coisas" haverá sonhos, pois como diria Freire, "gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado" (FREIRE , 1999, p.59)

3.2 CONSCIENTIZAÇÃO E TOMADA DE CONSCIÊNCIA

É comum as pessoas falarem que o brasileiro não tem consciência para nada e que o país se encontra como está pela falta de educação. Frequentemente também se escuta que determinados políticos são eleitos porque o povo não sabe votar por não terem consciência política alguma. Do mesmo modo, afirmam que não existe em nossa cultura uma consciência ambiental ou ecológica, capaz de preservar a natureza e criar uma cultura de sustentabilidade. Mas será que todos aqueles que tanto falam em consciência compreendem o funcionamento deste processo e o que faz, afinal, um sujeito ter ou não ter consciência?

Para Paulo Freire, primeiramente, conscientização é um método de educar capaz de libertar os oprimidos e abrir novos caminhos de significação. Esta prática permitiria ao sujeito: adquirir novas leituras das realidades quotidianas, analisar com mais propriedade tanto as relações de dependência como aquelas consideradas conflitivas e passar de uma visão setorial para uma visão global, permitindo a elaboração de uma metodologia da mudança.

Em sua ótica, o que predomina nas instituições de ensino, são práticas que promovem uma "pseudo" conscientização, na qual se acredita que apenas "derramando" um saber, que muitas vezes é até mesmo descompromissado, se alterará os níveis de compreensão que os sujeitos têm da realidade. Para Freire, não se pode falar em conscientização se houver um

descolamento entre aquilo que se fala e aquilo que se pratica, daí haver, então, "a necessidade de atuar sobre a realidade social para transformá-la, ação que é interação, comunicação, diálogo" (FREIRE, 1979, p.8)

Criado e pensado inicialmente por Freire para ser usado na alfabetização de jovens e adultos, o seu método é totalmente possível de ser praticado em outras ocasiões e espaços pedagógicos, já que ele visa, sobretudo, proporcionar aos indivíduos um juízo que vai para além das aparências e das alternativas impostas normalmente por aqueles que detêm o poder em suas mãos. "Porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade". (FREIRE, 1979, p.15).

Ciente de que a educação desenvolvida nas instituições de ensino - organizada em grande medida a partir de um Estado vinculado ao capital financeiro e aos jogos de poder - não tem interesse algum em conscientizar os indivíduos, Freire vai propor uma pedagogia em que as relações se estruturariam de modo mais igualitário, em que a aproximação entre os sujeitos favoreceriam a construção de um conhecimento mais profundo sobre a realidade.

Sabedor, por sua vez, de que esta mesma realidade é somente aos poucos compreendida, Freire, vê, então, na figura do educador, um importante meio para desafiar e provocar os educandos a transitarem de uma consciência ingênua para uma consciência critica, pois:

> Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1979, p.15)

O mais importante, talvez, a ser ressaltado, é que conscientizar, segundo Freire, é também agir, significando que toda tomada de consciência vivida pelo sujeito traz consigo a capacidade de alterar a sua própria trajetória e a história do mundo. Ao mesmo tempo em que o sujeito mergulha mais fundo sobre o real, o conhecendo, ele também se transforma e modifica o seu mundo. "Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo" (FREIRE, 1979, p.15).

Diferente dos modelos tradicionais de educação que normalmente separam a história presente da passada e também fazem distinção entre a consciência e o próprio mundo, o método de conscientização freireano se baseia em uma noção de unidade, na qual o rompimento de uma das partes somente se dá por meio de um movimento dialético. Deste modo, os processos de compreensão do real seriam infindáveis, já que invariavelmente uma nova realidade servirá sempre de base para o surgimento de reflexões que até então nunca tinham sido feitas.

Este processo deve ser entendido como fundamental para consecução de medidas que poderão transformar a sociedade, já que não se pode realizar qualquer tipo de denúncia contra a estrutura se não se aprofundar nela. É somente atuando que se torna possível fazer da critica um projeto passível de se concretizar, o que significa dizer que "quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos" (FREIRE, 1979, p.16)

> Mas esta posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciamos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos nos burocratizamos; é o perigo das revoluções quando deixam de ser permanentes. Uma das respostas geniais é a da renovação cultural, esta dialetização que, propriamente falando, não é de ontem, nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação. (FREIRE, 1979, p.16)

Na conscientização haveria, então, para Freire, concomitantemente, a capacidade de construir relações mais humanizadas e menos mistificadas. Mas, para que ambos os processos se sucedam, o ser humano precisaria transcender os obstáculos históricos que são descritos por este autor como 'situações-limite', definidas por ele desta forma devido as suas dimensões desafiadoras, dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. E estes, criados pelos próprios homens, só poderiam ser superados pelos seus 'atos-limites', tendo possibilidades, com isso, de concretizar o que ele chamou de 'inédito-viável'.

Freire acredita que a realidade é apresentada sempre de forma codificada e que não é tão simples assim alcançar um entendimento das suas propriedades, ainda mais quando por detrás dela existem tantas manipulações. Em seu ponto de vista, uma descodificação "exige que passe do abstrato ao concreto; ou melhor, da parte ao todo, para voltar depois às partes; isto implica que o sujeito se reconheça no objeto como uma situação na qual se encontra com outras pessoas". (FREIRE, 1979, p.17)

É esta capacidade que dará aos sujeitos as condições de melhor conceituar o mundo a sua volta, de explicá-lo, pois é, também, justamente o conceito, segundo Piaget, que apresenta estas características relacionadas à mobilidade entre as partes e o todo, sendo por meio do seu uso que as pessoas mostram que realmente existe um conhecimento adquirido e não somente ações práticas. Quando os indivíduos os alcançam é porque a realidade que apresentava de forma tão densa e impenetrável, tornou-se, agora, ao contrário, dispersa e penetrável e, consequentemente, da abstração se faz possível fazer uma percepção critica do mundo concreto a sua volta.

É por meio dos conceitos que, segundo Freire, os indivíduos começam a se portar de modo diferente na realidade objetiva, já que esta, sobretudo agora, se apresentaria a ele com os seus verdadeiros aspectos. Fato este semelhante ao que Piaget descreveu sobre a importância do descentrar do "eu" para o desenvolvimento moral, intelectual e social do sujeito, em que após o sujeito se afastar de si mesmo, ampliar o seu campo referencial, conseguirá compreender a realidade postada no todo. Freire (1979, p.18) dirá:

> No nosso método, a codificação, a princípio, toma a forma de uma fotografia ou de um desenho que representa uma situação existencial real ou uma situação existencial construída pelos alunos. Quando se projeta esta representação, os alunos fazem uma operação que se encontra na base do ato de conhecimento; se distanciam do objeto cognoscível. Desta maneira os educadores fazem a experiência da distanciação, de forma que educadores e alunos possam refletir juntos, de modo crítico, sobre o objeto que os mediatiza. O fim da descodificação é chegar a um nível crítico de conhecimento, começando pela experiência que o aluno tem de sua situação em seu "contexto real".

Uma das grandes questões, então, abstraídas dos processos de conscientização é a aquisição de uma nova percepção de relações entre os fatos que até então não eram perceptíveis. Pois, enquanto a representação continuar codificada, os indivíduos farão dos objetos ou dos conceitos apenas um instrumento de mediação. Mas, é somente na descodificação, ou seja, no aprofundamento da realidade das coisas e das pessoas, que os elementos constituintes de determinadas situações se tornam conhecidas. Da apreensão espontânea da realidade passa-se a uma apreensão critica e a realidade torna-se um objeto que pode ser conhecido.

Um processo bem semelhante a este é o que ocorre com a tomada de consciência, descrita por Piaget, que é quando o sujeito se apropria adequadamente dos seus mecanismos de ação e realiza uma avaliação qualitativa e simbólica delas. Assim, se comparássemos os níveis de inteligência descritos pelo suíço e os níveis de consciência apontados por Freire, poderíamos dizer que a consciência ingênua, na qual muitos adultos ainda se encontrariam segundo os

estudos de Freire, corresponderiam aos níveis pré-conceitual e, sobretudo, intuitivo do estádio pré-operatório de Piaget.

Já a reciprocidade das operações e a capacidade de conceituação da última fase da inteligência piagetiana se equivaleriam à consciência crítica de Freire, sendo que seria necessária a tomada de consciência para que houvesse esta última, "pois esta não é possível sem a reversibilidade conceitual". Talvez o mais relevante de tudo isto seja compreender e enfatizar que as semelhanças entre estes dois autores passa pela função que a ação exerce nestes ambos os processos.

> A ação para Freire realiza a superação constante das várias visões de mundo que servem as diversas formas de opressão. A ação cria o elo, o ponto que permite o confronto contínuo da realidade com a reflexão, com a consciência; a ação transporta a realidade até a consciência, produzindo-a; a consciência, assim produzida, retroage sobre a ação modificando-a; esta ação, assim modificada, transforma a realidade; a realidade transformada produz, mediante a ação, uma nova consciência... e assim, numa espiral sem fim (BECKER, 2011, p.180).

É por isto que, segundo Becker, a solução utilizada pelas autoridades para inibir os processos de reflexão seria constantemente reprimir todo tipo de ação espontânea, pois assim não haveria nem processos de tomada de consciência e nem processos de conscientização. Deste modo, "o sujeito é condenado a circularidade da prática que não consegue transformar em práxis – unidade dialética de ação e reflexão. (BECKER, 2011, p.181).

Para Piaget, a dicotomia que existe entre razão e a realidade, como acreditam diversos educadores em suas práticas pedagógicas, seria abalada pela ação do homem sobre o meio, sendo esta a explicação, como já vimos neste trabalho, do próprio desenvolvimento do conhecimento e também do desenvolvimento da moral. Mas o mais importante é que:

> ao me conscientizar, certifico-me de que meus irmão que não comem, que não riem, que não cantam, que não amam, que sobrevivem oprimidos, que sofrem esmagados, odiados, sendo menos a cada dia, sofrem tudo isto por causa de uma realidade que cria esta situação extrema" (FREIRE, 1979, p.102, apud BECKER, 2011, p.178)

Para Freire, então, a conscientização interfere e influencia nas próprias ações dos sujeitos-oprimidos, os levando "a assumir um compromisso de transformação da realidade opressora". Além do mais, com este processo, os 'homens' começam a revelar cada vez mais os seus pontos de vista e a partir deles os educadores conseguirão melhor extrair os tais "temas geradores", que

serão responsáveis por nortear os diálogos e as novas possibilidades de aprendizado entre educandos e educadores.

É por este motivo que, para Freire, neste sentido, é trágico quando um determinado grupo não consegue expressar em palavras a sua realidade, o que os tornam altamente fragilizados diante das situações-limite. Já, na "medida em que os homens tornam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade" (FREIRE, 1979, p.18). Ao aprofundar a consciência da realidade, automaticamente, o sujeito aumenta a sua consciência de si, o que é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo, moral e social.

É somente uma educação de tipo libertadora, na qual falaremos mais adiante neste trabalho, que, então, isto será proporcionado aos indivíduos. Que outra educação se entregará para adentrar nos pensamentos dos indivíduos e a partir deles, e com eles, construir em conjunto os conhecimentos necessários para o progresso? Em Freire, as práticas educativas são construídas a partir do "viver-com" e do "vencer-com". Além do quê:

> Freire não adota uma concepção intelectualista, ou racionalista do conhecimento. O conhecimento engloba a totalidade da experiência humana. O ponto de partida é a experiência concreta do indivíduo, em seu grupo ou sua comunidade. Esta experiência se expressa através do universo verbal e do universo temático do grupo. As palavras e os temas mais significativos deste universo são escolhidos como material para (...) a elaboração do novo conhecimento, partindo da problematização da realidade vivida" (ANDREOLA, 1993, p. 33).

Vê-se, portanto, que a partir desta prática educativa os indivíduos podem se tornar verdadeiramente sujeitos de si e do mundo, deixando de serem orientados na direção de uma obediência cega e nula de reflexão, como meros objetos. É somente quando desafiados a atuar que eles "refletirão sobre o seu caráter de seres situados", pois, toda ação educativa, para ser válida, segundo Freire, deve "necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor, dito: a quem queremos ajudar a educar-se)" (FREIRE, 1979, p.19).

Vale lembrar que enquanto sujeito histórico e cultural os indivíduos estão situados em espaços e tempos específicos e isto deve ser levado em consideração nos relacionamentos estabelecidos entre educadores e educandos. O homem é um ser de raízes espaço-temporais, diria Freire, na qual, ser sujeito, é nada mais nada menos do que a sua vocação ontológica, que se consolida através de uma reflexão sobre a sua situação e sobre o seu ambiente concreto.

Assim, a realidade só poderá sofrer mudanças mais significativas a partir do momento em que houver um maior comprometimento social e uma consciência mais plena de si mesmo e do mundo, o que só ocorre por meio da ação-reflexão.

> Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha. (FREIRE, 1979, p.19)

Freire almeja com o seu método, de certa forma, "provocar" os sujeitos para que eles mesmos venham constituir uma subjetividade e uma objetividade mais consciente de suas próprias vidas e trajetórias. Anseia por fazê-los compreender cada movimento e significado adquirido a partir do seu trabalho, compreendido aqui também como ação, cujos mecanismos se realizam rotineiramente e passam inconscientes à razão humana, proporcionando as condições para que os sujeitos se examinem, pois isto seria fundamental para os processos de reflexão.

> O que mais custa a um homem saber, de maneira clara, é sua própria vida, tal como está feita por tradição e rotina de atos inconscientes. Para vencer a tradição e a rotina, o melhor procedimento prático não se encontra nas idéias e conhecimentos exteriores e distantes, mas no questionamento da tradição por aqueles que se conformam com ela, no questionamento da rotina em que vivem (GUYESSE apud FREIRE, 1979, p.20)

Portanto, Freire objetiva, através de uma educação critica e problematizadora, fazer com que o homem comece a se dar conta de que a sua realidade está toda ela relacionada com o que acontece em outras esferas sociais e que o que ele vive é resultado não tão somente de suas escolhas. Seria a partir deste entendimento que se iniciaria um processo de interrogações, cujas respostas poderão ser traduzidas em ações que alterarão tanto a realidade como a si mesmo. "No ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação" (FREIRE, 1980, p. 37, apud ZATTI, 2007, p. 61)

Além disto, para Freire, esta toma de consciência da realidade é convidativa para que haja o predomínio do diálogo e o estabelecimento de relações humanas baseadas em princípios de simpatia e reciprocidade e não mais de dominação. Do mais, e o que parece ser muito importante é que, diante deste quadro, na qual os homens e as mulheres precisam responder aos desafios, dá-se a criação da cultura, que é para Freire o resultado da ação humana, do seu esforço criador e do seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens.

Neste raciocínio, a finalidade das práticas pedagógicas freireanas permitiria ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a sua história. Diz ele que "se é todo o anterior o que desejamos, é importante preparar o homem para isso por meio de uma educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue" (FREIRE, 1979, p.23). O que impõe ao educador uma revisão profunda de sua própria postura esteja ele em qualquer espaço educativo.

3.3 O DIÁLOGO FREIREANO E A COOPERAÇÃO

Não são raras as vezes que as pessoas reclamam, nos dias de hoje, da falta de comunicação entre os sujeitos. São pais que cobram mais diálogo dos seus filhos, maridos ou esposas que sentem a falta de uma boa conversa com o seu cônjuge ou vizinhos que dizem mal se quer conhecer aqueles que por anos viveram ao seu lado. Esta ausência de "encontros" pode ser justificada pelo aumento da violência, pela "correria" com que homens e mulheres vivem cotidianamente ou até mesmo pelo estado avançado com que se encontra a tecnologia e os meios de comunicação.

Se em situações rotineiras do dia a dia sentimos este distanciamento um do outro, na educação isto não se mostra diferente e, assim como na vida, nesta área especifica de atuação, o diálogo também se revela imprescindível. Como sujeitos de conhecimento, é por meio da interação entre pessoas que as possibilidades de aprendizado se ampliam e podem se consolidar. Sabe-se que em uma sala de aula ou em qualquer outro espaço educativo, as palavras ditas tem o poder de ora causar conflitos ou ora solucionar dúvidas. Mas, infelizmente, não é esta realidade dialógica que se encontra em muitas escolas ou nos demais ambientes voltados para a aprendizagem.

Um dos educadores que mais bem reiterou e refletiu sobre a importância do diálogo nas práticas educativas foi Paulo Freire. Para ele, os homens se educam entre si, mediatizados por um mundo, na qual educador e educando em diálogo se tornam sujeitos e possibilitam o crescimento de ambos. Na obra "Educação como Prática da Liberdade" (2007) destaca ele que "existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com seu

Criador. É essa dialogação do homem com seu contorno e até sobre os desafios e problemas que o faz histórico" (FREIRE, 2007, p.14)

Consciente da luta no interior da humanidade, não tão somente de classes sociais, mas, sobretudo, de opressores e oprimidos de toda ordem, Freire enxerga uma vontade por parte destes primeiros de silenciar os que são por ele subjugados. Fato este que tem diariamente se consumado nos dias atuais, bastando olhar o vácuo encontrado nas ruas em meio a umas das crises politicas mais graves da nossa história.

Sua pedagogia visa, então, por outro lado, com todas as letras, libertar e conscientizar os marginalizados, fazendo com que reflitam verdadeiramente sobre a sua real condição e posição no mundo, a fim de alterar, consequentemente, não tão somente as suas concepções, mas como também a sua ação no mundo. Para Freire, é preciso dar voz a eles.

> A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na invasão da práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1970, p. 20).

Diante deste quadro em que as forças de um grupo normalmente minoritário, mas poderoso, se revelam, em vias de regras, maior do que a da maioria quase sempre fragilizada economicamente, socialmente e psicologicamente, Freire pontua de forma categórica a importância de instaurar um diálogo junto a estas populações, se comprometendo com eles a alterarem o desfecho fatalista que de cima para baixo lhes são imposto. Ao contrário de uma conversação ingênua o diálogo assumiria, então, por ser critico e libertador, um papel decisivo para a promoção da própria ação.

Desta forma, ao contrário da educação bancária, predominante em nossa cultura educacional e que valoriza o trajeto unilateral do saber, a narrativa particular, a memorização e uma realidade alheia aos dos educandos, a educação libertadora e problematizadora, sonhada por Freire, ao contrário, valoriza a reflexão e a criatividade. Nela a palavra não se encontra vazia ou permeada apenas de um único significado, sendo este normalmente advindo daqueles que mandam, mas sim, aos modos de uma ação, são repletas de múltiplas possiblidades.

É seguindo este raciocínio que o diálogo ganha, com este autor, um contorno extremamente poderoso na criação e no desenvolvimento do sujeito que dele o compartilha. Do mesmo modo como a fé cristã acredita que tudo que há nos céus, na terra e no mar foi criado por

meio da palavra viva que saía da boca de Deus, Freire também cria que a palavra do homem livre, por ser ela algo rico de significado político e cultural, teria a força suficiente para criar e orquestrar um novo modo do mundo se organizar. "Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros" (FREIRE, 1970, p.33)

Seria por meio desta troca respeitosa e aberta entre o eu e o mundo, algo possível de ocorrer apenas por meio do diálogo entre iguais, que o erro, o equívoco ou qualquer ponto de vista seria encarado como uma possível fonte geradora de um algo novo a ser construído para a vida dos sujeitos e jamais como um fim. O diálogo permitiria ao sujeito a revisão, a reconstrução e, acima de tudo, viver justamente este novo. Em tempos de silenciamento este poder da palavra se mostra ainda mais revelador.

Precisa-se ter clareza que "permanecer é buscar ser com os outros. Conviver, simpatizar implica em comunicar-se. Somente na comunicação tem sentido a vida humana". (FREIRE, 1970, p. 37). É justamente por isto que Freire vai destacar que o desejo dos opressores é justamente silenciar o povo, pois sabe que é a partir dele que a sua posição vai ser confrontada. Por isso, quando ele se refere aos opressores diz que:

> Seu ânimo é justamente o contrário – o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os. (FREIRE, 1970, p. 37)

O diálogo em Freire, portanto, deve ser compreendido, antes de tudo, como uma ferramenta de aproximação entre os sujeitos, um ato de humildade. Testemunha viva dos tempos ditatoriais, Freire sentiu na pele a força do autoritarismo, tendo que se exilar no Chile. Por isso, a concepção de autoridade para ele ganhou contornos totalmente distintos dos aqueles emplacados pelos militares. Em sua visão, é preciso ser com as liberdades e nunca contra elas, sendo somente assim que as relações permitiriam um desvelamento profundo da realidade.

Além disto, diferentemente da visão tradicional, que acredita que cabe somente aos educandos fazer perguntas, Freire, por sua vez, defende que quanto mais o educador problematizar, mais os educandos se sentirão desafiados. E isto é de importância ímpar para o processo de aprendizado. São através de trocas autênticas que o professor busca o verdadeiro conteúdo programático, os temas geradores, que vão nortear todo o método de alfabetização, e

não só. Seria basicamente por meio deste processo que o sujeito do conhecimento tomaria consciência da realidade e de si mesmo.

Para Paulo Freire o diálogo existe somente quando reflexão e ação caminham concomitantemente, pois caso separados pode-se gerar apenas um movimento ativista ou uma verborragia, ou seja, um discurso oco. O diálogo na verdade se torna inviável quando isto ocorre, fazendo com que haja tão somente uma movimentação superficial e assistencialista ou um fanatismo na qual a ação não condiz com o discurso.

> A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, bablablá. (FREIRE, 1970, pág. 44)

É também nesta perspectiva que a palavra, ao se tornar um instrumento de criação e mudança, se torna objeto da parte daqueles que crescem em detrimento do sofrimento alheio, de incansáveis tentativas de ser silenciada. Assim, as camadas mais pobres ou consideradas rebeldes da população são violentamente reprimidas. E o problema é que bem mais do que os próprios oprimidos, os opressores sabem muito mais do potencial revolucionário que existe nas palavras. Em protesto, Freire, em alto e bom tom, promulga que "dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinha, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais". (FREIRE, 1970, p.44)

Para ele a comunicação, por ser ela intrínseco ao humano, quando silenciada a força, acaba por humilhar, inferiorizar os sujeitos e interromper um processo educativo, interferindo negativamente no desenvolvimento deles, pois, "existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar" (FREIRE, 1970, p.44).

Seria por esta postura autoritária daqueles que vivem a oprimir, a razão do porquê Paulo Freire afirmara na década de 90 não ser fácil, apesar de possível, o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem, já que o diálogo é uma exigência existencial. Sem solidariedade, sem cooperação e sem amor não seria possível dialogar. Sem um profundo respeito pelo outro as falas se restringem a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro. "Se é dizendo a palavra com que pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe

como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (FREIRE, 1970, p.45)

No tocante aos diálogos estabelecidos entre educador e educando estas questões se tornam ainda mais evidentes. Sem fé e esperança no individuo não há possibilidades de construção de conhecimento. O educador precisa ter fé na vocação do sujeito fazer e refazer a sua própria vida. Não há diálogo sem fé no homem. É preciso ter fé na sua vocação de "ser mais", não deixando se envolver por ações que beiram o paternalismo ou o assistencialismo. Somente assim, segundo a teoria de Freire, que uma relação de confiança pode ser estabelecida entre estas partes, e isto é determinante para qualquer processo pedagógico, vivenciado em qualquer espaço em que a educação se mostra como uma missão.

Com esta segurança, tanto educador quanto educando conseguem dar o melhor de si e a realidade, deste modo, os favoreceria no processo de construção do conhecimento, se apresentando como um processo histórico possível de ser alterado. Por isto Freire diz que o que se pretende investigar, realmente, "não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento linguagem referido à realidade, os níveis de percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos os seus 'temas geradores'" (FREIRE, 2014, p. 50).

É deste modo que a relação se torna dialógica, promovendo uma reflexão critica homem-mundo e homem-homem, evidenciando a existência do homem como histórica, significando que, por meio da ação humana, se conseguiria superar as situações limite por meio das ações concreta dos homens.

Freire enfatiza que o "ontem, o hoje, e o amanhã, não são como se fossem seções fechadas e intercomunicáveis do tempo, que ficassem petrificadas e nas quais os homens estivessem enclausurados" (FREIRE, 1970, p. 53). O ele quer dizer com isso é que as palavras são como chaves que podem mediar ações e situações vividas e vivenciadas pelos indivíduos.

As palavras podem tirar os homens e as mulheres de situações de conforto, fazendo os conflitar consigo mesmo e com o próprio mundo. O diálogo promove a ação e não somente uma adaptação passiva, na qual se desumaniza o homem, pois vai à contramão da sua própria natureza, o coisificando e lhe tirando o poder de superar as suas "situações-limite".

Além disto, é pelo diálogo que, segundo Freire, os homens conhecem mais da realidade um do outro, sendo isto um fato decisivo para a construção do conhecimento. Quando este autor

pernambucano destaca a importância de investigar os temas que gerarão reflexão e diálogo entre educador e educando o que ele está querendo dizer, nada mais nada menos, é sobre o conhecer a realidade e o pensar dos sujeitos. “Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (FREIRE, 1970, p. 58).

Isto é importante, pois, quando se sabe o que o outro mais se interessa, o que só é possível de ser descoberto através do diálogo e de um relacionamento firmado em bases respeitosas e cooperativas, as suas capacidades podem ser potencializadas pelo educador. Não é raro encontrar educandos com habilidades e técnicas apuradas, mas são comuns os educadores não saberem aproveitar determinados conhecimentos tanto para o seu crescimento, quanto para o desenvolvimento social do educando.

Segundo Freire, é a partir destas trocas entre sujeitos dispostos a crescer com o outro, na qual os conteúdos de cada um são renovados, que se alterará a forma de olhar para si para o mundo. É por meio de uma interação e uma socialização ativa que os indivíduos, ao defrontarem com pontos de vistas diferentes dos seus, tomarão consciência de uma realidade que até então se mostrava velada. “Ao terem a percepção de como antes percebiam, percebem diferentemente a realidade, e, ampliando o horizonte do perceber, mais facilmente vão surpreendendo, na sua “visão de fundo”, as relações dialéticas entre uma dimensão e outra da realidade” (FREIRE,1970, p.30) Por isso que:

> A verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no engodo, na mentira. Não pode temer as massas, as suas expressividade, a sua participação efetiva no poder. Não pode negá-las. Não pode deixar de prestar-lhe contas. De falar de seus acertos, de seus erros, de seus equívocos, de suas dificuldades. (FREIRE, 1970, p. 72)

A dificuldade está no fato de que o objetivo dos opressores é justamente obstaculizar a comunicação, coisificando os sujeitos e lhes tirando aquilo é vital: a sua identidade. Com isso, matam-se os projetos de vida e fica-se a mercê dos planos alheios. Perde-se o senso de cooperação, de coletividade e de comunidade em detrimento do crescimento do individualismo, pois quanto mais as relações forem permeadas de atitudes autoritárias maior será a introjeção do autoritarismo na vida das pessoas. Freire diz que:

> Crianças deformadas num ambiente de desamor, opressivo, frustradas na sua potência, como diria Fromm, se não conseguem, na juventude, endereçar-se no sentido da rebelião autêntica, ou se acomodam numa demissão total do seu

> querer, alienados à autoridade e aos mitos de que lança mão esta autoridade para formá-las, ou poderão vir a assumir formas de ação destrutiva. (FREIRE, 1970, p. 88)

Por isso, a postura do educador é de extrema importância, não sendo este compreendido apenas como a figura do professor em sala de aula. Educador é todo aquele que coordena na relação com o outro os processos de ensino e aprendizagem, mas que também aprende com o outro. Isso significa que o educador não é tão somente um profissional, mas também poder ser um familiar, um responsável que investe no processo de desenvolvimento do educando e com ele cresce junto. É alguém que promove comunicação, diálogo e um encontro com o outro de forma colaborativa e cooperativa, a fim de que haja transformação da realidade e uma nova pronúncia do mundo. Para Freire, o eu dialógico se constitui com o outro. "Sabe também que, constituído por um tu – um não eu -, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu". (FREIRE, 1970, p. 96)

É este o processo de troca cooperativa entre os sujeitos, que Piaget enfatizou em algumas de suas obras, como sendo um dos responsáveis pelo favorecimento do desenvolvimento moral e intelectual dos sujeitos. O ajuste do individuo em constante diálogo com o outro e com o mundo é o que possibilitaria a reconstrução de novas estruturas, proporcionado um progresso impossível de ser experimentado em relações coercitivas e solitárias. Portanto, para Piaget, um dos frutos da cooperação é a crescente troca de pontos de vista e isto somente pode ocorrer em relações nas quais impera o respeito mútuo e a reciprocidade.

Para Piaget a criança precisa dar conta da perspectiva do outro para dialogar. Neste sentido, como já ressaltado neste trabalho outras vezes, reside aí a importância das atividades realizadas em grupo. Neles, o diálogo e as relações de solidariedade crescente fortalecem o igualitarismo entre os participantes, aumenta o respeito e a consideração pelo outro, favorecendo a construção de uma personalidade saudável. E a cooperação somente ocorreria entre iguais. Segundo Camargo (2012, p.5), em texto de 1931, Introdução Psicológica à Educação Internacional (Piaget 1931b/1998, p. 85), apresenta uma forma de compreender a cooperação como um método:

> A ideia que defendemos é bem mais concreta: trata-se apenas de criar em cada pessoa um método de compreensão e de reciprocidade. Que cada um, sem abandonar seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, que fazem dele um homem de carne e osso, vinculado a uma porção bem delimitada e bem viva do universo, aprenda a se situar no conjunto dos outros homens. Que cada um se agarre assim à sua própria perspectiva,

> como a única que conhece desde dentro, mas compreenda sobretudo que a verdade, em todas as coisas, nunca se encontra pronta, mas é elaborada penosamente, graças à própria coordenação dessas perspectivas

Assim, diálogo e cooperação se implicam nos processos educativos, pois ambos permitem a coordenação de diferentes perspectivas, proporcionando um entendimento das singularidades de cada um sobre a realidade. Tudo isto seria determinante para o desenvolvimento mais elaborado de importantes noções, como o de justiça, além de colaborar para "desfazermo-nos de uma atitude espontânea que subsiste em cada um de nós, que adquirimos ao longo de nossa infância e que nos domina em todas as idades: o egocentrismo intelectual e moral" (PIAGET, 1933/1988 p. 100)

Seria partir desta forma de se relacionar que o sujeito deixaria simplesmente de obedecer cegamente as regras impostas, para, através do diálogo, buscar compreendê-la, alcançando a liberdade típica da autonomia. Portanto, Piaget defende uma educação que ensina os indivíduos a pensar e a raciocinar por si mesmo, sendo livre, algo impossível de ser aprendido em um ambiente em que impera um regime autoritário.

Para Montangero e Maurice-Naville (1998, apud CAMARGO, 2012), então, a cooperação pode ser apreendida como um método em que os sujeitos coordenam reciprocamente os pontos de vistas, ou como um produto, representado pela autonomia da consciência. No primeiro caso, o sujeito em constante diálogo com o outro se coloca ao mesmo tempo como ouvinte assimilando a opinião alheia e como alguém que abstrai acomodando e refletindo sobre o conteúdo trocado. Este processo levará o sujeito à tomada de consciência.

Já no segundo caso "o produto que a cooperação possibilita é justamente o resultado desse método, que se traduz como autonomia da consciência, ou mesmo lógica das relações". Aqui a cooperação estaria mais interligada com o desenvolvimento moral, ou seja com os sentimentos de solidariedade e de respeito mútuo. "Ela é um produto porque é uma superação do respeito unilateral com capacidade de descentração cognitiva e, então, é advinda do próprio método descrito acima, que a origina ao mesmo tempo em que a descreve". (CAMARGO, 2012, p.20).

Por fim, tanto Freire como Piaget, articula uma teoria na qual o diálogo e a cooperação se revelam ações decisivas nos processos constitutivos do sujeito, se relacionando entre si e indicando os caminhos para a formação de importantes valores. Com eles, se percebe a força que existe na comunicação com o outro e com o mundo e como, por isto mesmo, tentam através de

relações autoritárias, anular a subjetividade e a capacidade criativa dos sujeitos oprimidos. É importante saber que:

> Não é livre o indivíduo que está submetido à coerção da tradição ou da opinião dominante, que se submete de antemão a qualquer decreto da autoridade social e permanece incapaz de pensar por si mesmo. Tampouco é livre o indivíduo cuja anarquia interior impede-o de pensar e que, dominado por sua imaginação ou por sua fantasia subjetiva, por seus instintos e por sua afetividade, é jogado de um lado para o outro entre todas as tendências contraditórias de seu eu e de seu inconsciente. É livre, em contrapartida, o indivíduo que sabe julgar, e cujo espírito crítico, o sentido da experiência e a necessidade de coerência lógica colocam-se a serviço de uma razão autônoma, comum a todos os indivíduos e independente de toda autoridade exterior (PIAGET, 1945/1998, p. 154)

3.4 A PEDAGOGIA DA SOLIDARIEDADE

Paulo Freire era acima de tudo um educador humanista, o que significa dizer que a essência da sua pedagogia está toda ela voltada para um ensinamento básico: o amor e o respeito ao que é humano. Assim, o conjunto da sua obra traça caminhos que afrontam todos os tipos de exploração e de desumanização, de violência e opressão, dando um sentido para educação bem distinto daqueles vistos em propagandas de escolas ou nos discursos de muitos educadores dos dias de hoje, que exaltam direta ou indiretamente as conquistas materiais e a chegada ao sucesso na vida.

Rejeitando vorazmente princípios e valores oriundos de um sistema econômico que historicamente tem se mostrado extremamente cruel e injusto com as classes menos favorecidas, Freire valoriza os processos educativos que levam os indivíduos a se tornarem livres, autônomos, justos, respeitosos e solidários, o que faz com que muitos o tenham considerado um sonhador. Mas, contrariando os céticos, uma revisão de sua biografia revela que a sua própria vida foi um exemplo de que é sim possível lutar por um mundo com menos exclusão, em que o coletivo e o outro preponderam em detrimento do particular e do eu.

Tendo vivenciado desde a sua tenra idade situações que, mais tarde, o estruturariam como um homem de práxis, Freire, foi, inegavelmente, um homem de ação. No combate a uma educação ingênua, em que educandos não se expressam e não constroem, enquanto sujeitos ativos, o seu próprio conhecimento do mundo e de si mesmo, os tornando sujeitos conformistas, Freire defendeu e atuou em prol de uma educação critica e compromissada com a transformação da realidade. Do mesmo modo, combateu qualquer tipo de assistencialismo “barato” e

mantenedor da ordem, saindo em defesa de um tipo de solidariedade na qual as ações são contínuas, engajadas e cujos objetivos visam à promoção de uma consciência social.

Privilegiado ao transitar durante a sua vida por diversos países, conhecedor de realidades culturais distintas da brasileira, e contemporâneo das transformações decorrentes dos processos de globalização, que se arregimentaram, sobretudo, a partir da década de 80, Freire, percebeu como poucos a conexão entre o global e o local. Consequentemente, tornou-se sensível às lutas entre a solidariedade e a privatização do mundo, entre o igual e as diferenças e entre a educação utilitarista e outra educação, mais humanizada e voltada para a formação.

A sua preocupação se concentrava na percepção de que as pessoas estavam se tornando implacavelmente mais individualistas e preocupadas apenas consigo mesmas, fazendo com que, como resultado, as relações agora mediatizadas por uma tecnologia cada dia mais producente, se tornassem mais distantes e frias. "O individualismo é a antítese da solidariedade. Sob a perspectiva individualista cada um pensa principalmente no seu interesse pessoal e a tendência é nos fecharmos em nós mesmos" (FREIRE, 2014, p. 86). Em 1997 Freire já apontava para um futuro na qual as máquinas poderiam dominar os indivíduos e estes perderiam o senso do coletivo e das relações humanas. Por isso, quando:

> Ele fala sobre justiça social e sobre nossa responsabilidade sobre o outro como parte de uma discussão mais ampla da democracia global, ele torna também claro como a justiça e a responsabilidade são centrais para honrar a experiência, as vozes e as crenças que os estudantes trazem à sala de aula, e quão importante é não somente afirmar estas vozes, mas também nossa responsabilidade como educadores de apoiá-las para que elas se tornem mais do questão, para expandir o conhecimento que elas trazem para a sala de aula e expandir o senso de comunidade e solidariedade que vai além de suas família, aldeias, bairros e mesmo nações. (OLIVEIRA, 2014, p.15)

Importante destacar que, para Freire, é nas práticas educativas que a solidariedade deve primeiramente se fazer presente, ou seja, é nas relações entre educador e educando e entre educandos e educandos que se estabelecem as bases para a construção de outro mundo. É necessário servir-se de exemplo, realizando um trabalho na qual o outro é parte integrante e formativa, servindo de base para a construção de um tipo de pedagogia que ele intitulou de Comunitária ou de Bairros, como ele gostava de dizer, para que a sociedade tenha esperanças nas transformações necessárias.

Toda está prática dialógica e solidária, na qual os sentidos das ações apontam também para o outro, foi vivenciada e praticada nos Círculos de Cultura, que eram reuniões coordenadas

por meio de diálogos sobre temas escolhidos e condizentes com as realidades dos educandos, na qual se alfabetizava e se desenvolviam os projetos. Em círculo, os participantes tinham a oportunidade de melhor se conhecerem, conquistando o respeito um do outro, podendo, assim, naturalmente, se ajudarem sempre que era necessário.

Freire promovia, com isso, uma prática educativa que se opunha a cultura de competividade, característica deste tempo, em que as tecnologias acabam por, como já dito, distanciar os homens e mecanizar as relações. Para ele, vale lembrar, as mudanças não ocorreriam de um dia para o outro, mas, pelo contrário, se demandaria tempo e dedicação em um contínuo processo de transformação.

Segundo ele, ainda, a solidariedade seria uma qualidade necessária a educação da "pessoa", favorecendo a consciência critica do indivíduo. Neste sentido, em uma república como a brasileira, marcada por séculos de opressão, desenvolver uma consciência critica se mostra com um potencial libertador.

Por isto que na obra "Pedagogia da Solidariedade" (2014), Freire desenvolve importantes reflexões acerca da educação das pessoas no contexto de comunidades educadoras e outras envolvendo a juventude e o seu futuro. Para que a educação serve? Freire apregoa que "a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância" (FREIRE, 2011, p.42). Para ele, sem estas práticas democráticas não existiria solidariedade e nem mesmo diálogo, inviabilizando as tentativas de alterar os rumos da sociedade. Diz:

> A solidariedade caminha de mãos dadas com a consciência crítica. Eu não consigo imaginar o mundo melhorando se nós não adotarmos, realmente, o sentimento da solidariedade e não nos tornarmos imediatamente um grande bloco de solidariedade, se nós não lutarmos pela solidariedade. (FREIRE, 2014, p.68)

Um dos principais embates de Freire, nesta perspectiva, é quanto ao modo como as pessoas tem encarado o papel da educação, pois, a seu ver, o aprendizado e as relações estabelecidas nas instituições de ensino no século XXI tem mais dificultado do que facilitado o sujeito tomar consciência da importância da solidariedade. Moldada por um sistema pragmático, a educação, a cada dia mais, literalmente "linkado" com a tecnologia, tem sido encarado como um treinamento, capaz de levar os indivíduos às conquistas materiais tão sonhadas. "As

demandas impostas aos estudantes, num contexto que prioriza treinamento e não formação pode interferir seriamente na promoção de qualidades como o aperfeiçoamento da habilidade critica" (FREIRE, 2014, p 73).

Talvez nem fosse necessário ressaltar, que este modelo de ensino caminha na contramão dos princípios de solidariedade, pois leva o individuo a centralizar todas as suas forças em si mesmo, num processo em que as suas atividades e os seus movimentos se tornam altamente repetitivos, pois, o que importaria seria alcançar os objetivos.

Deste modo, porque seria o outro alguém digno de atenção? Nesta concepção, o ser humano não representa uma fonte de conhecimento, não sendo, por isto, nem mesmo merecedor de respeito, de compaixão ou de solidariedade. Desta forma, não se torna nem um pouco atrativo fazer perguntas a ele, ficar curioso e estabelecer vínculos mais afetuosos com o próximo. Isto é importante, na visão destes, apenas quando o outro lhe é útil.

Diante destes fatos, o que se conclui, é que ao preferir o isolamento a se relacionar com o outro, o sujeito tem se tornado intolerante e, com isso, os erros, quando não cometidos por ele mesmo, são incompreendidos e escrachados. Desta forma, perdem-se as oportunidades de se transformarem um ao outro, em uma troca respeitosa de olhares e de formas de conceituar a realidade em seu entorno. Sem contar que a vida, sem um contato com a diferença, se torna extremamente sem graça e fútil. Diria Freire:

> Para mim não há evolução sem um desejo poderoso, uma vontade de fazer coisas novas. E eu pergunto mais uma vez: está a Educação, no mundo inteiro, gerando experiências de criatividade ou impondo a experiência da repetição? O que significa, por exemplo, cometer erros? Se tomarmos a perspectiva de uma educação que se responsabiliza por estimular, no dia a dia, a curiosidade e a criatividade, nós temos que respeitar os erros. Desta perspectiva educacional o erro não é um pecado, mas uma parte integrante, um momento importante no processo de aprendizado; ou, para ser mais preciso, no processo de criação do conhecimento (FREIRE, 2014, p. 75)

Aos poucos, por meio da ótica freireana, se constata que os indivíduos, ao negar a novidade acabam, conjuntamente, negando também o outro, o encontro entre corpos, uma troca ou uma interação. Para piorar, diante da expressiva violência presenciada diariamente nos quatro cantos do país, acabam por negar a solidariedade. Por medo do outro, por medo da diferença e por medo da discordância. Assim, ao invés de permanecer a esperança no ser humano, correndo-se "riscos" em cada novo encontro, prevalece os fatalismos de que nada é possível ser feito para mudar. Permanece a luta de todos contra todos.

O medo do outro e o medo de errar são "lados da mesma moeda", que tem petrificado os relacionamentos e matado a fé na humanidade. Isto tem dificultado o colocar-se no lugar no outro. É necessário compreender que "erros são consequências de riscos e arriscar é uma parte absolutamente necessária no processo de enfrentar desafios da sociedade tecnológica" (FREIRE, 2014, p.75). É seguindo este raciocínio que Freire vai ressaltar a importância do educador na missão de encorajar o educando a correr riscos e lidar com os erros de uma forma positiva, encorajadora e desafiadora.

Tudo isto é importante, pois, segundo ele, favoreceria significativamente o processo de conscientização do sujeito, alterando também a sua forma de se colocar diante do mundo e diante do outro. Para ele, os indivíduos se tornam "capazes de interferir neste mundo que nós não criamos, na medida em que nós adquirimos consciência de nós mesmos, o que por sua vez acontece quando adquirimos consciência de mundo" (FREIRE, 2014, p.80).

Por isso que ele dirá, ainda, que é a consciência da externalidade de si mesmo que torna possível colocar a consciência no mundo, criando uma forma para transformá-lo ao invés de, passivamente, entregar-se para tão simplesmente adaptar-se a ele. Isto é determinante para a prática da solidariedade, já que é justamente ao se descentrar de si mesmo que se aumentam as chances de enxergar o outro com mais lucidez, respeito e consideração.

Não é por acaso que Freire vai dizer, como já ressaltado, que a solidariedade caminha de mãos dadas com a consciência critica e ela será consequência de uma relação humanizada. "Eu não consigo imaginar o mundo melhorando se nós não adotarmos, realmente, o sentimento de solidariedade e não nos tornarmos imediatamente um grande bloco de solidariedade, se nós não lutarmos pela solidariedade" (FREIRE, 2014, p. 81). Para ele a solidariedade não é consequência de uma sociedade que primeiramente se desenvolve e se conscientiza. Pelo contrário:

> Às vezes parece que nós estamos falando a favor da solidariedade, mas nós em realidade não queremos ver a solidariedade concretizada. Na perspectiva de algumas pessoas da esquerda nós deveríamos primeiro transformar radicalmente as estruturas materiais da sociedade para poder atuar sobre a superestrutura e somente com estas transformações estruturais concretizadas nós poderíamos ver a realização da solidariedade na sociedade (FREIRE, 2009, p. 80)

Acrescenta, então:

> Neste tipo de sonho, o sonho mecanicista de transformar as condições materiais da realidade, assume-se que no dia seguinte ao da promoção destas mudanças estruturais profundas teríamos um novo homem e uma nova mulher, e nós

> poderíamos instaurar a solidariedade na sociedade. A História demonstra que não é bem assim. A solidariedade tem que ser construída em nossos corpos, em nossos comportamentos, em nossas convicções. (FREIRE, 2009, p. 81)

Freire acrescenta, portanto, que entre os que lutam, segundo ele, a solidariedade é imprescindível, pois da parte daqueles que oprimem, normalmente, o sentimento que os guia é de apenas caridade, que é totalmente diferente da primeira. Para Freire, solidariedade é uma ajuda que se proporciona àquele que necessita para que ele não mais venha a necessitar.

Entre aqueles que lutam o mesmo combate, contra os opressores, a solidariedade acaba ganhando um significado de uma manifestação de apoio e uma postura existencial e política. "Partilhar da luta do outro contra a opressão é unir-se a estes outros na conquista da justiça social, é ir além dos limites da caridade, que fornece uma ajuda pontual, mesmo que contínua; é assumir uma ação libertadora" (OLIVEIRA, 2014, p. 123).

Ele chama atenção para o fato de que a solidariedade não remete apenas às ações voltadas para pessoas que se encontram em alguma situação de vulnerabilidade, mas sim também diz respeito a um movimento que vai à mesma direção das lutas que combatem qualquer situação abusiva. Ou seja, "somos solidários quando compartilhamos da luta contra as situações de abusos, ao tomarmos atitudes de resistência que outros também tomam, configurando uma solidariedade fluida, dinâmica, para além da conexão pessoal" (OLIVEIRA, 2014, p. 124). O que mais uma vez demonstra o caráter de uma consciência política por detrás das ações de solidariedade. Diz ele que:

> A solidariedade pode também ser definida por suas características operacionais, ou seja, pela maneira como ela pode concretamente se manifestar. Ela se concretiza em meio às lutas entre oprimidos e opressores, em diferentes níveis. Estas lutas são mais visíveis quando se consideram os movimentos políticos, mas podem também ser localizadas em situações não tão óbvias, como nas relações cotidianas do trabalho, da vida doméstica, da utilização de serviços públicos e privados, dos abusos de poder que se apresentam diariamente perante os cidadãos comuns. (OLIVEIRA, 2014, p.124)

A pergunta, então, que surge é: como garantir que os atuais e futuros cidadãos tenham acesso, nos ambientes educativos, através de uma "sociopedagogia de largo alcance", ao conhecimento que envolve as relações sociais, econômicas, políticas e sobre estes assuntos, que possam instrumentalizar sua análise critica? "Há, portanto, que pensar nas maneiras práticas de inserir os grandes temas relacionados à construção de uma sociedade justa, humanizada e solidária no processo de desenvolvimento das pessoas como cidadãos" (OLIVEIRA, 2014, p.125)

Umas das respostas possíveis para esta pergunta, segundo Oliveira, um dos principais autores que mantiveram um diálogo com Freire em algumas de suas obras da década de 90 é seguir as palavras de Edgar Morin (1997), que defende justamente a ideia de comunidade como um modo de se organizar ideal para processar os temas capazes de promover mudanças individuais e coletivas. “Faz sentido, já que vivemos numa situação social complexa, onde os sistemas e subsistemas, grupos, indivíduos, família, empresas e instituições exercem influência direta e constante uns sobre outros, relações que configuram aquilo que chamamos de vida social” (OLIVERA, 2014, p. 125)

Ao aprofundar-se na pedagogia de Freire, percebe-se também que esta questão de comunidade está, portanto, totalmente atrelada à questão da solidariedade. O que talvez mereça maior destaque aqui é ressaltar que, em sua visão, o planeta nada mais é do que uma grande comunidade, não cabendo nele, com isso, todo e qualquer tipo de opressão e esmagamento do outro.

Por este prisma, ao contrário do individualismo promovido pelos mecanismos modernos de consumo e de trabalho, oferecer ao outro o que lhe é comum é simplesmente dar aquilo que nos dias de hoje parece mais custar: a própria humanidade. “Uma postura de individualismo radical, onde cada um se preocupe primordialmente com seus próprios problemas, sem levar em conta os outros, é um caminho certo para a degradação social.” (OLIVEIRA, 2014, p.125). É o respeito, a solidariedade, o diálogo, a convivência, característicos de uma comunidade, que precisam e devem estar na ordem do dia dos educadores e educandos em todos os espaços em que se acredita no poder transformador da educação.

> Uma necessidade para o fortalecimento da comunidade, além de estudar seu significado, é vivê-la como experiência. Comunidade não pode ser entendida sem uma prática comunitária. Comunidade é vida de relação e por isso não poder ser contida apenas em teorizações, há necessidade de que quaisquer teorias que se apresentem para sua análise sejam acompanhadas de uma prática viva, que se manifesta não como observações acadêmicas, mas na prática da própria existência. Neste sentido, uma educação que contribua para o fortalecimento da comunidade e, portanto, para o progresso social, tem que estar imersa na vida comunitária. (OLIVEIRA, 2014, p.126)

Conclui-se, então, que há uma urgência de estabelecer formas educativas que proporcione aos sujeitos novas experiências de vida. Assim, por meio de práticas dialógicas e democráticas, em que há o desenvolvimento de uma consciência não tão somente de si, mas também do outro, a solidariedade surge como um dever. Inserir no dia a dia da convivência elementos de

solidariedade e ações que humanizam, assim como fortalecer o senso de comunidade deveria se tornar, portanto, um objetivo de todo educador que anseia por uma sociedade menos violenta e injusta.

Oliveira (2014) diz que o progresso social é função direta do grau de solidariedade existente entre seus vários membros, sejam estes considerados como pessoas, grupos ou categorias. Acrescenta que a solidariedade constitui-se, assim, em uma força de coesão que facilita o funcionamento comunitário e a própria vida social. Infelizmente, não tem sido esta a realidade brasileira.

> É uma visão que se opõe a ideia de solidariedade como mero sinônimo de filantropia, cuja natureza é compensatória, buscando a correção das consequências de projetos sociais mal equacionados, como a distribuição injusta de riquezas, a desvalorização da vida e a desigualdade social. Já a solidariedade é positivamente construtiva, podendo inspirar a criação de mecanismos estruturais que evitem a necessidade de posteriores compensações. (OLIVEIRA, 2014, p. 127)

Por fim, para Freire, educar é sinônimo de se solidarizar com aqueles que, como pessoas, grupos, classes ou categorias, são oprimidas por um sistema implacável. Além disto, educar é também mostrar que, sim, por mais injusto que sejam as relações, é possível afrontar o fatalismo histórico propagandeado por uma ideologia que leva os indivíduos a competirem desvairadamente e viverem em um individualismo extremado. Educar é ensinar ao homem a mostrar aquilo que ele tem de melhor: a sua humanidade, capaz de construir um mundo mais justo e solidário.

3.5 EDUCAÇÃO LIBERTADORA E MEDIDAS SOCIOEDUCATICAS

Por mais que o Brasil tenha avançado nas últimas três décadas no que diz respeito aos direitos dos adolescentes, criando leis especificas de proteção, a realidade desta parcela da população está longe de ser a ideal, sobretudo daqueles mais vulneráveis econômica e socialmente. Apesar da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, assegurarem que tanto a Educação como a Assistência Social, enquanto política pública governamental deveria avançar na cobertura deste público em particular, a complexidade dos problemas históricos e a omissão dos governantes e legisladores impedem mudanças sociais e

econômicas mais significativas, fazendo com que as leis apenas anunciem possibilidades, mas não confirmem e concretizem as transformações necessárias.

Para que se tenha uma ideia deste abismo, dados recentes divulgados por um estudo realizado pelo Governo Federal em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), referentes ao ano de 2014, revelam que o número de adolescentes assassinados no Brasil vem subindo de forma contínua desde 2012. O levantamento mostra que em municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes, a taxa de assassinatos de jovens chegou a 3,65 por mil adolescentes — ou seja, para cada mil adolescentes que completam 12 anos, mais de três são vítimas de homicídios antes de chegar aos 19 anos. Em 2011, o Índice de Homicídios na Adolescência (IHA) registrou 2,8 por mil adolescentes.

Se não bastassem estes dados preocupantes, estatísticas do Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), mostram que do ano de 2015 para o ano de 2016, o número de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas no país dobrou de 96 mil menores para 192 mil. As informações deste levantamento indicam que o tráfico de drogas, dentre os atos infracionais, é o crime mais frequente entre os jovens — havia quase 60 mil guias ativas expedidas pelas varas de Infância e Juventude do país por esse ato infracional. Já o delito de estupro cometido pelos menores aumentou de 1.811, em novembro de 2015, para 3.763, em novembro de 2016.

Os dados revelaram, ainda, que cerca de 90% dos jovens que cumprem medida socioeducativa eram do sexo masculino, sendo a maioria pobre e negra, sendo a liberdade assistida a medida mais aplicada aos menores, atingindo atualmente (2016) 83.603 adolescentes. A segunda medida mais aplicada era a prestação de serviços à comunidade, abarcando 81.700 jovens, que, como já explicado neste trabalho, devem executar tarefas gratuitas e de interesse comunitário durante período máximo de seis meses e oito horas semanais. Em seguida vêm a internação com atividades externas (33.658 jovens), semiliberdade (17.213) e internação sem atividades externas (13.237).

Diante destes números a representante do UNICEF no Brasil, Florence Bauer, responsável pela realização do estudo, é taxativa ao afirmar que “o que temos visto hoje no Brasil é que a falta de oportunidades tem determinado cruelmente a vida de muitos adolescentes” e que, continua ela, “enquanto o Brasil nas últimas décadas conseguiu reduzir a mortalidade infantil significativamente, o número de mortes entre os adolescentes cresceu de uma maneira

alarmante". Para ela, é primordial, então, que o país valorize melhor a segunda década de vida e dê à adolescência, a importância merecida.

É sabido que as causas da pobreza, da violência e do desemprego são históricas e que estão relacionadas com diversos fatores e que, além disto, estas são questões que não serão resolvidas de um dia para o outro. No entanto, por mais que haja problemas estruturais e de ordem macroeconômica em nossa nação, é sim possível fazer muito mais por estes adolescentes. É "dito comum" que para transformar a realidade brasileira e valorizar o adolescente, principalmente o que se encontra em situação desfavorável social e economicamente, o setor que deveria ser priorizado e receber maior investimento seria o da educação.

Se adentrarmos nesta perspectiva, de fato, será constatado que durante décadas, tanto nos regimes militares, quanto nos considerados democráticos, o que se tem visto é um sucateamento da educação, sobretudo a pública. E o que é mais triste e importante saber é que não priorizá-la faz parte de um plano político maior. Dados recentes confirmam que os investimentos na área da educação tem sofrido uma considerável redução. Darcy Ribeiro já afirmava:

> Pra mim, esse projeto foi iniciado na Ditadura Militar que via nos professores uma ameaça, por ser uma classe altamente politizada e com forte influência. O curioso é que esse projeto foi mantido por todos os governos após a Ditadura. Tanto os que se dizem de esquerda, quanto os de direita, todos os governos concordaram e contribuíram com esse projeto de sucateamento da educação para manter o povo alienado das políticas públicas etc. Tenho muitas críticas ao MST, mas ele conseguiu erradicar o analfabetismo de crianças com suas escolas feitas de barracas de lona preta. Já o Brasil, com uma das maiores cargas tributárias do planeta, NÃO. Realmente, não é uma crise, é um projeto que vem sendo muito bem executado.

Portanto, é com a ciência de que as concepções de educação se alteram com o tempo, com os ideais e conforme os interesses vigentes de cada época que as perguntas que surgem a partir deste quadro são: teria mesmo a educação, hoje, condições de transformar a realidade do país? E, com relação as medidas socioeducativas, tema da nossa pesquisa, de que forma a educação poderia provocar maiores transformações morais e sociais nestes sujeitos? Quais são os impactos que as práticas pedagógicas contidas nestas medidas têm na vida destes adolescentes?

Já vimos anteriormente as concepções de Piaget e Freire sobre a educação moral. Neste momento procuraremos aprofundar um tipo de educação, que segundo Freire, poderia proporcionar ao ser humano uma nova consciência de si e do mundo, o transformando em um sujeito histórico e transformador: a educação libertadora. Para ele, somente em um espaço em

que esta concepção de educação é realmente praticada é que se desenvolveriam relacionamentos com compromisso fraterno, solidário na qual se resgataria a dignidade humana. Só uma educação que promove atitudes de solidariedade, justiça e equidade e que avança cada vez mais numa linha de compromisso social e de transformação do sistema político e econômico é que poderá libertar o povo das amarras dos opressores.

Pelo fato destas ideias de educação terem surgido em um período em que as desigualdades do capitalismo se faziam mais latentes em nossa sociedade, muitas pessoas consideram a teoria freireana ultrapassada. No entanto, por mais que já tenham passado décadas da época de sua atuação e que até mesmo a democracia já tenha sido estabelecida em nosso país, a realidade do Brasil continua praticamente a mesma em muitos dos seus aspectos. Deste modo, o olhar que Freire construiu como o ideal para a educação naquela época pode facilmente ser aplicado para os nossos dias, pois é notório que a sociedade continua fortemente dividida em classes e ideologias.

Não é por acaso, neste sentido, apenas pra fazer um parêntese importante, que operações como as "Escolas sem Partido" vêm com toda volúpia querendo calar e anular pela raiz a força de educadores que proporcionam aos seus educandos uma leitura não tão somente de palavras, mas de mundo. O que a classe dominante anseia é impossibilitar uma maior interação entre educador-educando e evitar que os sujeitos adquiram um olhar mais crítico para a realidade, para que deste modo consigam dar continuidade sem muitas resistências em seus projetos de poder.

O educador, por sua vez, heroicamente, deve resistir e continuar a sua luta infindável pela valorização da formação dos homens e mulheres que contigo se relacionam. Resistir a todo tipo de engodo e de desvalorização é uma maneira de lutar contra um sistema político que tem claramente mostrado as suas "garras", fazendo com que retrocessos aconteçam após importantes avanços na área da educação.

Tudo isto é fruto de uma relação histórica em que o Brasil por séculos tem se comportado como "marionete" dos interesses do capital estrangeiro. Mas nada desta realidade sofrerá algum tipo de enfrentamento e mudança se os educadores "abaixarem as suas guardas", deixando de promover a conscientização aos seus educandos. Eles devem saber que são sujeitos capazes de alterar a sua própria realidade e também a si mesmo.

> Nada se consegue implementar dentro de todas as diversas concepções sem a presença atuante e insubstituível do educador comprometido com a missão de educar, segundo Freire, para a cidadania e a autonomia, conscientizando e libertando através do diálogo e da reflexão, num intercâmbio contínuo de saberes, pois é assim que se estabelecem as possibilidades comunicativas,

> fazendo com que o educando se transforme em sujeito da sua própria história.(JUNQUEIRA, 2011, p.94)

Quando o assunto é medidas socioeducativas o papel da educação também é primordial e os educadores que acompanham os adolescentes assumem um papel muito relevante nas possibilidades de desenvolvimento dessa juventude. Não se pode esquecer que o objetivo do SINASE é justamente promover o desenvolvimento dos adolescentes baseados em princípios dos direitos humanos, defendendo um alinhamento conceitual, estruturado, principalmente, em bases éticas e pedagógicas.

Portanto, se nesta concepção libertadora promulgada por Freire a educação é um direito humano básico, capaz de alicerçar uma sociedade muito mais justa e solidária, na qual ocorreria a garantia da pluralidade e da inclusão em sentidos amplos, a pergunta que aparece é se a educação libertadora também poderia ser praticada nos espaços de cumprimentos das medidas socioeducativas. Este trabalho acredita que sim.

Deste modo, a diversidade de histórias de vida de cada adolescente e as visões de mundo vivenciados em um ambiente socioeducativo se torna pedagógica e proporciona a construção de valores democráticos, cujo principio do respeito, talvez, aparece com o mais importante. Isto é muito relevante para os adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas, pois eles carregam estigmas sociais pesados demais que muitas vezes os inferiorizam, provocando uma revolta ainda maior da sociedade a sua volta.

Quanto à educação libertadora, é importante saber que para este autor pernambucano, uma relação pedagógica nesta concepção nasce da realidade e da necessidade do educando, e através dela é que se cria um ambiente de escuta, na qual processualmente se estabelece um clima de confiança entre educador e educando. É através do diálogo e a partir das realidades de vida que se produzirá um conhecimento revolucionário e se construirá uma reflexão transformadora. Para ele todos os indivíduos são diferentes uns em relação aos outros, sendo que essas diferenças não são naturais, mas sim histórica, social e culturalmente construídas, o que faz com que as trocas entre os indivíduos permitam o reconhecimento do outro e de outras formas de vida diferentes.

> Paulo Freire foi, talvez, quem melhor compreendeu a necessidade de trabalhar na educação dentro da realidade e do universo da população para, assim, atingir os objetivos propostos. Freire conceitua a educação como pessoas que se vão completando mutuamente ao longo de suas vidas. Muito importante para ele é a questão da historicidade, do diálogo e da conscientização. Tem como princípio a pessoa e a realidade em que ela vive. Procura ouvir e criar condições para que a

> transformação aconteça a partir da conscientização, motivando a saída da situação de oprimido e provocando a sua libertação.(JUNQUEIRA, 2011, p.95)

Uma postura aberta do educador diante do educando, então, se revela como de fundamental importância para que se construa um ambiente democrático de educação, na qual com o passar do tempo, existirá o reconhecimento do outro e também um reconhecimento de si próprio. Tudo isto favoreceria aquilo que é para Freire vital: a emancipação do sujeito. A partir de uma relação de respeito pelo outro, conquistado, sobretudo, como já frisado acima, pela ferramenta do diálogo e do respeito, o educando vai aos poucos se desinibindo e se tornando uma pessoa mais autoconfiante para lidar com os obstáculos que a vida lhe impõe, conseguindo traçar um caminho próprio, em que o seu próprio projeto de vida é costurado, deixando de viver, muitas vezes, em função da vontade alheia.

Por isto, importante ressaltar, a presença afetiva do educador ao lado dos educandos durante os meses em que estão cumprindo a medida socioeducativa se mostra necessária e decisiva, pois muitos adolescentes, diante da infração que cometeram, esperam encontrar nos locais de cumprimento um ambiente hostil e de acusação, mas são impactados por atitudes de aproximação, de diálogo, de solidariedade, de respeito e de reconhecimento. Isto é ainda mais forte para eles quando as suas vidas foram marcadas por atitudes de desrespeito, de omissão, de separação, de violência e na qual a sua fala foi silenciada ou nem sequer estimulada.

Atitudes de acolhimento realizadas pelos educadores demonstram, portanto, acima de tudo, que há esperança da parte destes quanto ao futuro dos adolescentes. Acreditar que o episódio na qual os jovens entraram em conflito com a lei servirá de aprendizado é o mínimo que se pode esperar, pois caso contrário as práticas pedagógicas serão inócuas e vazias de significado. O olho no olho, o sorriso, o tocar respeitosamente, as brincadeiras espontâneas vão firmando um relacionamento em que há esperança no desenvolvimento e na transformação. Sem que isto aconteça não existirá socialização, interação e uma troca verdadeira de pontos de vista.

É a partir da construção, juntamente com o adolescente, de um ambiente facilitador nos locais em que eles cumprem a medida de Liberdade Assistida ou Prestação de Serviços à Comunidade, que se acredita na consecução de provocar importantes reflexões e, consequentemente, possíveis mudanças nas ações morais e sociais destes jovens. Mesmo sabendo que dificilmente as atividades, os serviços prestados e as relações estabelecidas nestes

espaços vão transformar a vida dos sujeitos por completo, espera-se que haja uma tomada de consciência da realidade, das relações e de si mesmo.

> no processo de ação-reflexão-ação o educando conscientiza-se, liberta-se e produz o conhecimento, partindo da análise crítica da realidade existencial, podendo, desse modo, tomar decisões, para as ações transformadoras necessárias na sociedade. Durante esse processo educativo o educando desenvolve uma consciência histórica, tornando-se criador da cultura e responsável pela escolha e construção do próprio destino. Esse método foi construído com a experiência do povo, querendo inverter as regras da educação tradicional para que o aluno pudesse ser o sujeito da própria história e sujeito da mudança em sua vida e na vida da sociedade em geral. (JUNQUEIRA, 2011, p.96)

Importante destacar que a educação libertadora caminha junto com o processo de conscientização e de humanização. Freire diz "em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade". (FREIRE, 2005, p. 22). Desta feita, sentir se acolhido e participante de todos os processos humaniza as relações e geram o amadurecimento de sentimentos de solidariedade e de justiça.

E é justamente a partir do momento em que os adolescentes refletem sobre a justiça e começam a se colocar no lugar do outro que se percebem os frutos deste tipo de educação, que visa, no fundo, fazer com que os sujeitos adquiram uma nova forma de se relacionar com a própria vida e com as suas experiências na realidade a sua volta, propiciando uma transformação de mão dupla: da realidade e de si mesmo. É assim que o conhecimento é produzido e o ser humano lentamente vai se desenvolvendo cognitivamente, tendo oportunidades de também se desenvolver moral e socialmente.

Para Freire a educação libertadora acontece quando existe interação entre os sujeitos, pois por meio dela é que ocorre a práxis, ou seja, os processos de ação-reflexão, na qual se busca uma consciência cada vez maior sobre a realidade, e o que ocasiona em uma transformação social pela justiça. "Os elementos constitutivos da educação libertadora são, em sua essência, a pessoa como sujeito do seu próprio desenvolvimento, a educação como meio de transformação social com foco na justiça". Através desta educação os direitos da pessoa humana se tornam plenamente reconhecidos e isto é determinante para o seu posicionamento politico na sociedade.

> Então, a minha resposta é que antes de tudo nós temos que respeitar os sentimentos das pessoas. Mas nós temos que dar o melhor de nós para ajudar as pessoas a terem coragem para se confrontar a si mesmas. Porque umas das condições para nós termos esperança, e para nos engajarmos em qualquer forma

> de luta socialmente significante, é lidar com nossas próprias dificuldades e não ficar com raiva dos outros. (FREIRE, 2014, p.102)

Por fim, vê-se que é possível, enquanto educador, utilizar nas práticas pedagógicas com os adolescentes que prestam as medidas um olhar educativo-libertador. Tudo dependerá dos vínculos costurados, dos diálogos estabelecidos, da abertura dada e da construção respeitosa. Quando tudo isto acontece, por mais que o adolescente fique um tempo considerado curto cumprindo a medida, algo de novo poderá ocorrer em sua forma de pensar e de olhar para o mundo e para a si próprio. Sem fé nisto, não há razão para ser um educador.

É de fundamental importância que haja nestes ambientes, liberdade para ser o que se é, para falar o que se pensa e para se movimentar conforme a sua autonomia. Em tempo de negação do outro e de extremo individualismo uma atenção maior que se dá ao sujeito já o impacta de forma surpreendente. Importante novamente lembrar que quem cumpre medida socioeducativa não está cumprindo uma pena, mas está sim buscando encontrar o seu "eu" perdido diante de tantos outros conflitos, bem maior e mais profundo do que os conflitos existentes com a lei.

Humanizar-se com eles é elaborar um convite para "ser mais". A humildade, a cooperação, a comunhão, o reconhecimento, a aproximação, quando reconhecidas, se tornam ações e atitudes poderosas em um relacionamento, capazes de provocar transformações significativas no sujeito, que se encontra, sobretudo, em uma fase peculiar de desenvolvimento.

Assim, então, uma combinação entre medidas socioeducativas e educação libertadora é sim possível de ser realizada. Talvez seja exatamente ela que esteja faltando em muitos destes espaços. E, na verdade, somente ela, poderá tirar o sujeito da prisão de si mesmo o fazendo olhar para os lados, além do quê, somente ela poderá tirar dos educadores e dos educandos o medo da liberdade, do conhecimento, do outro e do novo.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Neste momento do trabalho serão apresentados todos os dados pertinentes a parte metodológica, deixando claro quais foram, primeiramente, os objetivos e a natureza da pesquisa. Serão aqui caracterizados também os locais em que a pesquisa se desenvolveu e os sujeitos entrevistados, tanto os adolescentes quanto os educadores. E, por fim, será apresentada também a escala de valores utilizada na aplicação dos questionários com os adolescentes.

4.1 OBJETIVOS E NATUREZA DA PESQUISA

Os objetivos desta pesquisa se concentraram em caracterizar a moralidade e a consciência social dos adolescentes em conflito com a lei através das medidas de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA) e em analisar quais foram as contribuições que estas duas medidas tiveram para o desenvolvimento moral e social dos jovens em questão. Para tanto foram realizados entrevistas semiestruturadas com os adolescentes de ambas as medidas e aplicados questionários, sendo utilizados na interpretação dos dados, sobretudo, três importantes referenciais teóricos: Jean Piaget, Paulo Freire e Lawrance Kohlberg.

Especificamente, os objetivos foram averiguar, através de uma análise dos discursos dos adolescentes, de que modo eles apreciaram a medida socioeducativa, os serviços e as atividades realizadas, as regras da entidade, a entidade, a relação com os educadores e qual é a sua compreensão de si mesmo, do outro e da realidade a sua volta. Além disto, pretendeu-se ver também qual foi à importância que deram e dão para o diálogo, para a interação social, para o respeito, para a solidariedade e quais eram os seus projetos de vida.

Buscou-se diagnosticar de que modo as relações estabelecidas no interior das entidades entre os adolescentes e os educadores, entre adolescentes e as atividades/ serviços prestados, entre adolescentes e a própria entidade e entre adolescentes e a medida tem, na ótica deles, contribuído nos seus processos de desenvolvimento moral, de conscientização e na sua capacidade de reflexão. Para auxiliar neste diagnóstico também foram entrevistados os funcionários que ficavam com a responsabilidade de acompanhar os adolescentes.

Outro objetivo desta pesquisa foi elaborado através de questionários para diagnosticar de que forma os adolescentes aderiram aos valores de *justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática*, evidenciando, a partir das suas respostas, em qual nível de tomada de perspectiva se dava tal adesão: em um nível egocêntrico, sociocêntrico ou verdadeiramente moral.

Quanto aos objetivos pode-se afirmar que esta é uma pesquisa descritiva, pois tem como finalidade caracterizar determinadas populações ou fenômenos, buscando descrever detalhadamente o que está ocorrendo. Para Triviños (1987, p. 110, apud OLIVEIRA, 2011), "o estudo descritivo pretende descrever "com exatidão" os fatos e fenômenos de determinada realidade", de modo que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura.

Quanto à natureza ela é quali-quantitativa, pois se de um lado ela trabalhará com dados buscando o seu significado, por meio das entrevistas, por outro, empregará a quantificação na aplicação dos questionários, na qual as informações serão tratadas por meio de técnicas estatísticas. Segundo Malhotra (2001, p.155, apud OLIVEIRA, 2011), "a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística".

Segundo Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto, procurando captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências. Para Mattar (2001, apud OLIVEIRA, 2011), a pesquisa quantitativa busca a validação das hipóteses mediante a utilização de dados estruturados, estatísticos, com análise de um grande número de casos representativos, recomendando um curso final da ação. Ela quantifica os dados e generaliza os resultados da amostra para os interessados.

Os adolescentes escolhidos para as entrevistas foram selecionados conforme o tempo de cumprimento da medida, sendo priorizados aqueles que se encontravam na reta final dela. Assim, dos sete entrevistados de Liberdade Assistida, cinco adolescentes ou já tinham terminado os seis meses mínimos de cumprimento ou se encontravam na última semana. Apenas dois selecionados estavam no quarto mês do cumprimento. O mesmo critério foi usado para os adolescentes de Prestação de Serviços a Comunidade com a diferença de que o máximo de cumprimento da

medida foi de quatro meses. Dois adolescentes, dos sete entrevistados cumpriu a medida em apenas dois meses.

Quanto à seleção dos adolescentes para responderam aos questionários, optou-se por todos, de ambas as medidas. No entanto, não foram todos os que responderam. Quanto aos funcionários, foram escolhidos para as entrevistas aqueles que desempenhavam o papel de orientador educacional e que, consequentemente, mais tempo passavam ao lado dos adolescentes enquanto eles cumpriam as medidas.

4.2 CARACTERIZAÇÕES DOS LOCAIS DA PESQUISA

As medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços a Comunidade no município em que a pesquisa foi realizada são centralizadas e desenvolvidas em um Centro Comunitário vinculado a Igreja Católica, em parceria com o poder público municipal, desde 2012. Criado no ano de 1978 e situado em um bairro periférico, próximo de uma das maiores comunidades do município, esta entidade atua como um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e tem como objetivo geral prestar assistência psicossocial a crianças e adolescentes de baixa renda, a fim de favorecer seu desenvolvimento individual, social e comunitário, priorizando àqueles em situação de vulnerabilidade e/ou exclusão social.

A sua estrutura é composta de quadra esportiva, refeitório, pátio, sala de informática, sala de reuniões, escritório e sala de atividades pedagógicas e neles são organizados aulas de idiomas, de computação, atividades lúdicas, recreativas, esportivas, além de serem servidos almoços e cafés.

No caso dos adolescentes que cumprem a medida socioeducativa de Liberdade Assistida, além deste local, muitas atividades, sempre com a presença de um técnico do Centro Comunitário, são realizadas nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), que invariavelmente é um espaço com salas para reuniões de grupos, ambientes abertos nas quais se realizam algumas atividades. Isto ocorre devido a proximidades destes locais com as residências dos adolescentes.

No caso da medida socioeducativa de Prestação de Serviços a Comunidade é a partir deste centro que as parcerias com as entidades interessadas em receber os adolescentes que cumprem a medida de Prestação de Serviços a Comunidade são feitas. Atualmente, são 15 entidades que

possuem vínculo com o centro e elas são tanto públicas como de finalidades não governamentais, podendo ser elas: centros de assistência social, serviços de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças, adolescentes e idosos, abrigos de idosos, hortas e lavanderias comunitárias.

Em cada um destes locais o orientador educacional fica responsável por fazer o acompanhamento do jovem e os relatórios que deverão ser repassados para a equipe técnica da organização que acompanha os adolescentes em grupo e de forma individual.

As entidades em que os adolescentes entrevistados desta pesquisa cumpriram a medida se restringiram em unidades do Centro de Referência de Assistência Social e de Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e para idosos. Apenas um destes locais apresentava um ambiente mais fechado, com pouco jardim, com uma estrutura semelhante a uma casa. Os demais espaços eram mais amplos, com gramados e apresentavam uma estrutura mais apropriada e moderna.

4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: EDUCADORES E ADOLESCENTES

Foram dois os sujeitos desta pesquisa: os adolescentes e os educadores. Ambos foram entrevistados. Os educadores tiveram uma participação mais tímida no que se refere ao uso das suas respostas para esta pesquisa, apesar delas terem sido importantes para a interpretação e para as conclusões do trabalho. Os educadores se dividiram em orientadores técnicos do serviço, que atuavam junto aos adolescentes no centro parceiro do município, e os orientadores educacionais, que ficavam com a responsabilidade de acompanhar os adolescentes nas entidades em que cumpriam a PSC.

A equipe dos orientadores técnicos que atuam no centro comunitário é formada por um pedagogo, um assistente social e um psicólogo. São eles que fazem os atendimentos individuais e em grupos com os adolescentes e seus familiares e que acompanham e realizam a mediação entre os jovens e as entidades. Já são profissionais experientes no trabalho com adolescentes que cumprem as medidas, já tendo atuado em grandes centros urbanos como São Paulo-SP.

Os cinco orientadores educacionais vinculados às entidades desempenham diversas funções nestes locais. Dois deles eram serviços gerais, dois eram educadores sociais e outro educador físico. Estes não necessariamente possuem curso superior ou formação em pedagogia

ou áreas afins. São designados normalmente pela coordenação da entidade a acompanharem os jovens e mostrarem os serviços que precisam ser executados.

Os adolescentes, os outros sujeitos da pesquisa, se dividiram entre os que cumpriram a medida de Liberdade Assistida e os que cumpriram a medida de Prestação de Serviços à Comunidade. No mês de agosto de 2017, data escolhida para paralisar os dados, havia 45 adolescentes que efetivamente estavam cumprindo a LA e 12 jovens que cumpriam a PSC. Ao final, após algumas recusas e desencontros, foram aplicados 26 questionários com os de LA e 09 de PSC. Quanto as entrevistas foram entrevistados 07 adolescentes de cada medida

Entre os adolescentes entrevistados de PSC todos eram do sexo masculino e dois deles já tinham completado 18 anos. Dos entrevistados de LA, três eram do sexo feminino e dois também haviam completado 18 anos. Dos que responderam os questionários de LA, 04 eram do sexo feminino e 05 já tinham completado 18 anos.

O perfil destes adolescentes de forma geral tem algumas semelhanças. Estes dados foram colhidos juntamente com os questionários. As principais perguntas selecionadas para esta pesquisa foram: com quem moravam, se tinha algum familiar que já cumprira medida ou estivera preso, se já tinham reprovado nos anos escolares e qual a infração cometida. Informalmente perguntou-se sobre de qual bairro eles eram provenientes.

Em ambas as medidas os adolescentes, em sua maioria, são repetentes escolares e possuem em suas famílias alguém que já tenha tido passagem por penitenciárias. De 22 perfis respondidos de LA, 17 afirmaram serem repetentes. No caso dos de PSC, de 09 respondidos, 05 eram os que já tinham sido reprovados. No caso dos familiares com histórico infracional 16 são os adolescentes de LA e 06 de PSC.

Outras características semelhantes entre os adolescentes é que a maioria deles é oriunda dos bairros periféricos da cidade, locais que o poder público é visivelmente ausente e não possui em seus lares a figura do pai. Por isto é recorrente escutar entre eles que o “amor só de mãe”.

Uma diferença entre eles é que as infrações cometidas entre os jovens de LA são em média considerados mais graves. Dos 22 adolescentes que responderam de LA há os que furtaram, roubaram, traficaram, brigaram, tacaram faca, agrediram, andaram com carro roubado, bateram a moto e cometeram homicídio. Já dos que cumpriram Prestação de Serviços a Comunidade há os que pegaram o carro escondido do pai, organizaram festa com a presença de menores e drogas, traficaram, roubaram e furtaram.

4.4 A ESCALA DE VALORES: APLICAÇÕES DOS QUESTIONÁRIOS COM OS ADOLESCENTES

A pesquisa se utilizou da escala de Adesão de Valores, um instrumento que foi elaborado pela Fundação Carlos Chagas em conjunto com pesquisadores da UNESP – Universidade Estadual Paulista e UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Aqui, apenas os adolescentes que cumprem as duas medidas serão interpelados. Com ele, será possível avaliar tanto a adesão aos quatro valores, convivência democrática, respeito, solidariedade e justiça como será possível avaliar em que nível de tomada de perspectiva se deu tal adesão: em um nível egocêntrico, sociocêntrico ou verdadeiramente moral. Para cada valor serão elaboradas quatro histórias, totalizando dezesseis questões (Anexo) . Como já ressaltado, o número de adolescentes de LA que responderam o questionário foi 26, de um total de 45 e 09 de PSC, de um total de 12.

As ideias sobre o desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg (1927-1987) foi o que inspirou os pesquisadores a realizarem esta escala. Este autor foi um importante pesquisador que deu continuidade ao trabalho de Piaget no campo da moral. Ele retorna a ideia da construção do juízo moral e define o desenvolvimento do juízo moral como uma estrutura de justiça à semelhança das estruturas mentais definidas por Piaget e que iria progressivamente se tornando mais e mais abrangente, diferenciada e equilibrada do que a estrutura inicial.

Ele definiu três níveis de desenvolvimento moral, cada qual contendo dois estágios. A sequência dos estágios pela qual passam as pessoas é invariante e universal. Ou seja, todas as pessoas, de todas as culturas, passam por elas, embora nem todos atinjam os estágios mais elevados.

Os níveis identificados por Kohlberg são o pré-convencional, o convencional e o pós convencional. No estágio 01 do pré-convencional pessoas ou atos maus devem ser punidos. A ordem sociomoral é definida em termos de diferença de status, poder e posses, e não em termos de igualdade ou reciprocidade. Os princípios que mantem a ordem social são a obediência do fraco em relação ao forte e punição pelo forte aos desviantes. Não há diferença entre o valor moral da vida humana e de status social ou valores monetários. “é proibido roubar porque senão a policia pode prender”.

Assim, a moralidade se torna um ato que é definido em termos de suas consequências físicas para o agente. Se a ação é punida, está moralmente errada; se não é punida esta

moralmente errada. Para Kohlberg a maioria das crianças com menos de 09 anos, alguns adolescentes, e adultos e jovens infratores se encontram nesta fase de desenvolvimento moral.

No estágio 02 a noção de honestidade, lealdade, está relacionada a uma troca de favores ou ofensas entre os indivíduos. O ato de cooperação é visto como um direito, mas o lema é de não interferência na esfera de outra pessoa. A ação é dirigida em termos de desejo de uma recompensa ou beneficio. "Deve-se salvar a vida de um amigo, já que este pode ser-lhe útil no futuro". Regras visam o atendimento de necessidades pessoais básicas, como proteção e interesses imediatos. Regras são pautadas sobre princípios individualistas. Isto é, a ação moralmente correta é então definida em termos da satisfação das próprias necessidades da pessoa.

No estágio 03, já no nível convencional, a moralidade é conhecida como a do 'bom garoto', da aprovação social e das relações interpessoais. O comportamento moralmente certo é o que leva a aprovação dos outros. Trata-se de uma moralidade conformista e estereotipada. Há a presença da reversibilidade, mas por uma possibilidade de se colocar no lugar do outro e pensar como ele pensa. Isso é possibilitado por uma real capacidade de descentração.

A concepção de justiça neste estágio é relacionada à concepção de um bom relacionamento interpessoal. A ordem sociomoral é concebida como composta de relações de mútua afeição, gratidão e cuidado com a aprovação externa. É por isso que o individuo neste estágio opta por colocar-se no lugar daquele que obedece melhor ao estereótipo de boa pessoa.

No estágio 4 existe grande respeito pela autoridade e há uma orientação para a lei e para a ordem. A ordem e o respeito as regras deve prevalecer em detrimento das vontades individuais. Deve-se cumprir o dever e a justiça não é mais uma questão de relações entre indivíduos. Agora o sistema, que é uma organização social de papeis e regras claras e aceitas pela comunidade, é quem 'fala' mais alto.

Em termos de tomada de papel, isso significa que cada indivíduo deve situar-se pela orientação dos outros e situar-se como parte de um sistema maior do qual pertencem e para qual todos são orientados. Cada indivíduo deve contribuir com a sociedade e deve receber a justa retribuição por seu trabalho. As trocas de recompensa ou punição não são interpessoais, mas centradas no sistema social.

Finalmente o último nível, o pós-convencional, que engloba tanto o estágio 05 como o estágio 06. No primeiro deles existe uma orientação para o contrato social, em que as leis não são mais consideradas válidas pelo mero fato de serem leis. Nesta fase os indivíduos admitem que as

leis possam sofrer alterações, caso eles as considerem injustas. Mas a mudança deve ser buscada por meio dos canais legais e dos contratos democráticos. Existe aqui a elaboração de uma proposta racional para a criação de leis e regras, em que a atenção é deslocada da defesa da lei e ordem para uma legislação necessária que maximize o bem estar dos indivíduos.

A concepção de justiça nesse estágio pressupõe a reciprocidade entre as partes e a igualdade de oportunidades. Indivíduos deste estágio falam em conseguir uma lei ou principio de justiça universal que independa até mesmo do tempo.

No estágio 06 o indivíduo reconhece os princípios morais universais da consciência individual e age de acordo com eles. Assim, se as leis injustas não puderem ser modificadas pelos canais democráticos legais, o individuo ainda assim resiste as leis injustas. É a moralidade da desobediência civil, dos mártires e revolucionários pacifistas e de todo aquele que permanece fiel a seus princípios ao invés de se conformarem com o poder estabelecido e com a autoridade.

A partir destes três níveis e seis estágios distintos Kohlberg (1992), então, definiu três modos de adesão a valores, de acordo com as perspectivas sociais adotadas: uma perspectiva individualista, ou egocentrada, outra centrada nas relações grupais, familiares e em normas sociais convencionais, nomeada como sociocêntrica e, finalmente, outra perspectiva, chamada moral, mais descentrada socialmente e baseada em contratos estabelecidos democraticamente por procedimentos justos.

A escala de adesão de valores foi construída, portanto, levando em consideração toda esta concepção teórica e, para diagnosticar em qual destas perspectivas teóricas o sujeito se encontrava, foram criadas algumas histórias pelos pesquisadores que se baseavam em situações do cotidiano, totalmente possíveis de ocorrerem na 'vida real'. As histórias tinham um cunho moral que tocava nos valores de solidariedade, respeito, convivência democrática e justiça.

Os questionários aplicados nesta pesquisa continham quatro histórias para cada valor, totalizando 16 histórias. Em cada uma delas os adolescentes deveria julgar qual das respostas seria a mais correta no seu ponto de vista a ser feito. Três alternativas apresentavam-se favoráveis ao valor focalizado no item e duas apresentavam-se contrárias a ele, contra-valor.

As alternativas foram constituídas de tal modo que cada uma delas evidenciava o modo de adesão ao valor, entendido, nesta pesquisa, como a perspectiva social na qual o valor é usado. Dentre as cinco alternativas oferecidas para cada item no questionário, então, três afirmavam o valor focado na história em perspectivas sociomorais de níveis crescentes de descentração (P1

egocêntrica, P2 sociocêntrica e P3 moral) e duas alternativas afirmavam um contra-valor, o fazendo, também, num nível egocêntrico (C1) ou sociocêntrico (C2).

4.5 AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA COM OS ADOLESCENTES E FUNCIONÁRIOS

A abordagem de parte desta pesquisa será a qualitativa e utilizando o método clinico, as entrevistas serão realizadas com as duas partes envolvidas no trabalho: os profissionais que possuem a função pedagógica da medida e os adolescentes que cometeram algum ato infracional. Para isto, serão elaboradas perguntas na qual se dividirão em categorias e indicadores, que facilitarão as abordagens e a organização das respostas (Anexo 1).

As perguntas foram pensadas e elaboradas a partir de duas fontes: do trabalho de mestrado da autora Carla Andressa Placido Ribeiro de França, intitulada "Construção da autonomia moral junto a crianças e adolescentes de um abrigo institucional: pesquisa de intervenção", 2012, e do trabalho de mestrado do autor Gilberto Luiz Mattielo Junior, chamado "O Amanhã de quem cresce", do ano de 2015.

Para fins desta parte da pesquisa será realizada uma seleção por amostragem, sendo este o número de entrevistados: 03 técnicos do Centro Comunitário (um pedagogo, um psicólogo e um assistente social coordenador) e 06 orientadores educacionais das entidades e 07 adolescentes que cumprem a medida de PSC e 07 adolescentes que cumprem a LA.

As categorias escolhidas para as estas entrevistas com os adolescentes são: Apreciação da medida socioeducativa, Apreciação dos Serviços Prestados/ Atividades, Regras nas entidades e possibilidades de desenvolvimento moral, Apreciação da entidade de cumprimento da medida, Relação com os educadores, Compreensão de si mesmo e da Realidade, Importância da Interação e do Diálogo, Importância do Respeito e Projeto de Vida.

As categorias para as entrevistas com os funcionários são: Apreciação de sua própria função na instituição, Apreciação do ambiente da instituição como facilitador do desenvolvimento moral, Compreensão da realidade social e do ato cometido pelo adolescente.

Os dados abstraídos destas entrevistas servirão tanto para extrair um maior número de detalhes dos pontos de vistas dos adolescentes sobre a medida, como também auxiliarão para avaliar os ambientes das entidades em que os adolescentes prestam os serviços. Possibilitar-se-á avaliar à organização, a estrutura pedagógica e a administrativa dos espaços em questão e o ponto

de vista dos educadores para os adolescentes e para os ambientes de trabalho. Além disto, por meio desta entrevista qualitativa será possível analisar o conhecimento que os adolescentes apresentam da realidade, facilitando a investigação no que diz respeito às possibilidades da medida favorecer o desenvolvimento de um grau mais elevado de conhecimento e de consciência da realidade.

Os nomes tantos dos adolescentes quanto dos adolescentes são fictícios. É de fundamental importância manter em sigilo a identidade de cada um dos participantes, destacando apenas aquilo que de mais interessante foi considerado para esta pesquisa.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já ressaltado anteriormente, foram aplicados 26 questionários a um total de 45 adolescentes que cumpriam a medida de Liberdade Assistida e 09 questionários a um total de 12 adolescentes que cumpriam Prestação de Serviços a Comunidade. O objetivo com os questionários foi analisar a adesão que os adolescentes tiveram aos valores de justiça, solidariedade, respeito e convivência democrática. Mesmo não tendo sido um número tão alto espera-se que as análises tenham fundamentação. Além disto, foram entrevistados 07 adolescentes de LA e 07 adolescentes de PSC e as análises destas também serão realizadas aqui.

Nesta fase do trabalho, primeiramente serão analisadas as entrevistas e, depois, serão descritos sobre cada um dos valores, conjecturando, conforme as entrevistas, as realidades de cada uma das práticas vivenciadas nas MSE e a teoria até aqui apresentada, os possíveis motivos que explicam tais resultados. Lembrando que muitas conclusões serão apenas suposições e inferências, mas que, mesmo assim, não deixam de ser significativas para a reflexão a respeito dos adolescentes em conflito com a lei e a respeito das peculiaridades que envolvem cada uma da medida.

5.1 RESULTADO DAS ENTREVISTAS COM OS ADOLESCENTES DE PSC E EDUCADORES

As categorias escolhidas a priori para as entrevistas com os adolescentes que cumpriram as medidas socioeducativas foram: a Apreciação da medida socioeducativa, Apreciação dos Serviços Prestados/ Atividades, Apreciação das regras da entidade e da medida, Apreciação da entidade de cumprimento da medida, Relação com os educadores, Compreensão de si mesmo e da Realidade, Importância da Interação e do Diálogo, Importância da Solidariedade e do Respeito e Projeto de Vida.

Com a realização da entrevista esta pesquisa conseguiu aferir opiniões importantes dos adolescentes sobre: as medidas, os educadores, as atividades, os serviços e os espaços nas quais eles frequentavam. Conseguiu-se diagnosticar como as medidas são percebidas pelos adolescentes e qual nível de consciência eles possuem de si mesmo e de suas realidades.

Importante lembrar que os adolescentes que cumprem a LA deveriam semanalmente ir ao centro comunitário ou aos centros de assistência social, localizados, vias de regra, mais próximos de suas residências, para realizar atividades socioeducativas em grupo ou individuais e fazer os cursos disponíveis, que no momento da pesquisa era de vendas. Já os adolescentes que cumpriram a PSC frequentavam semanalmente os mesmos centros de assistência social e uma unidade de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e para idosos, e regularmente também frequentavam o centro comunitário.

Além da entrevista com os adolescentes, também foram entrevistados sete educadores, dos quais dois deles, uma psicóloga e uma pedagoga, eram as técnicas responsáveis pelo acompanhamento dos adolescentes no centro comunitário. Elas ficavam incumbidas de fazer o Plano Individual de Atendimento (PIA), os atendimentos individuais e as atividades em grupo e acabavam por ter mais contato com os adolescentes de LA. Os cinco demais educadores acompanharam os adolescentes nas entidades em que eles cumpriram a medida de PSC.

Vale ressaltar que o cargo e a função que estes educadores em especifico exercem das entidades é variada. Tinham educadores sociais, educadores físicos, serviços gerais e eles são denominados de educadores pela orientação técnica das medidas porque são os que teoricamente deveriam fazer este papel nas entidades, orientando os adolescentes nos serviços, conversando com os adolescentes, criando um vínculo mais significativo com eles e repassando as informações para a coordenação das entidades. Entre os funcionários entrevistados havia dois educadores sociais, uma educadora física e dois serviços gerais. As respostas dos educadores irão servir apenas pra contextualizarmos melhor e ampliarmos as reflexões levantadas a partir das respostas dos adolescentes.

Ao serem analisadas primeiramente as respostas dos adolescentes que cumpriram a medida de PSC tem se a impressão que elas variam muito conforme as características do local em que eles prestaram a medida, da personalidade de cada um e da trajetória de vida do próprio adolescente. Alguns são monossilábicos e outros já falam com muito mais desenvoltura. Este trabalho, então, separou as falas mais significativas e aquelas que fazem mais sentido com o tema pesquisado. A partir delas foram realizadas algumas importantes considerações a partir da teoria de Piaget, de Paulo Freire e de Kohlberg

Quando perguntados sobre a apreciação da medida socioeducativa e o que mais haviam aprendido com ela, chama a atenção para dois tipos de respostas. Uma que sinaliza que a medida

foi importante para a responsabilização dos atos e outras que sugerem um aprendizado de habilidades e valores.

No que se refere a este primeiro caso, temos PED, afirmando que aprende com a medida a "não fazer mais", ou seja, a não cometer mais uma infração, e MAR, que, em suas palavras, aprendeu "que a ação que você faz tem uma reação. Eu violei uma lei e tive que cumprir com esta medida. Aprendi que quando você faz recebe uma ação". Estas respostas dão pistas de quê a medida aparentemente cumpriu o papel de promover a responsabilização e a reflexão por meio de uma punição considerada por eles como justa. A questão é saber se as suas atitudes irão mudar por medo da lei e da punição ou por um real entendimento dos princípios e valores de respeito e convivência.

Já no tocante ao aprendizado de habilidades e valores vemos que GAV aprendeu a "limpar o campo, encher aqueles matinho no saco e dar nó, limpar a calçada, cumprimentar as pessoas na rua". Acrescenta, "porque eu sinto isto de cumprimentar, ajudei o senhor a fazer tudo, limpar, a limpar o banheiro, primeira vez, eu gostei muito daqui, eu não queria sair daqui, lugar legal bom, sossegado". E, nesta mesma linha, AUL afirma que aprendeu a "respeitar as pessoas" e GOI aprendeu a ter "mais disciplina. Ficar mais perto da sociedade, dos idosos. Antes não queira nem saber. Ficava atrás das coisas todas. Dinheiro. Hoje converso mais. Mais diálogo. Não tinha diálogo. Não era de se enturmar. Agora já converso com todo mundo". E para CEJ o aprendizado se relaciona com a "questão de paciência e convivência com os idosos".

Percebe-se claramente, nestes casos, que a medida socioeducativa, de algum modo, verdadeiramente os tocou, promovendo ao menos juízos sobre si mesmos que podem ser de fundamental importância tanto para o seu desenvolvimento social quanto moral. Vê-se que as medidas, na maioria dos adolescentes entrevistados, por meio dos serviços prestados, de ações concretas sobre objetos e pessoas, promovem algum tipo de reflexão, além de conseguir provocar mudanças de juízos, ao menos nas suas falas, de comportamentos.

Como exemplo disto, tem-se GAV que "sente de cumprimentar as pessoas" e GOI que "já conversa com todo mundo". São palavras que levam a crer que a medida tem alterado os processos de socialização destes jovens, colocando também em evidência a ferramenta do diálogo. Já se sabe, a partir da leitura de Piaget, o quanto estas trocas e "encontros" com o outro são capazes de gerar descentração, favorecendo os processos de conscientização, de reflexão e desenvolvimento moral.

Mas se por um lado, estas respostas trazem otimismo, nem tudo são flores. Um adolescente, LRS, destoou dos demais e a sua resposta para o que aprendera com a medida, fora: "nada". Visivelmente decepcionado com a "falta do que fazer" na entidade, ele se tornou para esta pesquisa uma importante voz para levantar questões que possam vir a ajudar as instituições a aprimorar o cumprimento da medida e os serviços oferecidos para esta juventude, os tornando mais significativos para a comunidade e também para o seu desenvolvimento pessoal.

Pois, quando perguntado se achava que algo iria mudar na sua vida após o cumprimento da medida, ele é taxativo: "por conta da medida não". E, acrescentou ainda, quando indagado se a medida vai ajudá-lo a não mais infringir mais a lei: "Não. Não aprende nada aqui. Só venho aqui pra bater o horário. Bateu meu horário eu vou embora. Só fico sentado na mesa sem fazer nada". Percebeu-se neste caso como a medida pode ser inócua e até mesmo provocar efeitos contrários daqueles pretendidos em suas premissas.

Mas, ao contrário dele, os demais adolescentes quando questionado se algo iria mudar em suas vidas após o cumprimento da medida afirmam que "sim, eu sabendo que eu fazendo alguma coisa vai ter reação com o juiz, eu já sei o que fazer e não fazer pra não acontecer isto de novo" (MAR) ou simplesmente acha que não vai "cometer mais" (PED) ou ainda "pensar antes de fazer as coisas" (MCO).

Já GOI diz que "já aprendi muita coisa. A mente fica diferente. Outro modo de pensar. Eu mesmo já senti a diferença. Eu não conversava, agora já converso, era mais fechado, mais reservado, agora já enturmo mais". GAV diz que "eu pretendo trabalhar com meu pai, juntar dinheiro até 2020, carreira de pintor, aprender a pintar". CEJ diz que "tudo leva como experiência. Mas depende da pessoa. No caso da minha medida acho que sim. Tem gente que não leva."

O adolescente GOI diz ainda que cumprir a medida o ajudará a não mais entrar em conflito com a lei. "Acho que ajuda. Aquilo não precisa. Tem outros meios mais fáceis sem correria e sem prejudicar ninguém". GAV afirma também que vai ajudar. CEJ diz:

> Eu acho que a medida não impede. Bom depende de acordo com o que ela faz e de acordo com o que a medida propõe pra ela. Depende. Não é uma coisa que do nada por ele ter feito a medida. Da mesma forma que tem gente que vai presa e quando sai da prisão continua fazendo coisa errada

Percebe-se também neste caso dois sentidos opostos nas respostas. Um que deixará de cometer um ato infracional por que existe uma reação do juiz e outro que já visualiza em suas

ações uma força capaz de prejudicar as pessoas. Como vimos nas diferentes fases de desenvolvimento moral, segundo Kohlberg, há os que julgam o correto apenas para agradar terceiros (convencional) ou simplesmente por medo da punição (pré-convencional) e aqueles que seguem princípios, num estágio já mais desenvolvido de moralidade (pós-convencional).

Para Piaget esta concepção de moralidade que se fundamenta no medo da punição se está relacionada com uma relação de respeito unilateral, em que os indivíduos julgam ou se comportam baseados em um sistema de coação social e não de cooperação. "Enquanto o respeito unilateral for mais forte que o respeito mútuo, a autoridade irá se sobrepor à justiça. A adesão aos grupos de cooperação se convertem, aqui como em todos os lugares, em fatores de equidade. A partir de então, a criança colocará a justiça sobre a autoridade e a solidariedade sobre a obediência (PIAGET, 1930/1996, p. 15-16).

A opinião deles a respeito da decisão do juiz sobre a sentença de suas medidas a serem cumpridas também revelam dados interessantes. Para dois deles a sentença poderia ter sido pior. "Foi justa, porque ele não queria o meu mal pra mandar pra cadeia" (GAV) ou "podia ter sido preso. Acho que ele foi cauteloso" (GOI). Para MCO foi justa, "sim, cometi o erro tenho que pagar". Já MAR não demonstra total satisfação: "por um lado sim outro não. Tem pessoas que matam e roubam e as vezes não acontece nada. E por causa de um soquinho aconteceu isto. Mas se eu violei uma lei eu tenho que receber este serviço pra eu cumprir"

LRS, por sua vez, continua demonstrando a sua insatisfação. "Eu era menor. Conta pra eu aprender, mas na medida em que eu não faço nada, não aprendo nada, só estou vindo pra bater cartão". Para CEJ decisão do juiz não foi justa. "Pelo ocorrido, porque não foi nem culpa minha de ter acontecido tudo isto. Eu creio que não. Mas se fosse outro caso eu acho que a medida é boa. Querendo ou não ela ajuda pra experiência da pessoa. Em vez de estar na rua fazendo alguma coisa errada ela esta aqui tendo experiência"

Nos próprios julgamentos dos adolescentes percebe-se que diferentes concepções de justiça. Para GAV o juiz tomou uma medida acertada porque considerou por bem dar ao jovem uma "sentença" mais branda. Pode-se afirmar que a intenção da autoridade neste caso foi sancioná-lo de modo recíproco e não de forma expiatória, ou seja, buscou-se, antes de qualquer coisa, reestabelecer um elo de solidariedade que foi rompido pelo ato cometido pelo infrator. O mesmo ocorre na resposta do adolescente GOI, que acreditara que poderia até mesmo ter isso preso.

Já na resposta de MAR vê-se aquilo que Piaget chamou de responsabilidade objetiva, em que a punição deveria ser mais expressiva conforme os danos causados e não segundo as motivações, o que segundo Kohlberg representaria um desenvolvimento pré-convecnional de perspectiva sociomoral egocêntrica, pensamento este ligado a uma moralidade baseada na coação e construída de forma heterônoma. O adolescente diz que "foi só um soquinho" comparado com o que matam e roubam.

Quando questionados sobre o que achavam especificamente dos serviços realizados e o que eles aprendiam com eles GAV demonstra que em sua própria casa ele começou a fazer o que fez cumprindo a medida. "Em casa, eu limpo lá, limpo o terreno, calçada". Mas destaca que a medida "me ensinou muito a ficar de cabeça erguida, cumprimentar, falar normal, ser educado. Esse serviço me ajudou muito. Esse jeito que estou aqui". Para GOI os serviços não foram nenhuma novidade: "já era acostumado com serviço pesado. O que eu estou fazendo aqui é tranquilo. Aprendo com a socialização. Minha mãe é doméstica".

Para MCO o mais importante dos serviços foi aprender a respeitar as pessoas e para PED os serviços foram bons, pois aprendeu a ajudar os idosos. MAR também ressalta algo neste mesmo sentido. "Aprendi, aqui tem mais diversão, as vezes eu não estou com meus amigos na rua, mas estou aqui se divertindo, ensinando os idosos a brincar, ajudando eles" (MAR). CEJ comenta que aprendeu a se "comunicar mais, principalmente com os idosos. Eu não tenho tanto contato assim com idosos. Eu só tenho meu vô aqui e minha vó que é de são Paulo e eu acabo tendo mais contato com as pessoas da terceira idade". Já LRS novamente contrasta afirmando que "só fiquei com as moças vendo as crianças. Vou falar o que pras crianças? Não sou professor deles. Vou ficar quieto. Não faço nada"

É perceptível conforme as falas dos adolescentes que quando, nos locais em que prestaram as medidas, os adolescentes foram mais solicitados e estimulados pelos educadores, eles ficaram com a sensação de terem colaborado com o andamento dos trabalhos e de terem, de certo modo, coparticipado dos processos. Além do mais, quando atuaram ao lado de pessoas com algum tipo de limitação, caso dos idosos, nota-se que eles se sentiram mais úteis, podendo em suas ações demonstrar solidariedade e apoio cooperativo aos mais carentes. MAR diz que se sente "feliz por poder ajudar, colaborar com eles, diversão, uma alegria a mais, poder conhecer eles" (MAR). Apenas LRS afirmou que os seus serviços em nada colaboraram para a comunidade.

Encontrar um ambiente propício pra estabelecer relações de cooperação é, sem sobra de dúvidas, muito mais provocador e capaz de gerar mudanças no interior dos sujeitos do quê um ambiente "que não se faz nada". Piaget, em seus estudos, constatou que quando as relações são cooperativas, estabelecidas a partir de um respeito mútuo entre os indivíduos, há uma possibilidade muito mais forte de desenvolvimento da moralidade, isto é, da conquista da autonomia.

Com relação às regras da entidade e da medida a maioria deles afirmou ser tranquilas. PED até mesmo disse que nem "falaram nada pra mim", quanto às regras da entidade. Para MAR foi "tranquilo", CEJ disse que "não tem tanta regra". Já LRS comenta que:

> eu faltei 5 vezes, ninguém cobrou nada de mim. Quando eu vou lá no centro ninguém comenta. Parece que nem aconteceu. Minha ficha nem consta que eu faltei 5 vezes. Eles fazem algumas perguntas pra mim. Aí eu terminando as perguntas quando eu vou de semana assim, eles me liberam. Não preciso vir aqui. Lá é melhor. Tem um diálogo.

Nitidamente se nota que eles se surpreenderam com a tranquilidade das regras, o que dá a sensação, a partir das respostas deles, de terem achado bem melhor assim. Realmente não há indícios de coação nas relações estabelecidas entre eles. LRS, até mesmo estranha tamanha negligencia ("ninguém cobrou nada de mim"), fala em tom de critica, achando que a medida realmente é um tanto quanto bagunçada e sem sentido para ele. Veem com isso como a cultura da punição está enraizada em nossa cultura, onde quando se comete uma falha a pessoa dever ser punida por isto.

Perguntados sobre o que acharam da entidade em que os serviços foram prestados GAV afirma que gostou muito. "Eu passava ficava olhando pra dentro e achava legal. Via as crianças brincando. Dá vontade de ser criança de novo". GOI diz que "conhecia, mas nunca tinha entrado. Funcionários, pessoal que vem fazer os cursos, senhores de idade, já fui me enturmando". LRS reconhece que "faz um trabalho bom pras crianças e pra comunidade, os predinhos (CDHU). As crianças vem, participa das coisas, brinca, tem refeição. A parte das crianças é bom sabe. Mas se for pra constar na minha prestação não tem nada"

Já MAR se surpreendeu, pois "achei muito boa. Diversão. Não achei que era assim. Achei que era abandonado, deixar os idosos ali fora e ficar aqui dentro". E CEJ diz que achou "boa, um lugar bacana pras pessoas passar um tempo, não ficar só em casa, aquela coisa mesmice". As medidas, nesse sentido, exercem aparentemente um importante processo de conscientização

social nos adolescentes, oportunizando a eles conhecer espaços públicos de grande importância para o cidadão. Isto não é pouco, já que os auxilia na construção do sujeito político, favorecendo a luta e a noção por seus direitos.

Neste sentido, todos concordaram que estas entidades são importantes para a comunidade, exercendo um papel social fundamental. "Ajuda bastante", diz GOI. "Ajuda a família que vai trabalhar e eles (idosos) não tem com quem ficar" (PED). GAV diz que ajuda muito "as crianças que estão na rua, fazendo coisa errada, ajuda muito a sociedade". Além disso, na fala deles, novamente apareceu a questão da solidariedade. "Bem solidário. Ajuda todo mundo que tá precisando. Num faz distinção de pessoas. Aprende mais. Humildade. Está pronto pra ajudar todo mundo independente de quem for. Mostra que o Brasil ainda pode mudar", diz IIL. PED afirma que "aprendi que é certo sempre ajudar". CEJ afirmou que os idosos "pode ter filhos que cuidam deles e precisam trabalhar, tem coisa que precisa fazer do dia a dia e acaba atrapalhando. Aqui eles se juntam, como se fosse uma escola, passam um tempo aqui e se diverte".

Já para GAV o trabalho desenvolvido pelas entidades o ajudou a "falar normal com os outros, ser educado, ser homem honesto, andar de cabeça erguida, limpar o quintal, limpar o banheiro" e para MAR o ajudou a "conversar com as pessoas" (MAR). "Aprendi como funciona aqui dentro. Não sabia do que se tratava. Agora eu sei que é um lugar bom pra eles e pras pessoas que cumprem a medida", afirma CEJ.

Como já foi ressaltado neste trabalho solidariedade é um valor de fundamental relevância para o desenvolvimento moral e social do sujeito. Percebeu-se que entre os adolescentes que cumpriram a medida em locais nas quais havia um laço de dependência e ajuda mútua entre as pessoas havia um sentimento muito mais positivo quando comparado com os locais em que os adolescentes não tiveram a mesma vivência. Era notória a condição de esperança e de satisfação que sentiam ao experimentar estes ambientes, o que provoca também uma sensação de pertencimento, de parceria e de cooperação. Piaget (1930-1996, p. 9) afirma que o "fim da educação moral [...] é o de construir personalidades autonômas, aptas à cooperação"

Neste sentido quando os educadores foram questionados se eles acreditavam que os adolescentes sabiam tomar decisões a resposta mais otimista veio de um educador que atua com idosos. SIL "eles quando chegam ficam inseguros... ambiente diferente... depois de um tempo eles vão pegando a dinâmica do ambiente. coisas simples". Ela destacou a movimentação dos

adolescentes em ajudar os idosos, pegar agua e participar dos jogos. Todos os demais educadores ressaltaram que infelizmente eles apresentam bastantes dificuldades de tomar decisões.

Para BDA, uma das educadoras entrevistadas eles tem "que tomar decisão, mas sem ter maturidade. Todos tem uma coisa em comum que é a família ser meio assim: deixa que decide, deixa que faz. A mãe que esta mais preocupada com os problemas dela. Eles não estão preparados pra tomas algumas decisões, mas são obrigados a tomar". Esta resposta é interessante pois ressalta de alguma forma a importância que os educadores exercem na vida dos jovens, servindo muitas vezes de um mediador entre eles e o mundo, os auxiliando de forma cooperativa e dialógica a construírem uma identidade própria e uma moralidade mais autônoma.

Quando questionados sore a relação com os educadores a opinião dos adolescentes se divide quanto a intensidade. São "educados" (AUL), "muito boas, legais mesmo" (MAR), "gente boa. É bom. Tranquilo. Converso com todo mundo" (GOI) ou "muito legal. Pretendo dar um abraço em cada um. A mulher do óculos me deu uns conselhos. Me ajudou muito. Aprendi que falava meio nervoso. Agora estou falando normal. Estou feliz. Seguindo a Deus oro todo dia. A minha vida estava destruída. Eu estava cheirando. Devendo 140 reais. Eu ia morrer"(GAV). Mas, por outro lado, PED achou "normal. Não conversei muito também" e LRS disse que "são pessoas legais. Normal sabe. Trata bem. É oi e tchau. A única pessoa que conversa comigo é a BDA". E CEJ foi ao mesmo sentido afirmando que "tranquilo, gostei, não tive nenhum problema. É aquela coisa de oi e tchau não tem aquela coisa de aproximação".

Baseando-se em Paulo Freire, foi visto neste trabalho que a figura do educador, através da ferramenta do diálogo e da convivência democrática e respeitosa é extremamente representativo para o desenvolvimento do adolescente. "Sempre que nos dirigimos a alguém transmitimos mensagens que causam impressões em suas emoções e fazem diferenças em seus sentimentos. A maneira como falamos afeta a vida do outro para melhor ou pior" (VINHA, p.76). Foi a partir desta linha de raciocínio que esta questão anterior e as que se seguem buscaram investigar como os adolescentes enxergaram esta relação, se houve interação e diálogo entre eles e o que mais aprenderam com os educadores.

Assim, perguntados, então, se conversam com os educadores LRS diz: "Médio. não muito". GOI fala que conversa mais "com a senhora da cozinha. Ela fica ali mais supervisionando. É melhor né. Porque se ficar fechado, isolado num canto, pensando besteira.

Enturma fica com outros pensamentos". Já DIF afirmou que não conversavam e que ele não achava isto importante. CEJ afirma que "só o necessário".

Os próprios educadores quando perguntados se eles achavam que conversavam bastante com os adolescentes disseram na sua grande maioria que não. MAR disse que "não, pouquinho, as vezes a gente faz o serviço junto, ai a gente fica conversando. Mas quando ele esta limpando ai a gente não conversa. Não é muito não". ROS afirma que "pouquíssimo tempo. Meu contato é o mínimo. Oi tudo bem. Você pode me ajudar nisso. Obrigado, Tchau. Quando acontece, porque tem vezes acontece que a gente se cruza e acaba nem...". SIL "é esporádico. Como a gente está muito envolvido com o trabalho com os idosos, acaba não sobrando tanto tempo".

BDA ressaltou que "quando tinha o grupo, eles cumpriam a medida num dia e vinha no grupo no outro. Era este tempo no grupo. Eu ficava na recepção. Então eu acabava ficando um tempo junto. Mas não era muito não. Era uma meia hora. o grupo era de uma hora". CLA disse que:

> "durante o período que ele fica aqui, que normalmente são duas horas, a gente vai fazendo o trabalho junto, conversando, perguntando. Eu nunca entro no assunto do porque ele está aqui. Eu sei que ele fez alguma coisa contras as regras da sociedade. Mas eu nunca entro neste assunto eu procuro orientar ele a não fazer de novo. Dentro das bases evangélicas que Jesus nos ensina. Que a gente pode errar, mas não precisa permanecer neste erro. A gente pode sempre buscar melhorar.

Quando questionados se aprenderam alguma coisa com os educadores as respostas também ficaram divididas. Enquanto MAR ressalta que "cada dia você se surpreende, cada vez com uma diversão a mais, as vezes eles estão abatidos mas a gente chega eles brincam, conversam, não deixa a gente só ficar ali cuidando dos idosos, eles quer que a gente fica aqui, interagem com a gente, eles conversam muito bem" PED, GOI e LRS disseram respectivamente que "não", "conversa mais de serviços. Não tem tanto aprendizado", "falou mais com as crianças. Foi meio profissional. Trabalho dela. No trabalho você nunca deve expor a sua vida". CEJ diz que aprende "esta questão de paciência. Eu aprendi mais vendo eles do que eu na prática".

Importante foi, então, destacar alguns pontos de vista dos próprios educadores quando eles mesmos foram questionados se tinham consciência ou se consideravam educadores para os adolescentes. MAR disse que "sim. porque eu procuro ensinar ele como limpar, as vezes ele conta umas historias a gente dá uns conselhos". ROS ressalta que "aqui a gente não tem aquela

convivência direta com eles nesse sentido na parte de colaboração para a formação. Talvez se a gente fosse mais orientada nesse sentido do que realmente eles estão fazendo aqui e quais objetivos a serem encontrados ficariam mais fáceis. Falta esclarecer mais, ter uma clareza melhor de qual seria nossa participação dentro desta medida que eles estão cumprindo".

A educadora SIL destaca que "a gente tenta de alguma maneira, mas o tempo é curto, a convivência é pequena. A gente tem contato, a gente vai conversando, mas eu acho que não tem profundidade". Já CLA diz que "sim, sempre que possível a gente procura orientar eles a procurar mudar de vida, buscar uma melhora, mudar mesmo, esta perspectiva de ficar neste ciclo vicioso, geração após geração nesta situação." E, por último, temos BDA:

> Para alguns sim. No começo do ano a gente tentou montar um grupo com adolescentes, então os dois que cumpriram a medida aqui participaram do grupo. Foi uma tentativa porque nunca se consolidou. Mas os outros que vieram depois, do segundo semestre, já não tinha o grupo. Então não consigo me considerar educadora, porque não consegui estabelecer um vinculo mais aprofundado com eles, no sentido socioeducativo"

Através destas respostas percebem-se claramente algumas importantes questões: primeiro, o quanto os educadores nas entidades precisam ser melhores orientados sobre a sua importância e o seu papel na vida do adolescente no cumprimento da medida (nenhum dos educadores que acompanham os adolescentes de PSC já leu, por exemplo, as orientações técnicas da mediada). Em segundo, o quanto grande parte deles, precisa passar por uma capacitação que vá ao encontro de uma educação que verdadeiramente provoque reflexões morais e mudanças de atitude. Sabe-se que uma orientação que apenas vem de fora, na forma de "eu dou conselhos para ele", provoca poucos conflitos na estrutura dos adolescentes, correndo-se o risco de apresentarem mudanças aparentes ou apenas em seus discursos, mas o interior continuar "oco".

Neste sentido é importante lembrar-se das diferenças de concepção de educação moral entre Durkheim e Piaget. Enquanto que o primeiro pensava que a responsabilidade e a lei moral viriam do coletivo em forma de sanção ou de um discurso moral de uma dada autoridade o segundo, ao contrário, concebia a educação como não sendo nem imposta pela sociedade e nem advinda de forma externa aos indivíduos. Para Piaget há educação moral quando os valores "convertem-se em diretrizes internas, legitimadas pela própria pessoa". Piaget considerava totalmente inócuo os verbalismos proferidos pelos adultos e as pressões advindas do coletivo, que representavam a moral e a autoridade.

A partir desta base teórica é preciso saber que pessoa que "dá conselhos" representa nada mais nada menos para este adolescente do que a própria sociedade. Com isso, ao invés do adolescente refletir sobre os seus atos ele se sente ainda mais coagido, já que infringiu uma lei socialmente construída. O problema é que isto pouco efeito provoca no sujeito, não o convencendo e não o fazendo olhar para si mesmo e para o outro. Na verdade ele nem se quer consegue, a partir do discurso moral, tomar consciência das suas ações e o quanto nelas ele e o outro estão imbricados.

Entre os educadores BDA foi a quem mais compreendeu este processo. Quando perguntados aos educadores se eles acreditavam as que interações entre eles os fariam ter mais consciência ela afirmou:

> Talvez as interações sim. Talvez, não sei. Eu sempre tentei com eles não ter nenhum tipo de... nunca perguntei pra eles o que eles fizeram. Pra nenhum deles. O que eu soube, partiu deles. Eles decidiram contar, em algum momento A primeira coisa é que eu não tinha que perguntar o que eles tinham feito. Porque eles não são o que eles fizeram. Mas nem todos os funcionários tem esta mesma postura. As vezes o risco que se corre é ter uma postura só o moralizante. Vou puxar um papo com ele pra ensinar pra ele que ele precisa entrar no eixo. Puxão de orelha de adulto. Não sei se só as interações, depende muito da pessoa. Que a maioria fica muito no moralizado olha você tem que pensar, olha o caminho que você tá escolhendo

É necessário frisar que os pontos levantados por esta pesquisa não tem como objetivo criticar os educadores. Justamente o contrário. Tem-se a consciência da dificuldade de se atuar em serviços socioeducativos e como na maioria exige-se muito mais dos educadores do que eles "sozinhos" conseguem oferecer. Por outro lado, há um desejo que este trabalho repercuta e sirva de reflexão pra todos os que trabalham com adolescentes e que, com isso, compreenda-se um pouco mais o serviço e as suas especificidades.

Os próprios educadores demonstraram insatisfação quando interpelados se estariam satisfeitos da forma como eles se relacionam. ROS diz que "vai muito do individual. Tem alguns que estão a fim de colaborar. E tem outro que estão por obrigação. Se a gente orientar eles da maneira correta eu acredito que saia algo mais prático". BDA "Não. Eu gostaria de ter feito um trabalho mesmo socioeducativo com eles". SIL dissera:

> Eu acho que precisaria de orientação. explicar pra gente o que estes meninos vem fazer, qual o objetivo... a gente vai muito intuitivamente...a gente não tenha tanto resultado..nesse sentido falta uma orientação. O tempo é complicado. Eu não sei como é pra eles. Se é uma punição. Se pra eles faz sentido ter mais

> tempo eu fico com receio de usar estes meninos como uma falta de mão de obra nossa. Um curso. Eu já trabalhei em unidade que usaram o menino pra lavar banheiro

Perguntados, então, aos adolescentes, se consideram os educadores importantes para a sua vida, eles afirmaram que "estão querendo me ajudar. O modo deles pensar, o ponto de vista deles ajuda bastante. Você não está sozinho. Tem gente querendo te ajudar, não é todos que querem o seu mal" (GOI). AUL diz que "auxilia a gente" e MAR afirma que "sim, eles podem informar, ver quando vai acontecer alguma coisa, você já fez isto, interage pra que isto não venha acontecer de novo, me dá uma palavra pra que eu não venha fazer isto de novo" (MAR). No entanto, LRS dissera apenas que "se eu ver na rua eu vou cumprimentar" e PED, indeciso, disse que "não. Podem ajudar também" (PED). CEJ diz que aprende "no dia a dia, no pouco que eu conversos com eles eu tento levar como experiência".

AUL, você acredita que ele, de algum modo, pode provocar alguma mudança em você? "Sim. Eles podem vir a corrigir". Para GOI "pode. Todo mundo tem um questão pra mudar. Se a pessoa querer muda. Se a pessoa querer se ajudar vai mudar". Mas para LRS "não. Nada muda". Já para CEJ "diretamente eu acho que não. Mas como eu tenho aprendido com eles como tratar os idosos".

Na visão dos educadores, quando perguntados como eles se relacionam com os adolescentes MAR diz que "bem. Eu não trato mal, ofereço um cafezinho, termina um serviço, ofereço um cafezinho, uma agua". ROS diz que geralmente no período que eles participam ela tem formação de grupo. "Algumas vezes eles ficam observando outras vezes ficam com o CLA. Mas eu acredito que se agente soubesse o real motivo do porque eles estão aqui, talvez a gente poderia trabalhar algo especifico, mais voltado pra eles, a interação. Fazer com que eles se sintam mais integrados realmente. Mas acho que até esta falta da gente não saber o real motivo fica mais vago e não realizar aquilo que realimente deveria estar realizando"

SIL comenta que tenta identificar o perfil dos adolescentes. "Tem uns que são amedrontados, tímidos, barreira para interagir com os idosos, tem uns que já tem uma vivência ou uma característica de já gostar de trabalhar com os idosos. A gente sempre mantem a atividade que a gente organizou e tenta de alguma maneira que eles nos auxiliem nesta atividade.

BDA acredita que, infelizmente, teve neste segundo semestre uma relação mais informal. "Eu sinto que foi uma relação mais de acolhida. Como eu já tinha trabalhado com adolescentes a coordenação acabou me pedindo pra fazer esta acolhida. Como eu já tinha trabalhado no serviço

de convivência e eu já estava no grupo de adolescentes, meio que foi uma coisa assim: ah a coordenação já... bom você conversa, acolhe...então foi uma relação mais de acolhida do que de um trabalho efetivo"

CLA diz "eu vejo eles como poderia ser meu filho, meu sobrinho, uma pessoa da minha família passando pela mesma situação. Então eu procuro colocar ele pra fazer um trabalho, mas não sozinho, não pra sobrecarrega-lo. Não que ele se sinta humilhado, mas pra que ele se sinta útil. Dele estar aqui pra me ajudar, não estar aqui porque ele fez algo contra a sociedade"

Para Paulo Freire, os homens se educam através da interação e são mediatizados por um mundo, fazendo com que a relação entre educador e educando, em diálogo, se torne poderosa para que ambos venham a se transformar e se tornarem agentes transformadores da realidade posta. É justamente essa dialogação do homem com o outro e do homem com o seu contorno que o torna um sujeito histórico. Por isso e por outras, é que Freire ressalta a necessidade de estabelecer um diálogo construtivo com uma juventude historicamente esquecida e fragilizada, se comprometendo com eles a alterarem o desfecho fatalista que lhes são impostos de cima para baixo em uma sociedade marcada pela injustiça e desigualdade.

Percebe-se que nestes locais socioeducativos, através das falas dos adolescentes, por mais que também haja educadores presentes e conscientes de sua responsabilidade e compromisso com o educando, que ainda falta um melhor entendimento sobre o alcance do dialogar para a vida dos adolescentes em conflito com a lei. Como ressaltara Freire "permanecer é buscar ser com os outros. Conviver, simpatizar implica em comunicar-se. Somente na comunicação tem sentido a vida humana". (FREIRE, 1970, p. 37). Portanto, quanto mais o educador problematizar, mais os educandos se sentirão desafiados e mais trocas de pontos de vista haverá. É algo definitivamente simples, mas que pode ser muito mais trabalhado entre os atores envolvidos no cumprimento destas medidas.

É necessário ter a consciência que por meio de uma convivência democrática, aberta e próxima para com o outro possibilita o aumento das oportunidades de conscientização tanto da realidade como de si mesmo. Toma-se a liberdade aqui de repetir o que anteriormente já foi ressaltado. "Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar" (FREIRE, 1970, p.44). Isto só é possível se os medos forem vencidos e se houver a disposição para o aprendizado e para o desconhecido.

Os educadores, através das palavras, podem provocar importantes conflitos no interior de cada um doestes jovens, (e, também em si mesmos) os tirando de situações aparentemente confortáveis para eles. É capital difundir a ideia de que o conflito não é algo negativo e precisa urgentemente ser praticado. O diálogo promove a ação e não somente uma adaptação passiva, na qual se desumaniza o homem, pois vai à contramão da sua própria natureza, o coisificando e lhe tirando o poder de superar as suas "situações-limite". "Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando" (FREIRE, 1970, p. 58). É um processo que muitas vezes é doloroso, mas não pode ser negligenciado.

A próxima categoria a ser explorada por este trabalho referiu-se a compreensão que os adolescentes apresentam de si mesmo e da realidade. A primeira questão foi entender melhor como eles viam a sua própria história de vida. Ou seja, que olhar eles tinha para o seu próprio passado? Como foram as suas infâncias? Ter uma consciência da sua própria história é muito importante para a construção da identidade e do caráter humano. Os ajuda a terem também uma consciência de si mesmo e da realidade a sua volta mais apuradas. Percebeu-se que dos entrevistados três não conseguiram entrar em muitos detalhes, o que sugere uma possível dificuldade em conceituar o mundo. Os outros disseram:

> "Complicada. Juiz, conselho tutelar, psicólogo, medida, roubei muito, já fui pra delegacia. É muita coisa na minha cabeça. Seis anos separados. O cara sai, bebe, deu droga pra minha mãe. Eu não vou mais lá. O inimigo me derruba. Deus tem que afastar este cara. Vai pra igreja. Eu não bebo cerveja." (GAV)

> "Aprontei bastante. Quando paro pra pensar agora de maior, você começa correr atrás de serviços, esposa, filho, vejo que aprontei pra caramba. Relação com a família foi boa, agora mudou pra caramba. Meu pai também dava trabalho pra caramba"(GOI)

> "Bom eu sempre fiz minhas artes. Mas é normal. Criança sabe, não sabia o que fazia, então tudo era novidade. Só que quando eu fiz 6 pra 7 anos eu tive que amadurecer muito cedo por causa que eu não tinha o meu pai. Sempre cuidei dos meus irmãos fazendo as coisas em casa, comida, limpando. Eu cresci longe do meu pai e minha mãe sempre trabalhando. Eu era família dos meus irmãos. Nunca deixeis eles fazer nada de errado. Nunca quis isto pra eles. Como eu não tive esta oportunidade de viver quando eu era criança as coisas de criança, brincar, conhecer coisas novas, eu cresci e foi por isto que eu acabei fazendo o que eu fiz. Por causa disto. Por interesse. Como eu não tive interesse mais cedo eu não descobri que era errado mais cedo eu acabei descobrindo depois de grande. A gente só descobre mesmo, não é os outros falando, é a gente descobre depois de ir lá e fazer. Eu só descobri deste modo...eu nunca convivi muito com meu pai. Só quando eu me envolvi, que eu quis ir atrás dele pra saber as coisas.

> Ele mesmo acabou me arrastando, ele mesmo me apresentou as coisas e eu acabei entrando de cabeça no mundão e me perdi...eu peguei raiva do meu pai eu não passei uma coisa muito boa, vi ele agredindo a minha mãe. Eu vi ele roubando as coisas. Eu não tenho exemplo de um pai. Eu tenho um exemplo de um cara que se ele tiver oportunidade de roubar e matar ele faz (LRS)

MAR disse apenas que "foi boa" e PED que "costumo me esquecer". Vê-se que os demais possuem uma compreensão satisfatória de suas realidades passadas, apesar de permeadas de tristezas, o que os favorece nas tomadas de decisões futuras e no próprio desenvolvimento moral, em que princípios e valores devem guiar os juízos e as escolhas.

Nas palavras dos adolescentes é possível ver os erros, os conflitos, os arrependimentos, os aprendizados e como as experiências vividas foram determinantes na construção de suas próprias pessoas no "hoje". Entender bem o passado e o presente é decisivo nos processos de tomada de consciência e na constituição dos valores. "Quem reconhece os próprios sentimentos, o que lhe causa tristezas, o que lhe causa alegrias, têm condições de construir a ideia do que as outras pessoas possa sentir. Acostuma-se à ideia de que os sentimentos são importantes. Constrói-se um valor. (TOGNETTA, 2007, p. 119)

Ao LRS destacar que "a gente só descobre mesmo, não é os outros falando, é a gente descobre depois de ir lá e fazer. Eu só descobri deste modo" ele revela a importância que a ação prática tem para os processos formativos do sujeito e para a tomada de consciência e, apesar de neste relato ter sido usado como algo que, segundo o adolescente, o prejudicou, as ações vivenciadas através das medidas podem ser decisivas também para a geração de um algo novo. Este adolescente apresenta uma compreensão lógica do seu passado como nenhum outro dos entrevistados.

Foi com o objetivo de averiguar também o grau de consciência que eles apresentam com relação a si mesmo e as suas atitudes que se perguntou sobre o que eles achavam que os tinha levado a cometer um ato infracional. MAR afirma que foram "os amigos, por ter falado uma coisa e depois eu vi que eu errei e a pessoa também viu que errou". "Muita pessoa entrando na minha mente pra ir roubar. Eu ia nas palavras dos bobo. 1100 reais. 2 carneiros. 300 reais do meu pai. Muita história" comenta GAV. Já GOI argumenta que foi por "dinheiro, molecada nova que tá começando, carro, moto, dinheiro vinha fácil, pensava no dinheiro". PED diz que não sabe. LRS afirma que também foi por:

> "Dinheiro. Eu precisava de dinheiro. Não conseguia arrumar serviço. Eu sempre vou atrás, mando os currículos, fiz meus cursos, mas o Brasil tá difícil arrumar

> um serviço. Eu penso que se o jovem conseguisse um serviço cedo o jovem não precisaria estar nas biqueiras vendendo drogas. Se nosso governo pagasse aqueles salários merecidos pra todo brasileiro, se as leis fossem realmente seguidas, o jovem não precisar estar na biqueira, por que começa desde pequeno".

É interessante perceber que, segundo a maioria dos adolescentes, foi a falta de recursos financeiros que os levaram a infringir a lei. Esta é uma realidade, assim como argumentou LRS, que assola uma grande parte da população brasileira, o que faz com que se crie uma grande oportunidade para os educadores levantar junto aos jovens importantes reflexões visando a conscientização da realidade e os limites éticos que cada individuo necessita ter. Posso roubar se for pra sanar a minha fome? Quais são os limites do respeito as regras? Em que momento apenas estou pensando em meus interesses e deixando o outro de lado?

De forma geral, nas respostas dos adolescentes, ao mesmo tempo em que existe uma consciência de si mesmo e da realidade, percebe-se um movimento de 'terceirização' da responsabilidade e da culpa, como se as motivações tivessem sempre vindo todas elas do outro, exterior a eles, e jamais de si mesmo. Nenhum deles, por exemplo, dissera o que a falta de recursos financeiros causa em seu interior que realmente justificasse tomar determinadas atitudes.

Mas, ainda era importante saber se eles viam alguma ligação entre o seu passado e o ato infracional cometido. Para GOI uma coisa tem a ver com a outra, pois "acompanhei meu pai. Ele era bem envolvido. Influencia bastante. A gente vai crescendo, acompanhando. Estava junto. A gente acaba ganhando um pouquinho". Contudo, para LRS, por mais que a sua infância tenha sido marcada por uma relação complicada com o seu pai, ele acha que não. "Meu passado é diferente do ato que estou cumprindo agora. Quando eu fui organizar a festa eu só queria dinheiro mesmo. Pra mim poder desfrutar".

PED, MAR, AUL e CEJ também não veem relação e GAV um tanto confuso no tempo diz que "traficava lá na 'playboy', meu pai chegou a me mandar embora. Muita humilhação, eu não aguentava isso. Eu cheguei a sair de casa e eu nunca mais voltei. Minha mãe já chegou ir na biqueira. Eu não respondia. Xingava ela. Louco de pó. Em 2011 eu morava no Primavera. Empinava pipa. Eu passava na biqueira, brigava com meus pais, meu pai batia na minha mãe em nós. Uma história triste"

Se empregarmos o mecanismo de tomada de consciência aqui, na qual os indivíduos reconstroem no plano da representação o que ocorre no plano da ação e não apenas obtém

sucesso nas ações práticas, conseguindo também explicar os motivos dos êxitos e dos fracassos de suas ações um diagnóstico, neste sentido, da própria consciência destes jovens também poderá ser feita. Como já ressaltado neste trabalho, quando se tem êxito ou quando se fracassa novos questionamentos começam a surgir. Por que deu certo? O que eu fiz de errado?

Adquirir uma consciência das ações é imprescindível para alcançar um nível mais elevado de conscientização e conceituação da realidade. É a partir do momento que o sujeito entende como obteve êxito, ou o que o levou ao fracasso, que ele pode fazer novas regulações (PIAGET, 1976) e modificar sua compreensão de si mesmo e do objeto. Com esta capacidade, por exemplo, o adolescente em conflito com a lei, conseguiria identificar quais foram os motivos que o levaram a viverem tais situações. A tomada de consciência pode fornecer indícios para entender os processos inferenciais, presentes na relação sujeito – objeto, que muitas vezes não estão conscientes (ORTEGA, 2010).

A maioria dos adolescentes respondeu que não há relação entre o seu ato infracional e a sua vida passada. Por mais que isto também possa ser uma verdade, sabe-se que, por outro lado, se um mergulho mais profundo em sus trajetórias for realizado, possivelmente serão encontrados motivos para tal relação ocorrer. “Para afirmar a ocorrência do progresso, é preciso ter um olhar retroativo e ao mesmo tempo uma referência, considerar o presente em função do passado, no sentido do que já foi alcançado, e do futuro, no sentido do por vir” (FIOROT, 2012,p. 56).

Desta forma, tudo isto pode ser trabalhado no cumprimento das medidas, pois, ao contrário do muitas pessoas pensam, os desequilíbrios momentâneos causados pelos fracassos das ações e das explicações são determinantes para o desenvolvimento do sujeito, pois ao ultrapassar cada uma das etapas e a partir de um aperfeiçoamento da forma de equilíbrio conquistada anteriormente, o sujeito conquista um novo estado de reequilibração. E é por meio de uma relação entre a negação estrutural do todo anterior e a sua reafirmação como parte que a cada nova reestruturação o sistema encontra um novo equilíbrio relativo.

Neste sentido, não se torna invasivo o educador, sempre com respeito e atento aos limites do outro, se adentrar nas trajetórias de vida dos adolescentes e até mesmo indagar sobre os motivos pelas quais eles estão ali cumprindo uma medida socioeducativa. Na entrevista com os educadores percebe-se que por diferentes motivos nega-se a adentrar nestes assuntos, como se fossem constranger os jovens ou até mesmo causar certo distanciamento entre eles.

Afim, então, de fazer um diagnóstico da capacidade deles de conceituação foi perguntado o que cada um deles achava da sua da sua realidade hoje, o que gostaria de mudar nela ou o que achavam da realidade do bairro/ cidade/ país. Sobre a sua realidade pessoal LRS afirma que "hoje eu sou outra pessoa. Entrei na igreja. Tive um relacionamento com uma menina que me levou pra deus. Mas por um desacerto, que eu não sei o motivo, não estou com ela mais. Eu não desanimo, pois eu conheci Deus e se Deus foi capaz de me tirar do que eu entrei nas antigas, me livrou de tudo aquilo. Se eu aprender a palavra posso dar o meu testemunho pra muitos jovens e mostrar que não é certo".

"Eu mudaria a comunidade, o jeito que eles tratam as pessoas, o amor que eles não tem", diz MAR. "Sentindo bem, nervoso, história vai saindo de pouco a pouco, vários moleques sendo preso. Tá melhorando" (GAV). Para GOI a realidade tá "melhorando" e ele gostaria de "arrumar um emprego registrado, alugar uma casinha, ajudar minha coroa". "Mais respeito entre as pessoas" é o que AUL sente falta. CEJ diz que a realidade é tranquila, "eu não tenho muitos problemas, inimigos muito mesmo. Mais foco, nos objetivos"

Quando questionados sobre a realidade do bairro, da cidade e do Brasil com o mesmo objetivo de diagnosticar a capacidade de conceituar a realidade a resposta de GOI afirma que "é tranquilo. A vizinhança é gente boa. Dá pra conviver. Mas o Brasil. O negócio tá difícil". GAV diz que tem "traficante destruindo família. Um colega meu morreu, outro vai morrer, tá sumido, devendo 1000 reais de droga, meu colega devendo, botaram fogo nele. Destaque para a resposta de LRS e de CEJ:

> "O Brasil não é um lugar totalmente desenvolvido. Ele tem os seus erros. Começando pelo nosso governo. Uma coisa que os jovens se revoltam. (Muita coisa) Pra nos é tanto faz. Mas, também, quando a gente vê um causa. A passagem do busão agora vai pra 3.70, não tem condição. Aí os jovens entram. Porque todos precisam se locomover. Quando o assunto é dos interesses dos jovens eles vão. O Brasil tá muito afundado. Emprego é difícil de arrumar, posto de saúde é uma bosta. Pra mim tá tudo uma bosta. Lá perto de casa não tem um campinho organizado."(LRS)

> Eu acho meio fraca. O país, a cidade é muito boa. A cidade tem de tudo pra ter dinheiro, as vezes até tem. Não é bem cuidado. O país no geral é muito hipócrita. E aquela coisa você quer saber como que a pessoa funciona é só dar o poder na mão dela. O país não foi muito bem educado nesta forma (CEJ)

Elas se destacam pois, como já vimos neste trabalho, existe uma diferença apontada por Freire entre uma consciência ingênua e uma consciência crítica. Se as respostas dos primeiros

adolescentes para esta última pergunta forem analisadas verá certa dificuldade neles explicarem e conceituarem a realidade. Já LRS demonstra uma consciência crítica mais aguçada e esta proporciona um julgamento da realidade mais refinado, cujo olhar tem a capacidade de descodificar e ir além das aparências.

Uma educação socioeducativa, como a praticada nas medidas, assim como é até mesmo preconizado nas orientações técnicas dos serviços, tem condições de proporcionar aos jovens este processo de conscientização. Lembrando que quanto mais o sujeito se conscientizar mais capacitado ele se torna para denunciar e transformar a realidade e a si próprio. Do ponto de vista freireano, uma descodificação "exige que passe do abstrato ao concreto; ou melhor, da parte ao todo, para voltar depois às partes; isto implica que o sujeito se reconheça no objeto como uma situação na qual se encontra com outras pessoas". (FREIRE, 1979, p.17)

Através de práticas educativas mais democráticas e libertadoras, ou seja, mais respeitosas, dialógicas e abertas para o outro, é que conflitos e reflexões acontecerão com mais naturalidade. Isto é imprescindível para a efetividade das medidas, que pretende por meio de ações pedagógicas responsabilizar e ajudar na formação de um sujeito moral e social. É necessário que haja desafios, pois, toda ação educativa, para ser válida, segundo Freire, deve "necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor, dito: a quem queremos ajudar a educar-se)" (FREIRE, 1979, p.19). Para que os adolescentes vislumbrem uma transformação pessoal e social é necessário conhecer-se a si mesmo e reconhecer o outro e aprofundar-se sobre a realidade.

Após estes questionamentos, esta pesquisa reservou algumas perguntas mais especificas a respeito da importância que os adolescentes davam e dão para a interação e para o diálogo. Quando perguntados se achavam importante conversar com as pessoas PED dissera que "sim. Um fala um pouco do outro. Se conhece melhor". MAR também ressaltou que "sim, ter um carisma maior, mais convivência, se distrair, não pensa nas coisas do mundo que podia estar fazendo". GRS, mais extrovertido ressaltou "eu gosto de conversar, zoar, as pessoas zuam, "Cocão", de brincar, conheço todo mundo de Marilia. Trabalho junto com o João do bar" (GRS). Já AUL afirmara que conversar é bom, "desabafa com as pessoas, pode ajudar o outro" (AUL). CEJ dissera que acha importante. "O ser humano viver sozinho é meio difícil. Agente precisa ter comunicação com o outro. É necessário"

GOI e LRS, disseram, respectivamente:

> "vish. Tá me ajudando bastante. Eu era mais fechado. Conversava mais com aqueles que eu estava mais enturmado. Não conversava com o povo de fora. Agora já me enturmo mais fácil. Não procurava me entrurmar. Agora converso com um, converso com outro. Levo na esportiva, brinco. Pra mim é importante. Influencia, muda. A pessoa pode te procurar te ajudar. As vezes até mesmo na conversa você já sente um alivio."

> "sim, porque conhecendo um pouco o que as pessoas já passou na vida acaba servindo pra você também. Aprende coisas novas e se for para pra pensar você já teve a idade daquela pessoa. Você já passou por que aquela pessoa já passou. Você vai se entender muito com ela. Certas coisas não vão bater, outras coisas vão. Ter um nível de amizade. Aí vai da sua cabeça querer levar pra vida ou não. Tudo na vida você aprende coisas novas"

Perguntados também se acreditavam que seu vinculo com as pessoas e com a comunidade tinham aumentado cumprindo esta medida de PSC, praticamente todos adolescentes disseram que sim. "Fiquei mais sociável. Me enturmo mais" argumentou GOI. Mas para LRS aconteceu algo paradoxal. "Eu peguei um rixa sabe. Não é feia nem bom. Onde eu moro tem muito moleque que já prestou medida. Então, quer dizer, não acaba pegando feio. Acaba pegando bonito. Mas na minha opinião eu acho feio porque estou na igreja. Então já tem um preconceito na igreja. Mas na rua isto é bom" (LRS). CEJ Mesma coisa, eu sempre fui alguém de conversar bastante.

Nota-se através, sobretudo da resposta de GOI que a medida de PSC tem algo de peculiar. Ela, quando efetivamente estabelecida, proporciona uma troca cooperativa, uma socialização mais ativa entre os sujeitos e com a comunidade, podendo alterar até mesmo a forma como eles agora se interagem com o outro e com o mundo. Este movimento é de extrema importância para que ocorra a descentração e o desenvolvimento moral e social do sujeito, como ressaltado por Piaget, provocando, com isso, o deslocamento do sujeito na direção do outro.

Com relação ao principio do respeito quatro jovens disseram que já se sentiram desrespeitados e dois não. GAV já se sentiu desrespeitado pelos policiais. "Falando de craque, já chegou a bater, eu sei conversar". GOI dissera que já, "mas a gente releva, procura a melhor maneira de resolver". LRS não gostou: "o que eu não quero pra mim eu não desejo para os outros. No momento que fizeram isto comigo eu não aceitei. Até hoje penso. Porque eu sempre fui bom pra todo mundo. Então não tem porque as pessoas me desrespeitarem e me tratarem deste jeito. Nada do que eu faço é em vão". CEJ diz que sim. "Tem vários exemplos. Eu por ser uma pessoa muito tranquilo eu nem levo pras ideias"

Questionado quando achavam que estavam desrespeitando alguém PED afirmou que é "quando não obedece". AUL quando fica "xingando, não escutando, falando alto". MAR dissera que era "em sentido de ordem. As vezes alguém fala alguma coisa para mim e eu sou meio cabeça"

Muitos deles, ao ser perguntado, o que achavam, então, do respeito deram a mesma resposta: merece respeito quem se dá ao respeito. "Quem dá ao respeito merece ser respeitado (PED). "Quer o respeito? A gente tem que se dá ao respeito. Não vai te prejudicar em nada se dar ao respeito" afirmou GOI. "Respeito é pra quem tem. Se você dá ao respeito você tem o respeito. Se você não dá ao respeito, você também não vai ter o respeito não", dissera LRS. CEJ afirmou que "Necessário. Sem respeito a gente vive que nem animal. Respeito tanto um com o outro como com as coisas é necessário"

Esta concepção de que alguém somente é merecedor de respeito quando se dá ao respeito reflete uma moralidade, segundo Kohlberg, pré-convencional. O individuo julga o certo e o errado apoiado apenas em seus interesses próprios. Uma moralidade extremamente individualista, na qual este americano estabeleceu com sendo de cunho hedonista instrumental relativista. É o verdadeiro "toma lá da cá", a exemplo do "olho por olho, dente por dente". É como se a pessoa respeitasse apenas com o interesse de que, mais tarde, ela também fosse respeitado pelas pessoas.

Percebe-se que para alguns deles o respeito está vinculado a uma questão da obediência aos mais velhos e as regras impostas pelo coletivo, típica do respeito unilateral, e somente para um deles o respeito vai ao sentido do outro, daquilo que o fere e o prejudica, mas semelhante ao respeito mútuo teorizado por Piaget.

Quanto ao principio de solidariedade, todos disseram que se consideram uma pessoa que se preocupa com os outros. GAV afirmou: "eu pretendo ajudar o pessoal da cracolândia, roupa, remédio... sou do bem, amigos. GOI disse: "procuro ajudar bastante, dentro daquilo que eu posso. A medida tem me ajudado bastante". LRS disse que "sim, porque você tem que pensar no próximo sempre. É um dos mandamentos da bíblia. Nas antigas eu não pensava tanto assim não. Mas depois eu comecei a ver o mundo de outra maneira". CEJ ressaltou que "está dentro do respeito. As vezes tem coisa que eu tenho a mais e o outro precisa, não custa nada passar pro próximo"

Na última categoria de perguntas esta pesquisa buscou trabalhar questões referentes ao projeto de vida dos adolescentes, buscando saber o que seria pra eles o mais importante, quais

seriam os seus interesses e também os seus obstáculos e preocupações. Com relação aquilo que consideram o mais importante a família apareceu em todas as respostas. “Mãe, pai, irmãos” (PED). “Jesus, família e amigos” (MAR). “Trampar com meu pai, Mc, seguir a Deus” (GAV). “Mãe” (GOI). “Família, Deus, eu” (LRS). “Jesus” (AUL). Apenas CEJ não personalizou a resposta, dizendo ser o “conhecimento, saber lhe dar com as pessoas e felicidade”.

Como você gasta seu tempo? Você tem interesse em quê? “Trabalhar com o pai. Firma de calha (PED). “Hoje em dia? Trabalhar bastante, roupa, bicicleta, geladeira com comida, portão eletrônica” (GAV). GOI disse que se apega nos “treinos de capoeira. Vídeo game. Jogo até umas horas. “Escola, limpeza da casa, casa de amigos, arrumar um serviço” (LRS). “Jogo bola, cabelereiro”, disse AUL. CEJ gasta seu tempo com “esporte. Relacionamento com a família. Sair com os amigos e interesso em dar tudo certo no futuro. Independente do tempo que vai demorar”.

Quanto aos obstáculos que eles enfrentam nos dias de hoje PED apontou para a escola. “Não gosto de ir pra escola, mas tem que ir”. Já MAR “na escola, escutar os amigos falando de festa e drogas. Dá vontade de falar as coisas, que o diabo colocou no mundo”. O problema de GAV parece mais profundo quando afirma que “minha mãe e irmã me humilhavam. Meu padrasto veio pra cima de mim xingando. Vida do crime, não roubar mais”. Já GOI está mais tranquilo. “Deixar acontecer. Na hora de chegar a gente pensa. não fica pensando nisto não”. Para LRS a “distância da mãe, saudades e eu preciso de serviço”. E segundo AUL um obstáculo a ser superado é ver as “pessoas criticando”. CEJ diz pelo fato da gente ter só “24 horas por dia, é a falta de tempo e a falta de atenção. Sou uma pessoa muito ansiosa”.

Quais são suas esperanças? Um pergunta simples, mas que apenas dois adolescentes responderam. GAV disse que é “ficar milionário e realizar o desejo dos meus pais, ver eles feliz e eu”. Já para LRS sua esperança é arrumar um serviço e ver a família bem. Não perder contato com as pessoas.

Então, questionado quais eram os seus planos para daqui alguns anos PED disse que não sabia. MAR se via trabalhando e sendo um jogador de futebol. GAV foi mais longe, como gosta de funk, no futuro ele faria “sucesso no Brasil inteiro, Santo André, Nova Iorque”. GOI sonha estar “mais sossegado, casa, carrinho, menos preocupação”. LRS se vê com “família, casa, meu dinheiro, trabalho honesto. Dar pros meus filhos o que eu nunca tive”. E AUL se vislumbra “cortando cabelo”. CEJ diz que pensa em “viajar bastante. Principalmente entre países. Conhecer

bastante o país que eu moro a partir das coisas que eu faço. Ser reconhecido a partir do que eu faço".

São perguntas importantes que precisam sempre ser trabalhadas com os adolescentes nas atividades socioeducativas, mas que aqui já nos dão algumas pistas importantes. Acredita-se que a partir do cumprimento da MSE os adolescentes começaram a pensar mais sobre o futuro e quais atitudes deveriam tomar para alcançar determinados objetivos. Reconhecer obstáculos, assumir interesses, sonhar com a concretização de algo são processos determinantes na construção de planos e projetos. Percebe-se pelas respostas que alguns deles não conseguem projetar algo mais concreto e generalizam o futuro na "família, casa, dinheiro e trabalho" outros sonham alto, com direito a fazer "sucesso no Brasil inteiro".

O mais importante disto tudo são eles refletirem sobre suas próprias vidas, realidades, construindo pouco a pouco um caminho que poderá conduzi-lo na concretização de seus projetos. Se os planos vão dar certo, não se sabe. Mas, é imensamente importante cada um deles terem ao máximo o domínio de suas ações e não ficar refém dos desejos e das vontades alheias. No mínimo, ao refletirem e ao sonharem um determinado futuro eles poderão tomar consciência de suas ações, dando conta do que os tem afastado do alvo, construindo uma identidade e um caráter com muito mais autonomia.

5.2 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS COM OS ADOLESCENTES DE LIBERDADE ASSISTIDA E EDUCADORES

Neste momento serão analisadas algumas das respostas dos adolescentes que cumpriram a medida de Liberdade Assistida. Também destacaremos no meio delas algumas respostas dos dois orientadores técnicos da medida que foram entrevistados: uma pedagoga e uma psicóloga. Ao serem perguntados sobre o que aprenderam com a medida, ALI diz que "foi 'dahora'. Aprende a trabalhar em grupo. Umas coisas que você nunca sabia que você ia aprender. Eles explicam e desvendam os 'negócio' que você tem." KAJ ressalta que aprendeu "sobre as drogas e a refletir". VOJ afirma que aprendeu "a ter igualdade, não desmerecer pelo fato da cor, pelo fato de você não ter condição melhor. Saber que todo mundo é ser humano, que nada é impossível".

Já RAL aprendeu a "interagir mais com as pessoas. Quando cheguei não conversava muito com as pessoas. Hoje converso com eles de boa, a gente foi fazendo algumas coisas, interagindo, até que todo mundo começou a conversar". E OEL disse que "reflete, pensa antes

de cometer, a dar valor na vida". EST apenas afirmou que aprendeu bastante coisa e TAU "que não é pra eu fazer mais nada de errado. Não é fácil vir neste sol torrando".

É possível, por meio destas respostas, destacar alguns pontos importantes para a problematização deste trabalho, até porque, sem dúvida alguma, afirmar que aprender "a trabalhar em grupo", "a ter igualdade", "interagir com as pessoas", "pensar antes de cometer" e "a refletir" indica que a medida tem provocado um aprendizado moral e social entre os adolescentes, por mais que, talvez, estas palavras sejam insípidas demais para tirar conclusões mais efusivas sobre a influência delas na vida prática destes sujeitos, pois, sabe-se que do falar ao agir existe uma distância significativa.

Contudo, como vimos na teoria de Piaget os julgamentos que as crianças faziam em cima das experiências alheias tinham um embasamento em seus próprios esquemas de ação e era pelo mecanismo de tomada de consciência que eles vinculavam a teoria com a reflexão. Assim, do mesmo modo, poderia se afirmar que as falas dos adolescentes se embasam em suas ações e experiências vividas e que a partir de agora a reflexão precisará gerar uma ação nova. Ação-reflexão-Ação.

É inegável que existe um potencial intrínseco nas atividades socioeducativas realizadas em grupo e elaboradas e desenvolvidas semanalmente com estes jovens, e elas podem, concomitantemente a uma postura democrática, corajosa e ousada dos educadores, provocar mudanças no modo desta juventude olhar o mundo, o outro e a si mesmo. A própria educadora ao demonstrar sua insatisfação quanto ao modo como as relações são estabelecidas na PSC destacou que "gostaria de ter feito um trabalho mesmo socioeducativo com eles". Neste sentido Martins (2017) afirma:

> Piaget sugeriu a introdução de trabalhos em grupo (método ativo). A multiplicidade de interações produzidas dessa forma fatalmente provocaria conflitos, cuja solução seria mediada pelo adulto, sempre no caminho de estímulo à cooperação, ao diálogo, ao respeito, à justiça, e à solidariedade. Entende-se assim, que o conflito (devidamente aproveitado) seria tão necessário, quanto desejável como ferramenta de desenvolvimento (2017, p. 77)

Assim, o que se constata é que, diferentemente de um educador que dá "lição de moral" e que de fora pra dentro acredita que interferirá na formação do adolescente, a educação moral defendida por Piaget emerge da própria ação do indivíduo sobre o mundo e as pessoas. Deste modo, vivenciar um ambiente e realizar atividades que provoca a fala, a colaboração, a experimentação, a conduta coletiva e a reciprocidade favorecem decisivamente a moralidade e a

consciência destes adolescentes, além de levá-los a uma reflexão sobre o ontem, o hoje e o futuro de suas trajetórias. A cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo são ações fundamentais para tais conquistas.

Assim, é muito expressivo OEL afirmar que a medida lhe ensinou a "pensar antes de cometer", pois não é de um dia para o outro que se adquire esta capacidade. São necessárias diversas reconstruções internas e trocas com o meio pra que isto aconteça. Tanto para Piaget quanto para Paulo Freire, como dissemos anteriormente, o homem se desenvolve num movimento de ação-reflexão-ação. É o que Freire denominou de práxis, sendo que a conquista da tomada de consciência, pensada por Piaget, também passaria por este mesmo processo.

Tognetta (2017) destaca que no ato de pensar estão contidas três qualidades essenciais: a reconstituição, a antecipação e a comparação. Baseado nisto, um exercício interessante entre educador e educando é aquele que proporciona, através de atividades e diálogos, e evidentemente com respeito e cuidado, o adolescente primeiramente recontar um pouco da sua história e dos motivos que o levaram a cumprir a medida. É neste traçado que a ação torna-se representação. E é justamente este processo, esta capacidade de representar, que Dongo-Montoya (1996) constatou que faltava nas crianças estudadas na sua obra "Piaget e a criança favelada", principalmente pela falta de estímulo, provocando um déficit no desenvolvimento do sujeito, principalmente na sua capacidade de conceituar o mundo.

Tognetta destaca que depois, após ente momento da reconstituição, ao invés de lhe propor soluções, o educador deve pedir ao próprio adolescente para que diga o que, segundo ele, poderia ter sido feito para que tivesse sido evitado determinado acontecido. Ou o que se poderia fazer numa outra próxima vez? Este exercício o faz sair do presente para "antecipar novos fatos." O que é isto senão um fundamental exercício de reflexão? O que é isto senão o que Piaget chamou de descentrarão? Finalmente, completa esta autora:

> Damos a criança à oportunidade de comparar possibilidades de ação – fazer escolhas. Quem faz escolhas, convenhamos, está muito mais próximo de se responsabilizar por elas. Somente passando por estas competências do pensar é que a criança ou adolescente poderá generalizar uma mesma ação em outras situações e tomar consciência de fato, do problema acontecido. (2017, p.21)

Este processo fica ainda mais claro quando questionados, então, se acreditam que após o cumprimento da medida algo vai mudar em suas vidas. ALI diz que "era mais estourado" e acredita que vai ter um pouco mais de paciência e "saber dialogar". KAJ afirma que um pouco

vai mudar e que ele “vai segurar um pouco”. OEL agora vê que existem “dois caminhos”. EST afirma que alguma coisa vai mudar “reconheci meu erro fazendo este negócio”. “Vai, porque eu não teria coragem de fazer o que eu fiz. Agi por impulso. Vindo aqui, passando pelas audiências eu não teria mais coragem”, dissera TAU. Mas a resposta de VOJ, com veemência e sem hesitar, é a que mais merece destaque:

> “Eu decidi mudar. Não quero mais isto daí também não. Se quero uma coisa eu tenho que trabalhar honestamente pra ter, não ficar tirando de ninguém, pelo mesmo fato que eu estou querendo a pessoa também está lá trabalhando. Eu prefiro trabalhar, ter meu dinheiro digno, sem ninguém falar nada pra mim. Ter minhas coisas sem tomar de ninguém. Fazer ninguém de bobo. Está todo mundo na luta. Se ele tá lá é que ele tá precisando também

Esta resposta é muito significativa e a partir dela é possível continuar a reflexão realizada anteriormente, pois ela exprime uma vontade (“eu decidi mudar”), uma escolha, e segundo Piaget, no âmbito afetivo, isto não é pouco, denotando uma operação que retrataria um momento moral muito importante do sujeito, que é o de coordenar ações num sistema mais amplo, regulado por leis de não contradição e reversibilidade. Importante destacar aqui que um ato de vontade se relaciona com a existência de um conflito entre duas tendências de forças desiguais, cuja mais fraca deve prevalecer sobre a mais forte.

O ponto central desta questão é que para Piaget a vontade está relacionada com a autonomia, pois ela não ocorre com a interferência de uma força exterior e surge nos momentos em que o próprio sujeito, por meio de seus próprios mecanismos, precisa se readaptar em diante de situações conflitantes. Ela coloca o sujeito em contato com o outro, proporcionando a ele um crescimento e uma transformação baseado, sobretudo, em princípios de justiça e equidade social. Mas o sujeito somente chega nesse ponto libertando-se da configuração perceptiva atual por um processe de descentracão.

É por meio deste mecanismo interno do sujeito, na qual a situação atual é colocada em relação a situações anteriores ou posteriores que o sujeito tem forças pra escolher aquilo que para ele é considerado o mais difícil. Quando o sujeito se apega tão simplesmente ao desejo atual e, se esquece do passado como também nem pensa no futuro, o desejo se torna ainda mais intenso, pois é relativa apenas à configuração atual. E “na medida em que há descentração, na medida em que a tendência do momento é colocada em relação a valores anteriores, por esse fato mesmo, sua força, que não é uma forca absoluta, é uma força relativa a ser transformada”. (PIAGET, 2014, p.242) `

Um ponto importante a ser ressaltado é que por meio deste processo de descentração o adolescente também se liberta da moral da obediência, cujas decisões eram tomadas por temor ao mais forte e, agora, com mais autonomia, começam a agir e a julgar baseados em novos sentimentos morais, como os de justiça, de igualdade entre os indivíduos, diante da regra e diante das ordens recebidas pelos adultos. Assim, o adolescente, no caso, começa a "andar" conforme as suas próprias convicções, aumentando a possibilidade de haver um respeito mútuo entre ele e os demais. Por isso, nota-se em OEL a preocupação com o outro, um deslocamento de si para o outro, colocando-se no lugar daquele que foi prejudicado.

E não é por este momento de decisões que os adolescentes que cometeram um ato infracional passarão ao, de repente, vivenciarem com os mesmos amigos os mesmos ambientes e as situações que os levaram a entrar em conflito com a lei? Sabe-se que a adolescência já é um momento natural de mudanças e de decisões e a todo o tempo eles terão que fazer escolhas que serão decisivas para a sua trajetória.

Então, perguntados se acreditavam que a medida os ajudará a não mais cometer algum ato infracional praticamente todos disseram que sim. Somente ALI diferenciou do restante afirmando que "não sei. Andar de moto é um calmante. Não sei o porquê os caras embaçam. Eu sou menor de idade. Agora eu paro. Tirar carta e sair destes BO".

Questionados se acharam justa a decisão do juiz ALI comentou que foi "muita coisa. Mas é uma vez por semana. Faz quase nada, não mata ninguém. É rapidinho". KAJ, direto, disse "lógico, porque eu errei". VOJ disse que "sim. Achei que ele ia me mandar pra Fundação Casa.". E OEL, no mesmo sentido, ressaltou que também achou justa e que "antes aqui do que na Fundação Casa". EST, diante dos fatos que o levaram até ali destacou que "sim, mas também não achei, porque ela foi até a minha casa me bater. Ela entrou na minha casa e eu estava com a minha filha no meu colo". TAU disse que achou, pois "querendo ou não eu errei. É pra eu aprender. Ter mais responsabilidade. Pensar antes de fazer as coisas".

A afirmação de EST chama a atenção, pois para ela o juiz deveria levar em consideração a sua motivação, que era de se defender, ainda mais porque estava com a sua filha no colo, e não levar em consideração o dano causado a outrem. Ou seja, segundo ela a sanção aplicada a ela foi exagerada demais. Para ALI o juiz também excedeu na punição e ela não está lhe causando um sofrimento maior apenas porque ele acredita que a medida é bem tranquila de ser cumprida. Por isto que, diante de desequilíbrios causados com alguma punição considerada injusta, o ideal é que

haja diálogos e momentos de reflexão sobre as causas e as consequências dos conflitos, pois caso contrário, as experiências socioeducativas podem passar incólumes aos adolescentes.

Quando interpelados sobre o que acharam das atividades realizadas, ALI destacou que foi diferenciado. “Melhor que das escolas. As escolas podiam ser assim, ia ajudar muito os alunos”. KAJ afirma que “são boas e dá pra refletir”. Para VOJ foi “legal. Todas. Todos participavam. Ninguém ficava quieto. Não eram perguntas constrangedoras que não dava pra responder. Todo mundo participava”. OEL apontou que elas proporcionavam “interação” e que eles (adolescentes e educadores) ficavam “sempre conversando”. Para TAU as atividades são boas, pois dá pra “raciocinar bem, tudo com a vida pessoal”.

É importante mais uma vez lembrar que as atividades socioeducativas realizadas semanalmente com os adolescentes de LA não são oferecidas aos que cumprem a PSC e, ao que parece, elas são interessantes e impactam os jovens. Um detalhe que parece pequeno, mas não é, está contido no comentário da TAU, ao comentar sobre as atividades: “tudo com a vida pessoal”. Freire, em seu método de alfabetização fazia exatamente o mesmo, problematizando em cima da própria realidade do educando. Por isto o diálogo que se estabelece entre as partes é de extrema importância. “Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (FREIRE, 1970, p. 58).

Sabe-se que, no entanto não é esta a realidade das escolas brasileiras, que, de forma geral, “transmite” um conhecimento totalmente desconectado com a realidade do jovem. De um espaço criado também para ser de reflexão e de formação humana ela se tornou um local em que discussões morais não são bem vindas. Deste modo, segundo uma das educadoras que acompanharam o adolescente na entidade, estes adolescentes não são pra esta escola. Acrescenta ela:

> Esta escola não acompanha mais eles, esta escola não tem mais o que oferecer para adolescentes tão antenados. Percebo muito que estes caminhos que eles vão: da briga, do tráfico é por que não tem espaço pra eles, não existe. Eles falavam muito: eu não gosto de ir pra escola. São muito inteligentes, muito perspicazes, mas a escola não dá conta disto. Eles acabam sendo os que aprontam, os indisciplinados. (BDA)

Perguntado, então, se as atividades desenvolvidas interfeririam na sua formação todos disseram que sim. ALI disse que “enquanto você está fazendo parece que não ajuda, mas tudo que você faz um dia você vai precisar. Você faz um curso, um dia você vai precisar. Na hora

você fala bobeira". Segundo VOJ ele aprendeu a dar "valor da família, que é o único que estão quando a gente esta na pior" e RAL aprendeu a "conversar mais. Eles conversam. Ensinam bastante coisa. O que é certo e errado".

Segundo ALI as atividades o ajuda a refletir mais sobre as suas atitudes. "Eu não pensava não. Agora dou uma parada, uma analisada. Vejo o que vai acontecer. Os atos que podem me levar". Por mais que já tenha sido explorada esta questão anteriormente, vale ressaltar que para Piaget esta capacidade de reflexão demonstra um progresso no desenvolvimento do sujeito, pois, agora, não mais precisando de objetos concretos para raciocinar, ele realiza as suas operações no plano das ideias, tornando-se capaz de tirar as suas conclusões a partir de hipóteses.

Pegando praticamente os mesmos termos que foram usados quando se falou sobre a tomada de consciência em Piaget, o exercício da reflexão permite ao sujeito submeter o mundo real ao seu próprio sistema de pensamento, a sua própria razão, e naturalmente a todas as suas experiências já vividas. Esta capacidade vai aos poucos reconciliando o seu pensamento com a realidade até ficar claro que a função da reflexão não é contradizer, mas sim se adiantar e interpretar as experiências que serão vivenciadas. Isto é muito importante para estes adolescentes que atravessam momentos de decisão de importantes escolhas, como já dissemos.

Quando questionados sobre o que acharam das regras da entidade em que cumpriram a medida de LA todos acharam tranquilas e justas, o que demonstra que a relação estabelecida entre educadores e adolescentes foi realmente de um respeito mútuo e de muito diálogo. Desta forma, elas não se tornaram um peso para os adolescentes, muito pelo contrário. Segundo uma das orientadoras responsável pelo atendimento aos adolescentes, quando uma regra não é cumprida, as resoluções são "sempre no diálogo, fortalecendo este jovem mostrando que regras são importantes, que precisam ser cumpridas. A medida não tem um caráter punitivo, então não cabe a nos punir este adolescente. Então é sempre conversando e fortalecendo isto neles".

Com relação ao que acharam da entidade em que cumpriu a medida ILA achou "legal". VOJ disse que "sempre queria entrar" nela e que achava que era um posto de saúde. Acrescentou: "Acho bonito. Tem um campo lá no fundo". RAL disse que gostou das pessoas e "achei legal., ajuda bem a comunidade." E OEL também destacou as pessoas e o ambiente físico: "são atenciosos e o espaço é limpo".

Você acredita que esta entidade beneficia a comunidade? Foi a próxima questão. "Ajuda. Parece que não mais ajuda. Quem já passou por aqui sabe", disse ALI. "Sim, acho. Tem muita

criança que vem aqui, que não tem uma condição. Dá uma comida, brinca, as vezes não tem uma atenção dentro de casa, todo mundo aqui dá carinho, amor" afirmou VOJ. RAL disse que "ajuda. Porque eu fiz curso de entrevista, pra emprego. O curso ajudou muito" "Ajuda as pessoas que não tem condição" dissera OEL. E TAU, por fim disse que acha, e que "tem pessoas que precisa de uma ajuda pra sair desta vida. Precisa errar pra ter uma solução".

Assim como já ocorrera com os adolescentes de PSC, os de LA também apresentaram uma consciência social e uma visão de comunidade avançados, conseguindo ver os benefícios de um trabalho voltado para a sociedade mais vulnerável. Estas questões são relevantes e devem ser trabalhadas pelos educadores, pois, caso contrário, correm o risco de não vê-los verdadeiramente tomar consciência da importância da comunidade, da solidariedade, da cooperação e da reciprocidade entre os membros do coletivo e tudo "morrer" apenas no discurso.

No que se refere à percepção dos adolescentes sobre os educadores, todos falaram positivamente. ALI os acha "Legal, simpático, trata nós bem". Segundo KAJ são "pessoas boas". Para VOJ, são pessoas educadas, "nunca me tratou com desrespeito, sempre conversando de boa, me ajudando, dentro destes 6 meses ela me ajudou bastante" OEL afirmou que "sempre nos tratou com respeito, conversou com nós" e para EST são boas e "tratam a gente bem". Por fim, TAU disse que é "atenciosa, legal".

Uma das coisas que mais chamou a atenção na entrevista com estes adolescentes foi o carinho que a maioria deles demonstrou sentir para com as educadoras. Lembrando que para cada adolescente uma técnica fica responsável por fazer o acompanhamento do adolescente mais de perto. A relação de respeito entre educadores e adolescentes provoca reações muito favoráveis. Algo que parece inofensivo provoca uma sensação de acolhimento, de pertencimento, e aumenta autoestima dos jovens. E o mais importante é que aparentemente existe um respeito pela admiração e não por medo. Com isso os adolescentes também começam a se auto respeitar e "para respeitar o outro é preciso de um esforço, uma vontade que é determinada pelo equilíbrio entre o bem a mim e o bem ao outro (TOGNETTA, 2017).

Perguntamos, então, se havia um bom diálogo entre eles e o educadores e se achavam isto importante. ALI diz "Conversava, diálogo. Tudo tem que ter um diálogo. Sabendo conversar você tem tudo". "Bastante. Uma união né" destacou KAJ. VOJ diz: "ela perguntava de tudo, se estava bem. Eu tenho dois filhos. Ela perguntava como estavam meus filhos. Não é qualquer um que pergunta". OEL apenas disse "ter um diálogo". EST, mas falante, apontou que "sim. As

vezes você quer falar alguma coisa e tem alguém pra conversar" TAU emendou: "conversamos. Chego estressada, começo a conversar e passa. Em casa a gente não tem muito diálogo. Minha vó trabalha. Minha irmã esta de luto. Não tenho muita convivência com ela"

Percebe-se o potencial que existe nestes ambientes socioeducativos e o papel significativo que os educadores podem ter para estes adolescentes. Infelizmente em nossa sociedade criou-se o paradigma de que educadores apenas devem concentrar as suas forças nos conteúdos e jamais tocar em questão de valores, como se esta incumbência coubesse somente a família. E, se assim fosse, como ficariam as crianças e os adolescentes que convivem com uma ausência absoluta de seus familiares? O que é necessário compreender é que educação ocorre com convivência, com proximidade, com presença. A convivência não é um fim, mas sim um método na qual, a partir dela, serão criados vínculos significativos.

Vinha (2017), comenta que para Kohlberg (1989, p.30), democracia significa mais que dar a todos um voto. É um processo de comunicação moral, que envolve a busca de interesses e necessidades de cada um, ouvindo e tentando entender os outros, administrar conflitos e pontos de vista de uma maneira justa e cooperativa. Estabelecer uma relação democrática, de respeito mútuo e cooperação favorece como já foi ressaltado, o desenvolvimento da autonomia.

> A convivência ética ocorre com sujeitos autônomos, portador de uma consciência critica, que, baseados nos princípios morais, avaliam permanentemente as normas, atitudes e tradições. A convivência democrática deve, portanto, promover práticas que defendam valores vinculados aos diálogos, participação, cooperação, justiça, respeito, solidariedade e autorregulaçao. Ela não pode se restringir a boa socialização com a adoção de formas de convivência já estabelecidas, mas deve ser compreendida como um processo no qual algumas normas, relações e costumes são criticados e, assim, são pensadas e discutidas novas formas de conviver (PUIG, 2000, N.P)

Assim, quando questionados sobre o que eles aprendiam por meio destas conversas, ALI ressaltou que "aprende a conversar pelo jeito certo, pela maneira certa". RAL disse que aprende a "conhecer melhor o outro. Olhava e pensava uma coisa. Depois começava a contar da vida dele". TAU comentou que aprende a ter "paciência, saber esperar, pensar antes de fazer as coisas". E, por fim, VOJ diz:

> Aprendi que esta vida que eu achava que era boa era só ilusão. Eu estava roubando toda semana. Nossa, nós ia naquele centro. Ela foi conversando comigo, falando assim: serviço era a melhor coisa que tem, fui mudando meu jeito de falar. Aprender a conversar com a sociedade. Ter igualdade. Não desmerecer de ninguém. Ter humildade com todo mundo. Não xingar, não fazer

> bullying. É feio. Uma época a gente era pequeno e achava bonito. Zoando os outros só porque a gente quer se engrandecer pra alguém, querendo ser maior que alguém, mas sendo ninguém"

Perguntados, então, se acreditavam que a relação mantida com os educadores poderia provocar alguma mudança neles, OEL ressalta que os educadores "podem incentivar a ser melhor, fazer coisas boas". Já EST disse que eles são bons, mas que não conversam muito. ALI diz que "vai. Eles têm uma paciência, uma calma. Porque conversar com pessoa estressada você vai ser estressado. Se conversar com uma pessoa calma você vai saber conversar com calma". E RAL acha que os pensamentos não vão mudar. EST diz que "não" e TAU acredita que os educadores provocaram uma mudança nela.

Diferente dos educadores que acompanhavam os adolescentes de PSC, os que acompanharam os de LA apresentavam mais consciência do seu papel de educador. LIS disse que "sim. Primeiro que é um preparo pra trabalhar com adolescentes de medida socioeducativa. E acredito que este preparo, a formação, o conhecimento faz om que eu esteja preparada para isto" e IAM disse que se concebe como uma educadora "por conta de trabalhar em cima desta responsabilização, orientação, encaminhamento".

Percebe-se também que a relação estabelecida com os adolescentes é mais significativa. LIS diz que "no primeiro momento nós temos a acolhida logo que este menino recebe a medida socioeducativa e depois nos atendimentos individuais onde nós temos que fazer o PIA, que é o plano de atendimento individual ao adolescente, e é ai que a gente vai construindo os vínculos com eles". Já IAM ressalta que eles têm um vinculo bem interessante com estes jovens. "Eu costumo dizer que a motivação pra estes jovens cumprir a medida é o vinculo senão a gente não consegue nada. Então é uma relação de respeito de acreditar nas potencialidades deste jovem e mostrar pra ele as oportunidades que tem aí fora".

E enquanto os educadores de PSC disseram que não conversaram muito com os adolescentes, os educadores de LA destacaram que o diálogo "é de extrema importância" e que isso "vai muitos dos laços que estão sendo criados com estes adolescentes. De repente um atendimento pode durar 10 m ou pode durar 1 hora. Isto depende muito da situação dos vínculos que foram estabelecidos". IAM ressalta que:

> os atendimentos são individuais e em grupos. No atendimento individual é trabalhado o fortalecimento e a responsabilização. Tem dia que ele quer conversar tem dia que ele não quer nem te olhar. Depende muito dele. E também os atendimentos em grupo que duram uma hora e ai conversamos variados, de

> interesses deles. Eu acho muito importante, que naquele adolescente que você não vê desenvolvimento num atendimento, num grupo você começa a perceber ele se colocar ele se mostrar, é bem interessante.

É notório ver o quanto a relação entre educador e adolescente pode ser significativa ao ponto dos primeiros repensarem as suas atitudes e os seus valores. Isto se deu, sem sombra de dúvidas, por conta da postura respeitosa, compreensiva e cooperativa com que os educadores se comportaram. Acostumados a serem repreendidos com violência nas escolas, na própria família, pelas instâncias de segurança pública é fácil de perceber como eles se surpreendem ao vivenciarem semanalmente um espaço na qual ele previamente pensou que encontraria um ambiente punitivo e de represálias às suas atitudes. O respeito e a cooperação encontrada nestes locais proporciona a eles uma reflexão voltada para o outro, na qual as suas ações são repensadas e redirecionadas.

Ao serem perguntados sobre a infância, ALI diz que "comecei a bagunçar mesmo depois que meus pais separaram. Aí eu comecei. Parece que não, mas eu era um mulecão. Na idade que eu estava começando. A idade que eu precisava mais deles juntos, eles se separaram". KAJ comenta que uma parte foi ruim. (pensou) Passava fome. De qualquer jeito pra não deixar faltar nada".

VOJ diz que não tem "nada a reclamar. Se eu falar pra você que eu fiz esse 'bagui' de roubar é porque eu sou totalmente burro. Na minha casa meus pais nunca deixaram faltar nada. Sempre tudo o que eu queria meus pais me dava, bicicleta, celular, foi mais por ganância mesmo. Ver os outros roubando eu falava eu vou roubar junto". RAL ressalta que "meus pais brigavam muito, por conta dele beber". OEL lembra que "não tive um pai, cresci meio revoltado. Mas minha mãe sempre fez de tudo pra mim. Me abandonou com seis anos de idade". EST ressalta que foi boa e não tão boa. Pai morreu. Nunca conheci. Minha mãe sempre esteve do meu lado" e TAU diz que foi ótima e que "sempre convivi com a minha vó. Eu sempre tive de tudo".

Então, o que você acha que te levou a cometer este ato infracional? KAJ diz que "foi sem pensar". VOJ diz que foi por "ganância, querendo ter uma coisa, dar um passo maior que a perna. Querer ter dinheiro fora da hora. Se quer, trabalha seus trinta dias ali". OEL destaca que fez o ato por "ver minha mãe passando necessidade. Não ter como ajudar, não ter serviço, foi onde conheci também uma influencia". EST desta que simplesmente "fui me defender, pois elas me bateram". Já para TAU foi "cinco minutos de bobeira. Impulso". Questionados se havia alguma relação

entre a infração cometida e o que viveram no passado ALI diz que “teve”. OEL disse que um pouco. Mas, para os demais não tem relação alguma.

Com o objetivo de se fazer um diagnóstico da capacidade deles de conceituação e da consciência social da realidade, foi perguntado, assim como ocorrera com os de PSC, o que cada um deles achava da sua da sua realidade hoje, o que gostaria de mudar nela e o que achavam da realidade do bairro/ cidade/ país. ALI gostaria de ver “meus pais juntos”. KAJ diz que sua realidade está “mais ou menos. Não é tão boa. Mudaria as minhas atitudes”. Segundo VOJ “tá fluindo. Eu consegui arrumar um emprego”. Para RAL está “tranquilo, curso, ficando mais em casa”. OEL sente a falta apenas de “arrumar um emprego”. Já TAU afirma que “tá bem, trabalhando, independente, quero fazer faculdade, morar sozinha, sem marido. Queria minha mãe em casa”.

Ao ser ampliada a questão, interpelados sobre o que achavam da realidade do bairro, da cidade ou do país, VOJ diz que “tá feio. Gente roubando celular no ponto de ônibus. Você viu a criança que morreu lá... maldade... matando por causa de bala. Politico roubando mais que ladrão”. OEL apenas diz que tá tudo “meio perdido. Molecada de 13/14 anos roubando, vendendo droga, matando”. EST apenas disse que “não tão bom. Uso de drogas”. O restante dos adolescentes se restingiram apenas a dizer que o bairro é tranquilo. Então, perguntados se cumprir a medida faria eles compreender melhor as coisas, o mundo e a sua realidade, VOJ afirma que “comprendi muito a conviver com a sociedade, ter um dialogo melhor, falar bom dia”. Os demais adolescentes apenas disseram que sim.

Ao serem analisadas estas últimas perguntas, percebe que existe uma dificuldade significativa por parte destes adolescentes tanto de conceituar a realidade a sua volta e de “ver” possíveis relações entre o passado e o presente deles. Foi visto anteriormente a necessidade para que haja consciência e capacidade de conceituação de primeiramente tomar-se consciência das próprias ações. Por isto se faz necessário que os adolescentes compreendam os motivos que o levaram a agir contrariamente a lei. Para isso será necessário ter um olhar retroativo.

Para Piaget, seria por mecanismos internos do próprio sujeito que surgiriam novas regulações e, automaticamente, readaptações. É neste sentido que entrar em conflito com a lei pode se tornar uma grande oportunidade de recomeço e de compreensão de si mesmo e da realidade a sua volta, fazendo com que o futuro seja desenhado de forma mais equilibrada e consciente. Os educadores precisam e devem explorar positivamente este momento.

É na aproximação com o mundo que o sujeito o apreende, o compreende e apreende a si mesmo e as suas práticas. O sujeito que tem dificuldades de conceituar o mundo, consequentemente, tem dificuldades de compreender a sua própria história, pois, a falta de conceituação impossibilita o sujeito de melhor conhecer as consequências de suas próprias ações, que os leva ora a ter sucesso, ora a ser um fracassado. Neste prisma, tomar consciência significaria, antes de qualquer coisa, compreender as estruturas que envolvem determinada situação. Por isto a tomada de consciência é sempre de uma ação.

Na outra categoria, sobre a importância da interação e do diálogo, ALI disse que acha. "dahora" saber dialogar e "dependendo do momento te ajuda bastante." OEL "sempre é bom ter um diálogo, conhecer pessoas novas". Você conversa com os adultos da entidade em que presta serviços? RAL só um pouco. EST "não converso muito. Só faço as atividades".

Você acredita que o seu vinculo aumenta com as pessoas e com a comunidade cumprindo esta medida? ALI "ajudou. Aprendi a dialogar." OEL disse que melhorou bastante. EST disse que não. TAU diz que melhorou o vínculo com os meus familiares

Destaque para a resposta de ALI que disse que aprendeu a dialogar. Ele é o mesmo adolescente que durante a entrevista disse algumas vezes que era nervoso, impaciente e estourado. E nas entrevistas, ele foi um dos que mais falaram e um dos que mais pareciam "tocados" com as atividades realizadas e com os vínculos estabelecidos com os educadores. Vale a pena destacar também que a presença de sua mãe era constante no local e a educadora ressaltara que isto fazia muito a diferença na vida destes adolescentes, que na grande maioria das vezes, não tem um bom diálogo com a sociedade, a não ser com os seus pares.

Questionados sobre o que achavam do respeito ALI "quem tem respeito tem tudo". KAJ dique que é bom e todo mundo gosta. Para VOJ "respeito e a palavra do homem é o que mais tem que ter". Acrescentou ele: "se não tiver respeito e palavra você não é ninguém. Chegar com humildade pura se você for conversar. Saber tomar as atitudes na hora certa sempre é bom". OEL disse que precisa respeitar pra ser respeitado.

Dos que responderam, destaque para a resposta de VOJ. De todos, ele foi o que demonstrou um juízo com relação ao respeito mais completo, até mesmo vinculando a constituição da cidadania com a existência do respeito. Nela VOJ também coloca o "outro" em jogo, além de também ligar este valor com outros como o de humildade e diálogo. Já OEL, aparenta um juízo de troca, demonstrando uma moralidade egocêntrica e interesseira.

Você acha importante ajudar o próximo que se encontra em um estado de necessidade? ALI disse que "é bom, você não sabe o dia do amanhã. Amanhã sou eu, depois você". VOJ diz que "sim, muito. Eu ajudo todo mundo que tá precisando de mim. Empresto a bicicleta. Minha mãe nem precisa pedir pra mim arrumar a casa. Só não faço comida." RAL acha importante, pois ninguém sabe o dia de amanha. Muito parecido com que respondeu OEL. "Acho que sim. Uma hora você também pode precisar". Já TAU se diferenciou dizendo: "porque eu gosto de ver a felicidade dos outros".

Claramente se percebe que predomina uma moralidade não baseada em princípios, mas sim uma que se firma em relações de troca e de interesse. Assim, não há uma solidariedade verdadeira nestas afirmações na qual apenas se ajuda para, no futuro, ser ajudado. Isto remete a um pragmatismo moral muito encontrado na sociedade brasileira. "Eu te favoreço hoje, mas amanhã você vê o meu lado hein". Para Kohlberg, este tipo de juízo se encontra no estagio pré-convencional, denominado por ele como sendo hedonista instrumental relativista, em que a igualdade e a reciprocidade emergem como "olho por olho, dente por dente". A resposta de TAU é a que mais coloca o interesse do outro em questão.

Com a finalidade de levarem a refletir sobre si mesmo e também sobre um projeto de futuro, perguntamos na última categoria, o que realmente seria, pra eles, aquilo considerado o mais importante. Para ALI é a "família, saúde". KAJ diz que é o "respeito, a humildade, mãe e vó". VOJ ressalta que são os "meus filhos, pai e mãe. Tudo que eu precisava eles nunca me deixou faltando em nada. Me abro com eles. Peço ajuda. Com amigo pode ser outras ideias, mas não vão ser a certa igual a dos meus pais". Para RAL é a família. OEL diz que também é a família, mas acrescenta a namorada e os amigos. EST diz que é o filho e a mãe. Por último TAU destaca que o mais importante é "estudar, trabalhar e ter saúde". Assim como nas respostas dos adolescentes de PSC, vemos aqui que a família também aparece com mais frequência.

A próxima pergunta nasceu com o objetivo de diagnosticar quais eram os principais interesses destes jovens. ALI respondeu que é o celular e moto. KAJ disse que é o futebol. VOJ está interessado no curso de torneiro mecânico. RAL disse que fica mais em casa e que se interessa por design gráfico. OEL, que está estudando, disse que se interessa por treinar futebol e aprender coisas novas. EST, que passa um bom tempo limpando a casa, afirmou que se interessa por maquiagem. Para TAU, gasta parte do seu tempo trabalhando e cuidando da sobrinha, seu interesse é cursar a faculdade de pedagogia.

A partir dos interesses descobriu-se que uma habilidade de ALI é mexer em moto. A de KAJ é cortar o cabelo. VOJ é bom pra empinar pipa e "mexer" com bicicleta. RAL reconhece que é habilidosa no computador. OEL no futebol. EST em maquiar e TAU em ajudar o próximo.

Quanto aos maiores obstáculos enfrentados ALI disse que são os estudos. Segundo KAJ são as "necessidade de casa". VOJ, entristecido, disse "meu irmão usa crack, teve trombose". RAL disse que as próprias passagens. OEL ressaltou as "dificuldades financeiras" e "supero olhando minha mãe, minha família". TAU, que tem a mãe presa comentou "só da minha mãe. Ajoelho e oro".

Vê-se como são grandes os obstáculos enfrentados por esta mocidade. Muitas vezes a sociedade não consegue compreender como as infrações dos jovens são respostas a realidade enfrentada em seus lares, em seus bairros e, antes de reivindicarem uma política pública efetiva voltada para este público, cobra maiores punições e a até mesmo a redução da maioridade penal. Os educadores precisam ter uma sensibilidade e consciência social para que as suas práticas sejam criativas e problematizadoras.

Nos finalmente, ALI ressaltou que suma maior preocupação é "minha família". KAJ disse que é a mãe. "Dou muito desgosto pra ela". VOJ disse que sua preocupação é com os filhos. RAL se preocupa em arrumar um emprego. OEL em "ver minha mãe e avó morrerem e não dar um orgulho pra eles". E TAU disse que é "minha sobrinha e chegar atrasada no trabalho"

Com relação as suas esperanças ALI disse que ver "meus pais voltarem e meu irmão voltar a morar com a gente. Não se conversam". KAJ ressaltou que é ajudar a mãe. VOJ que gostaria de ver seu irmão bem. RAL disse que é terminar o curso. OEL se tornar alguém na vida e ter um emprego bom. EST disse que não tem esperanças de nada e TAU afirmou não saber.

Então, quando questionados como se imagina daqui dez anos ALI disser que "ninguém sabe o dia de amanhã. Não da pra fazer um projeto sem serviço". KAJ espera estar bem, "família, minha casa". JOV deseja constituir uma "família, bem, firme, casar". RAL quer estar "empregado e ajudar minha família". OEL também espera "ter um emprego bom, uma casa, uma família". EST não sabe e TAU espera "que esteja normal, em paz, trabalhando, dando aulas".

Do mesmo modo como ocorreu com os adolescentes de PSC, a maioria dos jovens de LA deram respostas genéricas quanto ao futuro, demonstrando uma dificuldade de traçar objetivos mais claros e específicos. Uma boa exceção foi TAU que mencionou o desejo de fazer pedagogia e dar aulas. O que muitas vezes parece é que diante de realidades sociais, econômicas e

psicológicas vulneráveis pensarem e projetar um futuro em que se tenha um trabalho, uma casa, uma família já seriam para eles o suficiente, pois diante de um mundo em que os recursos são escassos conseguir um trabalho já é uma conquista.

Sabe-se que diante de um mundo totalmente opressivo, nas qual historicamente houve uma massacrante exploração das classes mais baixas, a juventude tem a cada dia mais perdido o direito e as condições de sonhar por uma vida mais digna e um mundo mais justo. Somente uma educação libertadora ajuda-nos a manter a esperança em uma grande reviravolta social neste país.

5.3 RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS COM OS ADOLESCENTES

Antes de analisarmos os diagnósticos é importante apenas destacar que Piaget acreditava que o ser racional age moralmente quando ele segue uma lei que lhe é interna e absolutamente livre de quaisquer inclinações e isto somente ocorreria na medida em que o sujeito interagisse e reconhecesse a especificidade das relações sociais que o cercam e que determinam a sua vida, constituindo um sistema de valores próprio, que seria o imperativo de sua individualidade. (BATAGLIA, 2017)

Para Kohlberg, por sua vez, até que o indivíduo chegue neste nível, eles obrigatoriamente passariam por outros dois momentos, na qual os sujeitos primeiramente agiriam e julgariam as situações de acordo com os seus interesses próprios e, depois, julgariam conforme as convenções sociais. Somente no final do desenvolvimento é que haveria um julgamento e uma ação moral de acordo com os seus princípios. Para Piaget, o que Kohlberg definiu separadamente, denominando cada um dos dois primeiros níveis de egocêntrico e sociocêntrico, ele os viu como sendo lados de uma mesma moeda: o egocentrismo.

Apesar desta diferença, o importante acima de tudo é compreender e acreditar que todas as alternativas escolhidas pelos adolescentes e todas as respostas nas entrevistas tiveram um embasamento em suas práticas e ações no mundo e no tempo. Se não fosse assim, este momento do trabalho se tornaria inútil.

Desta feita, imagina-se que cada história e forma de vida destes jovens influenciou nas escolhas das respostas dos questionários e das entrevistas, sendo possível, desta forma, tirarmos importantes conclusões.

> O desenvolvimento moral não se reduz a um simples processo de aculturação, isto é, a uma gravação de normas e valores culturais, nem tão pouco a um processo de deflagração de normas e valores existentes a priori. Pelo contrário, o desenvolvimento moral é gradualmente construído sobre as bases de estruturas cognitivas desenvolvidas no contato social. Vale ressaltar que as normas e os valores sociais estão presentes neste processo de construção de um modo muito importante, pois definem limites ou abrem possibilidades novas ais sistemas de valores que os sujeitos podem construir em dada cultura ou sociedade (BATAGLIA, 2017, p. 23)

Vimos aqui que Piaget definiu duas importantes noções de justiça: a retributiva e a distributiva. A primeira se baseia na possibilidade de aplicação de sanções e a segunda diz respeito ao que é justo ou injusto com relação a repartição de bens ou vantagens, direitos ou deveres, ou mesmo tarefas entre pares. Ele denominou de sanção expiatória aquele que promove um sofrimento desligado da falta cometida e de sanção por reciprocidade aquela que objetiva reestabelecer o elo de solidariedade perdido. Ao punir um inocente ou recompensar um culpado a sanção será considerada injusta, do mesmo modo ocorre quando há um excesso na dose.

Se olharmos somente para os dados colhidos com os questionários não será possível realizar uma análise detalhada das respostas, mas veremos algumas questões interessantes no que se refere ao valor de justiça. A primeira que salta aos olhos é o número de adolescentes que aderiram ao valor de justiça de forma moral, sobretudo os de PSC. Estes números chamam muito a atenção, pois em suas pesquisas Kohlberg mesmo colocou os infratores no nível pré-convencional, como sujeitos moralmente egocêntricos em que as regras são vistas como externas ao sujeito, existindo uma obediência baseada no medo e na punição.

Muitas vezes o senso comum nos leva a crer que os infratores não possuem um senso moral muito elevado já que eles justamente se encontram nesta condição por terem cometido uma ação fora dos padrões legais. No entanto, por outro lado, quem sofre as desigualdades sociais e as injustiças históricas na ‘pele’ também acabam por adquirir um senso de justiça muitas vezes mais refinado do que aqueles que não vivenciaram tais situações.

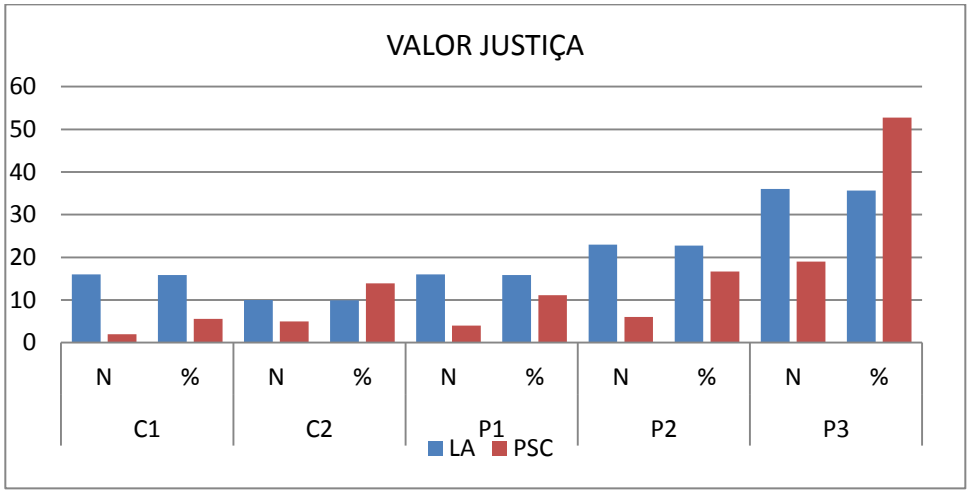
Assim, por mais que muitas vezes as suas práticas recentes possam de alguma forma ter causado algum tipo de prejuízo para si mesmo ou para terceiros, há segundo os questionários claramente uma consciência entre o certo e o errado entre eles. Nas entrevistas realizadas também foi possível de perceber, por exemplo, em muitos deles, uma criticidade contra o sistema jurídico e contra a cultura, o que nos assegura que realmente as vivências que tiveram os proporcionaram um julgamento moral mais elevado quanto a este valor. Vejamos os dados:

TABELA 1 - Valor Justiça por tipo de medida e porcentagem em cada nível

	C1		C2		P1		P2		P3		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
LA	16	15,84	10	9,90	16	15,84	23	22,77	36	35,64	101	100
PSC	2	5,55	5	13,88	4	11,11	6	16,66	19	52,77	36	100
TOTAL	18		15		20		29		55		137	

Fonte: Dados do estudo

GRÁFICO 1 - Valor Justiça por tipo de medida e porcentagem em cada nível



Fonte: Dados do estudo

Outro detalhe importante é que dos adolescentes que cumpriram LA, um número também significativo optou pela resposta P2, que significa a adesão em uma perspectiva sociocêntrica. Por terem sido considerados infrator a uma lei, dá pra sugerir que por este fato existe uma tendência de suas respostas irem ao sentido de um legalismo, até mesmo porque também muitas das atividades realizadas em grupo visam uma responsabilização e este contato mais próximo entre adolescente e educador não ocorreu entre os de PSC. Ao mesmo tempo, um número reduzido optou pela resposta que relacionava a uma perspectiva egocêntrica, o que segundo Kohlberg, significaria um avanço.

É de enaltecer estes números, pois eles significam que a maioria dos adolescentes não optou por uma justiça sancionatória, mas sim optou por uma em que há reconciliação e a restauração daquilo que foi abalado, levando em consideração, ainda, as peculiaridades de cada caso. Talvez se a pesquisa fosse realizada com um número maior de adolescentes poderiam ser feitas observações mais efusivas.

Quanto ao valor do respeito, segundo Tognetta (2017) para respeitar o outro é preciso de um esforço, uma vontade que é determinada pelo equilíbrio entre o bem a mim e o bem ao outro, por isto e para isto, o autorrespeito se revelaria imprescindível. Assim, criar um ambiente de respeito é fundamental para que dos diálogos construídos, os sujeitos possam reconstituir, antecipar e comparar aquilo que lhe apresenta na realidade.

Para esta autora, seria preciso permitir que aquele que age manifeste em palavras o que sente, pois "nomear sentimentos e tê-los reconhecidos como aqueles que, junto à consciência, regulam a ação moral é permitir que o sujeito se sinta respeitado, proporcionando-lhe o que de melhor um humano pode vir a ser". (2017, p.23)

É necessário lembrar que ao começar a socialização e as trocas com o meio as pessoas começam a se tornam importantes fontes para o desenvolvimento da moralidade. Se nos dois primeiros anos as valorizações eram a própria ação, elas agora passam a estar relacionada também às pessoas, reconhecidas como o outro que é separado dele.

> Assim começa a socialização: ele e o outro coexistem e, portanto, os investimentos agora são também ao outro. A experiência com ele é tida, então, de duas maneiras: a criança percebe que há um outro bem próximo, um par, e há um outro cuja consequência de suas ações podem ser interdições: a autoridade. (TOGNETTA, 2017, p.24)

Vimos que para Piaget, a primeira forma de respeito é a unilateral, em que existe uma relação de amor e temor a autoridade, vista pela criança como a fonte da regra. Com o receio de perder o afeto ou sofrer as consequências do castigo, a criança respeita a autoridade, normalmente coercitiva, e não a regra em si, não tomando consciência dela. Cria-se um sentimento do dever através de uma relação puramente heterônoma.

Por outro lado, quando outro tipo de relação existe entre os sujeitos nasce um tipo de respeito na qual existe reciprocidade entre as partes. Seria por meio de um ambiente cooperativo que os sujeitos desenvolveriam uma moral autônoma, em que as regras tornam-se conscientes e obedecidas conforme a consciência que se tem delas. Assim, para Piaget respeitar a regra pela regra mantém a heteronomia.

> não é surpreendente ver que o pequeno que apresenta o máximo de respeito por uma regra (respeito unilateral) é precisamente aquele que fica, de fato, egocêntrico e indisciplinado?" Será que isso não é uma indicação de que a coerção adulta não transforma a mente individual, tanto que permanece do lado de fora? (TOGENTTA, 2017, p.27)

Crendo Piaget que é pela ação e pela interação que os sujeitos podem se desenvolver, vê-se como as trocas construídas de forma respeitosa e justa no cumprimento das MSE podem proporcionar aos adolescentes mudanças em sua concepção de si mesmo e nos seus pontos de vistas sobre o mundo. Pois, Tognetta (2017) destaca que, vitimizados pela violência, pela opressão, muitos destes jovens se veem menores e diminuídos, construindo uma identidade desiquilibrada.

Por isto a importância de se aproximar e não se distanciar destes adolescentes durante o cumprimento das medidas, ciente de que saber "como as pessoas veem as outras, interpretam seus pensamentos e sentimentos e consideram o papel e o lugar que ocupam em sociedade"(KOHLBERG, 1981, p. 186, apud TOGNETTA, 2017, p.89) é uma forma de saber quais são suas perspectivas quanto a um determinado valor e isto é de muita valia para a reflexão e o desenvolvimento moral.

Se os números do quadro exposto logo abaixo forem, então, analisados concluiremos que a medida de LA pode ter contribuído de forma mais positiva para o julgamento moral dos adolescentes no quesito respeito. Na verdade não é possível saber se a medida influenciou ou se esta já era uma realidade moral dos adolescentes antes deles iniciarem o cumprimento delas. Enquanto a maioria dos adolescentes de LA encontra-se em uma perspectiva sociocêntrica a maioria dos de PSC encontram-se em uma perspectiva egocêntrica.

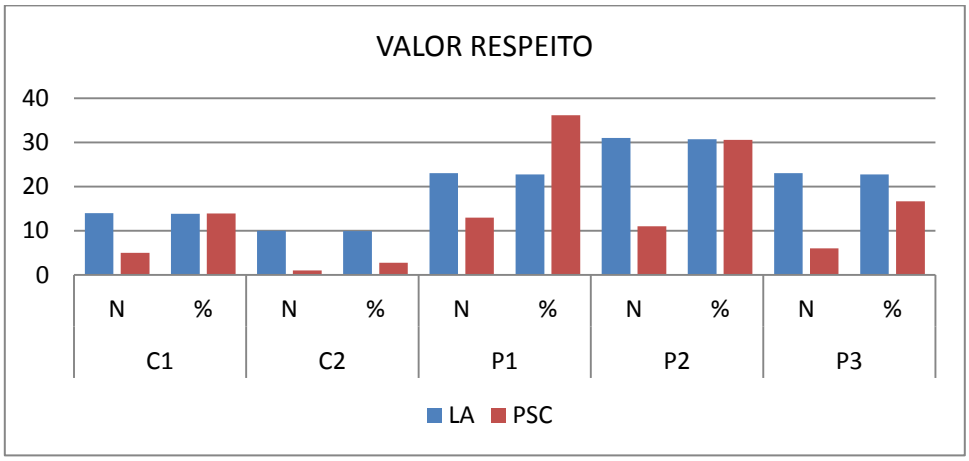
O fato é que na medida de LA as atividades, por serem realizadas em grupos, com os adultos e com os seus pares, permite aos adolescentes trabalhar com mais afinco esta questão do respeito. Com atividades direcionadas e maior abertura para a troca acredita-se que esta medida proporciona mais reflexão sobre este valor do que na medida de PSC, ainda mais com as deficiências que existem no cumprimento desta medida. Além disto, a postura dos educadores que semanalmente os acompanham foi por eles muito elogiada, os dirigindo sempre como pessoas respeitosas e acolhedoras.

TABELA 2 - Valor Respeito por tipo de medida e porcentagem em cada nível

	C1		C2		P1		P2		P3		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
LA	14	13,86	10	9,90	23	22,77	31	30,69	23	22,77	101	100
PSC	5	13,88	1	2,77	13	36,11	11	30,55	6	16,66	36	100
TOTAL	19		11		36		42		29		137	

Fonte: Dados do estudo

GRÁFICO 2 - Valor Respeito por tipo de medida e porcentagem em cada nível



Fonte: Dados do estudo

Por ficarem muitas vezes mais distantes dos educadores e sem muitas oportunidades de troca com o outro, os jovens de PSC trabalham menos este valor. Esta é uma realidade que precisa mudar, pois é necessário que haja uma maior socialização entre os jovens, os educadores e a comunidade.

Mas os números de LA também não são tão animadores assim, pois eles representam uma preocupação com o contrato social estabelecido e não com os princípios construídos por eles. Assim, falar de um respeito obrigatório é típico de uma relação heterônoma e não autônoma. Além disto, entre estes houve uma porcentagem também significativa de adolescentes que apresentaram uma perspectiva egocêntrica.

A verdade é que quanto a este valor os adolescentes apresentaram números medianos e não houve surpresa. E, como este valor é de fundamental importância para o desenvolvimento moral fica aqui um alerta para todos aqueles atuam ao lado de adolescentes em conflito com a lei.

Vimos aqui neste trabalho que segundo Piaget a educação moral poderia ir por pelo menos dois caminhos distintos: os procedimentos puramente verbais ou os métodos ativos. Quando se fala de solidariedade, então, é também possível de se afirmar que existem aqueles que se solidarizam verbalmente e aqueles que "com os seus corpos" se prontificam a se colocar no lugar do outro.

Quando se trata de valores é possível de se afirmar que "um puxa o outro", o que significa dizer que o respeito se vincula ao fortalecimento dos valores de justiça, solidariedade e convivência e vice-versa. Para os moralistas apenas o discurso é suficiente para educar a

consciência, mas para Piaget é necessário um método muito mais ativo. Os trabalhos realizados em grupos seriam interessantes para proporcionar interações conflitivas "cuja solução seria mediada pelo adulto, sempre no caminho de estímulo à cooperação, ao diálogo, ao respeito, à justiça, e à solidariedade" (MARTINS, 2017, p.77)

> Enquanto o respeito unilateral for mais forte que o respeito mútuo, a autoridade irá se sobrepor à justiça. A adesão aos grupos de cooperação se convertem, aqui como em todos os lugares, em fatores de equidade. A partir de então, a criança colocará a justiça sobre a autoridade e a solidariedade sobre a obediência (PIAGET, 1930/1996, p. 15-16)

Assim, é possível de se afirmar que o método ativo, por possibilitar a iniciativa, a colaboração, o trabalho coletivo, a reciprocidade e o self-governmet, estimula e promove a formação de uma consciência solidária. E os ambientes em que as MSE são realizadas e os educadores que com elas trabalham devem proporcionar aos adolescentes novas experiências morais, tendo antes de tudo a noção de que a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo são fatores fundamentais para o desenvolvimento moral e social dos jovens.

Abordar valores nas reuniões se revela primordial para este tipo de trabalho socioeducativo. Mas para isso é necessário criar vínculos e 'alimentar' uma relação de simpatia e empatia pelo outro, se aproximando e não se distanciando, para que, do conhecimento do outro, não surjam dizeres moralizantes, mas sim se crie alternativas transformadoras. Piaget afirmou que "o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição de noções morais"

Para D'áurea-Tardeli (2011, p. 46-47, apud MARTINS, 2017, 86) "a descoberta e o reconhecimento do outro faz cada individuo descobrir a si mesmo, pois aquele que percebe o valor que convém à sobrevivência e à felicidade das pessoas é solidário, é um sujeito moral". Neste sentido a ideia de comunidade é de fundamental importância para aniquilar o individualismo extremado existente em nossa sociedade. Esta noção precisa ser vivenciada no dia a dia das medidas e a PSC se revela uma grande oportunidade para isto, já que mantém uma relação direta com a comunidade.

Desta forma, apesar dos adolescentes estarem nas entidades cumprindo medidas impostas por um juiz e não por livre espontânea vontade é possível fazê-los vivenciarem experiências inéditas e educativas, reafirmando o papel dos cidadãos na construção de uma sociedade mais justa e solidária e criando uma cultura de responsabilidade social. A "solidariedade tem que ser

construída em nossos corpos, em nossos comportamentos, em nossas convicções" (FREIRE, FREIRE E OLIVEIRA, 2014, p. 81).

Um cumprimento de medida comprometido com as demandas sociais contribui deste modo, para a formação do pensamento humano engajado, solidário e cooperativo. É um desafio "levar os indivíduos a olharem para além de si, em busca de caminhos mais solidários, pois nesse movimento de olhar além, não apenas se resgata o outro, mas também a si mesmo. É o caminho rumo à consciência de nossa condição humana" (MARTINS, 2017, p. 91).

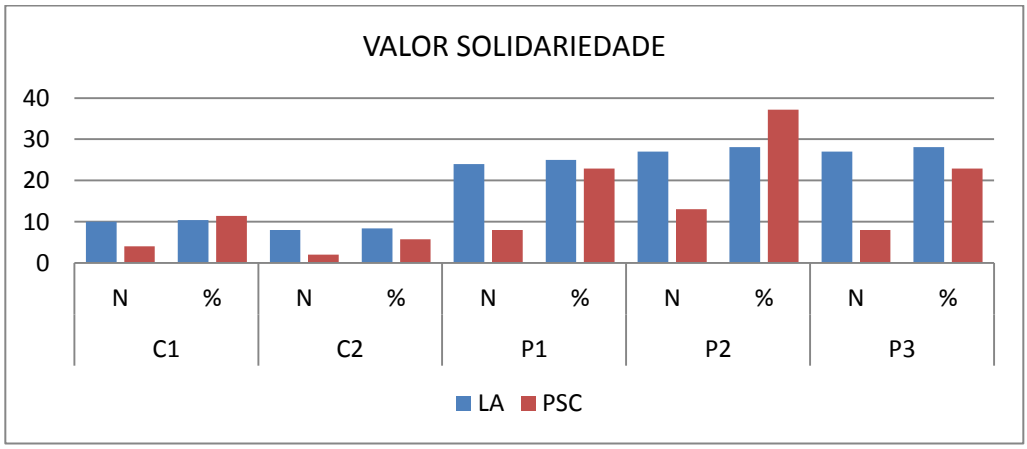
Uma das medidas que se caracterizam por atender os interesses de uma determinada comunidade é a PSC. Teoricamente, por este motivo, os que a cumprem deveriam apresentar uma perspectiva moral mais desenvolvida. Vê-se conforme o quadro abaixo que a maioria deles estacionou no nível convencional, em uma perspectiva sociocêntrica. E os adolescentes de LA, de forma surpreendente, aderiram na mesma proporção à perspectiva moral e à perspectiva sociocêntrica. Surpreendente, pois os adolescentes de PSC são os que mais vivenciam situações que exigem solidariedade no cumprimento da medida.

TABELA3 - Valor Solidariedade por tipo de medida e porcentagem em cada nível

	C1		C2		P1		P2		P3		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
LA	10	10,41	8	8,33	24	25,00	27	28,12	27	28,12	96	100
PSC	4	11,42	2	5,71	8	22,85	13	37,14	8	22,85	35	100
TOTAL	14		10		32		40		35		131	

Fonte: Dados do estudo

GRÁFICO 3 - Valor Solidariedade por tipo de medida e porcentagem em cada nível



Fonte: Dados do estudo

Mas, a questão é que como os números sugerem que os adolescentes de PSC se direcionaram para as respostas sociocentricas, eles poderiam estar preocupados em agradar apenas as leis e as regras, não julgando ou sendo solidários conforme o seu principio interno. Neste sentido poderia se pensar que talvez a medida não estivesse cumprindo o seu papel de proporcionar ao jovem o colocar-se verdadeiramente no lugar do outro, mas sim apenas se solidarizar por que agradar o coletivo e ser bem visto na sociedade.

No entanto, como a medida é cumprida em tão pouco tempo não é possível afirmar, baseados apenas nos dados colhidos pelos questionários, que ela não contribuiu para o desenvolvimento deste valor. O que é possível de se dizer é que conforme estes resultados um trabalho mais especifico poderia ser feito, com o objetivo de estimulá-los a práticas solidárias.

Um ponto positivo é perceber que entre os que cumpriram a medida de LA houve aqueles que aderiram a perspectiva moral na mesma proporção da perspectiva sociocentrica, nos levando a ter esperanças de que a medida tem estimulado os jovens a não somente olhar para os seus interesses e as suas necessidades, colocando o outro também em seu campo referencial.

O que preocupa, por sua vez, é que também houve um número significativo de adolescentes de ambas as medidas que apresentaram uma perspectiva sociomoral egocêntrica, indicando que a reciprocidade ainda está distante de ser encontrado na frequência ideal.

No que condiz ao valor de convivência democrática vemos resultados mais positivos. Importante destacar que a Política Nacional de Assistência Social - PNAS define que se podem prevenir vulnerabilidades e riscos sociais por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e por meio do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. No entanto, para que se criem vínculos é necessário, antes de tudo, que haja uma convivência saudável entre as partes, em que o respeito e o diálogo se façam presentes, para que se tornem mais fortes as suas relações no âmbito da família, da vizinhança e das associações coletivas.

Deste modo, segundo Torres (2013) são relevantes as formas de intervenção que promovem encontros que afetam as pessoas, mobilizando-as e provocando transformações. Uma convivência democrática seria capaz, então, de favorecer nos indivíduos a constituição de uma identidade própria, fazendo com que ele se “assuma” nas suas singularidades e nos seus projetos, se fortalecendo em liberdade para realizar as suas escolhas pessoais, políticas e afetivas. . Em síntese, “pode-se dizer que este é um traço eminentemente político da convivência: poder

experimentar uma condição de igualdade para poder projetar com o outro, mudanças para si e para a coletividade" (TORRES, 2013, p.18)

> Esses encontros podem favorecer a expansão da vida, o sentimento de valorização, estimular a ação para mudanças; ou podem gerar subordinação, desqualificação, redução de vida, desumanização. Assim, sentimento e capacidade para agir são, nessa matriz de pensamento, inseparáveis. Poder-se-ia dizer que sentimentos de valorização e de potência estão para fortalecimento.(TORRES, 2013, p18)

No tocante as MSE criar um ambiente de convivência equilibrado fortalece os adolescentes, que viram muitas vezes os relacionamentos entre os seus pais e os ambientes em suas casas viverem momentos difíceis e conturbados. "Nos encontros que expandem e fortalecem as pessoas, estabelecem-se "paixões alegres", que ampliam a potência de agir, fortalecendo a vontade de estar com os outros, de compartilhar e de se afirmar como pessoa." (TORRES, 2013, p.19). Continua esta autora, "mas se os encontros desvalorizam e reduzem a vitalidade nas pessoas estabelecem-se "paixões tristes", que imobilizam, deprimem ou geram revoltas". Assim, vê-se a importância também das questões afetivas, pois "as emoções não estão dadas, não são passivas, não estão pré-definidas pela característica pessoal, elas são produzidas nos encontros e são força motriz das ações".

Assim, uma boa convivência cria um ambiente de confiança, na qual as pessoas ficam impulsionadas a agirem, a criarem história, e a enfrentarem situações conflituosas, podendo alterar, com isso, condições de subordinação, sobretudo, com o estabelecimento do diálogo. Além do quê, a convivência estimula a participação e amplia as perspectivas de uma "vivência cidadã", oportunizando às pessoas criarem um sentimento de pertencimento àquela instituição da qual participa. "Estimular o fortalecimento de vínculos significa também garantir espaços participativos na tomada de decisão e fomentá-los como estratégia socioeducativa. Significa experimentar a solidariedade e partilhar um mundo comum". (TORRES, 2017, p.23)

> Participação não se improvisa e não se aprende de imediato, requer reconhecer que não se está no lugar do outro, mas que é possível fazer perguntas inteligentes e respeitosas que permitam que o outro expresse suas características, o que e como pensa, o que e como sente e deseja. Para esse autor participação é sinônimo de compartilhamento de poder às pessoas e só aquele(a) que participa pode ser e sentir-se cidadão(ã), sentir a cidade como sua, sentir-se orgulhoso/a de viver em "sua" cidade. (MUÑOZ, 2004, p. 57, apud TORRES, 2013).

O mais importante disto tudo, talvez, é que uma boa convivência democrática, aliado com a participação ativa do sujeito constrói reciprocidade e segundo Kohlberg democracia significa

mais que dar a todos um voto. “É um processo de comunicação moral, que envolve a busca de interesses e necessidades de cada um, ouvindo e tentando entender os outros, administrar conflitos e pontos de vista de uma maneira justa e cooperativa” (1989, p.30).

Para Puig (2000), uma convivência ética, somente seria possível com a participação de sujeitos autônomos, críticos, que avaliam permanentemente as normas baseados nos princípios morais. Pare ele a convivência democrática promove práticas que defendam valores vinculados aos diálogos, participação, cooperação, justiça, respeito, solidariedade e autorregulação. Ela não pode se restringir a boa socialização com a adoção de formas de convivência já estabelecidas, mas deve ser compreendida como um processo no qual algumas normas, relações e costumes são criticados e, assim, são pensadas e discutidas novas formas de conviver.

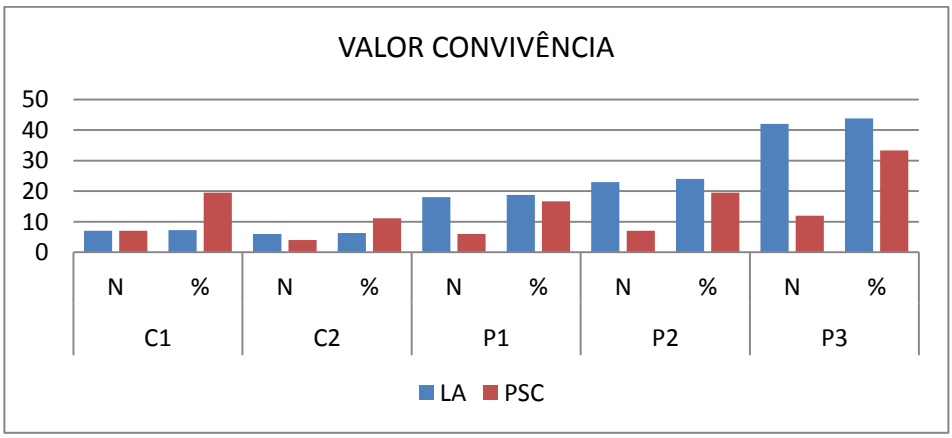
Os dados colhidos através dos questionários sobre este valor, então, mostrados na tabela abaixo, sugerem que os adolescentes de ambas as medidas compreenderam bem a importância da convivência e apresentaram uma perspectiva sociomoral avançada, pois aderiram ao valor de forma moral e optaram pelas respostas P3 com bastante expressividade. Os de LA se destacaram mais já que houve um distanciamento ainda mais acentuado entre os níveis. De todos os valores, este foi o que os adolescentes apresentaram um índice moral mais elevado.

TABELA 4 – Valor Convivência por tipo de medida e porcentagem em cada nível

	C1		C2		P1		P2		P3		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
LA	7	7,29	6	6,25	18	18,75	23	23,95	42	43,75	96	100
PSC	7	19,44	4	11,11	6	16,66	7	19,44	12	33,33	36	100
TOTAL	14		10		24		34		54		132	

Fonte: Dados do estudo

GRÁFICO 4 - Valor Convivência por tipo de medida e porcentagem em cada nível



Fonte: Dados do estudo

Como dissemos anteriormente, fica difícil de saber se esta já era uma realidade moral dos adolescentes antes do cumprimento ou se a medida de certo contribui para a reflexão moral deste valor. O que é sabido que a adolescência é marcada por um período de experimentações e de uma intensa socialização com os seus pares. Por mais que a escola tenha perdido o sentido e o prazer para muito destes jovens, ele não deixou de estabelecer vínculos e conviver com as pessoas. Nas entrevistas realizadas com os adolescentes de LA muitos enfatizaram a convivência como tendo sido um fator positivo das atividades realizadas por eles. Muitos "entravam mudos e saiam conversando e trocando experiências e pontos de vistas". A técnica MAI que acompanhou mais de perto os jovens de LA pontua quando questionada sobre o quanto conversavam com eles:

> Os atendimentos são individuais e em grupos. No atendimento individual é trabalhado o fortalecimento a responsabilização. Tem dia que ele quer conversar tem dia que ele não quer nem te olhar. Depende muito dele. E também os atendimentos em grupo que duram uma hora e ai conversamos variados, de interesses deles. Eu acho muito importante, que naquele adolescente que você não vê desenvolvimento num atendimento, num grupo você começa a perceber ele se colocar ele se mostrar, é bem interessante.

A ferramenta do diálogo é imprescindível em uma convivência democrática, pois é com ela que são realizados os acordos, os acertos, os conflitos, as reparações, as trocas de pontos de vista e também a marcação de opinião de cada um deles. Infelizmente são poucos os espaços em que se tem liberdade para este tipo de relação e os grupos realmente se mostram uma forma bastante efetiva de promover a convivência.

A adolescente TAU destacou que não tem muita convivência com a família e que tem dias que chega no local do cumprimento da medida estressada, mas começa a "conversar e passa. Em casa a gente não tem muito diálogo. Minha vá trabalha. Minha irmã esta de luto. Não tenho muita convivência com ela. Quando perguntada sobre o que admirava nas pessoas ela então disse: "convivência com a família". Lembrando que a sua mãe está detida em uma penitenciária.

Outra adolescente afirmou que a medida a ajudou a "interagir mais com as pessoas", pois "quando cheguei não conversava muito com as pessoas. Hoje converso com eles de boa, a gente foi fazendo algumas coisas, interagindo, até que todo mundo começou a conversar". A partir destas repostas vê-se que as medidas podem e favorecem o desenvolvimento de valores e que, no fundo, todos eles desejam encontrar no outro uma acolhida e um caminho de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer deste trabalho vimos que o sujeito constrói o seu conhecimento e a sua moralidade na interação com o seu meio físico e social e que essa construção, portanto, varia conforme as condições do sujeito e as condições do próprio meio onde estas relações são estabelecidas. Partindo deste principio e de que a vida social não pode ser entendida simplesmente como "coordenação de operações individuais", evidenciou-se o quanto é importante, para todos aqueles que atuam com Educação e com adolescentes em cumprimento de medida, criar um ambiente facilitador para o desenvolvimento humano na qual os princípios de respeito, convivência, solidariedade e justiça sejam estimulados e vivenciados.

Neste sentido, chegou-se à conclusão de que o construtivismo estruturado por Piaget deve ser ele compreendido como uma teoria que se baseia, sobretudo, na força dos esquemas de ação do indivíduo e que a partir delas é que são constituídos tanto o conhecimento formal como a moralidade do bem, e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio. Assim, pode-se afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 2012).

Mostramos que esta concepção de construção do conhecimento e de desenvolvimento moral, na qual a participação do sujeito é decisiva, pode auxiliar o trabalho dos educadores, sendo ela contrária ao *modus operante* da transmissão do conhecimento, repudiado por Paulo Freire, ou mesmo da lição moral, em que o peso da atuação está todo ele voltado para o educador como figura disciplinadora e como aquele que, por meio de seus discursos, promoverá a inteligência e a ética do outro.

> Entendemos que construtivismo na Educação poderá ser a forma teórica ampla que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade – a próxima e, aos poucos, as distantes. A Educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído ('acervo cultural da Humanidade'). (BECKER, 2012, p.89)

Ficou constatado, que a partir das relações estabelecidas no cumprimento das medidas entre educadores/ adolescentes, adolescentes/ adolescentes e adolescentes/ comunidade, do ponto

de vista construtivista e de uma pedagogia libertadora, tem-se um enorme potencial de proporcionar ao adolescente um processo de reflexão e de desenvolvimento humano. Para Pedroso (1994), a principal característica das medidas está na possibilidade do adolescente encontrar em seu meio social e no convívio com pessoas que necessitam de solidariedade, o caminho pedagógico do reconhecimento de sua conduta e a convicção do seu próprio valor como ser humano. Por isso, buscou-se mostrar que:

> Educar é sempre uma atitude de esperança. Se houvesse mais confiança nas pessoas, menos medo e mais esperança, certamente haveria menos violência e menos sofrimento. Certamente a educação exige uma definição previa de desenvolvimento humano e de realidade social. A educação é uma intervenção consciente e intencional de um adulto a favor do desenvolvimento de uma criança ou de um adolescente, ou mesmo de outro adulto. Parte da convicção de que toda a pessoa em condições de se desenvolver rumo a uma maior realização pessoal e social e a uma vida mais feliz. A felicidade também é objeto da educação. (CRAIDY, 2005, p. 139).

Assim, pudemos perceber por meio das respostas às entrevistas realizadas com os adolescentes, que é possível, através de um processo de troca com o meio, de se criar as condições para que os mesmos avancem no sentido de uma tomada de consciência e obtenha uma melhor e mais profunda compreensão da realidade e de si mesmo, tornando possível conceituar um mundo que até então era vivido e movimentado por meio somente de suas ações práticas. Portanto, a interação respeitosa e dialógica tão enaltecida por Freire entre o educador e o educando assume nas MSE uma importância fundamental.

Apenas para citar um exemplo de como isto é importante, em experiência encontrada no livro "Medidas Socioeducativas: da repressão à educação" (2005), Craidy e Gonçalves relatam como os adolescentes chegam até mesmo a desistir da medida por perderem a motivação ao comparecer nos locais de trabalho e não encontrarem ninguém, não tendo com quem se vincular ou até mesmo por não terem o que fazer. Muitos chegam aos locais até mesmo depois de terem cumprido a medida apenas "para tomar café, mas o que querem é conversar".

Percebeu-se, então, que o adolescente, por meio de grupos ou serviços prestados, vivenciando um cotidiano "novo", e também por meio de ações planejadas e espontâneas, vê a sua subjetividade se desequilibrar, sentindo a necessidade de se adaptar a partir da construção de novas capacidades. É assim que se acredita que se inicia um processo de tomada de consciência da realidade e de si mesmo, permitindo "que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da

realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica" (FREIRE, 1980, p. 26)

Verificou-se que as atividades realizadas em grupo e alguns dos serviços prestados nas entidades, tiveram um efeito positivo nos processos de socialização dos jovens, os proporcionando uma maior desenvoltura comunicativa e uma convivência mais sadia com os seus pares, com os educadores e com os seus familiares.

Um dos serviços prestados que mais beneficiou os adolescentes foi o realizado nas entidades de convivência e fortalecimento de vínculos com os idosos. Ficou claro como atuar ao lado de pessoas com limitações provocaram sentimentos de afetividade, de solidariedade, de paciência e os 'forçaram' a tomar decisões em prol daqueles que precisavam de ajuda, favorecendo o processo de autonomia e modificando o modo como os jovens olhavam para os que se encontram da terceira idade.

> Do ponto de vista intelectual, sabemos que as estruturas mentais dependem da interação para se desenvolverem. Se imaginarmos uma criança que vive em um ambiente social onde as relações de reciprocidade praticamente não existem, ela dificilmente desenvolverá a capacidade de pensar as relações sociais por meio da cooperação. [...] Do ponto de vista afetivo, o mesmo raciocínio impõe-se. Se uma criança vive em um lugar de miséria moral e violência, em um lugar onde a compaixão e vista como fraqueza, sua tendência natural à simpatia pode ser embotada e dar lugar a uma espécie de couraça afetiva que a torna insensível aos estados afetivos alheios. (LA TAILLE, 2006, p.114)

Do mais, viu-se também que a interação entre educadores/ adolescentes e adolescentes/ medidas, sobretudo nas atividades desenvolvidas em grupo com os adolescentes de LA, além de trazer uma perspectiva de integração social, proporcionou momentos de reflexão aos jovens e os auxiliou na constituição de um pensamento futuro, algo tão incipiente entre eles.

Uma convivência democrática e um vínculo construído de forma respeitosa, aberta e dialógica entre educador e educando ajuda muito o adolescente a refletir sobre a sua própria vida, fazendo com que ele voltasse a tocar em seu passado sem traumas, conseguindo usar os obstáculos e os erros como verdadeiros 'trampolins'. Isto pode ajudá-lo a compreender com mais consciência todas as situações que o tem impossibilitado de progredir em todos os sentidos possíveis.

Se estes foram os pontos positivos que mereceram maior destaque, é importante também ressaltar algumas considerações negativas que, a nosso ver, foram diagnosticas a partir, sobretudo, das entrevistas com os adolescentes e educadores que atuavam junto aos jovens em

conflito com a lei. A primeira delas é que ficou evidente o quanto os educadores de PSC precisam de uma melhor orientação técnica sobre o seu papel no cumprimento das medidas, já que muitos deles assumiram até mesmo não saber como proceder, de que forma atuar e que pedagogia utilizar. Com isso corre-se o risco da medida se tornar inócua e os adolescentes ficarem a esmo.

Com esta falta de capacitação e orientação da parte dos educadores se constatou que existe, em muitos casos, certo distanciamento entre eles e os adolescentes ("é oi e tchau") e a recorrência de uma prática verbalista em que a lição de moral vem sempre na forma de conselhos, ("como se fossem filhos"), perdendo-se a oportunidade de estimulá-los a narrar a sua própria história, de conhecer as suas habilidades e de fazê-lo refletir e tomar consciência por si mesmo das suas ações.

Assim, por mais que a promulgação do ECA e, posteriormente, a elaboração do SINASE, tenha dado ênfase no caráter pedagógico que as medidas socioeducativas devem assumir, é notório que ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que elas realmente sejam aplicadas conforme o preconizado nas orientações técnicas dos serviços, pois para que ocorram transformações positivas e mais significativas na vida dos adolescentes infratores fica claro que as relações entre todas as partes envolvidas no trabalho precisam ser mais efetivas.

Não se pode esquecer que as diretrizes pedagógicas do SINASE evidenciam que um dos principais objetivos das medidas socioeducativas é trabalhar de tal forma que os adolescentes, no final dos processos, responsabilizem-se pelas suas escolhas, conscientize-se das razões de suas práticas e adquiram uma nova compreensão da realidade. Então, para que o indivíduo possa assumir seu processo de desenvolvimento em geral, e moral em particular, faz-se necessário promover mais ações que o desafie a refletir, a criticar a si e aos outros, avaliando adequadamente os aspectos pessoais e históricos que o levaram a viverem tais realidades.

Desta forma, ficou evidenciada que a melhor resposta moral, é sempre aquela que é fruto das próprias experiências do sujeito e que elas devem ser analisadas, refletidas e compreendidas, e não apenas introjetadas. Viu se que a moralidade autônoma, tanto para Piaget como para Kohlberg, deve ser considerado a finalidade um processo de desenvolvimento moral na qual inicialmente é marcado por uma sujeição cega e irrefletida, consequência das restrições impostas pelos adultos que exigem o respeito pela autoridade e a obediência através do medo que se cria da punição.

Outra constatação que pôde ser feita é que a pedagogia do trabalho braçal, tão marcante nas décadas passadas no Brasil, ainda permanece, e em duas das quatro entidades visitadas os adolescentes realizavam trabalho de limpeza. Longe de ser indigno um trabalho como este - e jamais será –, sendo totalmente possível aprender com ele, a questão é que ao optar por este tipo de prática se perde, muitas vezes, a chance de, a partir dos interesses e das habilidades dos adolescentes, oportunizar novas vivências e uma experiência positiva de trabalho e de relação humana. "Sei cortar cabelo, fiz curso de informática, mas fico aqui sem fazer nada" dissera o adolescente mais insatisfeito com a ausência de sentido no cumprimento da medida.

> acreditou-se que a PSC, enquanto medida socioeducativa, deveria seguir os seguintes princípios: ser considerada uma medida socioeducativa e não como uma simples punição, deveria se revestir de significado social e ético, deveria proporcionar que as atividades oportunizassem novas aprendizagens e novos conhecimentos, possibilitar que o adolescente sinta-se útil e possa refletir sobre as ações praticadas no passado e sobre o que visualiza para o futuro, oportunizar relações pessoais positivas favoráveis ao adolescente. (CRAIDY, 2005, 28)

Acrescenta esta autora:

> Vários adolescentes chegam de cara amarrada, armados para se defender, achando que serão somente criticados, estigmatizados e que as atividades que realizarão serão as mais pesadas e humilhantes possíveis. Muitos ficam admirados ao serem bem recebidos e ao saberem que realizarão atividades basicamente administrativas, pois desejamos que tenham novas aprendizagens, se sintam úteis e possam ter acesso a novas tecnologias, como computador, por exemplo. Verbalizam posteriormente que imaginavam que iriam limpar banheiros ou capinar [...] enfatizamos que o nosso desejo com a PSC é que eles possam aprender coisas novas e se sentirem integrados na universidade (CRAIDY, 2005, p.33)

É necessário ter clareza que tanto os serviços prestados, como as atividades socioeducativas desenvolvidas representam, acima de tudo, a ação do sujeito sobre o mundo, permitindo transformá-lo através também da transformação de si mesmo. É deste processo que se inicia um processo de tomada de consciência que é capaz de fazer os adolescentes refletir sobre suas vidas e formar os seus próprios valores.

Portanto, ao final desta pesquisa torna-se claro que, da forma como as medidas de LA e de PSC são aplicadas e organizadas no município em questão, a primeira se mostra mais eficiente em termos socioeducativos. Além do quê, as práticas a ela relacionadas se situam bem mais próximas no que se referem às diretrizes do SINASE. Por meio das reuniões em grupos e oficinas socioeducativas o trabalho dos educadores de LA possibilitaram trocas e reflexões nos

adolescentes, fato este pouco encontrado nos locais em que os jovens de PSC cumpriram a medida. Neste sentido, então, pode-se afirmar que a medida de LA contribuiu de modo mais incisivo para um maior desenvolvimento moral e social dos adolescentes quando comparado com os que cumpriram a medida de PSC.

E as análises dos resultados dos questionários aplicados revelaram dados interessantes. Os adolescentes de ambas as medidas aderiram ao valor de justiça e de convivência democrática em uma perspectiva moral, sugerindo uma maturidade moral bem distinta do que se imagina quando os sujeitos são infratores. Por sua vez, quanto aos valores de solidariedade e respeito adolescentes de LA aderiram em uma perspectiva sociocêntrica, caracterizando uma moralidade ainda presa às normas e convenções sociais, enquanto os de PSC se revelaram quanto ao respeito, egocêntricos, e quanto à solidariedade aderiram ao valor em uma perspectiva também sociocentrica.

Portanto, uma caracterização da moralidade destes adolescentes revela que uma parcela deles possui uma noção do certo e do errado bem apurados, sendo críticos a um sistema, à escola, à falta de políticas públicas. Alguns deles possuem uma consciência de si mesmo e conseguem representar as suas ações passadas com desenvoltura. São adolescentes que apresentaram, de forma geral, ter uma boa convivência com os educadores e colegas.

No entanto, os adolescentes das duas medidas revelaram uma moralidade presa aos seus próprios interesses e aos julgamentos dos outros quando o assunto é respeitar o próximo e se solidarizar a ele, o que demonstra as dificuldades de aderirem a estes valores em meio a uma sociedade individualista e marcada pelas relações de tensão e violência.

Portanto, é na concordância com Craidy (2005), para quem o educador é justamente aquele que cria condições para que as interações positivas se estabeleçam entre o educando e as pessoas próximas, entre o educando e a realidade social, entre o educando com o saber e entre o educando com ele mesmo, que esta pesquisa viu que, ao tratar o adolescente sempre como sujeito de direitos, resgatar a sua autoestima, reconhecê-lo como alguém capaz de desempenhar papéis positivos, o resultado do trabalho será sempre mais positivo.

Assim, considerando todos os fatores cria-se uma esperança de que é sim possível que um programa de medidas socioeducativas contribua com um impacto real na vida dos adolescentes, por mais que saibamos dos diversos problemas estruturais seríssimos no Brasil, que acabam por suprimir os direitos dos mais pobres e vulneráveis e dificultar uma mudança mais significativa em suas vidas. A sensação que fica, então, é que as relações estabelecidas por meio

das medidas, os aprendizados adquiridos por meio das atividades socioeducativas realizadas em grupo e dos serviços prestados auxiliaram nos processos de responsabilização, de socialização, de respeito ao outro e de conscientização.

Torna-se urgente, então, que a sociedade perceba e saiba que cumprir uma medida socioeducativa não é cumprir pena, mas é ter a oportunidade de encontrar-se com os outros, com o mundo e consigo mesmo, de tal modo que este processo promova transformações na vida dos adolescentes (CRAIDY, 2005). Quanto menos a sociedade participar e se relacionar com a juventude mais ela estará à deriva de ventos tortuosos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREOLA, B. A.. **Processo do Conhecimento em Paulo Freire**.. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 18, n.1, p. 32-42, 1993.

ARANTES, E. M. de M. *Proteção integral à criança e ao adolescente: proteção versus autonomia?* **Psicol. Clinica**, vol.21 no.2 Rio de Janeiro, 2009.

BATAGLIA, P.U.R; MENIN, S.S. **Uma balança para as virtudes**: o valor da justiça. Americana: Adonis, Coleção Valores Sociomorais, 2017.

_____. MENIN, S.S; TAVARES, M.R; VINHA, T.; NUNES, C.A.A.; MORO, A; MARTINS, R, A.; TOGNETTA, L.R.P. **Construção e validação de uma escala de valores sociomorais**. 41º Association for moral education conference.

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre. Ed. Penso, 2º ed., 2012.

_____. **A epistemologia do professor:** o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Da ação a operação:** o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2011.

_____. **O Sujeito do Conhecimento**: contribuições da epistemologia genética. Educação e Realidade, vol.24. Porto Alegre, Jan/Jun. 1999.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Serviço De Proteção Social A Adolescentes Em Cumprimento De Medida Socioeducativa De Liberdade Assistida (LA) E De Prestação De Serviços À Comunidade (PSC**). 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo- SINASE**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. 2009. Brasília.

CAMARGO L. S.; BECKER, M. L. **O Percurso do Conceito de Cooperação na Epistemologia Genética.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, maio/ago. 2012.

CARNEIRO, S. N. V. **O desenvolvimento da adolescência na teoria de Piaget**. Portal dos Psicólogos, 2011

CARVALHO, F. P. B. ***Direito do menor.*** Rio de Janeiro: Forense, 1977.

CONTI, L.F. Prática e consciência da regra no jogo de "Bola queimada": contribuição para a educação física. Tese de Doutorado, UNESP/ Marília, 2015.

CRAIDY, C.; GONÇALVES, L. **Medidas Sócio-Educativas**: da repressão à educação; a experiência do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005

CURY, Munir et al. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**: comentários jurídicos e sociais. 5. ed. **rev. e atual**. São Paulo: Malheiros, 2002.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, 2003. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004. Acesso em 09/08/2017.

DONGO-MONTOYA, A. O. **Teoria da Aprendizagem na obra de Jean Piaget**. São Paulo: EDUNESP, 2009.

_____. **Piaget: imagem mental e construção do conhecimento**. São Paulo: EDUNESP, 2005

_____. **Piaget e a a criança favelada*:*** espistemologia genética, diagnóstico e soluções. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996

_____. **Pensamento e Linguagem**: Percurso Piagetiano de Investigação. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 1, p. 119-127, jan./abr. 2006

_____. **Prática e teoria no desenvolvimento moral**: questão da tomada de consciência. Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, vol. 21, nº 2, maio/ agosto 2017.

FIOROT, M. A.; ORTEGA, A. C..Processo de tomada de consciência: teoria e pesquisas. In: Claudia Broetto Rossetti; Antonio Carlos Ortega. (Org.). Cognição, afetividade e moralidade: estudos segundo o referencial teorico de Jean Piaget. 1ed.São Paulo: Casa do Psicológo, 2012, v. , p. 53-68

FONSECA, D. et al. *Educação e Estatuto da Criança e do Adolescente*: a formação de agentes sociais e professores. In: FUJITA, Mariângela (org). **A Inovação para o desenvolvimento social:** políticas públicas e internacionalização. Cultura Acadêmica Editora. 2014

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1976.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1979

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/2005.

_____. **Pedagogia da Solidariedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRANÇA, C. A. P. R.; MONTOYA, A. O. D.; BATAGLIA, P. U. **Abrigo ou Casa?** Desenvolvimento moral de crianças e adolescentes abrigados. São Paulo. Ed. Cultura Acadêmica, 2016.

JUNQUEIRA, S.R.A. ROCHA, T. S. J. **Educação libertadora e importantes concepções de educação no contexto histórico brasileiro**. Ciberteologia (São Paulo. Edição em Português), v. 7, p. 91-107, 2011.

LA TAILLE, Y. **O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget**. In LA TAILLE; OLIVEIRA, M.K; DANTAS,H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 13.ed. São Paulo: Summus, 1992 p.11-22

_____. **Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget**. In LA TAILLE; OLIVEIRA, M.K; DANTAS,H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 13.ed. São Paulo: Summus, 1992. p.47-74

_____. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006

LAJONQUIÈRE, L. (1997). Piaget: Notas para uma Teoria Construtivista da Inteligência. *Psicologia USP*, 8 (1), 131-142. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100008

LEITE, L. B. As interações sociais na perspectiva piagetiana. 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p041-047_c.pdf

MACHADO, M. T. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos.** Barueri: Manole, 2003.

MATTIELO, G. L**. O amanhã de quem cresce**: influências e valores presentes na constituição de projetos de vida de jovens adolescentes de um curso técnico de uma instituição estadual. Tese de Doutorado. UNESP/Marília, 2015.

MENDEZ, E. G.; COSTA, A. C. G. **Das necessidades aos direitos**. São Paulo: Malheiros, 1994.

MENEZES, Eduardo Diatay B. de. **Os modelos abastratos na explicação em ciências do comportamento***:* a posição de Jean Piaget, Revista de Ciencias Sociais nº 1. UFC.

MENIN, M. S. S.; MARQUES, C.A.E; TAVARES, M.R. **Valores sociomorais**. Americana: Adonis, Coleção Valores Sociomorais, 2017.

MONTE, F. F. C.; SAMPAIO, L. R.; ROSA FILHO, J. S.; BARBOSA, L. S. **Adolescentes autores de Atos Infracionais: psicologia moral e legislação**. Psicologia & Sociedade. 23 (1): 125-134, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a14v23n1.pdf. Acesso em 28/07/2016.

MONTE, F. F. C.; SAMPAIO, L. R**. Práticas pedagógicas e moralidade em unidade de internamento de adolescentes autores de atos infracionais**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, vol.25, nº 2, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000200019. Acesso em 28/07/2016.

MÜLLER, A; ALENCAR, H. M**. Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 453-468, abr./jun. 2012.

NOGUEIRA, M. O.; JUNIOR, E. S. M. **A humanização do ser humano em Paulo freire**: a busca do "ser mais". Revista Formação@Docente – Belo Horizonte – vol. 3, no 1, dezembro 2011. Disponível em: www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/fdc/article/download/254/276

ORTEGA, A.C.; SANTOS, C.C.; QUEIROZ, S.S**. Equilibração e tomada de consciência:** análise do jogo Cara a Cara. Arq. bras. psicol. vol.62 no.3 Rio de Janeiro 2010

OLIVEIRA, M. W. de et al. **Processos educativos em práticas sociais:** reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. Trabalho apresentado durante a 32º reunião da Anped. Caxambú, 04 a 07 de outubro de 2009. Disponível em: Http://www.anped.org.br/resumos/32ra/trabalho_gt_06.html..

OLIVEIRA, M. F. Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração. -- Catalão: UFG, 2011.

PEDROSO, Regina Helena. **Reordenamento Institucional - A Medida Sócioeducativa de Internação**. Coleção caderno IBPS. Vol. 37p, 1994.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978a.

_____. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1978b.

_____. **Abstração Reflexionante**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1976a.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976b.

_____. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

POKER, R. B.. Linguagem e Pensamento na Criança In **Contribuições da Psicologia para a Educação**. Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2007. cap. 4, p. 63-76.

PUIG, J.M.R. **Democracia e Participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

RAMIDOFF, M. L. **Direito da criança e do adolescente: teoria jurídica da proteção integral.** Curitiba: Vicentina, 2008.

RENAUT, A. **A libertação das crianças: a era da criança cidadão**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002

ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al. **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSEMBERG, F. **Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988**. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPOCS. Caxambu/MG, 2008. Mimeografado.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. **A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: FCC, v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010.

SALADINI, A. C. **Da Ação à Reflexão**: O Processo de Tomada de Consciência. Revista Sheme, Vol. 1, nº 2, Jul-Dez, 2008, Marília/SP.

SANCHIS, I. P; MAHFOUD, M. **Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget**. Ciências & Cognição, Belo Horizonte, 2007; Vol 12: 165-17. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347195.pdf. Acesso 28/07/2016.

SANTOS. **Construção da Novidade:** diálogos (im)pertinentes entre as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire. Tese (Doutorado). Faculdade de Psicologia, Universidade Estadual Paulista. Assis, 2014

SOUZA, M. T. C. C. **Relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico da criança**: perspectivas teóricas e investigações empíricas. Revista Sheme, Marilia/ SP, Volume 9, Número Especial/2017. Disponível em: http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/viewFile/7141/4588

TORRES, A. S. GOUVEIA, M.J.A. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos**. Brasília, Ministério do desenvolvimento social e combate à fome, 2014.

VENTURI, G. **Democracia e Autonomia Moral**: Universalismo moral e relativismo ético em teorias normativas da democracia. São Paulo, 2003, p. 174. .Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

VERONESE, J. R. P. **Os direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: LTr, 1999.

VINHA, T.; NUNES, C.A.A.; SILVA, L.M.F.; VIVALDI, F.M.C.; MORO, A. **Da escola pra a vida em sociedade:** o valor da convivência democrática. Americana: Adonis, Coleção Valores Sociomorais, 2017.

ZAIA, Lia Leme. **A Construção do Real na Criança**: a função dos jogos e das brincadeiras. Sheme, 2008, vol. 1, Marília-SP

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freir**e. Porto Alegre: Editora PUC/RS, 2007

ANEXOS

ANEXO 1 – Entrevistas com os adolescentes da Prestação de Serviços à Comunidade

Quadro de perguntas para os Adolescentes - Classificação das categorias da entrevista semiestruturada com os adolescentes

CATEGORIAS	INDICADORES	QUESTÕES
Apreciação da medida socioeducativa	- Entendimento da medida - Importância da medida	- O que você mais aprende cumprindo esta medida? - Você acredita que após o cumprimento desta medida algo vai mudar na sua vida? O quê? - Você acredita que a medida te ajudará a não mais cometer algum ato infracional? - Você achou justa a sentença do juiz? Por quê?
Apreciação dos Serviços/ Atividades	- Aprendizado - Colaboração	- O que você acha dos serviços que você presta? O que você aprende com eles? - Você acha que os seus serviços prestados colaboram para a comunidade? O que você acha disto?
Regras nas entidades e possibilidades de desenvolvimento moral	- Dever - Sanção - Resolução de conflito	- O que você acha das regras da entidade em que você presta serviço?
Apreciação da entidade de cumprimento da medida	- Participação - Comunidade	- O que você acha da entidade que você presta serviço ou cumpre a medida? - Você acredita que esta entidade é importante para a comunidade? Por quê? - O que você mais aprende com o trabalho que é desenvolvido por esta

		entidade? Você acha isso importante? Por quê?
Relação com os educadores	- Interações e desenvolvimento moral - Características dos educadores significativos - Construção de valores	- O que você acha das pessoas que trabalham aqui nesta entidade? Como é o seu relacionamento com eles? - Vocês conversam entre si? Acha isto importante? - Você aprende alguma coisa com elas? - Você acha que os educadores são importantes para a sua vida? De que modo eles podem te ajudar? - Você acredita que ele, de algum modo, pode provocar alguma mudança em você?
Compreensão de si mesmo e da Realidade	- Consciência da realidade	- Como foi a sua infância? - O que você acha que te levou a cometer este ato infracional? - Você acha que este ato infracional tem relação com alguma coisa que você viveu no seu passado? Com que? - Você acha que este ato infracional tem a ver com a sua realidade hoje? - O que você acha da sua realidade hoje? O que você gostaria de mudar nela? - O que você acha da realidade do seu bairro?
Importância do Respeito e da Solidariedade	- Cooperação	- Você já se sentiu desrespeitado em algum momento da sua vida? Como você se sentiu? - Você já desrespeitou alguém? - O que você acha do respeito?

		- Você se considera uma pessoa solidária e que se preocupa com os outros?
Projeto de vida	Eu	- O que realmente é mais importante para você? Você pode classificá-las em 1º, 2º e 3º mais importantes? - Como você gasta seu tempo? Você tem interesse em quê? - Quais são os seus maiores obstáculos na vida? Como você os supera? - Se imagine aos 25 anos de idade. O que você estará fazendo?
	Além do eu	- Quais são suas maiores preocupações? - Quais são suas esperanças?

ANEXO 2 Entrevistas com os adolescentes da Liberdade Assistida

Quadro de perguntas para os Adolescentes - Classificação das categorias da entrevista semiestruturada com os adolescentes

CATEGORIAS	INDICADORES	QUESTÕES
Apreciação da medida socioeducativa	- Entendimento da medida - Importância da medida	- O que você mais aprende cumprindo esta medida? - Você acredita que após o cumprimento desta medida algo vai mudar na sua vida? Por quê? - Você acredita que a medida te ajudará a não mais cometer algum ato infracional? - Você achou justa a sentença do juiz? Por quê?
Apreciação dos Serviços/ Atividades	- Aprendizado - Colaboração	- O que você acha das atividades que você faz aqui no Centro? - Elas te levam a refletir sobre as suas atitudes ou não?
Regras nas entidades e possibilidades de desenvolvimento moral	- Dever - Sanção - Resolução de conflito	- O que você acha das regras da entidade em que você presta serviço?
Apreciação da entidade de cumprimento de prestação de serviços	- Participação - Comunidade	- O que você acha da entidade em que você cumpre a medida? - Você acredita que esta entidade beneficia a comunidade? Por quê? - O que você mais aprende com o trabalho que é desenvolvido por esta

		entidade? Você acha isso importante? Por quê?
Relação com os educadores	- Interações e desenvolvimento moral - Características dos educadores significativos - Construção de valores	- O que você acha das pessoas que trabalham aqui nesta entidade? Como é o seu relacionamento com eles? - Vocês conversam entre si? Acha isto importante? - Você acredita que ele, de algum modo, pode provocar alguma mudança em você?
Compreensão de si mesmo e da Realidade	- Consciência da realidade	- Como foi a sua infância? - O que você acha que te levou a cometer este ato infracional? - Você acha que este ato infracional tem relação com alguma coisa que você viveu no seu passado? Com que? - Você acha que este ato infracional tem a ver com a sua realidade hoje? - O que você acha da sua realidade hoje? O que você gostaria de mudar nela? - O que você acha da realidade do seu bairro?
Importância da Interação e do Diálogo	- Convivência	- Você acha importante conversar com as pessoas? Por quê? - Você conversa com os adultos da entidade em que presta serviços? Acha suficiente? - Você acredita que o seu vinculo aumenta com as pessoas e com a comunidade cumprindo esta medida?

Importância do Respeito	- Cooperação	- Você já se sentiu desrespeitado em algum momento da sua vida? Como você se sentiu? - Você já desrespeitou alguém? Como você se sentiu? - O que você acha do respeito? - Quando você acha que está sendo desrespeitado? - Quando você acha que está desrespeitando alguém? - Você se considera uma pessoa Solidária e que se preocupa com os outros?
Projeto de vida	Eu	- O que realmente é mais importante para você? Você pode classificá-las em 1º, 2º e 3º mais importantes? - Como você gasta seu tempo? Você tem interesse em quê? - Quais são os seus maiores obstáculos na vida? Como você os supera? - Se imagine aos 25 anos de idade. O que você estará fazendo?
	Além do eu	- Quais são suas maiores preocupações? - Quais são suas esperanças?

ANEXO 3 - Quadro de perguntas para os Educadores (Psicólogos, Assistentes Sociais, Pedagogos e Orientadores Educacionais) - Classificação das categorias da entrevista semiestruturada com os funcionários.

CATEGORIAS	INDICADORES	QUESTÕES
Apreciação de sua própria função na instituição.	- O cargo que desempenha e seu objetivo - Relacionamento que estabelece com os adolescentes - Participação na educação dos adolescentes	- Qual o seu cargo e a sua função nesta entidade? - Fale um pouco sobre o seu trabalho na instituição, quais são os objetivos dele?, - Você tem consciência que aqui você faz a função de um educador? Que importância isto tem para você? - Você já leu os cadernos que orienta os serviços? Você acredita que está cumprindo o que consta nele? - Na sua função, como você se relaciona com os adolescentes? - Você está satisfeito com essa forma como essas relações acontecem? - O que você pensa a respeito destes adolescentes? - Você possui um bom diálogo com os adolescentes? Vocês conversam? Em que momentos? - Você acredita que, no desempenho de sua função, você tenha alguma

		responsabilidade na educação dos adolescentes? - Quais fatores contribuem ou dificultam o exercício de sua função? Cite exemplos. - Pra você falta algo para o serviço ser mais eficiente e transformador? - O que mais lhe dá satisfação na PSC
Apreciação do ambiente da instituição como facilitador do desenvolvimento moral	- Estabelecimento de regras - Tomada de decisão pelas crianças e adolescentes	- Como são estabelecidas as regras no momento em que você atua na instituição? - Quando as regras não são cumpridas pelos adolescentes o que acontece? - Os adolescentes sabem tomar decisões por eles mesmos? Em relação a quais aspectos? Cite exemplos. - Você acredita que os adultos da instituição podem ajuda-los a serem independentes e autônomos? Como isso seria possível? -Em sua opinião qual está sendo a sua contribuição? - O que você acha dos ambientes em que os adolescentes prestam a

		medida? - Você acredita que o ambiente das entidades favorece o desenvolvimento moral e social do adolescente? Por quê? - Você acha que os serviços prestados e as atividades desenvolvidas nas entidades levam o adolescente a refletir sobre os seus atos e a mudar suas trajetórias? - Você acha que as interações que são estabelecidas nas entidades, entre vocês e os adolescentes, os levam a terem mais consciência?
Compreensão da realidade social e dos atos cometidos pelos adolescentes		- Por que vocês acreditam que os adolescentes cometeram os atos infracionais? - Vocês tomam conhecimento da trajetória de vida dos adolescentes? - Qual a sua opinião sobre a realidade social brasileira - Você acha que compreende melhor a realidade brasileira depois deste trabalho na PSC?

ANEXO 4

Caro adolescente:

Você está sendo convidado a participar de um projeto de pesquisa que tem por objetivo investigar se as medidas socioeducativas de Prestação de Serviços a Comunidade e a Liberdade Assistida têm colaborado e interferido nos processos de desenvolvimento moral e compreensão da realidade dos adolescentes. Para poder atingir esse objetivo, elaboramos este questionário que deverá ser respondido por você.

A sua participação é muito importante para o resultado desta pesquisa, portanto, responda a todas as questões com calma e atenção, não deixando nenhuma em branco.

Não existem respostas certas ou erradas, assim, responda apenas o que você acha; procure não falar com seu colega do lado, pois queremos saber o que você pensa (sua opinião). Não faça comentários em voz alta sobre suas respostas para não prejudicar as respostas dos colegas.

Lembre-se de que os pesquisadores contam com a sua colaboração e, desde já, agradecem.

Bom Trabalho.

CADERNO DE QUESTÕES. Assinale apenas uma das alternativas

1. A professora e os alunos combinaram que depois de feita a lição os alunos poderiam sair mais cedo para o pátio. Todos se esforçaram para fazer logo, mas duas crianças no fundo da classe começaram a conversar. A professora decidiu, então, que ninguém sairia até o sinal tocar. Com essa decisão, os alunos deveriam:

(A) pedir para a professora penalizar apenas os dois colegas que estavam conversando.

(B) pedir que a professora seguisse a regra inicial que foi falada.

(C) conversar com a professora e pedir uma melhor forma de resolver a situação.

(D) obedecer a professora para evitar outras munições mais fortes.

(E) deixar de brincar e falar com os dois colegas, pois foram os culpados pela punição que receberam.

---

2. Em uma turma do Ensino Médio, a professora fala que vai trabalhar questões de sexualidade e começa a aula perguntando quem já transou. A professora ao fazer esse tipo de pergunta

(A) intrometeu-se na vida dos alunos ao invés de passar informações mais importantes para eles.

(B) expôs a intimidade dos alunos em sala de aula, sem considerar que este é um assunto particular.

(C) mostrou que a escola permite que todos falem sobre sexo sem censuras.

(D) desconsiderou que poderia criar constrangimentos, pois é uma questão ainda vista com preconceitos pela sociedade.

(E) foi espontânea e mostrou que se pode falar sobre sexo à vontade.

3**.** Dois adolescentes, prováveis meninos de rua, entram numa sorveteria cheia de clientes. Eles querem comprar sorvete. O dono da sorveteria fica com medo de atender os meninos, pois ele foi assaltado no mês passado. O que ele deveria fazer?

(A) Deveria atendê-los, pois a lei proíbe discriminação.

(B) Não atender, porque pode ser outro assalto.

(C) Deveria atendê-los normalmente, pois só pela aparência não dá para saber se são gente boa ou não.

(D) Deveria atendê-los, mas alertar o segurança.

(E) Não atender, pois é preciso proteger os outros clientes.

4**.** Laís guarda o seu diário bem escondido no seu quarto, mas a mãe o encontra e, sem que Laís o saiba, lê o diário da filha. Ao agir desta forma, a mãe de Laís:

(A) agiu como toda mãe, guardando segredo do que continha o diário.

(B) foi invasiva, porque em nossa sociedade o diário é um assunto particular.

(C) agiu de forma zelosa, pois possuía agora mais informações para orientar sua filha.

(D) corre o risco da filha discutir com ela, porque se Laís descobrir ficará muito zangada.

(E) invadiu a privacidade de sua filha e não deveria violar os seus segredos.

5**.** Cristiano é um cadeirante. Sua turma foi escolhida para representar a escola em um programa de televisão. Cristiano poderia ter dificuldade para chegar ao auditório onde o programa seria gravado, pois há muitas escadas. Seria melhor então:

(A) não levar Cristiano, pois seria bem complicado fazer o transporte dele.

(B) levar Cristiano, pois há uma lei que obriga a inclusão de todos.

(C) não levar Cristiano, porque não é uma atividade obrigatória.

(D) levar Cristiano, mesmo com as dificuldades, pois ele também é um aluno da escola.

(E) levar Cristiano, pois a escola deve mostrar que faz inclusão.

6**.** Amauri, que é portador do vírus HIV (AIDS), foi aprovado em um concurso público para professor de ensino fundamental. O Secretário de Educação do município está sendo pressionado pelos professores para não permitir que ele comece a trabalhar. O Secretário deve:

(A) permitir que ele comece a trabalhar como docente, afinal Amauri demonstrou estar apto para exercer a função e não está doente.

(B) procurar algum impedimento legal, pois não pode expor os alunos a essa situação.

(C) permitir que Amauri comece a trabalhar, pois foi aprovado no concurso e a lei permite que ele exerça a sua profissão.

(D) procurar formas de impedir que Amauri trabalhe como docente, porque com certeza ele terá muitas reclamações dos pais dos alunos.

(E) colocar o Amauri em uma função que não atue diretamente com crianças, assim o rapaz teria o trabalho e o secretário evitaria futuros problemas.

---

7. Dirce e Roger são amigos. Ambos seguem pelo Twitter um programa de rádio. Certo dia, ao acessar o Twitter, Dirce vê que Roger postou uma mensagem zoando um garoto da sua classe. Dirce, então, deve:

(A) não repassar o post, porque tanto ela como seus pais não aprovam este tipo de brincadeira.

(B) repassar o post, porque o garoto vive zoando com todo mundo e bem que mereceu o troco.

(C) inserir um post desmentindo o Roger e dizendo que não curte este tipo de coisa.

(D) não repassar o post, pois sabe que é bem capaz de o garoto dar o troco e zoar com ela também.

(E) repassar o post, porque era apenas uma brincadeira, como outras que seus colegas fazem.

8**.** Um pai combina com seus filhos que se eles se comportarem bem durante o ano, farão uma viagem. Os meninos conseguem cumprir o combinado, mas o pai muda de ideia e resolve fazer uma reforma na frente da casa e cancela a viagem porque o dinheiro não daria para fazer as duas coisas. O que você acha da atitude do pai?

(A) O importante é a família, a casa é material, assim, o pai deveria cumprir o combinado.

(B) Ele deveria cumprir o combinado, porque devemos cumprir os contratos que fazemos com as pessoas.

(C) Convencer os filhos que a reforma seria melhor para todos, pois é a manutenção do local onde moram.

(D)Os pais têm maiores condições de avaliar as necessidades e sabem o que é melhor para a família.

(E) Ele acha que a reforma é mais importante, então está certo em sua decisão.

9**.** Diante da falta de espaços para esporte e lazer que uma comunidade do bairro enfrentava e pela existência de terrenos abandonados, quatro adolescentes pensaram em transformar um dos terrenos em um campo de futebol e, para isso, elaboraram um projeto. Numa reunião da comunidade, os jovens mostraram seu projeto e pediram ajuda. O que a comunidade deveria fazer?

(A) Informar que esse é um problema para a prefeitura resolver.

(B) Enviar esse projeto para a prefeitura, solicitando verba.

(C) Ajudar na arrecadação de verba para o projeto, assim, os jovens poderão ajudá-los em outros momentos.

(D) Informar aos jovens que há vários problemas mais sérios para resolver.

(E) Organizar um mutirão para limpar a área e construir o campo de futebol.

---

10. Haverá uma festa na escola. Sempre há um grupo de alunos que não faz nada e só comparece para aproveitar a diversão. Para organizar a festa, o professor Jurandir propõe que:

(A) o diretor mande uma carta de convocação para todos os alunos.

(B) só participa da festa quem ajudar.

(C) todos os alunos combinem o que cada um fará na festa.

(D) fique tudo como sempre foi para que não haja briga.

(E) fique tudo como foi, pois não há regra na escola para organizar festas.

---

11. A mãe de Rebeca está desempregada, andou bebendo muito, gastou tudo que tinha e está sem dinheiro até para comprar comida. Bianca, sua vizinha, deveria:

(A) fazer o que pode sem se envolver muito, para evitar problemas que possam vir a ocorrer.

(B) providenciar alimentos e encaminhar a mãe de Rebeca para tratamento em um lugar especializado.

(C) procurar a Assistência Social da cidade, pois eles saberiam orientar melhor sobre o que fazer.

(D) deixaria que o Conselho Tutelar do bairro cuidasse do problema de Rebeca.

(E) ficar neutra, pois é a mãe de Rebeca que tem de procurar ajuda.

12. João, Sílvia e Marcos discutiam sobre o alto custo da festa de formatura de sua turma, o que levou vários alunos mais pobres a desistirem de participar. Os três propuseram à turma a divisão da classe em grupos e, a cada semana, cada grupo ficaria responsável por trazer e vender salgados e doces no intervalo. O dinheiro arrecadado poderia ser usado para reduzir as despesas dos alunos mais pobres. Se você fosse dessa turma:

(A) participaria da proposta, caso a diretoria concordasse com a venda dos salgadinhos.

(B) aceitaria a proposta para que todos pudessem participar.

(C) seria contra a proposta, pois só os alunos mais pobres seriam beneficiados.

(D) concordaria, pois poderia vir a ser ajudado no futuro, "uma mão lava a outra".

(E) ficaria de fora, a divisão deve ser feita por todos, os mais pobres podem se sentir humilhados.

13**.** Vitor estuda numa escola que tem uma pequena quadra esportiva. Na hora do recreio, todos querem usá-la para jogar futebol ou outro jogo, mas somente alguns garotos estão aproveitando a quadra e não permitem que os demais joguem. Vitor deveria:

(A) levar o problema para a diretora, para que possa criar uma regra para o uso da quadra.

(B) juntar seus colegas e negociar com os garotos o uso da quadra; devemos aprender a dividir o espaço.

(C) juntar os colegas e invadir a quadra. Ou todos jogam ou ninguém joga.

(D) Ir fazer outra coisa, pois se enfrentar os garotos pode ficar com fama de briguento.

(E) juntar seus colegas e conversar com os garotos ou resolver invadir a quadra, pois a união faz a força.

---

14. Em uma pequena cidade do interior, com as fortes chuvas, muitos bairros ficaram alagados e seus moradores perderam tudo. O grupo de amigos de Gisele decidiu fazer uma campanha para ajudar as pessoas que perderam suas coisas. Gisele deveria:

(A) dizer aos amigos que participaria da campanha, caso conhecesse as pessoas.

(B) informar que vai participar, pois isso é fazer um bem para a sociedade.

(C) dizer aos amigos que se as autoridades fossem realmente sérias ela até ajudaria.

(D) informar que vai participar, pois algum dia ela pode precisar de ajuda.

(E) informar que vai participar porque as pessoas estão passando por necessidade.

15. Os pais de Antônio vivem brigando. Antônio assiste às cenas e fica muito triste com tudo o que vê. Como não é mais criança, Antônio deveria

(A) pedir para os pais falarem baixo para que os vizinhos não fiquem ouvindo as brigas.

(B) conversar com os pais, pois conversando podem chegar a um acordo e pararem de brigar.

(C) pedir para os pais pararem de brigar, porque ele quer que todos permaneçam juntos.

(D) dizer ao pai e à mãe que não aguenta mais ver aquilo e que está ficando muito triste.

(E) ficar na sua, isso é coisa de pai e mãe. Se ele fizer alguma coisa pode piorar.

16**.** Alguns alunos estão desperdiçando papel higiênico dos banheiros, entupindo os vasos sanitários, espalhando-os pelo chão e jogando bolas de papel molhado no teto e nas paredes. Os professores, funcionários e alunos estão reclamando da sujeira e do desperdício. O diretor deveria:

(A) tirar o papel do banheiro por uma semana. Quem precisar pede na secretaria.

(B) ficar de olho em quem está fazendo isso e chamá-los para uma conversa.

(C) fazer uma reunião com os pais e os alunos para resolver o problema. Elaborarem uma norma sobre o uso do papel higiênico.

(D) colocar um funcionário na porta do banheiro para distribuir papéis suficientes para o uso.

(E) colocar o assunto em discussão com professores e alunos e propor um projeto coletivo sobre a produção e o uso de papel.

QUESTIONÁRIO PERFIL DO ALUNO

Sobre você:
1. Sexo.
(A) Masculino.
(B) Feminino.

2. Sua idade é_____

3. Você acredita que o ato infracional cometido por você tenha qual motivo:

a) Falta de recursos financeiros
b) Influência de amigos ou familiares

c) Uso de substâncias psicoativas (entorpecentes)
d) Revolta com a sociedade
e) Situação do país

Sobre você e sua família:
4. Com quem você mora?

5. Você tem algum familiar que já cumpriu medida socioeducativo ou esteve detido em alguma penitenciária? Quem?

6. Você acredita que o seu relacionamento com os seus familiares é:

a) Bom b) Médio c) Ruim

7. Quem você mais admira dos seus familiares? Por que?

8. Você tem arrependimento de algo? Se você pudesse voltar no tempo, o que faria de forma diferente?
9. O que você acha que poderia ser melhor na sua vida?

10. Como você enxerga o seu futuro? Como deseja que estar daqui a cinco anos?

a) Casado, trabalhando e com filhos
b) Trabalhando, morando com os meus pais e ajudando em casa
c) Cursando uma universidade e trabalhando
d) Solteiro e trabalhando
e) Continuar atuando na ilegalidade

Sobre seus estudos
11. Em que série/ ano da Escola você estuda? Ou até que ano você estudou?

12. Você já repetiu de ano? Quantas vezes?

Sobre a sua medida
13. Você poderia descrever qual foi o ato infracional que você cometeu?

14. Faz quanto tempo que você cumpre esta medida socioeducativa?

15. Você é reincidente, ou seja, já tinha cumprido anteriormente outra medida socioeducativa? Se sim, qual?

16. Você achou justa a decisão do juiz quanto à medida socioeducativa imposta por ele? Por quê?

17. Marque com um "X" no quadrinho que sinaliza como as pessoas te veem nas situações a seguir:

	Muito bem	Bem	Nem bem nem mal	Mal	Muito mal
Na sua escola					
Na sua família.					
Com os amigos					
Na comunidade					
Na entidade que presta serviço					
No Centro Comunitário					

APROVAÇÃO DO CONSELHO DE ÉTICA DE PESQUISA

MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa:
PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE COMO MEDIDA SOCIOEDUCATIVA JUNTO AOS ADOLESCENTES INFRATORES: INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO MORAL E SOCIAL.

2. Número de Participantes da Pesquisa: 81

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:
Grande Área 7. Ciências Humanas

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

5. Nome:
HENRIQUE ABARCA SCHELINI CARNEVALLI

6. CPF:	7. Endereço (Rua, n.º):		
223.887.818-17	SAMPAIO VIDAL 473 CENTRO APTO 402 MARILIA SAO PAULO 17500020		
8. Nacionalidade:	9. Telefone:	10. Outro Telefone:	11. Email:
BRASILEIRO	(14) 3301-5520		henriqueabarca@gmail.com

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 19 / 4 / 2017

Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome:	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão:
Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília	48.031.918/0008-09	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO
15. Telefone: (14) 3402-1300	16. Outro Telefone:	

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Marcelo Tavella Navega CPF: 256.890.858-04

Cargo/Função: Diretor

Data: 19 / 4 / 2017

Assinatura
Marcelo Tavella Navega
Diretor

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.