

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Biociências

Campus de Rio Claro

Vanessa de Jesus Krominski

**REINSERÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE
RUA EM BRASÍLIA**

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao
Programa de Pós-Graduação em Educação – Área
de Educação: Política, Gestão e o Sujeito
Contemporâneo para obtenção do Título de Mestre
em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca

RIO CLARO

2016

370.193 Krominski, Vanessa de Jesus
K93r Reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação
de rua em Brasília / Vanessa de Jesus Krominski. - Rio Claro,
2016

173 f. : il., figs., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Débora Cristina Fonseca

1. Sociologia educacional. 2. Direitos da criança e do
adolescente. 3. Sócio-cultural. 4. Escola. 5. Políticas públicas.
I. Título.

Dedico este trabalho aos protagonistas destas histórias de resiliência e enfrentamento diante da exclusão perversa; a todas as crianças e adolescentes que por razões compreensíveis vivem em situação de rua que me ensinam que o conhecimento é vazio e inválido se não for para efetivar uma inclusão imbuída de sensibilidade e sabedoria.

AGRADECIMENTOS

Gratidão antes de tudo e sempre, a Deus - meu pai, amigo e conselheiro. Nos desafios que a vida oferece, é nítido o seu grande cuidado, infinito amor e eterna paciência.

Gratidão à minha mãe, incentivadora, colaboradora e grande apoio nesses momentos de aprendizagem, esta pesquisa é um presente ofertado a ela.

Gratidão ao Alison, meu querido companheiro, com ele aprendi que planejamento e disciplina são fundamentais para o sucesso. Obrigada!

Gratidão aos meus filhos meus maiores animadores, Caio, Alice e Cássio, vocês fazem da minha vida a melhor vida que se pode viver. Obrigada pelo amor, pela confiança e pela paciência.

Gratidão à Querida professora Débora, que acreditou, confiou e que dispensou horas de orientação competente, dedicada e interessada. Para mim, foi desafiador ser mãe e pesquisadora, mas a maneira como me orientou e compreendeu, renovava as forças, proporcionava aprendizado. Muito obrigada!

Gratidão às Professoras, Dra. Joyce Mary, Dra. Telma Regina de Paula Souza, agradeço por terem aceitado fazer parte da Banca Avaliadora, com a paciência e dedicação que essa tarefa requer.

Gratidão à amiga Daiane, pelo o incentivo, amizade e pelas horas de discussão e compartilhar de ideias, curiosidades e intervenções.

Gratidão ao Juiz Titular da 1ª Vara da Infância e da Juventude do DF, Dr. Renato Rodovalho Scussel, e ao Assessor Técnico, Eustáquio Coutinho, agradeço a confiança em nosso trabalho junto às famílias e por aceitar com coragem os desafios que os casos impõem.

Gratidão ao Coordenador do Programa VI Juventude, Tércio Alvim, por fazer do trabalho uma missão de responsabilidade social e por nos apoiar como equipe.

Gratidão aos colegas Comissários de Proteção I – 1ª VIJ/DF –, obrigada por compartilharem comigo, de maneira tão dedicada, o interesse em tornar a vida das crianças e adolescentes em situação de rua uma vida realmente cidadã. Vocês são referência de compromisso e competência, parabéns!

Gratidão às crianças e adolescentes participantes do Programa VI Juventude, pois vocês foram os protagonistas dessa pesquisa e me ensinaram que a reinserção escolar vai além de questões acadêmicas e políticas.

Gratidão às colegas de Mestrado, Elisiane e Cecília, pelo apoio e troca de experiências.

Gratidão pelos desafios proporcionados na construção dessa pesquisa que produziu aprendizado.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a efetivação das ações do Programa VI Juventude no processo de reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua. O Programa VI Juventude, constitui-se de uma iniciativa da 1ª Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal que visava a inclusão social e escolar de crianças e adolescentes em situação de rua. Trata-se de pesquisa qualitativa que se utilizou de análise documental (relatórios do Programa) para analisar se as ações desenvolvidas propiciaram a reinserção escolar e social dos participantes do programa, tendo como foco a análise de quatro casos. Esta análise indicou que, por meio de um conjunto de ações articuladas pela rede de garantia dos direitos da criança e do adolescente, é possível conquistar avanços significativos junto a essa população, possibilitando, em algumas situações, reverter o quadro de evasão escolar; também apontou a necessidade de formação para os educadores sobre os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, bem como reformulação de políticas públicas mais efetivas referentes a reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua.

Palavras-chave: Reinserção Escolar. Criança/Adolescente. Situação de rua.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the effectiveness of the actions of VIJuventude program in the school reintegration of children and adolescents living on the streets. The VIJuventude Program consists of an initiative da1^a the Childhood and Youth of the Federal District aimed at the social and educational inclusion of children and adolescents living on the streets. It is a qualitative research that uses documentary analysis (Program reports) to assess whether the actions taken have led to school and social reintegration of program participants, focusing on the four cases analysis. This analysis indicated that through a set of coordinated actions by child rights guarantee network and adolescents can achieve significant advances with this population, providing in some cases reverse the truancy board, also pointed out the need for training for educators on the fundamental rights of children and adolescents, as well as overhaul of more effective public policies on school reintegration of children and adolescents living on the streets.

Keywords: Welfare School. Child / Youth. streets.

LISTA DE SIGLAS

1ª VIJ DF 1ª Vara da Infância e da Juventude do DF

CF- Constituição Federal

CNJ- Conselho Nacional de Justiça

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social

CT- Conselho Tutelar

DF- Distrito Federal

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EEAA- Equipes Especializadas de Apoio a Aprendizagem

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FRV- Ficha de Registro de Visitação

GDF- Governo do Distrito Federal

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MNMMR- Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

NAI-Núcleo de Atendimento Integrado

NAUAD- Núcleo de Atendimento aos Usuários de álcool e Drogas

OMS- Organização Mundial de Saúde

PC- Polícia Civil

PM- Polícia Militar

RPE- Relatório Pedagógico Escolar

RPP- Relatório Psicopedagógico

SEEDF- Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal

SESC- Serviço Social do Comercio

SSEDF- Secretaria de Saúde do Estado do Distrito Federal

TJDFT- Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Contextualizando a Pesquisa	10
1.2- Questão de Pesquisa e objetivos	12
2 PROGRAMA VIJUVENTUDE	15
2.1 O Histórico do Programa VIJuventude	15
2.2 O Plano de Trabalho do Programa VIJuventude	19
2.3 Ações realizadas no período e vigência do Programa VIJuventude (2009 a 2011)	24
<u>2.3.1 Relatório quantitativo consolidado no período de 2009 a 2011</u>	<u>25</u>
3 INFÂNCIA, JUVENTUDE E FRACASSO ESCOLAR	30
3.1 Infância e Juventude	30
<u>3.1.1 Criança e adolescente na perspectiva histórico-cultural</u>	<u>30</u>
<u>3.1.2 Normatização do conceito de criança/adolescente</u>	<u>34</u>
3.2 Fracasso escolar	44
<u>3.2.1 Evasão escolar e a permanência nas ruas</u>	<u>46</u>
<u>3.2.2 Criança e adolescente na condição de rua</u>	<u>52</u>
<u>3.2.3 Políticas públicas para a reinserção escolar de crianças em situação de rua</u> ..	<u>59</u>
4 METODOLOGIA	69
4.1 Procedimentos de coleta de dados	69
<u>4.1.1 Organização e sistematização dos dados</u>	<u>70</u>
4.2 Desvelando as ações do Programa VIJuventude	74
5 DESVELANDO OS SUJEITOS EM SEU PROCESSO DE REINSERÇÃO ESCOLAR	77
5.1 O processo de Reinserção e permanência Escolar de Rafael	77
<u>5.1.1 Circunstâncias que contribuíram para a situação de rua de Rafael</u>	<u>77</u>
<u>5.1.2 Ações desenvolvidas pelo Programa VIJuventude no processo de Reinserção Escolar de Rafael</u>	<u>81</u>

5.1.3 Ações desenvolvidas pelo VIJuventude para permanência Escolar de Rafael	91
5.2 O Processo de Reinserção de Eric	94
5.2.1 Circunstâncias que contribuíram a situação de rua de Eric	94
5.2.2 Ações desenvolvidas pelo VIJuventude para a Reinserção Escolar de Eric	100
5.2.3 Ações desenvolvidas pelo VIJuventude para a permanência Escolar de Eric	101
5.3 - O processo de Reinserção Escolar de Edson	109
5.3.1 Circunstâncias que contribuíram a situação de rua de Edson	109
5.3.2 Ações desenvolvidas pelo VIJuventude para o processo de Reinserção Escolar de Edson	116
5.3.3 Ações desenvolvidas pelo VIJuventude para a permanência Escolar de Edson	120
5.4 Processo de Reinserção e permanência escolar de Maria	122
5.4.1 Circunstâncias que contribuíram para a situação de rua de Maria	123
5.4.2 Ações desenvolvidas pelo VIJuventude no processo de reinserção Escolar de Maria	125
5.4.3 Ações desenvolvidas pelo VIJuventude no processo de permanência Escolar de Maria	129
6 ANALISANDO AS AÇÕES DO PROGRAMA VIJUVENTUDE PARA A REINSERÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA	132
6.1 O histórico de vida da criança/adolescente e os motivos de inserção na rua	132
6.3 Mapeamento familiar e escolar	137
6.4 Acolhimento e vínculo	141
6.5 Acompanhamento escolar e da escola (apoio a equipe e a família)	142
6.6 Drogadição	145
6.7 Trabalho em rede	147
6.8 Algumas reflexões/sínteses sobre a análise dos dados, com foco na reinserção e permanência escolar	150
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIA	159
ANEXOS	170

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualizando a Pesquisa

Ao ver uma criança ou adolescente em situação de rua, é possível questionarmos como estes estariam se não estivessem em permanência nas ruas, considerando o cenário dos grandes centros urbanos, onde algumas crianças e adolescentes tem nas ruas o espaço de trabalho, vivência e desenvolvimento. Segundo a Constituição Federal (1988), esses deveriam estar em seus lares, nas escolas, em plena formação social e profissional, além de usufruírem de momentos de lazer. Como consta no artigo 227 que assegura:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2010)

A condição de crianças e adolescentes nas ruas parece se relacionar diretamente com o processo de abandono ou evasão escolar, pois o não estar em uma escola é para a sociedade, de forma geral, uma maneira de reconhecer que seus direitos são violados, tendo em vista que campanhas a todo o momento afirmam que “lugar de criança é na escola”, e não estar nesse local, faz com que se evidencie o fracasso escolar e as desigualdades sociais que revelam a exclusão dessa população. O acesso à educação formal deve ser um aspecto de extrema relevância, se levar em consideração o discurso bastante difundido de que a escola é um direito de todas as crianças e adolescentes brasileiros.

Estudos com as crianças e os adolescentes em situação de rua demonstram também que a maioria deles tem ou já teve uma experiência escolar. A principal fonte de rompimento dos vínculos com a escola deve-se, em sua maioria, à sucessão de fracassos a que a criança e/ou o adolescente são submetidos (FORSTER et al., 1992; KOLLER, 1994; VASCONCELOS, 1996).

As razões que promovem o abandono da instituição escolar são várias, que vão desde níveis altos de repetência, as impossibilidades de conciliar a necessidade

de trabalhar com a frequência na escola e a própria falta de atratividade da escola, com seus conteúdos tão distantes da realidade vivida por estas crianças e adolescentes. Vários estudos em todo mundo investigaram as principais características de crianças e adolescentes em situação de rua (APTEKAR, 1988a, 1988b, 1996; HECHT, 1998; KOLLER; HUTZ, 1996) Em geral, citam aspectos como características bio-sóciodemográficas, atividades desenvolvidas pela criança e/ou adolescente na rua, relação com a escola, família e pares, funcionamento psicológico e neurológico e história anterior à inserção na rua.

Pesquisas relacionadas à inclusão de crianças e adolescentes em situação de rua, em geral focam nos aspectos das políticas públicas de saúde, assistência social, e em alguns casos referenciam a educação, mas não como foco principal de análise. Quando se trata de reinserção social dessa população, os relatos de experiências de projetos e iniciativas são os mais citados, como “Projeto da rua para a escola”, no Rio de Janeiro, “Projeto cidadão 2000” em Goiânia, “Crianças fora das ruas, dentro das escolas” em Fortaleza, “Com os pés no chão da escola: Resgatando novos caminhos para o ensino fundamental”, em Pernambuco, entre outros. Trata-se de instituições e programas governamentais, não-governamentais ou religiosos que prestam serviços a crianças e adolescentes em situação de rua, tais como: fornecimento de alimentação, educação, lazer e prestação de cuidados com a higiene e a saúde.

No que diz respeito à reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua, há uma carência de pesquisas que foquem esse aspecto. Partindo do pressuposto de que a pesquisa científica e as políticas públicas, não oferecem respostas satisfatórias para uma efetiva reinserção escolar dessas crianças e adolescentes, apontamos para a necessidade de estudos que corroborem a elaboração de estratégias que possibilitem uma reinserção escolar satisfatória para esses sujeitos em situação de rua. Nesse sentido, surgiu esta pesquisa que teve por objetivo analisar alternativas de reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua, a partir da experiência de um programa desenvolvido em Brasília, chamado VI Juventude, o qual descreveremos posteriormente.

A relevância social desta pesquisa apresenta-se como possibilidade de apontar elementos que possam embasar propostas de reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua.

Do ponto de vista científico, sua importância se mostra na possibilidade de construir um conhecimento sobre os mecanismos de reinserção social, pela ação e/ou omissão do Estado e do Poder Judiciário. Considerando-se que a proposta em análise foi uma iniciativa conjunta do Poder Judiciário e do Poder Executivo, o processo de trabalho do VIJuventude aponta reflexões interessantes sobre a necessidade de novas configurações para a elaboração de políticas públicas mais equânimes. A partir das informações apresentadas, a seguir, apresentamos a questão de pesquisa e objetivos.

1.2- Questão de Pesquisa e objetivos

O interesse em traçar esse caminho de estudo foi a minha participação neste Programa. Como servidora da Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal (SEEDF), desde 1998, atuava como professora do Ensino Fundamental séries iniciais, e, em 2004, fui convidada a atuar nas Equipes Especializadas de Apoio a Aprendizagem (EEAA), onde atuei como Pedagoga até 2008, quando fui convidada a participar da elaboração e coordenação técnica de um Programa que caracterizava-se como uma iniciativa conjunta do Poder Judiciário e Executivo para viabilizar o funcionamento das políticas públicas, atuando no fortalecimento da rede compreendida nesse processo de inclusão social, procurando propor alternativas sobre uma experiência de inclusão social/escolar. Além da motivação pessoal e possibilidade de aplicabilidade do conhecimento e experiências no âmbito escolar e as habilidades de atendimentos e avaliações psicopedagógicas adquiridas durante a atuação nas EEAA, havia ainda uma experiência em atendimento às crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade, pois o período de atuação tanto como professora, como Pedagoga, foi em regiões das periferias do Distrito Federal (DF), especificamente nas cidades satélites, onde a pobreza, uso de drogas, violência intrafamiliar e abusos físicos e psicológicos faziam parte do meu contexto de trabalho.

O Convênio e execução do Programa VIJuventude perdurou de 2009 a 2011. Ao final de 2011, com o término do convênio firmado com a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF) e o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e

Territórios (TJDFT), retornamos as nossas funções de origem, não havendo a continuidade do Programa.

Ao participar da coordenação técnica, na função de pedagoga, surgiram vários questionamentos em relação ao processo de reinserção escolar dessas crianças e adolescentes atendidos pelo Programa, assim recorri à academia para buscar compreender os fatores imbuídos nesse processo. Com o intuito de aperfeiçoar minha prática profissional e favorecer o máximo de crianças e adolescentes possível, ajudando-os a usufruir de um dos seus direitos fundamentais: a Educação, me propus a estudar o programa desenvolvido, na perspectiva de avaliar as ações do Programa VI Juventude no processo de reinserção escolar das crianças e adolescentes participantes do Programa. Considerando que se está trabalhando com documentos, não será possível alcançar todo o processo de reinserção escolar, mas pontuar e analisar algumas ações desenvolvidas nesse processo.

Desta forma, esta investigação se propõe, em termos gerais, compreender as potencialidades e fracassos na reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua, na experiência do Programa VI Juventude. Entre nossas aspirações, procuramos compreender especificamente os seguintes objetivos:

- Analisar a história individual de crianças e adolescentes que participaram do Programa, como estratégia para compreender as ações desenvolvidas;
- Identificar e analisar as ações realizadas no processo de reinserção escolar das crianças e adolescentes participantes do Programa que contribuíram ou impediram a permanência escolar dessas crianças e adolescentes.

Estes objetivos vêm ao encontro de nossa inquietação em compreender o processo de reinserção escolar das crianças e adolescentes participantes do Programa.

A dissertação está organizada em sete sessões. Esta primeira seção tem como objetivo situar o leitor no contexto da pesquisa (Introdução). Na segunda seção, apresentamos o Programa VI Juventude. Na terceira seção, abordaremos a conceituação de Infância e Juventude, na perspectiva histórico-cultural e normatização desses conceitos, bem como discutiremos o fracasso escolar e os fatores de evasão escolar e de permanência nas ruas, assim como a criança e o adolescente na condição de rua e as Políticas Públicas para sua reinserção escolar. Na quarta seção, encontram-se os procedimentos e o caminho metodológico trilhado

no desenvolvimento desta pesquisa. Na quinta seção, apresentamos as análises dos dados coletados a partir dos critérios estabelecidos com o intuito de desvelar os sujeitos em seu processo de reinserção escolar para então na sexta seção analisar as ações do Programa VI Juventude para a reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua, por fim serão apresentadas algumas considerações finais. Apresentados os objetivos e o conteúdo da dissertação, a seguir passamos a falar sobre o Programa VI Juventude.

2 PROGRAMA VIJUVENTUDE

2.1 O Histórico do Programa VIJuventude

Trata-se de um programa de integração social, cuja proposta inicial surgiu no dia 12 de outubro de 2008, Dia da Criança, quando o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT) e o Governo do Distrito Federal (GDF), firmaram um protocolo de intenções com o objetivo de conjugarem esforços no sentido de promover medidas de proteção à infância e à juventude. Este Protocolo foi firmado em face de os celebrantes estarem atentos ao aumento considerável de crianças e adolescentes em situação de risco na área central de Brasília.

O Juiz de Direito da 1ª Vara da Infância e da Juventude do DF (1ªVIJ DF), como representante do TJDFT responsável pela implementação de ações propostas como objeto do precitado Protocolo, começou, então, a idealizar um programa que atendesse às necessidades das crianças e adolescentes envolvidas. Surgiu, assim, a ideia de um programa voltado para a inclusão social de crianças e adolescentes em situação de rua. Coube, então, ao Juiz de Direito da 1ªVIJ DF, no uso de suas atribuições legais, instituir o Programa VIJuventude, nos termos da Portaria nº 018/2009, após considerar:

[...] a situação de rua, as negligências e a exploração sexual de crianças e adolescentes são as formas mais crônicas de violação de direitos da infância e da juventude;

[...] as crianças e adolescentes em situação de rua, de negligências e de exploração sexual fazem parte de um quadro de desigualdades sociais profundas, falta de oportunidades de desenvolvimento pessoal, fragilidade familiar e ausência de ações efetivas por parte do Estado e da sociedade;

[...] crianças e adolescentes expostos à situação de rua, de negligências e exploração sexual são alvos de medidas protetivas que visam a garantir o resgate de seus direitos violados; que ações interdisciplinares e integradas de educação, cultura, esporte, lazer, assistência social e de programas de atenção às famílias são pilares para se proteger e evitar que crianças e adolescentes permaneçam em situação de rua, de negligências e que sejam alvos fáceis da rede de consumo sexual;

[...] as ações da Justiça da Infância e da Juventude não podem se restringir à repressão, mas necessitam envolver um conjunto de medidas que promovam a prevenção, a proteção e a garantia das

devidas condições para o saudável desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. (BRASIL, 2009)

Em agosto de 2009, então, o Dr. Renato Rodvalho Scussel, por meio da Portaria N. 018/2009, instituiu o Programa VIJuventude, aprovando, no mesmo ato, o Plano de Ação a ser desenvolvido no biênio seguinte. O nome VIJuventude surgiu da ideia de fazer a criança, o adolescente, vislumbrar uma perspectiva de futuro, com possibilidades de mudança da condição de situação de rua, para se tornarem uma juventude que usufrua dos seus direitos fundamentais. As primeiras letras do nome do programa representam a sigla da Vara da Infância e da Juventude, sendo o órgão idealizador e mantenedor do Programa, por essa razão é apresentada em letras maiúsculas, e o restante do nome em letras minúsculas. Um outro significado atribuído ao nome VIJuventude, estava relacionado a pronúncia do nome, que lembra a “Vi a Juventude”, com o objetivo de fazer a sociedade Brasiliense e a rede de apoio, visualizarem esta parcela da infância e da Juventude e se atentarem para as consequências da procrastinação no enfrentamento desse grave problema. Com o objetivo de possibilitar a inclusão social do maior número possível de crianças e adolescentes em situação de rua de Brasília, o Programa VIJuventude desenvolveu um conjunto de ações em rede, oportunizando o acesso dessa população a serviços que visavam assegurar as devidas condições para o seu pleno desenvolvimento, conforme descrito no Plano de Trabalho do Programa VIJuventude, anexo a Portaria 18/2009;

- Acolhimento de forma avaliativa e interventiva, implementando a formação de vínculo. Diagnóstico das causas /necessidades educacionais e sociais para então promover ações integradas de suporte à criança/adolescente;
- Encaminhamentos para serviços e atividades de educação, lazer, cultura, esporte, assistência social, qualificação profissional, bem como providencias para o devido encaminhamento jurídico quando o caso requerer, entre outras medidas pertinentes a cada caso;
- Promoção de uma organização do contexto familiar, por meio de ações integradas, tais como: de saúde, geração de emprego e renda, qualificação profissional, programas de tratamento de drogadição;
- Fortalecimento do trabalho em rede para o desenvolvimento e concretização das ações propostas;
- Promoção de oficinas psicopedagógicas, com o intuito de preparar e adaptar a criança/adolescente aos futuros encaminhamentos, com acompanhamento sistemático e regular, para impedir reincidência de evasão escolar. (BRASIL, 2009).

Logo de início, foi fundamental firmar o convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) pela necessidade premente de inserir as crianças e adolescentes acolhidos na rede de ensino. Diante disso, a 1ª Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal firmou com a Secretaria de Estado de Educação o Termo de Cooperação nº 29/2009 (BRASIL, 2009b), por meio do qual competiu à Secretaria, dentre outras atribuições, a de disponibilizar dois profissionais com experiência no atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social, a fim de comporem a equipe técnica do Programa. Ademais, comprometeu-se a ofertar vagas nas escolas da rede pública e em projetos educativos para as crianças cadastradas e encaminhadas pelo VIJuventude.

O convênio entre a SEE-DF e a 1ª Vara da Infância e da Juventude do DF, demonstrou-se importante, uma vez que os Pedagogos da Secretaria de Educação disponibilizaram atendimento de suporte tanto às crianças e adolescentes e seus familiares, como aos Comissários, sobre os quais falaremos posteriormente. Sempre com intuito de viabilizarem abordagens adequadas e oferecerem informações técnicas para o atendimento/acompanhamento desses.

Outro ponto a se destacar, naquilo que diz respeito à utilidade do convênio, refere-se ao fato que, após instaurar vínculo com a criança ou adolescente, os pedagogos realizavam avaliações pedagógicas com o fim de identificar as dificuldades e potencialidades dos mesmos. Da mesma forma, avaliavam o nível de cognição dos adolescentes para posterior encaminhamento destes à Rede de Ensino na seriação adequada ou, se necessário, para projetos educativos específicos.

Convém ressaltar que durante todo o período em que a criança/adolescente participava do Programa, cabia aos profissionais parceiros proporcionar atendimentos pedagógicos nas dependências do VIJuventude. Também merecem destaque as ações desenvolvidas tanto nas escolas como nas instituições de abrigamento. Ficou a cargo das pedagogas abrirem espaço para discussões sobre quais estratégias seriam criadas para o atendimento das crianças e adolescentes ali inseridos. Essas pedagogas compunham a coordenação técnica do Programa VIJuventude.

Esses procedimentos, no período de 2009 a 2011, eram realizados com acompanhamento intensivo e diário por Comissários de Proteção da Infância e da Juventude cedidos pelo TJDF. No Distrito Federal, esses comissários desempenhavam, nos termos da Lei 9.608/98, atividades de caráter voluntário, sem

remuneração, destinada a auxiliar a Justiça Infância e Juventude na defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes com objetivos cívicos, educacionais e de assistência social.

Apesar da função de comissário de proteção ser estabelecida em lei, muitos desconheciam seu trabalho, entre as principais atribuições desses comissários, estava a fiscalização de locais ou estabelecimentos onde houvesse ingresso ou permanência de crianças e adolescentes, como estádios, bares, boates, cinemas e teatros, a fim de evitar e coibir situações que pudessem prejudicar ou colocar em risco a vida.

Outro importante trabalho realizado pelos comissários de proteção são as ações de orientação e prevenção realizadas com o objetivo de divulgar o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), bem como, proteger essas crianças de situações de risco e de violação de seus direitos. Para ser comissário de proteção, é preciso preencher alguns requisitos, como ser brasileiro maior de 21 anos e possuir bons antecedentes criminais. O credenciamento é precedido de processo seletivo composto de seleção curricular, entrevista, curso de formação e estágio prático. Após o curso de formação, ministrado por servidores da 1ª VIJ DF, os candidatos selecionados cumprem um período de experiência de 90 dias, um estágio probatório, para então serem credenciados pelo Juiz de Direito da 1ª Vara da Infância e da Juventude. Esses voluntários que se dedicam a promover a garantia dos direitos de crianças e adolescentes aproximam a Justiça da Infância e da Juventude da sociedade.

No período de implantação do Programa VIJuventude, a 1ª Vara da Infância e da Juventude /DF contava com mais de 400 voluntários no seu quadro de comissários de proteção, que, após participarem de uma palestra de esclarecimento do que seria o Programa VIJuventude, foram selecionados por análise de currículo e entrevista. Posterior à seleção, foi realizado um curso de capacitação para atuação com crianças e adolescentes em situação de rua, tendo como meta principal as técnicas necessárias para a realização adequada das abordagens e intervenções com o público alvo do Programa. Na vigência do Programa, vinte e dois Comissários de Proteção participaram como voluntários em atividades no Programa. A seguir apresentamos o plano de trabalho do Programa.

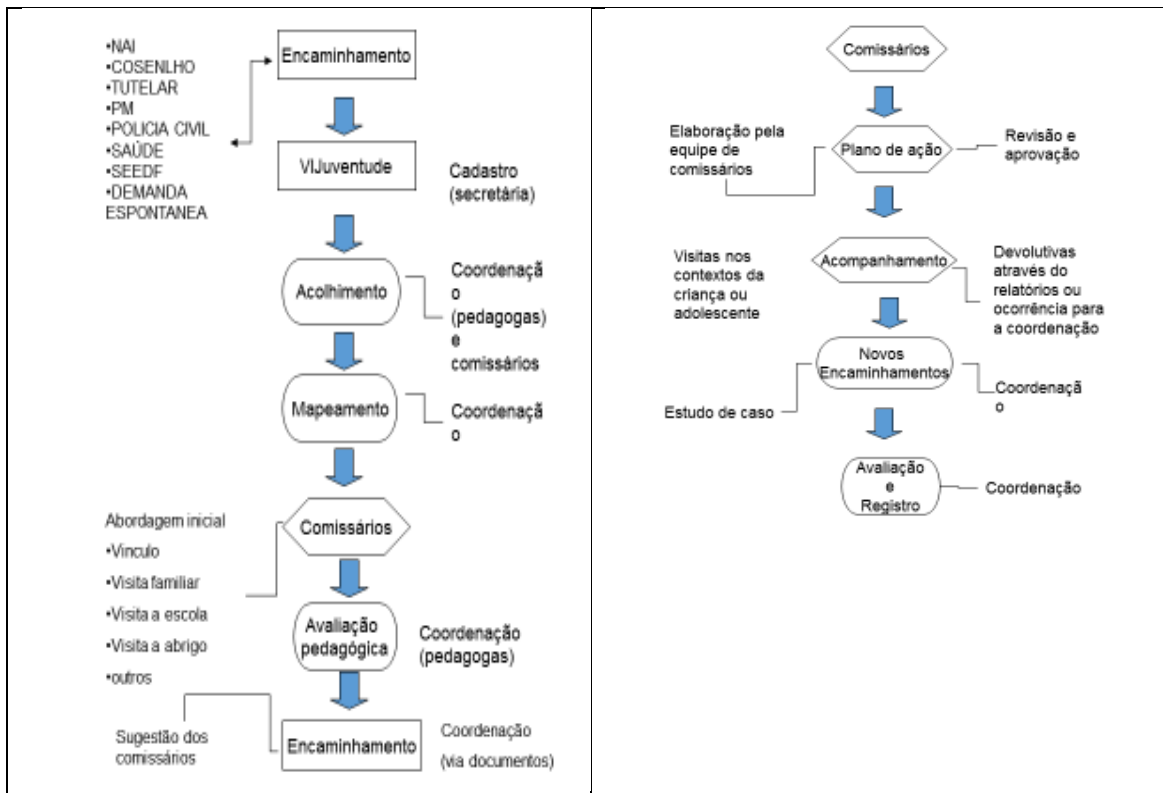
2.2 O Plano de Trabalho do Programa VIJuventude

O Plano de Trabalho do Programa VIJuventude foi elaborado com fases programadas, estabelecendo um cronograma de execução, onde foi dividido em quatro fases. A 1ª fase foi a implantação do posto de atendimento localizado na Zona Central de Brasília, junto ao Núcleo de Atendimento Integrado (NAI), local que foi pré-estabelecido pela Secretaria de Administração do Distrito Federal, sendo um espaço que sua área interna era dividida e tinha uma sala de espera, um gabinete, duas salas de atendimento e uma sala de reuniões. Nessa fase, foram concedidos e organizados o mobiliário, os equipamentos eletroeletrônicos e os veículos. Essa fase foi realizada pela 1ª Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal (1ª VIJDF). A 2ª fase do Programa teve como objetivo realizar o mapeamento de toda a área central de Brasília, identificando as regiões mais frequentadas por crianças e adolescentes, o horário de maior movimentação nestes pontos, locais de incidência de crimes, bem como todo o tipo de informação necessária ao desenvolvimento do Programa VIJUVENTUDE. Ainda nessa fase foram ministrados cursos de capacitação aos Comissários, preferencialmente nas dependências do Programa VIJUVENTUDE, tendo como base a abordagem e entrevista a indivíduos em situação de rua. Os treinamentos foram proferidos por técnicos da 1ª VIJ/DF ou do Governo do Distrito Federal (GDF), com experiência em abordagem a indivíduos em situação de rua.

O objetivo da 3ª fase do Programa foi cadastrar e acompanhar as crianças e adolescentes em situação de rua na área central de Brasília. Nessa fase, foram utilizados os trabalhos dos Comissários de Proteção da 1ª VIJ/DF, assim como de técnicos requisitados junto aos demais órgãos celebrantes do Protocolo de Intenções. Na quarta fase do Programa, ocorreu à organização dos dados e informações obtidos durante o exercício do Programa, culminando com um relato detalhado acerca dos resultados verificados. O Programa VIJUVENTUDE contou com 11 servidores efetivos ou requisitados, sendo duas secretarias, dois motoristas, duas pedagogas, duas auxiliares de serviços gerais, um técnico da 1ª Vara da Infância e da Juventude do DF, que exercia a função de coordenador geral do Programa, dois psicólogos voluntários e vinte dois Comissários de Proteção voluntários.

O Programa VIJuventude, em suas estratégias, possuía um fluxograma das ações que serão apresentadas a seguir:

Quadro 1 – Fluxograma de ações do Programa VIJuventude



Fonte: Elaborado pela coordenação Técnica do Programa VIJuventude no período de 2009 a 2011.

- **Encaminhamento:** Nessa etapa, os órgãos encaminhavam as crianças e os adolescentes para serem acolhidos pelo Programa. Eram encaminhados em geral, pelo Núcleo de Atendimento Integrado (NAI), Conselho Tutelar (CT), Polícia Civil, Polícia Militar (PM), Secretaria de Saúde do Estado do Distrito Federal (SSEDF), Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal (SEEDF) e demanda espontânea.
- **Acolhimento:** Nesse momento, as pedagogas e os comissários de proteção faziam a abordagem inicial, como o intuito de apresentar o Programa e instigar interesse nessas a aderirem à proposta do Programa.
- **Cadastro:** As secretarias contratadas pela 1ª VIJ para atuarem exclusivamente no Programa eram responsáveis pela recepção, cadastro e registros dos comissários, faziam o cadastro dessas crianças e adolescentes.
- **Mapeamento:** A coordenação do Programa era responsável por essa etapa. As pedagogas faziam entrevistas com atividades de avaliação, para conhecer e mapear as necessidades de cada criança e adolescente.

- **Equipes de Comissários:** Os comissários eram divididos por equipes, para desempenharem ações em conjunto com as crianças e adolescentes. Nesta etapa, partindo do mapeamento realizado, a coordenação direcionava a criança e o adolescente para uma Equipe de Comissários, onde essa equipe realizava as seguintes ações: Abordagem inicial, formação de vínculo, visita familiar, visita à escola, visita ao abrigo, entre outros conforme a demanda apresentada e sugerida pela coordenação do Programa.
- **Avaliação Pedagógica:** Eram realizadas pelas pedagogas com atividades avaliativas e interventivas, de forma lúdica. Para avaliar o potencial das habilidades escolares, bem como verificar a seriação adequada conforme o desenvolvimento e aprendizado apresentado nessa avaliação.
- **Encaminhamentos:** Após reunião com as equipes de comissários e diante das informações contidas nos relatórios dos comissários, das avaliações realizadas, formalizavam-se os encaminhamentos através de documentos, para as atividades necessárias, como a inserção em atividades esportivas, artísticas, acompanhamentos médicos, psicológicos, matrícula na rede de ensino entre outros, conforme a demanda apresentada para cada criança e adolescente.
- **Ações dos comissários:** Nesta etapa, as equipes de comissários, junto à coordenação, levavam os encaminhamentos via documentos para efetivação dos atendimentos dessas crianças e adolescentes.
- **Plano de ação:** As equipes de comissários elaboravam atividades sugestivas para as crianças e adolescentes, e enviavam para as pedagogas, para revisão e aprovação. Esse plano de ação era elaborado mensalmente para cada criança e adolescente atendidos.
- **Acompanhamento:** Nesta etapa eram realizadas, por parte dos comissários, as devolutivas através dos relatórios ou ocorrências para a coordenação, e também eram realizadas visitas nos contextos da criança ou adolescente.
- **Novos encaminhamentos:** Nessa etapa, a coordenação técnica, que era composta pelas pedagogas, realizava uma avaliação dos resultados das atividades desenvolvidas pelos adolescentes e, se necessário, faziam estudos de casos com os profissionais envolvidos nas atividades realizadas, para então proporem novos encaminhamentos.

➤ **Avaliação e registro:** Todas as ações dos comissários eram registradas em um sistema, bem como as atividades das crianças e adolescentes eram arquivadas em suas respectivas pastas. Sendo possível realizar avaliação das ações e resultados. Nesta etapa, eram registrados, avaliados e elaborados relatórios para os órgãos cooperadores do Programa, SEEDF e 1ª VIJDF.

Esse fluxograma tinha caráter flexível com possibilidades de alterações na ordem dos acontecimentos, considerando a dinâmica de cada criança e adolescente.

As ações desses comissários eram norteadas pelo plano de ação individualizado, elaborado pela coordenação técnica de competência dos pedagogos da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal (SEEDF). Cada ação realizada era devidamente registrada pelas secretárias do Programa, nos arquivos dos computadores da 1ªVIJ DF, bem como os relatórios específicos realizados em todas as fases. Tais registros eram sistematizados da seguinte forma:

1. Após encaminhamento ao posto de atendimento do Programa VIJUVENTUDE ou ao Núcleo de Atendimento Integrado – NAI, era realizado o cadastro da criança ou adolescente contendo nome, filiação, data de nascimento, endereço residencial, local em que foi abordado, causa do encaminhamento e fotografia;
2. Mapeamento individualizado: realizado pelas pedagogas, após anamnese e entrevistas iniciais, contendo as seguintes informações: motivo inicial; necessidades apresentadas; situação familiar; situação acadêmica; situação social; situação emocional; intervenções realizadas;
3. Plano de ação: Proposto para cada criança/adolescente, de forma individual e mensal, com vistas à aplicação por parte dos profissionais participantes do Programa.
4. Registros dos Comissários de proteção: Registrados diariamente pelos comissários de proteção, após realizarem alguma ação previamente orientada e direcionada à criança/adolescente atendido no plano de ação ou determinado pela coordenação do Programa;
5. Relatório psicopedagógico: De caráter individual, redigidos pelas pedagogas do Programa, após conclusões das avaliações.
6. Relatório quantitativo mensal: Eram realizados mensalmente para envio à Secretaria de Estado de Educação do DF, com dados das atividades exercidas no mês corrido, divididas em tópicos específicos: ações preventivas e interventivas; demandas formalizadas; crianças/adolescentes inseridos na

rede de ensino; encaminhamentos complementares e resultados das avaliações.

Outra linha de atendimento foi dispensada às famílias das crianças e adolescentes, muitas vezes também envolvidas com a problemática do uso de álcool e outras drogas. Além de visitas domiciliares por parte da equipe técnica, o Núcleo de Atendimento aos Usuários de Álcool e Drogas – Nauad, da Secretaria de Saúde, realizou oficinas de terapia familiar. Merece destaque ainda as ações desenvolvidas tanto nas escolas como nas instituições de acolhimento institucional, e, nesta segunda, ficou a cargo dos profissionais de pedagogia proporcionarem espaços de discussão quanto às estratégias criadas para o atendimento das crianças e adolescentes ali inseridos.

Das 50 crianças/adolescentes abordados ou encaminhados, no período de 2009 a 2011, vinte e oito (28) foram cadastradas no Programa, entre as quais 23 receberam acompanhamento sistematizado. Considerando que o cadastro e adesão ao Programa VIJuventude não tinha caráter obrigatório, era uma decisão das crianças/adolescentes, para isso eram realizadas abordagens com o objetivo de inserção desses nas atividades do Programa, para isso, no momento da abordagem e atendimento inicial, eram apresentadas para eles a proposta do Programa oferecendo-lhes uma vaga.

A adesão era confirmada a partir do cadastro, para então realizar as avaliações, intervenções e acompanhamentos. Muitos fatores impediram o cadastro e a adesão desses, pois alguns eram encaminhados em caráter repressivo, como os encaminhamentos realizados pela Polícia Militar e Civil, que os forçava a comparecer no posto de atendimento do Programa sem uma abordagem acolhedora, influenciando assim na fuga e não adesão. Cabe esclarecer que esporadicamente eram realizadas forças tarefa integradas com todos os outros órgãos que atuavam no NAI, como o Conselho Tutelar, SEDEST, NAUAD, Vara da Infância, bem como a Polícia Militar e a Polícia Civil, com o objetivo de retirar as pessoas em situação de rua da zona Central de Brasília, incluídas as crianças e os adolescentes. Contudo, não havia um único tipo de abordagem. Alguns órgãos agiam de forma acolhedora e outros de forma repressora, dificultando o trabalho integrado e a adesão por parte dessa população.

Algumas crianças e adolescentes relatavam nomes fictícios por medo dos registros de mandado de busca expedido pela VIJ, outros por envolvimento com a

prostituição infantil ou o tráfico de drogas, afirmavam não poder participar, pois eram ameaçados de morte por seus aliciadores. Apesar de serem apresentados os seus direitos e ofertar garantias de proteção nem sempre ocorria à adesão ao Programa.

Por fim, em conjunto com as ações anteriormente citadas, e como complemento fundamental para a inserção social de crianças e adolescentes, foi realizada a (re)colocação destes na rede de ensino. Após criteriosa avaliação pedagógica realizada pelas pedagogas do Programa, os adolescentes foram encaminhados às unidades de ensino público seguindo alguns critérios, como, por exemplo, a abertura da equipe escolar, a facilidade de acesso, a modalidade de ensino apropriada para o aluno, este último era considerado um dos mais importantes, por se tratar em sua maioria de alunos com defasagem idade e série, nem todas as escolas aceitavam receber essas crianças e adolescentes, buscava-se pois escolas que tivessem projetos de aceleração e programas específicos para atender essas necessidades, bem como foram observados as escolas mais indicadas para suprir suas necessidades demonstradas na avaliação pedagógica. Posterior à matrícula, foram realizados acompanhamentos pela equipe técnica que davam suporte aos contextos escolares, familiares, bem como aos comissários, durante o processo de reinserção escolar, orientando as partes envolvidas neste processo, para traçarem estratégias em rede, com o intuito de manter esses alunos com frequência no ambiente escolar.

Convém ressaltar que tanto as avaliações pedagógicas, como o acompanhamento escolar, assim como oficinas psicopedagógicas e atendimentos voltados para o reforço escolar foram coordenados pelas pedagogas do Programa. Passamos a apresentar mais especificamente as ações realizadas de 2009 a 2011.

2.3 Ações realizadas no período e vigência do Programa VIJuventude (2009 a 2011)

Durante o período de funcionamento do Programa VIJuventude, foram realizadas ações, de acordo com as estabelecidas no Plano de Trabalho, gerando então, um relatório quantitativo, com a finalidade de apresentar aos órgãos responsáveis pela manutenção do Programa um panorama da funcionalidade e efetivação das ações do mesmo. Sendo estes dados apresentados a seguir.

2.3.1 Relatório quantitativo consolidado no período de 2009 a 2011

As primeiras aproximações realizadas com as crianças e os adolescentes, com vistas ao ingresso no programa VIJuventude, eram nomeadas como ações de acolhimento. Esse acolhimento ocorria de forma avaliativa e interventiva, diagnosticando causas /necessidades educacionais e sociais para então promover ações integradas de suporte a essas crianças e adolescentes.

QUADRO 2 - Abordagens iniciais/ Acolhimento 2009-2011

OCORRÊNCIA	QUANTIDADE
Adolescentes/crianças abordados em situação de rua	23
Adolescentes/crianças abordados frequentando a rede de ensino	03
Adolescentes/crianças matriculados na rede de ensino	16
Adolescentes/crianças abrigados	04
Adolescentes/crianças atendidos com retorno à família	19

Fonte: Elaborado a partir dos documentos do Programa VIJuventude

Após acolhimento, eram realizadas orientações e intervenções com as escolas, com o intuito de contribuir na atuação dos profissionais das instituições de ensino, promovendo reuniões com os diretores, coordenadores pedagógicos e professores com o objetivo de realizar estudos de casos e traçar planos de atuação para os alunos atendidos.

Conforme a demanda apresentada no mapeamento individual de cada criança e ou adolescente, eram realizadas reuniões com diversas instituições e contextos, mesmo que para atender a demanda de uma mesma criança e ou adolescente.

Para fortalecer o trabalho em rede e para o desenvolvimento e concretização das ações propostas, eram desenvolvidas atividades com os profissionais da rede de ensino, que objetivavam orientar, sugerir e apoiar as atividades relativas aos alunos em atendimento, essas atividades, tinham caráter instrutivo, podendo ser reuniões, estudos de caso, palestras, entre outros.

Eram orientadas, ainda, as pessoas que direta ou indiretamente participavam das ações propostas para essas crianças e adolescentes, sejam nas instituições acolhedoras, como abrigos e creches, como nas instituições públicas e privadas prestadoras de serviço, onde esses participavam.

Eram promovidas oficinas psicopedagógicas, com o intuito de preparar e orientar as crianças e adolescentes aos futuros encaminhamentos, com

acompanhamento sistemático e regular, para impedir reincidência de evasão escolar. Essas oficinas psicopedagógicas também eram realizadas com os demais participantes do Programa, com a presença dos comissários de proteção, psicólogos, motoristas, secretárias entre outros.

As visitas domiciliares eram realizadas com a finalidade de conhecer o local de habitação do núcleo familiar, intervindo no seio familiar e entrevistando todos que habitavam no local, levando-se em consideração as condições de higiene, peculiaridades do local e os bens materiais que guarneciam o local.

As pedagogas faziam intervenções com as crianças e adolescentes de forma individual e em grupo, bem como interviam junto aos seus respectivos cuidadores. Essas intervenções eram realizadas por meio de atendimento pedagógico diário e sistemático em sala de aula disponibilizada pelo Programa, tendo como meta a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem por meio de ações preventivas e interventivas.

QUADRO 3 - AÇÕES NA PERSPECTIVA PREVENTIVA E INTERVENTIVA (2009 - 2011)

ATIVIDADES	QUANTIDADE
Participação do Programa VIJuventude (através das pedagogas) em reuniões com a equipe técnica de planejamento e avaliação com as instituições públicas, privadas e da sociedade civil para a oferta de serviços e atividades para a criança e ou adolescente em questão.	42
Atividades de orientação com os profissionais das instituições de ensino.	184
Atividades com demais pessoas das instituições (prestadores de serviço, voluntários, monitores)	75
Promoção de oficinas psicopedagógicas para as crianças e adolescentes, sob responsabilidade das pedagogas do Programa VIJuventude,	07
Promoção de oficinas psicopedagógicas para demais participantes do programa	02
Visitas domiciliares	163
Participação em atividades de capacitação (palestras, seminários)	06
Intervenções realizadas pelo Programa VIJuventude junto aos cuidadores.	56
Intervenções individuais com as crianças e adolescentes	532
Atendimento em grupo	07

Fonte: Elaborado a partir dos documentos do Programa VIJuventude

Foram realizados treinamentos específicos aos Comissários de Proteção, tendo como meta principal as técnicas necessárias para a realização adequada das abordagens e entrevistas com o público alvo do Programa. Os treinamentos eram proferidos por técnicos da 1ª VIJ/DF e/ou Pedagogos da Secretaria de Educação, com experiência em abordagem, formação de vínculos e intervenções a indivíduos em situação de rua.

Conforme a demanda, também foram realizados cursos e treinamentos para a rede de atendimento a criança e adolescente em situação de rua.

QUADRO 4 - CURSOS E CAPACITAÇÕES MINISTRADOS PELO PROGRAMA VIJUVENTUDE EM 2009(PEDAGOGAS E COORDENAÇÃO DO PROGRAMA)

ATIVIDADE	Nº DE PARTICIPANTES	HORAS-AULA
Capacitação de Comissários de Proteção	56	36
Cursos Diversos	22	12

Fonte: Elaborado a partir dos documentos do Programa VIJuventude

Na fase de acompanhamento da criança ou do adolescente por parte dos Comissários de Proteção, depois de serem realizadas visitas nas residências, esses eram encaminhados pelas pedagogas do Programa VIJuventude, para atendimentos complementares necessários, segundo o mapeamento individual realizado anteriormente e após realizada avaliação pedagógica, que identificava as dificuldades e potencialidades dos mesmos, bem como nível de seriação para ser encaminhado para a Rede de Ensino na seriação adequada. Se necessário, para projetos educativos específicos, psicoterapia, atividades esportivas, comunidades terapêuticas e avaliações e intervenções médicas.

QUADRO 5 - ENCAMINHAMENTOS COMPLEMENTARES (2009 – 2011)

ATIVIDADE	Nº DE ADOLESCENTES
Atividades Esportivas	15
Psicoterapia	08
Avaliação/ intervenção médica	31
Comunidades terapêuticas – Para dependentes químicos	12

Fonte: Elaborado a partir dos documentos do Programa VIJuventude

Após serem cadastradas a criança e ou adolescente no Programa VIJuventude, esses eram avaliados pela equipe técnica (pedagogas) e, posteriormente, se necessário, eram encaminhados para avaliação psicológica e social, paralelo a isso, então eram oferecidos atendimentos pedagógicos sistemáticos e diários, os quais eram atendidos individualmente. Eram encaminhados, ainda, quando havia hipótese diagnóstica no mapeamento individual, para avaliações e atendimentos psicológicos e psiquiátricos, dentro da rede de proteção.

QUADRO 6 - ACOMPANHAMENTOS TÉCNICOS AOS VINTE E TRÊS ADOLESCENTES/CRIANÇAS EM ACOMPANHAMENTO NO PROGRAMA NO PERÍODO DE 2009 - 2011

ATIVIDADES	QUANTIDADE
Atendimentos Pedagógicos	532
Atendimentos Psicológicos	54
Atendimentos Psiquiátricos	36

Fonte: Elaborado a partir dos documentos do Programa VIJuventude

Eram ofertados atendimentos pedagógicos, psicológicos e se houvesse demanda, atendimento psiquiátrico para as famílias das crianças e adolescentes participantes do Programa, com a finalidade de fortalecer o núcleo familiar, por meio de ações integradas, tais como saúde, geração de emprego e renda, qualificação profissional, programas de tratamento de drogadição, bem como encaminhamentos dessas famílias para acompanhamento terapêutico.

QUADRO 7 - ACOMPANHAMENTOS TÉCNICOS AOS FAMILIARES (2009 – 2011)

ATIVIDADES	QUANTIDADE
Atendimentos Pedagógicos	46
Atendimentos Psicológicos	32
Atendimentos Psiquiátricos	00

Fonte: Elaborado a partir dos documentos do Programa VIJuventude

Partindo-se dessa realidade e considerando que a educação é um direito fundamental, pode-se dizer que são necessários aportes e pesquisas que apontem para alternativas que favoreçam a concretização da reinserção escolar, e que é preciso também propor transformações de políticas públicas como um processo pedagógico gerador da construção da cidadania. A responsabilidade dessa ação perpassa por todos os setores: Estado, família, escola e sociedade. Vale ressaltar que a junção desses setores em atuação numa relação de ajuda pode ter maior eficácia na formação educativa dessas comunidades.

Dessa forma, o Programa VIJuventude caracteriza-se como uma iniciativa conjunta do Poder Judiciário e Executivo para viabilizar o funcionamento das políticas de Estado estabelecidas para esta população, atuando no fortalecimento da rede compreendida nesse processo de inclusão social, procurando propor alternativas sobre uma experiência de inclusão social/escolar.

3 INFÂNCIA, JUVENTUDE E FRACASSO ESCOLAR

3.1 Infância e Juventude

Conceituar criança/adolescente é uma tarefa aparentemente óbvia, pois todos possuem um conceito prévio estabelecido dessas fases, ou por conhecerem e conviverem com crianças/adolescentes, ou por lembrar-se do seu próprio período de vivência, ou por se apropriarem das diversas teorias que as conceituam.

Entretanto, a conceituação hegemônica não se adéqua perfeitamente para crianças e adolescentes em situação de rua e nem para outras, tendo em vista que as expectativas indicadas pelas teorias do desenvolvimento não se realizam plenamente nos sujeitos concretos.

Consideramos como necessária uma compreensão mínima desses conceitos para pensar sobre crianças e adolescentes em situação de rua, para posteriormente realizar reflexões e análises referentes à reinserção escolar. Essa conceituação foi construída historicamente, tanto pela ciência, como na sociedade, influenciando diretamente na elaboração de leis, documentos e propostas voltadas ao público Infante juvenil.

Para tanto, sem intenção de exaurir todos os fatos e questões referentes a este assunto, este estudo prosseguirá apresentando a concepção de criança e adolescente na perspectiva histórico-cultural, um breve panorama histórico da normatização do conceito de criança e adolescente, bem como a conceituação destes na condição de rua. A seguir apresentamos a definição de criança e adolescente a partir da perspectiva histórico-cultural.

3.1.1 Criança e adolescente na perspectiva histórico-cultural

Na contemporaneidade, inúmeros são os conceitos relativos a crianças e adolescentes, alguns desses são aprendidos de concepções teóricas do desenvolvimento humano, onde se busca compreender o desenvolvimento por vários aspectos (cognitivo, motor, afetivo e social). Em algumas teorias psicológicas, assim como no senso comum, hegemonicamente a criança era vista como um ser passivo diante do seu próprio desenvolvimento, ou seja, a criança não teria significativa

atuação no seu processo de desenvolvimento sendo este guiado, ora por forças biológicas, onde compreendia a criança como uma tábula rasa a ser preenchida pelas experiências ambientais, ora por forças maturacionais no qual a criança era vista pela perspectiva do adulto (MELO, 1996). Assim também era compreendida a adolescência, inclusive entre correntes da psicologia, onde a adolescência é retratada como fenômeno natural e universal, em abordagens que negligenciam sua inserção histórica e as condições concretas de vida e que se formam e transformam os sujeitos de dada geração (BOCK, 2007; OZELLA, 2003).

Nas décadas de 80 e 90, houve uma ressignificação em uma parte da literatura da Psicologia e da Educação sobre das concepções do processo de desenvolvimento e aprendizagem, o contexto sócio histórico e o papel da mediação recebeu uma valorização ou ressignificação na promoção do desenvolvimento humano (LIMA, 1990). Partindo das proposições apresentadas acerca de como a ciência tem entendido o desenvolvimento humano desde o século XVII até o XX, pode se dizer que, a evolução das perspectivas teóricas compreende o ser humano como um ser ativo que age sobre o mundo, por meio das relações sociais nas suas ações internamente.

Para compreensão da dimensão dos aspectos relevantes para essa conceituação, inicialmente vale considerar o desenvolvimento humano como um processo dinâmico e influenciado por inúmeras variáveis, onde crianças e adolescentes necessitam, além da convivência intrafamiliar, de espaços de socialização para sua humanização, como explica Leontiev:

[...] no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes [...] podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que lhe foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 267)

O conceito do que é ser criança e adolescente era definido como um período de mudanças físicas, cognitivas e sociais que, juntas, ajudavam a conceituar esta população. Essa perspectiva assumida pela Psicologia do Desenvolvimento, que se preocupava principalmente em observar, medir e comparar as mudanças exibidas pelas crianças ao longo de sua trajetória de vida, foi sendo questionada e como

proposta, surge uma perspectiva mais histórica para compreender este momento da vida humana.

Numa perspectiva histórico-cultural, é importante considerar a relação entre a desenvolvimento do homem, sua história e sua vivência social, compreender também como a sociedade se relaciona com os sujeitos, e a aquisição histórica no seu processo de humanização, uma vez que o homem:

[...] não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas no desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas (LEONTIEV, 1978, p.282)

Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano caracteriza-se como um fenômeno complexo e dinâmico. Vigotski (1978; 1998; 2003) considerou essa complexidade dos fenômenos psíquicos e encontrou sua gênese na cultura e na sociedade, transcendendo os limites fisiológicos, psicológicos e jurídicos, e conceituando a criança/adolescente a partir de uma compreensão mais social e histórica, denominada atualmente como sócio histórica ou histórico-cultural.

O interesse em se apropriar dessa teoria, se deu, por reconhecer o caráter crítico transformador dessa teoria e suas possibilidades teórico metodológicas, para a consolidação de um processo de humanização de crianças e adolescentes. Na compreensão dessa perspectiva teórica, o desenvolvimento humano foi (re) significado, não sendo concebido como um fenômeno linear e cumulativo, mas, sim, como um processo dinâmico e complexo de interação entre fatores biológicos, históricos e culturais ao longo do tempo.

Atualmente, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, que se baseia nos estudos de Vigotski (2003) e desenvolvida por autores contemporâneos, compreende-se a criança e o adolescente como sujeitos construídos social e historicamente, o que nos abre possibilidades de compreendê-los de modo concreto, como ativos. O tempo linear, cronológico e contínuo é superado por um devir, um tempo que não se esgota em si mesmo. Criança/adolescente, portanto, devem ser pensados para além da idade cronológica, da puberdade e transformações físicas que ela acarreta, dos ritos de passagem, ou de elementos determinados aprioristicamente ou de modo natural, com uma visão naturalizante (BOCK, 2004). Devem ser compreendidos como sujeitos que

se constroem, se exercitam e se reconstroem dentro de uma história e tempo específicos.

É possível observar que essa perspectiva teórica, rompe com a visão idealista e materialista mecanicista da psicologia que era então utilizada para a regulamentação de leis referentes a crianças e adolescentes; possibilitando a compreensão da criança e do adolescente como sujeito sócio histórico, ativo e participativo que deve ser visto como parte do processo de construção do ser humano e compreendido a luz da dinâmica cultural da sociedade.

[...] a cultura não é pensada por Vygotsky como um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas com uma espécie de “palco de negociações” em que seus membros estão em constante processo de recriação e interpretação de informações, conceitos e significados. [...] Neste sentido, o processo de internalização que corresponde, e como vimos a própria formação da consciência. É também um processo de construção da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. (OLIVEIRA, 1992, p. 80)

Vale ressaltar que, ao dar importância a estudar o desenvolvimento humano de forma contextualizada, a teoria histórico-cultural, não estava assumindo uma posição determinista unilinear, em que a cultura determina de forma mecânica o indivíduo. Ao contrário, existe, sim, uma perspectiva dialética na qual o indivíduo transforma e é transformado pela cultura.

Ao relacionar-se com os outros, esses sujeitos vão se apropriando da cultura onde estão inseridos, tendo participação ativa no processo de sua formação. A criança, desde seu nascimento, possui necessidades básicas de relacionar-se com o outro para sua sobrevivência, em cada etapa aprende e transforma-se com a cultura recebida, apropriação do historicamente acumulado e mediado pelo contexto social. Para tanto, não cabe somente conceituar o que é criança ou adolescente e, sim, compreender como ocorre o processo de formação dessa criança/adolescente, como este se constituiu social e historicamente, para compreensão do seu desenvolvimento. Desse modo, as peculiaridades e especificidades históricas, culturais e sociais precisam ser levadas em conta nos estudos, pesquisas e atribuições de sentidos feitos às vivências desses sujeitos.

Para concretização de ações favoráveis ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, e a apropriação de conceitos relevantes em relação a esses, faz-se necessário compreender os interesses e expectativas dos sujeitos em função do seu

universo sociocultural, pois como afirma Vigotski (1996), a influência do meio social, é importante no desenvolvimento e no pensamento humano, levando em conta que o processo de construção da infância ou adolescência é determinado pelas desigualdades e diferenças com as quais os sujeitos estão inseridos na realidade social.

Ter clareza que a concepção atribuída a esses sujeitos determina as ações científicas, políticas e sociais direcionadas à formação dessas crianças/adolescentes, e que conseqüentemente exercerão influência na sociedade, nos responsabiliza a nos apropriar de concepções mais amplas e complexas. Nesse sentido, é preciso atentar para investigações críticas sobre o contexto sociocultural de crianças/adolescentes sem se fixar em conclusões padronizadas.

Em relação a crianças e adolescentes em situação de rua é fundamental que baseamos a possibilidade de (des)construção do Direito pelo abandono de concepções homogeneizantes e normalizantes, permitindo a emergência dos próprios sujeitos com a complexidade de suas trajetórias de vida valorizando o lugar da criança a partir de seu protagonismo social, sem um pressuposto do que Deva ser feito por elas, mas que nos indique direitos que, se garantidos, permitiriam maior emancipação social. (MELO, 2011, p. 37)

A criança e o adolescente, então, anteriormente vistos como seres passivos no que concerne ao seu desenvolvimento, à luz da fundamentação e compreensão de sujeito como histórico-cultural, possibilita construir uma conceituação de criança e adolescente como um momento diferenciado pelas mudanças qualitativas que ocorrem com o sujeito, ou seja, são ativos e tem seu desenvolvimento nas relações históricas culturais e sociais.

Passaremos agora a apresentar a normatização do conceito de criança/adolescente.

3.1.2 Normatização do conceito de criança/adolescente

As definições/conceituações do que seja criança e adolescente determinam os aspectos normativos referentes a essa fase, ou seja, partindo dos conceitos e

significados em relação a esses é que elaboram-se as leis e normas para essa população.

Para compreendermos as concepções de criança e adolescente imbuídas nas normas, é necessário conhecer alguns aspectos históricos que corroboraram para as normatizações referentes à criança e ao adolescente.

A versão da história apontada por Leite (2012) conta que foi necessária uma atenção regulamentar para as crianças, após as duas Guerras Mundiais, quando a Europa se viu diante de um grande número de crianças e adolescentes órfãos, sem qualquer proteção especial. Houve então a necessidade de garantir os direitos de populações vulneráveis, minorias étnicas e religiosas. Os direitos sociais, econômicos e culturais ganharam espaço já na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). E mais ainda com as Convenções e Declarações que foram discutidas e elaboradas desde a criação das Nações Unidas até os dias de hoje. Além do processo de mobilização internacional, impulsionado pelas Guerras Mundiais, houve uma mobilização nacional, ainda que de forma tímida, onde vários países começaram a criar leis específicas dirigidas às crianças e aos adolescentes – ainda que muitas vezes orientadas pela visão de crianças, ou de determinados grupos de crianças, como “objetos” de cuidado e sanções, e não ainda como sujeitos de direitos.

No Brasil, a história apresentada como o conceito de infância foi marcada por situações de vulnerabilidades, como apresentou Priore (2000) quando discutiu as condições de vida das crianças europeias trazidas para o Brasil no século XVI, e quando discutiu o cotidiano das crianças livres ou escravas no Brasil Colônia e Império (PRIORE, 2000). Com o advento da modernidade, essa vulnerabilidade demonstrou-se em continuidade, no caso de crianças operárias da cidade de São Paulo recém industrializada (MOURA, 2000) ou das crianças trabalhadoras do nosso país (RIZZINI, 2000; ABREU, 2000).

É possível notar, nitidamente, que a história da criança e do adolescente no Brasil, principalmente negra e pobre, é social e economicamente acompanhada por desigualdades, exclusões e dominações, onde essas marcas perpassam a história desde o Brasil Colônia, Império e República até os dias atuais, como bem afirma Pinheiro (2000, p. 30) “a desigualdade social assume, entre nós, múltiplas expressões, quer se refiram à distribuição de terra, de renda, do conhecimento, do saber e, mesmo, ao exercício da própria cidadania”.

Diante dessa vulnerabilidade, as crianças e os adolescentes foram conceituados em termos jurídicos como “menor”, talvez por tentar revelar essa condição de desproteção em relação ao adulto. Este termo foi inicialmente utilizado para designar uma faixa etária associada, pelo Código de Menores de 1927, às crianças pobres, passando a ter, posteriormente, uma conotação pejorativa. Apesar do referido código classificar essas crianças e adolescentes pelo aspecto cronológico, a sociedade conceituou como aquelas crianças e adolescentes pobres, pertencentes às famílias com uma estrutura diferente da convencional (patriarcal, com pai e mãe presentes, com pais trabalhadores, com uma boa estrutura financeira e emocional, dentre outros). Aquelas crianças caracterizaram-se como "menores" em situação de risco social, passíveis de tornarem-se marginais e, como marginais, colocarem em risco a si mesmas e à sociedade. Deste modo, tornou-se uma norma social atender à infância abandonada, pobre e desvalida, mas, a partir de um olhar de superioridade, na tentativa de salvamento ou de "adestramento", como demonstra Frota:

O "menor" foi entregue à alçada do Estado, que tratou de cuidar dele, institucionalizando-o, submetendo-o a tratamentos e cuidados massificantes, cruéis e preconceituosos. Por entender o "menor" como uma situação de perigo social e individual, o primeiro código de menores, datado de 1927, acabou por construir uma categoria de crianças menos humanas, menos crianças do que as outras crianças, quase uma ameaça à sociedade. (FROTA, 2007, p. 153)

Em 1990, após a elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o termo "menor" foi abolido das normativas, mas permanece na cultura. Alterando a definição para crianças e adolescentes, considerando-os com necessidades específicas, decorrentes de seu desenvolvimento peculiar, e que, por conta disso, deveriam receber uma política de atenção integral a seus direitos construídos social e historicamente, passando a definir todas as crianças e adolescentes como sujeito de direitos. Sobre a compreensão deste processo, numa perspectiva histórica, Pinheiro observou:

[...] quatro representações sociais mais recorrentes sobre a criança e o adolescente: objeto de proteção social; objeto de controle e de disciplinamento; objeto de repressão social; e sujeitos de direitos. Cada uma delas emerge em cenário sócio histórico específico, respectivamente: Brasil-Colônia; início do Brasil-República; meados do século XX; e décadas de 70 e 80 do mesmo século. À medida que vão emergindo e se consolidando, verifica-se a coexistência de duas ou mais delas, marcada pelo embate simbólico. (PINHEIRO, 2004, p. 345)

Nas discussões da década de oitenta, após duas décadas de ditadura militar no Brasil (1964-1985), reivindicava-se a redemocratização do país, buscando mudar o panorama estabelecido. Buscavam também, a mudança na maneira de se conceber os direitos sociais no Brasil. Momento marcante nessa trajetória foi a convocação da Assembleia Constituinte de 1986, sendo assim relatada pela historiadora Silvia Helena Zanirato:

Após vinte anos de ditadura militar, o Brasil passou a viver uma abertura política. A censura foi aos poucos se relaxando, surgiram novos partidos políticos, os movimentos sociais se reorganizaram, os sindicatos se fortaleceram e as demandas populares ganharam o cenário político. As aspirações por uma sociedade mais justa e igualitária foram canalizadas para a Assembleia Nacional Constituinte, convocada em 1986 para elaborar a nova Constituição do país. (ZANIRATO, 2001, p. 47)

Nesse momento histórico da reemergência dos movimentos sociais no país, depois de longas lutas de movimentos sociais, grupos religiosos, organizações sociais, entre outros, é que foi aprovada a nova Constituição Federal (CF), em 1988. Nesta Carta Constitucional, o artigo 227, serviu de dispositivo legal para criação e implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069 (BRASIL, 1990), a criança e o adolescente passaram a ser reconhecidos como sujeitos de sua própria história.

Um dos movimentos sociais que corroborou para essa conquista de reconhecimento legal dos seus direitos foi o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR). O mesmo surgiu através de incessantes lutas pela obtenção de uma Lei que garantisse os direitos das crianças e adolescentes em todo o território nacional. O MNMRR, uma organização não-governamental, autônoma, fundada em 1985, era constituída por uma rede de educadores sociais, colaboradores e uma rede de programas de educação social, que buscavam, juntamente com as crianças e adolescentes, conquistar e defender os seus direitos e deveres. Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA em 13 de julho de 1990, as atividades do MNMRR voltaram-se para a fiscalização das normas nele contidas; para a formulação das políticas públicas; para a sugestão de leis complementares a legislação e, principalmente, para o combate às várias formas de violência contra os direitos das crianças e adolescentes do Brasil, conforme descrito no documento de

comemoração dos 20 anos do Estatuto (Secretaria de Direitos Humanos. Direitos Humanos de crianças e adolescentes: 2010)

Foi nesse contexto que foram reconhecidos/aprovados os Direitos das Crianças e dos Adolescentes como conhecemos na atualidade, reconhecendo também as prerrogativas internacionais das quais o Brasil é signatário. A conceituação e concepções em relação à infância e à adolescência demonstraram uma mudança significativa, a criança e o adolescente agora vistos como sujeitos de direitos demonstram, uma percepção bem diferente da anterior, onde se refuta a antiga ideia de infância associada à passividade, ou a imagem da criança como alguém que “um dia será” um sujeito. Diversas foram as repercussões desse processo de mudança de paradigmas. Uma das repercussões de maior impacto foi a luta que se seguiu para incluir a infância e a adolescência na agenda política nacional como prioridade absoluta. Um processo ainda hoje pautado por avanços e retrocessos.

Essas questões históricas e normativas em relação às crianças e adolescentes, foram efetivadas em uma sequência de fatos e datas significativas na história dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, que podem ser apresentadas da seguinte maneira:

QUADRO 8 – Histórico da Normativa sobre criança e adolescente.

ANO	DIPLOMAS LEGAIS
1919	Criação da Save The Children – Primeira instituição internacional de proteção a crianças
1920	Criação da Liga das Nações
1924	Declaração dos Direitos da Criança
1927	Promulgação do Código de Menores
1945	Criação da Organização das Nações Unidas (ONU)
1946	Criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1948	Criação da Organização dos Estados Americanos (OEA)
1959	Declaração Universal dos Direitos da Criança
1964	Implantação da Política Nacional de Bem-Estar do Menor e Criação da Funabem
1968	Criação da Associação de Juízes de Menores do Brasil
1977	Criação da Pastoral do Menor do Brasil
1978	Unicef cria o Ano Internacional da Criança
1979	Promulgação do Novo Código de Menores
1983	Criação da Pastoral da Criança

1985	Elaboração das Regras Mínimas das Nações Unidas para a Justiça Juvenil – Regras de Beijing
1985	Fundação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR)
1988	Promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil
1988	Criação do Fórum Nacional Permanente de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
1989	Convenção sobre os Direitos da Criança
1990	Promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente
1990	Promulgação da Lei Orgânicas da Saúde
1990	Criação da Fundação Abrinq
1991	Criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
1993	Criação da Frente Parlamentar dos Direitos da Criança e do Adolescente
1993	Criação do Fundo Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (FNCA) – Resolução nº 12 do Conanda
1993	Criação da Childwatch International Research Network
1993	Criação da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Prostituição Infantil
1993	Criação da Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Andi)
1994	Criação do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FPeti)
1994	Fundação da Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e Juventude (ABMP)
1995	Início da Campanha Nacional de Combate à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes
1996	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)
1996	Criação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti)
1997	Publicação do estudo Criança & Adolescente: Indicadores Sociais pelo IBGE
1997	Criação da Secretaria Especial de Direitos Humanos
1997	Criação do Sistema de Informações para a Infância e Adolescência (Sipia)
1999	Fundação da Associação Nacional dos Centros de Defesa (Anced)
1999	Formação da Rede Nacional de Combate ao Trabalho Infantil
1999	Fundação do Centro de Referência, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes (Cecria)
2000	Lançamento do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil
2000	Lançamento mundial dos Objetivos do Milênio

2000	Aprovação do Protocolo Adicional à Convenção dos Direitos da Criança sobre o envolvimento de crianças em conflitos armados
2000	Aprovação do Protocolo Adicional à Convenção dos Direitos da Criança sobre a venda de crianças, prostituição infantil e pornografia infantil.
2002	Criação do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil
2003	Criação do Disque Denúncia Nacional - Disque 100
2003	Assinatura do Plano Presidente Amigo da Criança
2003	Criação do Programa de Proteção às Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte
2004	Aprovação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e instituição do Sistema Único de Assistência Social (SUAS)
2004	Entrega do I Relatório sobre a Situação dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil (governamental) e do Relatório Alternativo (não governamental) ao Comitê dos Direitos da Criança da ONU.
2006	Criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)
2006	Lançamento do Plano Nacional do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária
2006	Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)
2006	Aprovação pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente da Resolução nº113
2008	III Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (Rio de Janeiro)
2008	Criação do Cadastro Nacional de Adoção (CNA)
2009	Criação do Observatório Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
2009	8ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente
2010	Realização da 1ª Conferência Nacional de Educação

Fonte: Extraídos do documento de comemoração aos 20 anos de existência do ECA (Secretaria de Direitos Humanos, Brasília, 2010).

Após uma compreensão histórica do conceito de criança e adolescente, é relevante ampliar essa compreensão sobre os aspectos normatizadores, destacando, a partir do conceito de infância e adolescência, a formação do sujeito. Essa conceituação pode determinar as relações sociais desses sujeitos. Como explica Melo:

Seria, então, ingênuo acreditar que a mera existência de novos diplomas legais afirmando a condição de crianças e adolescentes

como sujeitos de direitos fosse capaz de impactar de imediato toda uma cultura estruturada em torno do que seja “criança” e sua relação com o Direito e as instituições que dela se ocupam. Bobbio já apontava o quanto pensar os fundamentos de direitos não terá qualquer importância histórica se não for acompanhado pelo estudo das condições, dos meios e das situações nas quais este ou aquele direito pode ser realizado. Esta referência a historicidade dos direitos implica ver a História como aquilo em referência a que se adquire hoje a possibilidade do direito... (MELO, 2011, p.11)

A normatização do conceito de criança e adolescência perpassa por questões culturais, econômicas e históricas, a qual deve atentar para o processo de formação desse sujeito, a ideia de como essa criança/adolescente se constitui, influencia diretamente na elaboração dessas leis. Quando se entende o desenvolvimento humano, simplesmente por questões cronológicas, normatiza-se a partir das etapas do desenvolvimento físico e cronológico. Como explica Ventura:

Para orientar e gerir políticas, a sociedade brasileira tem buscado orientação na fixação de ciclos de vida, que indiquem estágios de desenvolvimento humano e estabeleçam necessidades e características específicas e comuns aos segmentos da população. A adoção do critério cronológico, vem sendo considerado um meio eficiente para a elaboração de estratégias e políticas públicas de desenvolvimento coletivo (VENTURA, 2005, não paginado).

O aspecto cronológico é o mais utilizado no cotidiano, também é usado como parâmetro para a normatização, como conceituou a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em novembro de 1989, "criança são todas as pessoas menores de dezoito anos de idade". O conceito adotado pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 1965) quanto à definição de adolescência é baseada na cronologia e em aspectos físicos, pois afirma que é o período da vida que começa aos 10 anos e termina aos 19 anos completos e a categoriza em três fases por faixa etária. Esse também é o critério adotado pelo Ministério da Saúde do Brasil (BRASIL, 2007) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2007b).

Essa conceituação do que é ser criança e ou adolescente, somente por uma perspectiva cronológica e naturalista, nos parece limitadora diante da amplitude desse conceito e da vivência concreta dos sujeitos crianças e adolescentes em cada grupo social e história de vida. Apesar disso, é incorporado nos documentos internacionais, sendo essas faixas etárias utilizadas para delineamento de políticas e para definições

legais também no Brasil (BRASIL, 2005). A convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) define criança de forma genérica, como tal, até os dezoito anos. No âmbito jurídico internacional sobre a formação do conceito de criança e adolescente, Santos explica;

[...] inegáveis avanços são hoje notados e garantidos em tratados e leis de abrangência internacional. Porém, tais avanços convivem com inúmeras formas de violação da infância e da adolescência, que são banalizadas e reproduzidas no cotidiano de muitas sociedades. Portanto, não podemos pensar no passado como se fosse uma fase superada e extinta. A depender da cultura ou de determinado grupo social, tradições seculares são ainda hoje mantidas, mesmo à revelia dos padrões contemporâneos ocidentais de proteção à infância e à adolescência. (SANTOS, 2009, p. 22)

Entretanto, no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990), criança é considerada a pessoa até os doze anos incompletos, enquanto entre os doze e dezoito anos, encontra-se a adolescência.

Diferentes áreas do conhecimento (Sociologia, Psicologia, Medicina e outras) procuram definir a infância e juventude com diferentes referenciais e contextos, inclusive questionando os marcos cronológicos. A ciência psicológica, há muitos anos, vem ampliando e complementando o perfil relacionado à crianças e adolescentes, de acordo com as diferentes matrizes teóricas e concepções de homem e de mundo. Parece que a sociedade passou a prestar um pouco mais atenção a este alerta da comunidade científica, quando em novembro de 1989, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança promulgou um código que enfatizou a premência da sociedade respeitar os direitos das crianças; no Brasil, em julho de 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) em substituição ao antigo Código de Menores de 1979, numa nova tentativa de definir os direitos da criança e do adolescente como dever da família, da sociedade e do Estado, e que devem ser assegurados com prioridade absoluta.

Apesar dos avanços na normatização de garantias de direito, percebe-se ainda a vinculação limitada do conceito de infância e adolescência aos aspectos biológicos e cronológicos, sendo necessário ampliar a compreensão dos aspectos formadores, considerando aspectos histórico e culturais para uma normatização que contemple as reais necessidades e direitos. Considerar a história e o contexto social, como explica Melo:

A história da criança revela efetivamente um longo processo de transformações em torno de representações do que seja “criança” – e mais recentemente “adolescente e “jovem”; de seu lugar na família; de suas relações com o mundo do trabalho e sua progressiva escolarização; e, mais contemporaneamente, a constituição de um direito e de instituições específicas para se ocuparem delas, inicialmente daquelas tidas como desviantes de uma certa referência de normalidade, até a afirmação dos seus direitos humanos com a ratificação da Convenção. (MELO, 2011, p. 10)

Se a criança e o adolescente fossem reconhecidos como sujeitos de direitos, ocupariam um lugar bem diferente daquele que lhe é designado historicamente. Cabe ressaltar a importância da mudança conceitual, a partir da qual se refuta a ideia de infância associada à passividade, ou a imagem da criança como alguém que “um dia será” um sujeito. As repercussões desse processo de mudança de conceitos são diretamente refletidas na efetivação das normas e políticas públicas, o que demonstra um processo pautado por avanços e retrocessos.

As diferentes formas de violências presentes na sociedade brasileira vitimizam crianças/adolescentes, que têm suas necessidades e direitos básicos negligenciados, sofrem impedimentos no acesso a bens culturais, não têm assegurado o direito a uma educação de qualidade, como também não recebem tratamento adequado no tocante às políticas públicas de saúde e lazer. Por essa razão, o ECA regulamenta no art. 4:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes 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. (BRASIL, 1990, não paginado)

No processo de desenvolvimento humano, a criança/adolescente interfere de modo ativo no mundo, não são apenas objetos de regulamentações, concepções e teorias. Precisam ser compreendidos como atores da sociedade que transformam o seu contexto e são transformados por ele. Ambos se relacionam numa perspectiva dialética, que constrói novos significados culturais e coletivos no decorrer da história. Assim, não podem ser compreendidos e analisados como objetos, mas como sujeitos participantes de um processo histórico. Como explica Melo;

Em todas estas perspectivas se vê quanto a emergência da subjetividade jurídica de crianças e adolescente se faz justamente contra toda visão naturalista ou biológica e normativa da criança, trazendo não apenas uma dimensão política para o entendimento do que está em jogo abrindo espaço para o reconhecimento de uma ampla diversidade de Infâncias na sociedade, ocupando diferentes posições e produzindo distintas experiências, sem que possamos reduzir a uma única e Idêntica categoria. (MELO, 2011, p. 36)

Faz-se necessário uma reflexão dos conceitos em relação à criança e ao adolescente, pois são, em sua maioria, conceitos simplistas e normativos. Quando se deixa de lado o sujeito como referência de construção da norma, fundamentando-se apenas no viés da cronologia e da proteção, o impacto desses discursos no direito é manifesto na elaboração de leis, propostas e programas de intervenção relativos a essas crianças e adolescentes. Se caracterizando como um equívoco, ignora os processos históricos culturais, contribuindo para uma padronização no conceito do desenvolvimento do sujeito, sem compreensão da complexidade dessa formação. As teorias da psicologia que naturalizam o desenvolvimento, não favorecem a compreensão real do desenvolvimento, sendo necessário serem desmistificadas (BOCK, 2004), pois elas influenciam na elaboração das leis e normas que embasa a sociedade. Mas, para que isso ocorra, é necessária uma compreensão sobre a infância e a adolescência construída social e historicamente, considerando-se o processo de apropriação do mundo e da sociedade de forma dialética e qualitativamente diferente do vivido.

A seguir passamos a falar sobre o fracasso escolar.

3.2 Fracasso escolar

A escola ainda se apresenta como um local de sociabilidade e permanência de crianças e adolescentes, no entanto, alguns desses, por diversos fatores, não permanecem nas escolas. Esses alunos geralmente são reconhecidos pela sociedade como “meninos de rua”, são expulsos de diversos tipos de contextos sociais, evadem e ainda são rotulados como “mal nascidos” e com hábitos que fogem ao protótipo do sistema social adequado, legitimando assim, um processo de exclusão social.

Ao considerarmos a realidade brasileira de crianças e adolescentes em situação de rua, percebemos que esses estão inseridos nesse processo de exclusão social, especificamente excluídos do contexto escolar, suscitando a necessidade da

presença do Estado no desenvolvimento de ações preventivas e garantia dos direitos humanos fundamentais, inclusive no sentido de minimizar tal quadro.

A permanência de crianças e adolescentes nas ruas, para um determinado grupo social, configurava o retrato da sociabilidade infantil no ambiente coletivo, pois a rua propiciava um universo recheado de brincadeiras como soltar pipas, jogar queimada, andar de patins, eram maneiras divertidas de praticar, ao ar livre, o direito ao lazer. Atualmente, essa configuração foi praticamente abolida da realidade de muitas crianças, uma vez que a rua se tornou um lugar de risco, principalmente nos grandes centros urbanos. Além disso, a permanência de crianças e adolescentes nas ruas suscita indagações por parte dos adultos, pois na concepção do senso comum, o lugar apropriado para o aprendizado deveria ser dentro da escola. Porém, não se pode negar que a própria sociedade lhes nega os direitos fundamentais, dentre os quais está o direito à educação, demonstrando algumas contradições existentes no movimento de inclusão de todos na escola, destituindo o espaço público como de pertencimento à infância e juventude. Na atualidade, estar na rua tem significado “abandono” ou “rebeldia”, sendo o primeiro caso atribuído ao fracasso da família e o segundo ao do próprio sujeito, que escolhe a rua, abandonando, por vontade própria, a família e a escola, as duas principais instituições presentes no cotidiano de suas vidas.

Cabe destacar que a evasão escolar faz parte do cenário social da atualidade como aponta os dados do Censo Escolar de 2012, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nos quais consta que cerca de 800 mil crianças e adolescentes abandonaram a escola antes de completar o ensino fundamental, ou seja, 2,7% sobre o total de matriculados. No ensino médio, essa taxa sobe para 9,1% representada por um contingente de 750 mil adolescentes e jovens evadidos. Além disso, dentre os países da América do Sul, o Brasil é o que tem a menor média ($n = 7,2$) de anos de estudo, podendo ser equiparado com a do Suriname em 2010, segundo o Relatório de Desenvolvimento (2012) do Programa das Nações Unidas – Pnud (FALCÃO; PAULY, 2004).

Isso demonstra que o fracasso escolar e a evasão atingem uma parte significativa das crianças e dos adolescentes brasileiros, mesmo com a existência de uma legislação que garante o direito de acesso e permanência à escola para todas as crianças e adolescentes.

Normalmente, esse público é marginalizado pelo insucesso, privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e social. Estamos tratando aqui de crianças e adolescentes que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, de uma sociedade excludente que impõe viverem em condições de pobreza, situações de risco e permanência nas ruas; contraditoriamente ao que está previsto no ECA (BRASIL, 1990), cuja responsabilidade é de todos (da família, da sociedade e do Estado) para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

Nessa perspectiva, a exclusão social e a evasão escolar configuram duas situações negativas, e o resultado da relação entre ambas comprova a persistência das desigualdades educacionais e sociais de um sistema no qual quem não produz capital não é funcional para a sociedade.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa científica e as políticas públicas não oferecem respostas satisfatórias para uma ruptura da situação apresentada, apontamos para a necessidade de estudos que corroborem a elaboração de estratégias que possibilitem uma reinserção escolar satisfatória para esses sujeitos em situação de rua, considerando suas condições concretas de existência, reconhecendo suas determinações sociais e históricas. Passamos, a seguir, a falar sobre a evasão escolar e a permanência nas ruas.

3.2.1 Evasão escolar e a permanência nas ruas

Dentre as grandes dificuldades no processo de humanização, podemos citar a evasão escolar como uma grande problemática que o sistema educacional brasileiro tem enfrentado atualmente. Segundo Ragonesi (1997), responsabilizar as condições materiais do aluno como única causa da evasão escolar é retirar toda a responsabilidade da escola e assumir uma posição passiva diante da situação. Para a autora, a evasão escolar deve ser entendida como um fenômeno complexo, que abrange fatores políticos, ideológicos, sociais, econômicos, psicológicos e pedagógicos e que se inicia antes de o aluno abandonar efetivamente a escola.

A evasão escolar geralmente ocorre porque, na maioria dos estados brasileiros, as escolas não atendem às expectativas e às demandas dessa população, além de outros fatores de ordem social e econômica que fortalecem o processo de expulsão velada que ocorre nas escolas.

Desde a década de 1980, estudiosos têm buscado compreender as dificuldades escolares de crianças em vulnerabilidade social que frequentam escolas públicas, levando em consideração as condições e práticas escolares ineficientes e preconceituosas. Dentre as pesquisas realizadas podemos citar autores como Patto (1998), Collares e Moysés (1996). Essa situação tem evidenciado a violação de direitos de crianças e adolescentes estabelecidos legalmente no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que prevê um controle externo da manutenção do aluno na escola, no intuito de contribuir para que a própria escola não motive a exclusão.

Apesar da complexidade e diversidade de fatores para se compreender a exclusão no contexto atual, faz-se necessário refletir sobre o conceito de exclusão social referida nesse estudo. Para tanto, a exclusão social, afirma Wanderley (2008), é um fenômeno multidimensional que superpõe uma multiplicidade de trajetórias de desvinculação. A autora complementa dizendo que:

Na sociedade brasileira, a naturalização do fenômeno da exclusão e o papel do estigma promovem o ciclo em que há o reforço e a reprodução da exclusão, onde as pessoas aceitam sua condição de excluídas. As altas taxas de concentração de renda e de desigualdade – persistentes em nosso país – convivem com os efeitos perversos do fenômeno do desemprego estrutural. Se de um lado, cresce cada vez mais a distância entre os “excluídos” e os “incluídos”, de outro, essa distância nunca foi tão pequena, uma vez que os incluídos estão ameaçados de perder direitos adquiridos. (WANDERLEY, 2008, p. 25)

Na literatura, encontramos várias referências de análise da exclusão, como a busca de um conceito-processo capaz de explicitar as contradições e complexidades da exclusão como o conceito de "participação/excludente" de Foracchi (1974), "inclusão perversa ou marginal" e "exclusão-integrativa" de José de Souza Martins (1997) e o de "inclusão forçada" de Fontes (1997), transpondo o consenso que classifica os excluídos somente pelas condições de sobrevivência física e suas necessidades. Sendo relevante se apropriar das considerações de SAWAIA, quando afirma que:

A dialética da inclusão exclusão gesta subjetividades específicas. Que vão desde o sentir-se incluído ou discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas: unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual e manifestam-se no cotidiano, como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência. (SAWAIA, 2008, p. 9)

É possível afirmar que as dimensões política, econômica e social produzem e sofrem influências recíprocas, no processo de exclusão, fortalecendo a desigualdade e minando a capacidade política dos cidadãos e vice-versa. Considerando o aspecto político da exclusão social, Demo (1998) aponta que a exclusão política tem muito mais influência sobre o processo de exclusão do que fatores econômicos. A exclusão política é historicamente mantida e cultivada. Para esse autor, a exclusão política anula ou limita a cidadania e para combatê-la é necessário formar indivíduos, cidadãos capazes de compreender e lutar por justiça social. As duas dimensões econômicas e sociais – desigualdade e mobilidade – afetam profundamente as oportunidades dos cidadãos no curto prazo e também suas perspectivas no longo prazo. A desigualdade, quando em nível muito alto, age como um impedimento ao crescimento e, ao mesmo tempo, mina a percepção de que os cidadãos estão fazendo um investimento coletivo no futuro de sua sociedade, diminuindo a capacidade política de enfrentamento e de mudanças.

Enfim, para compreendermos o conceito de exclusão, deve-se estar atento aos multifatores imbuídos nesse processo e refletir quanto a dialética constitutiva do mesmo, como sintetiza SAWAIA:

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação a inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 2008, p.9)

A apropriação de conceitos sobre exclusão social é relevante quando se trata de exclusão de crianças e adolescentes em situações de rua. Muitas suposições são criadas em relação aos motivos e sentimentos desse público, no entanto, seria incoerente traçar ações de reinserção social se valendo de suposições. Para iniciar uma relação de ajuda, seria necessária uma mínima compreensão dos aspectos inseridos nessa relação. Leontiev afirma que:

Embora as necessidades humanas cuja satisfação constitui uma condição necessária para manter a existência física difiram das necessidades humanas que não têm homólogos nos animais, este

desenvolvimento não se dá de forma absoluta, e a transformação histórica envolve toda a esfera de necessidades. (LEONTIEV, 1978, p. 16)

Compreender os fatores imbuídos nesse processo, de evasão escolar e exclusão social, vai além de entender as falhas do sistema, mas considerar o desenvolvimento humano como um processo dinâmico com inúmeras variáveis, como explica Marx e Engels (2001, p. 25), “a necessidade de entrar em relação com os indivíduos que o cercam marca, para o homem, o começo da consciência do fato de que, afinal, ele vive em sociedade”.

Assim, para Vigotski (2007, p.10), “na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura”. Nesse sentido, a escola como uma das instituições responsáveis pelo ensino do conhecimento, historicamente acumulado e local de desenvolvimento da cultura, ganha papel fundamental no desenvolvimento humano de crianças e adolescentes. Destituir a criança e o adolescente da convivência escolar é retirar-lhes o direito de apropriação de elementos da cultura e do conhecimento produzido pela humanidade. Como complementa Pino:

Educação, na perspectiva de um humanismo laico, consiste em falar da constituição humana do homem ou, em outros termos, da sua constituição cultural, entendendo por isso o processo pelo qual um ser naturalmente biológico se transforma num ser cultural, pela interiorização da experiência social e cultural dos homens, vivida no seio do grupo humano em que está inserido (PINO, 2007, p.17).

Dentre as dificuldades encontradas no processo de formação humana pelo sistema educacional brasileiro, pode-se citar a evasão escolar como uma grande problemática que tem sido foco de debate político nas últimas décadas. No trabalho elaborado pelo jurista Paulo Afonso Garrido de Paula, membro do Ministério Público de São Paulo, ele ressalta o direito à educação formal como vital para a proteção integral:

Garantidas a vida e a saúde de uma pessoa, a educação representa o bem mais valioso de existência humana, porquanto confere a possibilidade de influir para que os demais direitos se materializem e prevaleçam. Somente reivindica aquele que conhece, que tem informação, saber, instrução; portanto cria e domina meio capaz de

levar transformações à sua própria vida e história. Se a ignorância é a principal arma dos exploradores, a educação é o instrumento para a transposição da marginalidade para a cidadania, única medida de desenvolvimento de um povo. Inexistente algo mais nobre do que socializar o conhecimento, de vez que, aquele que ensina aprende o real sentido do saber, e aquele que aprende ensina o verdadeiro propósito de educar (GARRIDO apud SCHELB, 2007, p. 137).

Nesse sentido, enquanto perspectiva de superação da realidade posta para a concretização de uma ordem social diferente da qual vivenciamos na sociedade atual, a educação é por excelência o instrumento que possibilita mudanças. No entanto, faz-se necessário romper com a pedagogia dominante que só contribui para a formação da individualidade acrítica e de uma consciência sem história, para a formação de uma nova individualidade que seja capaz de transformar a ordem social.

Diversos são os fatores imbuídos nesse processo de evasão escolar e exclusão, inicialmente vale considerar o conceito de vulnerabilidade atribuído às crianças e adolescentes em situação de rua.

O conceito de vulnerabilidade, originado da discussão sobre Direitos Humanos, foi inicialmente associado à defesa dos direitos de cidadania de grupos ou indivíduos fragilizados jurídica ou politicamente, tão utilizado para falar do processo pelo qual se chega à exclusão. Um conceito, em geral, associado à concepção de incapacidade dos sujeitos, grupos ou comunidades responderem a certas situações de risco, onde culpabilizam as próprias vítimas desses processos pelos seus problemas, como exemplo dessa conceituação, citamos a definição de Katzman (2000, p. 7), “a incapacidade de uma pessoa ou de um domicílio para aproveitar as oportunidades disponíveis em distintos âmbitos socioeconômicos, para melhorar sua situação de bem-estar ou impedir sua deterioração”. Ainda nesta perspectiva de culpabilização dos sujeitos por sua condição de vulnerabilidade, Chambers (1989) a define como exposição a riscos associada à incapacidade de respostas. Moser (1998) acrescenta a esses dois elementos a inabilidade para adaptar-se ativamente. Essa conceituação pode tender a tentar resolver o problema apenas com capacitação dos indivíduos, grupos e comunidades para a superação de sua condição de vulnerabilidade.

Para crianças e adolescentes em condição de rua, faltam saneamento básico, condições adequadas de moradia, equipamentos de esporte e lazer, garantias trabalhistas, atendimento médico, creches e escolas públicas de qualidade. Assim se

envolvem com o tráfico de drogas, prostituição e trabalho infantil. Devido a essas condições de vida, consideramos que essas crianças e adolescentes vivem em situação de vulnerabilidade social.

Outro fator relevante é a compreensão do desenvolvimento humano como um processo dinâmico e de inúmeras variáveis. Essas crianças/adolescentes necessitam, além da convivência intrafamiliar, de espaços de socialização para sua humanização, na perspectiva de como explica Leontiev:

[...] no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes [...] podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que lhe foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p.267)

As escolas não atendem às expectativas e às demandas desta população, além de outros fatores de ordem social e econômica que fortalecem o processo de expulsão velada que ocorrem nas escolas.

[...] dificuldades na família, na escola e pressão para o ingresso precoce para o mercado de trabalho (mesmo que seja por uma participação intermitente e informal) tendem a precipitar o abandono da escola, sobretudo no contexto de desconforto e inadaptação, e de falta de motivação, a saída da escola reduz as chances de acesso à emprego e amplia a probabilidade de que o círculo da pobreza se reproduza por mais uma geração; configurando-se este quadro, aumentam as probabilidades de que o adolescente experimente a degradação da autoestima, especialmente se considerarmos o contexto social e cultural em que prosperam os preconceitos [...] (SOARES, 2004, p.139)

Esta situação tem evidenciado a violação de direitos estabelecidos por lei de crianças e adolescentes em situação de permanência nas ruas. E conforme é previsto no artigo 227 da Constituição Federal de 1988 é dever da família, do Estado e da Sociedade, sendo este um dever de todos, incluindo os professores, servidores e dirigentes de estabelecimentos de ensino que têm o dever de assegurar os direitos fundamentais desta população.

Sendo assim, antes de conceber a educação como um Direito Humano, devemos entender o ser humano em sua totalidade, ou seja, como um ser social, cujo desenvolvimento se dá na relação com os outros homens (SACAVINO, 2007). Entendendo dessa forma, a apropriação do conhecimento será compreendida como

algo vital para o processo de humanização, sendo a função da escola a transmissão do conhecimento historicamente acumulado. Além disso, a escola também deveria ser vista no seu papel socializador (DUARTE, 2012), muito importante para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que o homem não é um ser-em-si, ou seja, necessita se relacionar com a natureza e com outros homens para que suas necessidades sejam supridas. Talvez dessa forma pudéssemos, realmente, atuar nas causas que levam à evasão escolar, deixando as ações pragmáticas que atuam no imediatismo sem solucionar os problemas sociais que desencadeiam tal fenômeno.

Portanto considera-se que a construção de uma cultura de sucesso escolar está irremediavelmente relacionada à adoção de concepções de desenvolvimento e aprendizagem que promovam o desapego às estruturas defasadas e cristalizadas que até então orientaram as práticas dos processos educativos na escola (MARINHO, ARAÚJO, 2007), para, então, realizar uma reestruturação do sistema de ensino que fosse além das redefinições das diretrizes que constitui as políticas educacionais, mas que houvesse também uma ressignificação das concepções que sustentam as ações pedagógicas do contexto escolar bem como das relações estabelecidas.

A questão da evasão escolar e permanência nas ruas na infância e adolescência inserem-se em um contexto social, político, econômico e cultural extremamente complexos em uma relação dinâmica e direta de causa e efeito, com diversos aspectos relevantes, sendo necessário compreender os diversos aspectos que permeiam o contexto de situação de rua. A escola, contraditoriamente ao seu discurso, o qual consiste em ressaltar a necessidade de se "levar em consideração a realidade social que cerca o aluno" para o desenvolvimento do seu processo educativo, desconhece esta realidade na medida em que desconhecem os fatores imbuídos no contexto do aluno em situação de rua, uma realidade que favorece a exclusão dessas crianças e adolescentes.

3.2.2 Criança e adolescente na condição de rua

Uma das prerrogativas mais básicas e primordial do ser humano é o direito à convivência familiar e comunitária, o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, independentemente de sua condição individual, familiar ou social, traz a consideração do direito prioritário desses a uma vida familiar, à

educação, à plena convivência social e ao livre exercício de usufruir seus direitos. Como assegura o ECA no artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes 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 (BRASIL, 1990)

A alarmante condição de crianças e adolescentes vivendo em situação de rua viola esses direitos, por configurar situação de abandono, exploração, perigo e confronta as legislações vigentes não só em território brasileiro, mas também nas mais diversas convenções internacionais que lutam pela defesa dos direitos humanos.

Crianças e Adolescentes na condição de rua não é uma realidade apenas da contemporaneidade, mas é uma questão historicamente presente nos contextos sociais da humanidade, sendo um cenário que se apresenta entre nós a quase 500 anos. Leite (2009) conta em seu livro sobre os meninos e meninas de rua no Brasil, uma versão da história, onde apresenta que o início de crianças e adolescentes em condição de rua no Brasil se deu por volta dos anos de 1550, quando trouxeram de Portugal alguns órfãos com o objetivo de ajudarem os jesuítas a ensinarem a língua portuguesa e aprender a língua indígena e por consequência catequizar os índios. Desses meninos, alguns se tornaram “os pequenos Jesus”, pois por serem “bonzinhos”, obedeceram e cumpriram os desígnios para o qual vieram, e para esses, foram criados os primeiros colégios internos. Porém, entre esses, alguns o objetivo não alcançou êxito, pois tais órfãos se associaram as índias e fugiram, onde foram descritos como “moços perdidos, ladrões e maus”. E esses foram os primeiros meninos de rua da história do nosso país, conforme a versão da autora.

Não é pretensão neste estudo esgotar os fatos históricos de crianças e adolescentes em condição de rua, mas oferecer a compreensão de que essa situação foi construída historicamente e culturalmente, para então prosseguir nas considerações acerca desses.

Independente da época observada, crianças e adolescentes, que recebem títulos de “meninos de rua”, “menores abandonados”, por razões econômicas, políticas, sociais e culturais, sempre fizeram parte do cenário social, sendo reconhecidas socialmente como potencialmente perigosas, podendo por diferentes

motivos e interesses, subverter a ordem social estabelecida. Uma representação negativa em relação a essas crianças e adolescentes, como explica a afirmação de Medeiros:

Não podemos perder de vista que mesmo muitas vezes rotuladas pela sociedade como anti-sociais e infratores, são crianças e adolescentes que se encontram em suas respectivas fases de crescimento e desenvolvimento, e também que apesar de permanecerem pelas ruas sujeitas aos riscos pessoais e sociais característicos do universo da rua, nem sempre compõem um grupo naturalmente predisposto ao crime e à marginalidade. (MEDEIROS,1995, p.7)

Assim, contrária a estigmatização social construída ao longo dos anos, os dados da Pesquisa Nacional (BRASIL, 2008) revela que do contingente das 31.922 pessoas identificadas como população em situação de rua, 72% exerce atividades remuneradas, atuando em sua maioria na coleta de materiais recicláveis, no trânsito como flanelinhas, na construção civil e no setor de limpeza. Deste total, apenas 16% vive da mendicância e escolas. Ao invés de perigosa, essa população precisa ser entendida como parcela social excluída de direitos, reflexo de um sistema social que reforça as desigualdades.

Albuquerque (2009) explica que a população de rua cresceu significativamente com o avanço do capitalismo que, apesar de se fazer presente no percurso histórico do país, desde a sociedade pré-industrial, a mesma já fazia parte da realidade das grandes cidades. Aponta que, o capitalismo, em vários estudos, vem sendo apontado como responsável pelo crescimento desta população de rua, que como sistema econômico viável ao desenvolvimento do Brasil, favorece as desigualdades sociais e econômicas e a permanência destes às margens da sociedade.

Diante desse contexto, vale ressaltar as iniciativas realizadas pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR). O MNMNR originou-se de uma articulação de grupos de educadores e outros profissionais, que desenvolviam as chamadas Experiências Alternativas de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua com a participação de vários setores da sociedade, em suas comissões, delas participavam membros dos programas alternativos, juizes, promotores, técnicos de programas desenvolvidos pelas prefeituras, professores da rede pública, professores universitários, além de estudantes interessados na temática.

A partir desta iniciativa, novas concepções e ações emergiram, tendo-se como premissa básica o respeito aos seus direitos como cidadãos. As bases desse Movimento foram construídas no contexto político da ditadura militar e seu nascimento ocorreu num momento histórico da reemergência dos movimentos sociais no País, onde sua força política teve papel destacado na história de constituição do movimento de defesa dos direitos da criança e do adolescente no Brasil, quando, sob o estímulo articulador do Projeto Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos de Rua, estruturou no país novas práticas de atendimento, com o apoio do Unicef, da Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência Social (SAS-MPAS) e da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (Funabem). Contudo, a inexistência de movimentos similares na história do País faz com que a demanda de iniciativas como essa faça parte na renovação de políticas públicas para essas crianças e adolescentes.

A situação de rua pode se dar de variadas formas. Há crianças que vivem com a família, mas, durante o dia trabalham nas ruas, enquanto outras só conseguem voltar para a casa nos finais de semana. Há ainda aquelas que não possuem qualquer vínculo familiar e têm na rua o seu local de viver, dormir e trabalhar. É referência o estudo de Lusk (1994), que classificou os meninos e meninas que viviam nas ruas em quatro grupos: a) trabalhadores de rua com base familiar; b) trabalhadores de rua independentes; c) crianças “de” rua; e d) crianças de famílias de rua. Este estudo dividiu a análise das crianças “de” rua e crianças “nas” ruas, ou seja, daquelas que de fato faziam da rua sua moradia, daquelas que ali estavam como forma de sobrevivência, mas que retornavam a suas comunidades de origem.

O termo “situação de rua” foi criado para afastar o estigma negativo que expressões como “menor” e “mendigo” possuem. É importante entender a complexidade do assunto e não culpar a criança de rua por sua situação. Apesar de serem vistas como violentas, seus comportamentos são motivados pelo seu contexto, onde a criança em situação de rua deve ser vista como uma vítima impotente e totalmente dependente de seu ambiente.

[...] o que se instaura é uma postura recorrente na sociedade contemporânea ocidental a ideia da Infância em crise seja colocando as famílias e escolas como incapazes de regular o processo de socialização, seja apontando as crianças sobretudo as ditas problemáticas como pessoalmente responsáveis por complexas

forças econômicas e sociais que afetam suas vidas. (MELO, 2011, p. 30)

Também se faz necessário refletir sobre os principais e reais motivos que levam as pessoas a utilizarem as ruas como espaço de referência.

No início, a rua pode representar, muitas vezes, uma tentativa de se proteger das situações violentas. Relatos da violência intrafamiliar nos mostram que, para essas pessoas, a rua tem se revelado muitas vezes como espaço amplamente mais seguro e acolhedor. A violência doméstica é citada como um importante motivo para que as crianças e os adolescentes saiam de casa (ANECI ROSA; BORBA; EBRAHIM, 1992; APTEKAR, 1996). Esta violência decorre, muitas vezes, da reprodução de um modelo agressivo em que os próprios cuidadores destas crianças e adolescentes foram vítimas de maus tratos e abandono na infância (CAMINHA, 1999).

Muitas vezes, por saírem de um contexto de violência, reproduzem ações vivenciadas anteriormente e acabam sendo identificados como sujeitos violentos, se posicionando numa linha tênue entre ser uma vítima ou um autor de violência. E é nesse paradoxo que muitos estigmas são colocados, definindo, de uma maneira mais fácil, como violento aquele que na violência só apresenta uma tentativa já desesperada de ajuda e contenção. Esse aspecto já foi destacado por Koller e Hutz (1996, p. 12) em trabalho com jovens em situação de rua “Em todas as sociedades, em maior ou menor grau, meninos e meninas de rua são comumente descritos como marginais ou doentes; frequentemente essas crianças e jovens são tidas como violentas, sujas e delinquentes”.

A rua apresenta, à primeira vista, um aspecto positivo de acolhimento, frente ao contexto familiar violento, hostil, negligente vivenciado por essas crianças e adolescentes. Por encontrarem outros com problemas semelhantes, se identificam e compartilham sonhos e desejos. Vivencia-se, nessas ocasiões, uma sensação de acolhimento e pertencimento a um grupo (ALVES-MAZZOTTI, 1996; OLIVEIRA, 2002). A rua também aparece como o espaço da liberdade, podem experimentar a ilusória ausência de limites; promove esse utópico acolhimento, onde não há uma estabilidade nas relações, sendo estabelecido a redefinição de afetos e referências, proporcionando uma constante reorganização para a sobrevivência.

Outro motivo que ocorre, é que impulsionados por dificuldades econômicas e emocionais da família, decidam sair de casa em busca de melhores condições de vida,

com o objetivo de retornarem com dinheiro e alimentos. Podem ainda deixar a família com o objetivo de se desvencilhar das dificuldades, e encontram nas ruas, meios de suprirem algumas de suas necessidades. Para manter-se nas ruas, encontram possibilidades de trabalho, na maioria das vezes informal, seja como vendedores de balinhas, flanelinhas de carros, catadores de papéis e outros materiais recicláveis, ou mesmo no tráfico e prostituição.

Por desempenharem uma atividade que oferece retorno financeiro imediato, sentem-se supridos em suas necessidades. O que pode ser uma das razões da constatação do crescente número de crianças e adolescentes em situação de exploração sexual, comercial, seduzidos e/ou aliciados muitas vezes com o consentimento das famílias, bem como de jovens em situação de prostituição, que institucionalizada se estende por espaços públicos e privados da região metropolitana (SOUZA NETO, 2009). Outros motivos que justificam a adoção e permanência nas ruas relacionam-se ao envolvimento com o álcool e outras drogas (35%) e o desemprego (30%). Neste contexto, Soares explica que

[...] se há alguma correlação entre experiência de rejeição infantil e violência doméstica, entre esta e o alcoolismo, e entre baixa autoestima e alcoolismo, deduz-se a conexão entre desemprego e alcoolismo, e, portanto, a ligação entre pobreza, violência doméstica e vivência infantil da rejeição, ou seja, mesmo não havendo relações causais, diretas e mecânicas, há correlações entre fatores que pertencem a um mesmo campo de fenômenos, campo constituído pela força de gravidade que as tendências probabilísticas representam. (SOARES, 2004, p.139)

Se a permanência nos lares se torna impossível, a rua pode ser o único recurso possível para a sobrevivência, mesmo não sendo um espaço de proteção, ao contrário, às vezes faz exigências, como ações ou condutas infracionais ou transgressoras, que acabam por afastá-los de todas as possibilidades de inclusão, alimentando a exclusão já existente. Tornam-se vulneráveis as agressões por não terem acesso aos instrumentos de proteção, de socialização e de construção de conhecimento, ou seja, a permanência nas ruas potencializa a exclusão social, familiar e escolar.

A criança em situação de rua configura-se uma realidade complexa, com trajetórias inevitáveis, que devem ser compreendidas também sob a perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, pois mesmo que em condições desfavoráveis para

um desenvolvimento dentro dos padrões normalizantes, essas crianças e adolescentes partem de suas experiências, se apropriam de conhecimentos considerados não formais, e se desenvolvem, muitos acabam se alfabetizando, se socializando nas ruas, especialmente nas grandes cidades, onde se sentem sujeito de sua aprendizagem, infelizmente essa forma de educação tem pouco uso para a vida social no mundo adulto. Como explica os dados apresentados na Pesquisa Nacional (BRASIL, 2008) que diz que 95% desta população se mantém fora das escolas. Porém, um dado que é relevante é o fato de 74% dessa população saber ler e escrever, apesar de 63% não ter concluído o ensino fundamental.

Uma questão fundamental em relação às crianças e os adolescentes em situação de rua é a diversidade de modos de vida, de realidades sociais e culturais, mas também de ruas e modos de apropriação e de utilização criativa por parte das crianças e adolescentes que as ocupam, a variação no acesso por parte deles e de sua família, a constituição de seus espaços de sobrevivência. Portanto, os elementos que permitem a essas crianças desenvolverem suas competências. Contrariando o estigma de que não aprendem, que são violentas, com atraso do desenvolvimento e até mesmo diagnóstico de patologias, essas crianças apresentam um nível de aprendizado e desenvolvimento funcional e competências para sua adaptação e permanência nas ruas. Como afirmam Koller e Hutz (1997), quando explicam a questão do desenvolvimento de crianças em situação de rua:

Crianças em situação de rua são seres humanos em desenvolvimento, que podem apresentar algumas características psicológicas sadias, apesar das dificuldades impostas por um ambiente hostil. Para manterem-se na rua, desenvolvem estratégias para lidar com circunstâncias que podem expô-las a riscos e podem torná-las vulneráveis. (KOLLER; HUTZ, 1997, p.180)

Diante disso, observa-se que essas mudanças históricas, sociais e econômicas que exclui e negligencia os direitos fundamentais dessas crianças e adolescentes, expressam à necessidade de uma resposta à problemática social que nos trazem, propondo uma ressignificação do que seja a urgência e emergência da intervenção garantidora de direitos, a luz dos novos princípios instituídos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL,1990), que, nos moldes da lei, considera essas crianças e adolescentes como sujeitos de sua própria história, sendo, então, importante fazer uma releitura do modo de garantia de direitos, para compreender a

trajetória individual e social dessas crianças e adolescentes e seus direitos individuais e sociais.

A seguir apresentamos as políticas públicas para a reinserção escolar.

3.2.3 Políticas públicas para a reinserção escolar de crianças em situação de rua

Antes de se questionar a reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua, deve haver uma conscientização do processo de inserção escolar, pois se há uma necessidade de reinserção, é porque em algum momento, essa população já foi inserida na escola. Entender o contexto dessa inserção inicial pelas políticas públicas sob um referencial histórico pode trazer respostas para a questão da reinserção escolar dessas crianças e adolescentes em situação de rua nas políticas públicas vigentes, ou seja, é necessário, a priori, conhecer os fatos históricos de como ocorreu a inserção escolar presente na história do Brasil.

Vários são os autores que narram esses fatos, considerando que a história apresenta possibilidades de várias versões, nesta pesquisa optou-se por descrever essa inserção escolar por uma única versão da história, e como não temos a pretensão neste estudo de esgotar o assunto ou comparar outras versões, foi selecionada uma autora, Leite (2009), que registrou em seu livro sobre a infância perdida dessas crianças e adolescentes de rua, dados relevantes para compreensão dessa pesquisa. Dispõe-se a ressaltar a seguir alguns dos fatos apresentados por esta autora.

Em 1822, os órfãos menores de sete anos se abrigavam na Casa da Roda - casas onde eram deixados os bebês para serem inseridos em famílias estruturadas - mas para os maiores de sete anos eram oferecidas instituições filantrópicas. Com a lei do ventre livre, as crianças negras eram libertadas a partir dos 8 anos, eram rejeitadas pelos Senhores de escravos, e outras questões de abandono por parte das famílias. A autora conta ainda que, o número de crianças abandonadas aumentou consideravelmente, pois as instituições filantrópicas não absorviam a demanda, muitos fizeram das ruas o seu local de sobrevivência, o que casou preocupação social, pois eram elementos de desordem e perturbação para a vida social.

Considerados desvalidos pela sociedade e pelo Estado, não havia opções para essas crianças. A mesma autora continua contando que, em 1873, surgem opções para os adolescentes abandonados, pois foi criada a Escola de Aprendizes de Marinheiros, e a alternativa de serem entregues a artesões renomados para aprenderem uma profissão. Ainda assim, o número de abandonados era expressivo, quando originou outras instituições para atendimento dessa população. Apesar de terem a finalidade educativa, exercia mais a função de assepsia social.

Com a proclamação da República em 1889, iniciou uma nova ordem política, com o enfoque no trabalho, tanto negros como imigrantes que não foram inclusos nessa nova ordem, perambulavam pelas ruas, gerando um aumento significativo de crianças e adolescentes em situação de rua, com isso, os internatos foram construídos por todo o Brasil, para abrigar essas crianças até completarem 18 anos. Houve, finalmente, uma iniciativa na República no ano de 1898, quando foi inaugurada a escola XV de Novembro, criada para suprir o vazio das instituições governamentais de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua. Foi a primeira instituição desse tipo a ser totalmente administrada pelo Estado, e se tornou o modelo de educação e assistência social públicas. Houve ainda, a partir de 1982, o aumento considerável de Organizações não Governamentais (ONGs) para tentar atender a demanda de crianças e adolescentes em situação de rua.

Por serem alunos desafiadores por conta das atitudes muitas vezes de revolta pelo abandono sofrido anteriormente, e, como estavam livres da repressão que viviam dentro dos internatos, não tinham limites, criavam situações difíceis de serem controladas pelos professores e gestores da escola que não tinha, por sua vez, suporte teórico e psicológico para intervir. Apesar da intencionalidade, infelizmente essas iniciativas não conseguiram resolver a questão principal, como enfatiza Leite (2009). Era encontrar soluções que pudessem promover a escolaridade, a profissionalização e a inserção de milhares de crianças e adolescentes que permaneceram excluídos.

O contexto histórico apresentado demonstra a concepção predominante sobre quem são essas crianças e adolescentes em situação de rua, vistos como desvalidos e inferiores, sem direitos, com iniciativas não de igualdade, mas de exclusão, eram inseridos em alternativas consideradas próprias para essa população, pois elas não poderiam frequentar escolas comuns com as outras crianças e adolescentes. Diante

das configurações jurídicas em relação ao direito à educação de crianças e adolescentes, é possível traçar uma sequência de regulamentações do âmbito mundial ao nacional, com os diplomas legais já instituídos na sociedade, apresentados a seguir:

- Declaração Universal dos Direitos da Criança, Organização das Ações Unidas (ONU, 1959), Constituída por 10 princípios, a Declaração inspirou as ações dos povos em relação às crianças e adolescentes.
- Declaração Mundial de educação para todos. Jomtien- Tailândia (UNESCO, 1990) a construção de um sistema educacional inclusivo.
- Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais – Acesso e Qualidade, Salamanca - Espanha (UNESCO, 1994)

O Brasil comprometeu-se com a construção de um sistema educacional inclusivo, com um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social partilhando a compreensão de que:

Todas as crianças de ambos os sexos têm direito fundamental a educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades. (UNESCO, 1994, p.10)

- Constituição Federal - (Brasil, 1988)

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

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. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

- Estatuto da Criança e do Adolescente ECA- (BRASIL, 1990)

Capítulo IV

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN Nº 9 394\96 (BRASIL, 1996)

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Após conhecer um apanhado de fatos históricos relativos à inserção escolar de crianças e adolescentes em geral e em situação de rua, e compreender o processo histórico de regulamentação ao direito a educação, consideramos viável prosseguir para as considerações em relação as políticas públicas para reinserção escolar vigente.

As discussões que pretendem mudanças nesta realidade não são novas, em termos de políticas públicas, sabe-se que iniciaram a partir da promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959). Depois da qual vários diplomas legais foram construídos (UNESCO 1991, 1994, 1999), associando as nações e os povos, para rever suas políticas educacionais públicas de forma a possibilitar a efetivação do compromisso com uma educação de qualidade para todos por meio da reorganização dos sistemas de ensino e da qualificação dos profissionais da educação.

No Brasil, enquanto país membro da ONU e subscritor de todos esses diplomas, já se produziu mais de 30 documentos entre leis, decretos, portarias, resoluções e pareceres que deliberaram sobre a necessidade de que os sistemas de ensino dos Estados e Municípios e do Distrito Federal organizem-se para estruturar e implementar estratégias diferenciadas de ensino que visem contemplar as necessidades e a diversidade presentes no contexto escolar.

Essas crianças/adolescentes em situação de rua, geralmente, em sua maioria, são alunos excluídos e evadidos do contexto escolar, onde esses ficam distantes de seus direitos fundamentais, como o direito a educação conforme estabelecido em lei, art. 70 do Estatuto Criança e Adolescente (BRASIL,1990).

O que de mais inovador o ECA trouxe, para discussão em todos os níveis e setores da sociedade foi a concepção de novos personagens para o cenário nacional, personagens esquecidos ao longo da história que o Brasil, em todos o seu território, não estava preparado para incorporá-lo sem restrições: eram as crianças e os adolescentes pobres, grande parte afrodescendentes, que com a lei tornaram-se sujeito de direito. Para consolidar a democracia nacional no Terceiro Milênio e propiciar o desenvolvimento do país em todos os seus indicadores econômicos e sociais, essa grande parcela da população precisa ser considerada. E como sujeito de direitos deverão ser respeitadas na sua individualidade e diversidade, singularidade e autonomia, emoções e sentimentos, visando a construção de novas cidadanias. Essa é a base para a transformação do quadro atual, passados vinte anos da promulgação da Constituição e dezoito da aprovação do ECA, cujo primeiro artigo - "proteção integral de crianças e jovens como prioridade Nacional"- sem distinção de classe social ainda não se tornou realidade. (LEITE, 2011, p. 55)

A existência de pessoas em situação de rua é uma reafirmação da profunda desigualdade social brasileira, onde pobreza extrema concilia-se com o funcionamento da lógica capitalista do trabalho assalariado como explica NOVAK (1997; CF. BRASIL, 2008). Dentro dessa perspectiva, Souza e Goldmeier (2008) destacam que a violência e a criminalidade juvenil se apresentam como frutos de uma sociedade excludente que não inclui a todos como favorecidos.

Depois de supridas as necessidades básicas para a manutenção da vida e da saúde de uma pessoa, a educação representa uma necessidade vital para existência humana, porque confere a possibilidade de influir para que os demais direitos se materializem e prevaleçam. O conhecimento e acesso às informações possibilitam a reivindicação dos seus direitos, propicia ao sujeito a criação e o domínio de meios

capazes de levar transformações à sua própria vida e história. A educação é o instrumento para a transposição da exclusão para a inclusão, e a medida de desenvolvimento de uma sociedade como vemos em Leontiev:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão porque toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como nos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa do desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumentam; criam-se estabelecimentos de ensino, à instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre os progressos históricos e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente. (LEONTIEV, 1978, p.273)

Embora haja toda legislação que afirma o direito da infância/ juventude à educação, para essas crianças/adolescentes em situação de rua, a lei e a prática se configuram em um paradoxo, nesse caminho frágil de permanência nas ruas, elas carecem de perspectivas, que a escola e o trabalho podem oferecer instrumentos de inclusão. Assim, a escola precisa criar estratégias político pedagógicas para reinserção e inclusão dessa população.

No caso dos meninos e meninas de rua o resultado do vazio educacional criou um mito que mistura verdade fantasia e poucos conseguem compreender. O mito que coloca as razões do fracasso das políticas públicas nos próprios meninos, afinal, como tantos acreditam, eles são agressivos e violentos, ou subnutridos, carentes, ou ainda tem patologias mentais que os impedem de aprender qualquer coisa que a escola quer ensinar. Um mito que se fortalece cada vez mais, como resultado do silêncio dos poderes públicos no que se refere à implantação das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente. (LEITE, 2011, p.100)

A escola, por sua vez, é regida por políticas educacionais, parecendo existir uma dicotomia entre o que é legalmente instituído e a prática escolar. Apesar de ser um direito estabelecido em lei, a educação no país apresenta uma série de limitações estruturais que, ao interagir com as necessidades afetivas e sociais dessas

crianças/adolescentes, contribui para a manutenção desses à vida e da permanência nas ruas.

Nesse sentido, é plausível questionar os financiamentos públicos que historicamente alimentaram por tantos anos, estruturas repressivas e ou assistencialistas, não foram redistribuídos dentro dos princípios da lei. Priorizando a educação igualitária para todos, desfazendo uma fragmentação das ações de questões sociais e educacionais que em geral são improvisadas. Em relação a essa questão, compreende-se a seguinte realidade:

[...] A escola apesar do crescente aumento de matrículas, segundo indicadores sociais do MEC em 2008, ainda não é um espaço privilegiado para a escolarização dos jovens mais pobres especialmente dos meninos de rua. Os professores não têm formação para ensinar um público que se alfabetizou nas ruas e não consegue seguir as regras e as disciplina que a escola impõe nem suporte psicológico para superar o medo que vem lá ter com esse tipo de alunos. [...] (LEITE, 2011, p. 84),

Neste contexto, as políticas educacionais, em relação às crianças e adolescentes em situação de rua, têm sido aparatos que não visam sanar as questões da evasão escolar e, sim, minimizar com ações emergenciais. São necessárias estratégias políticas pedagógicas que favoreçam a concretização da reinserção escolar, este fato só será possível mediante a valorização e efetivação de políticas sociais básicas como a garantia de educação, saúde, moradia em condições dignas, emprego, entre inúmeras outras políticas que valorizem o ser humano em integralidade e sem discriminações.

Para tanto, é importante conhecer e refletir sobre a funcionalidade real das políticas públicas vigentes na vida dessas crianças e adolescentes em situação de rua, para então contribuir para reformulações e elaborações de políticas públicas funcionais e garantidora de direitos desses. Essa pesquisa pretende trazer subsídios para a elaboração dessas políticas.

Segundo os ditames constitucionais, no que tange à proteção integral da criança e do adolescente, cabe ao Estado, à família e à sociedade garantir a esse segmento, com prioridade absoluta, todos os direitos fundamentais, dentre os quais destacamos o direito à vida, à saúde, à educação, à alimentação, à profissionalização e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Prevenir a ocorrência ou a violação de direitos conforme previsto no artigo 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), é dever de todos, isto é, da família, do poder público e da sociedade em geral. Nesse universo, evidenciamos os professores, servidores e dirigentes de estabelecimentos de ensino com o compromisso de assegurar os direitos fundamentais dessa população, porém, o discurso teórico não garante a articulação e atuação desses atores.

Embora haja legislação que assevera à criança e ao adolescente o direito à educação, no Brasil, ainda há um número significativo de indivíduos sem acesso e/ou permanência na escola. Mesmo que os avanços no acesso ao ensino fundamental de crianças e adolescentes, de 06 a 14 anos, sejam uma conquista das políticas públicas brasileiras, os números absolutos de crianças fora da escola continuam altos: 680 mil crianças se encontram fora da rede de ensino, dos quais 450 mil desse total são negras e pardas, vivendo, em sua maioria, no Norte e Nordeste (REDE SOCIAL DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS, 2013).

Embora seja um direito estabelecido em lei, a escolaridade não é assegurada de forma efetiva para a criança e o adolescente em situação de risco social, principalmente para aquelas que utilizam a rua como espaço de sobrevivência. Revelando assim uma dicotomia nas políticas educacionais, entre o que é legalmente instituído e a prática escolar. Sendo um desafio atual, criar ações de inserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua. Como explica Leite:

Outro desafio encontra-se na área de educação, base para toda nação se desenvolver cujas ações para atrair a infância e à Juventude para seguir em outro caminho continua deficientes. Os investimentos com educação básica têm crescido, mas ainda falta rever o programa escolar que é planejado para alunos de classe média, e os filhos da pobreza, por serem portadores de uma diferença cultural, não assimilam conteúdos, regras e disciplinas propostos pela escola; capacitar profissionais do ensino, para que eles escutem e aceitem seus alunos, não tendo medo deles, de modo a incluídos no processo escolar, dando-lhes, inclusive suporte emocional e de Saúde Mental é bem verdade que existe um número crescente de iniciativas isoladas, do norte ao sul do Brasil, e que escolarizam e são bem sucedidas, mas não multiplicáveis dentro do sistema de educação de outros locais. [...] (LEITE, 2011, p.51-52)

O fato é que a educação brasileira apresenta uma série de limitações estruturais que acabam subestimando situações mais graves como as vivenciadas por crianças e adolescentes em situação de rua. Ao se julgarem impotentes, frente às problemáticas que a criança e o adolescente de rua carregam, as ações públicas,

quando surgem, são pontuais e ineficazes, acabando por contribuir ainda mais com a reprodução do *status quo*, ou seja, da manutenção da vida desprovida de direitos fundamentais e de permanência nas ruas.

Uma explicação para esse fato é dada por Mann (1982) quando afirma que o sistema escolar, no estado liberal-democrático, muitas vezes, não contribui em nada para que as classes menos favorecidas tenham conhecimento da sua realidade, já que valores transmitidos na escola enfatizam o pragmatismo e ignoram a existência dos conflitos de classe e do poder dentro da sociedade. Isso nos leva a pensar no descompromisso histórico do Estado com a educação, um processo político que se coloca a serviço dos interesses de determinada classe em detrimento da maioria da população (RAGONESI, 1997).

Para tanto, faz-se necessária a defesa de uma concepção crítica do sistema educacional, que possibilite apontar para o caráter ideológico do conhecimento. É por meio da educação, como alerta Martins (2012, p.49), que “o ser humano adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico-social”. Só dessa forma será possível ultrapassar as aparências e apreender a essência dos fenômenos que constituem a realidade (MEIRA, 2003). Essa discussão anseia alertar para uma educação que possa ser entendida como um instrumento mediatizado de transformação social, em que o homem, como um sujeito histórico, se insere dialeticamente nessa realidade. Nas palavras da autora, temos

[...] é preciso considerar a possibilidade de pensar o papel fundamental do homem na construção da história, e ao mesmo tempo, compreender o quanto a sociedade impede das mais diferentes formas a emergência e o desenvolvimento de processos de humanização. As dificuldades que se colocam no sentido de o indivíduo fazer as rupturas ideológicas para que se torne de fato humano não invalidam a necessidade da transformação social (MEIRA, 2003, p. 20).

Na atualidade a realidade não tem se mostrado muito diferente, contudo a eterna busca por soluções e práticas públicas imediatistas, muitas vezes, tendem a se traduzir apenas em medidas de higienização e assepsia social cujo objetivo histórico permanece. Tem por finalidade controlar ou reduzir o crescimento dessa população em situação de rua, para garantir a segurança e tranquilidade da sociedade. É importante salientar a necessidade de reflexão sobre a atual percepção

dessas crianças e adolescentes enquanto “problema social”, uma vez que esta concepção pode nos levar ao equívoco de acreditar que políticas públicas devem ser desenvolvidas somente quando estes passarem a ser entendidos como “problemas políticos”. Enquanto não considerarmos esses como sujeitos de direito, constituídos social e historicamente e em sociedade, sempre corremos o risco, tanto de se acreditar que tais políticas devam cumprir o papel de proteger a sociedade diante do eminente perigo juvenil, quanto ao fato de se acreditar que esses podem estar contemplados em políticas de direitos vigentes.

Neste contexto, destacam-se iniciativas importantes para a garantia e acesso da criança e do adolescente aos seus direitos, como a criação da Justiça da Infância e da Juventude no âmbito dos Poderes Judiciários Estaduais. E alternativas de ações e políticas sociais para manutenção desses direitos através do poder Executivo, com as secretarias de Estado.

Para promoção de políticas públicas de reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua, é fundamental considerar alguns aspectos para o desenvolvimento de ações que envolvam essa população. Se apropriar do entendimento de que qualquer ação neste sentido exprimirá as noções das representações de normatividade construída em uma determinada sociedade sobre uma base cronológica, onde são considerados a idade como referencias, e as intrínsecas correlações entre essas concepções de desenvolvimento. Partindo dessa conscientização e refletindo sobre as concepções atribuídas nesse contexto, as ações e programas públicos poderão contribuir de forma efetiva, livres dos efeitos de tais concepções para possibilitar as mudanças necessárias nas imagens dominantes que a sociedade construiu historicamente e vem construindo acerca dessas crianças e adolescentes em situação de rua. Para, então, as políticas públicas de reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua, não se tornarem única e exclusivamente um retrato passivo das formas dominantes de concepção da condição juvenil, mas, ao contrário, poderão agir ativamente na produção de novas representações.

4 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se utilizou da análise documental tendo como foco o Programa VIJuventude. Foram analisados documentos arquivados na 1ª Vara da Infância e da Juventude do DF, produzidos no âmbito do Programa no período de três anos (2009 a 2011). Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, foi necessário refletir sobre o método mais adequado para a análise desse material e definição do tratamento a ser utilizado como procedimento metodológico considerando-se que “a análise de conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, mas com aplicação diferente”. (BARDIN, 2006, p. 158). Desta forma, a metodologia escolhida para análise desses documentos foi a análise de conteúdo.

Muitos autores abordam a análise de conteúdo utilizando conceitos diferenciados e diferentes terminologias para as diversas etapas da técnica, porém a que parece mais se aproximar dos objetivos desta pesquisa foi a descrita por BARDIN (1977), que propõe um conjunto de técnicas de análises que permitem a inferência de conhecimentos das variáveis contidas nos documentos.

A categorização própria do método, um tanto esquemática, pode obscurecer a visão dos conteúdos, impedindo o alcance de aspectos mais profundos do texto (FLICK, 2009). Atenta as questões metodológicas e, após considerar o processo de análise de dados e diante da diversificação e também aproximação terminológica, optou-se por elencar as etapas da técnica, segundo (BARDIN, 2006), que os organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A seguir, passamos a descrever os procedimentos de coleta de dados.

4.1 Procedimentos de coleta de dados

No primeiro momento, ou pré-análise, houve a sistematização dos documentos coletados para posterior análise, das 50 crianças/adolescentes abordados ou encaminhados durante a vigência do Programa, somente 28 foram cadastrados no sistema junto à Secretaria, entre os quais 23 aderiram a proposta do Programa e receberam acompanhamento sistematizado, totalizando 23 pastas, com diversos documentos referentes aos atendimentos realizados e registros das ações.

Foi necessária uma organização desses documentos para facilitar a visualização do que estava disponível, para então escolher os documentos a serem objeto de análise nesta pesquisa, considerando-se o objetivo de analisar as ações no processo de reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua que participaram do Programa VIJuventude.

Após autorização, foram acessados os documentos, com disponibilização de cópias das pastas das crianças/adolescentes atendidos pelo Programa VIJuventude, totalizando vinte três pastas. Todos esses documentos formaram um apanhado de registros diversos, onde esses vinte três casos formavam um número muito alto, se observarmos a quantidade de documentos. Sendo necessário uma leitura e organização dos tipos de documentos com informações pertinentes, para serem analisadas, tendo como foco a reinserção escolar, objeto de análise nesta pesquisa.

Tais documentos mencionados estavam arquivados no TJDF, 1ª Vara da Infância e Juventude do DF, especificamente no Programa VIJuventude e para ter acesso aos arquivos foi concedida autorização prévia pelo Coordenador do Programa VIJuventude. A seguir passamos a descrever a sistematização e organização dos dados.

4.1.1 Organização e sistematização dos dados

Os dados coletados foram catalogados, a fim de obtermos um panorama geral das informações obtidas pela leitura das Pastas, registrando as características gerais dessas crianças e adolescentes. Foram observados em cada pasta dos participantes do Programa, as seguintes informações: O ano do acolhimento no Programa, a idade no momento deste acolhimento inicial; o sexo; a seriação; se havia uso de drogas por parte das crianças e adolescentes; se havia registros de relatório pedagógico; se havia atas ou documentações escolares; se havia registros de entrevistas com os genitores, a Anamnese; e por fim os resultados em relação a reinserção escolar desses participantes.

Durante a leitura das pastas, foi possível observar que as crianças e adolescentes que foram acompanhadas pelo Programa VIJuventude, destes 23, todos foram matriculados, porém alguns frequentaram a escola no início e logo faltavam por semanas e até meses, mas ainda compareciam à escola, esses por apresentarem períodos intermitentes de frequência escolar, foram considerados infrequentes;

outros foram matriculados e permaneceram frequentes na escola, esses foram considerados reinseridos no ambiente escolar; houve ainda os matriculados, mas que não frequentaram a escola, esses foram considerados evadidos. Esses dados foram organizados em um quadro demonstrativo que está apresentado da seguinte maneira:

QUADRO 9 – Informações gerais das pastas

Ano do acolhimento	IDADE	SEXO	SÉRIE	Drogadição	Relatório Psicopedagógico	Atas/Doc. Escolar	Anamnese	Resultados
2011	15 anos	Fem	4° E.F.	Sim	Não	Não	Não	Infrequente
2009	16 anos	Masc	5° E.F.	Sim	Não	Não	Não	Reinserido
2010	14 anos	Masc	3° E.F.	Sim	Sim	Não	Não	Reinserido
2010	16 anos	Fem	4° E.F.	Sim	Não	Não	Sim	Infrequente
2011	14 anos	Masc	1° E.F.	Sim	Não	Não	Não	Evadido
2010	12 anos	Masc	4° E.F.	Não	Não	Não	Sim	Reinserido
2011	13 anos	Fem	5° E.F.	Sim	Não	Não	Não	Reinserido
2010	13 anos	Masc	5° E.F.	Sim	Não	Não	Sim	Reinserido
2009	16 anos	Masc	1° E.F.	Sim	Sim	Sim	Sim	Reinserido
2010	14 anos	Masc	5° E.F.	Sim	Não	Sim	Não	Reinserido
2010	15 anos	Masc	6° E.F.	Sim	Não	Sim	Sim	Reinserido
2010	16 anos	Masc	7° E.F.	Não	Sim	Sim	Não	Reinserido
2009	16 anos	Fem	1° E.M.	Não	Não	Não	Não	Reinserido
2010	12 anos	Masc	2° E.F.	Sim	Não	Não	Não	Reinserido
2009	16 anos	Masc	8° E.F.	Sim	Sim	Não	Não	Infrequente
2011	16 anos	Fem	7° E.F.	Sim	Não	Não	Não	Infrequente
2010	16 anos	Fem	4° E.F.	Sim	Não	Não	Não	Infrequente
2011	17 anos	Masc	2° E.M.	Não	Não	Não	Não	Reinserido
2009	16 anos	Masc	7° E.F.	Sim	Sim	Sim	Sim	Reinserido
2011	16 anos	Masc	4° E.F.	Sim	Não	Não	Sim	Evadido
2010	14 anos	Masc	6° E.F.	Sim	Sim	Não	Sim	Reinserido
2009	13 anos	Masc	3° E.F.	Não	Não	Sim	Sim	Reinserido
2010	11 anos	Masc	2° E.F.	Sim	Sim	Sim	Sim	Reinserido

Fonte: Elaborado a partir dos documentos do Programa VIJuventude

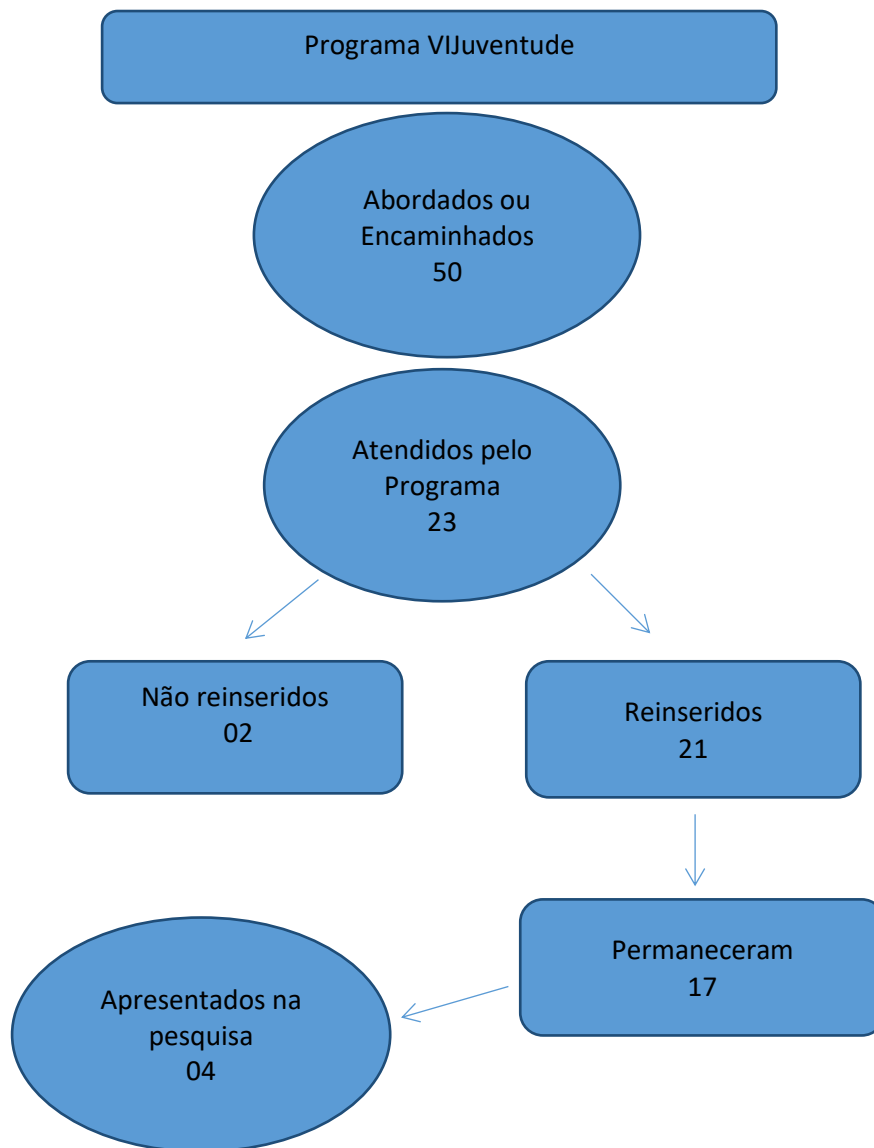
Os dados expostos acima são de extrema importância para a compreensão do perfil das crianças e adolescentes atendidos pelo Programa VIJuventude. Diante

deste quadro, passamos a fazer uma intersecção dos dados obtidos, considerando o objetivo da pesquisa que consiste em avaliar a efetivação das ações do Programa VIJuventude no processo de reinserção escolar das crianças e adolescentes participantes do Programa. Desta forma, priorizamos as informações que evidenciassem o processo de reinserção escolar.

Como se trata de documentos de diferentes naturezas, referentes às várias crianças e adolescentes, consideramos necessário delimitar uma parte desse todo e com o intuito de alcançar nossos objetivos, selecionando 4 pastas, para análise em profundidade. Essa escolha se deu de forma aleatória, pois cada pasta era composta de dados importantes e diversificados, por se tratar de histórias e ações de crianças e adolescentes com especificidades únicas. Seria de grande valia, retratar e analisar todos os 23 casos, porém considerando a amplitude que cada caso alcança, em relação às possíveis análises e contribuições, não seria possível numa pesquisa de mestrado, devido ao tempo e proposta curricular.

Assim, optou-se por descrever e analisar quatro casos, como possibilidade de compreensão da capacidade do programa de reinserir crianças e adolescentes na escola. Desta forma, os casos se constituíram como estratégia para análise do programa, observando as ações desenvolvidas em cada caso. A síntese dessa organização é apresentada na figura1 a seguir:

Figura 1 - Organização e sistematização dos dados



Fonte: Elaborado pela autora.

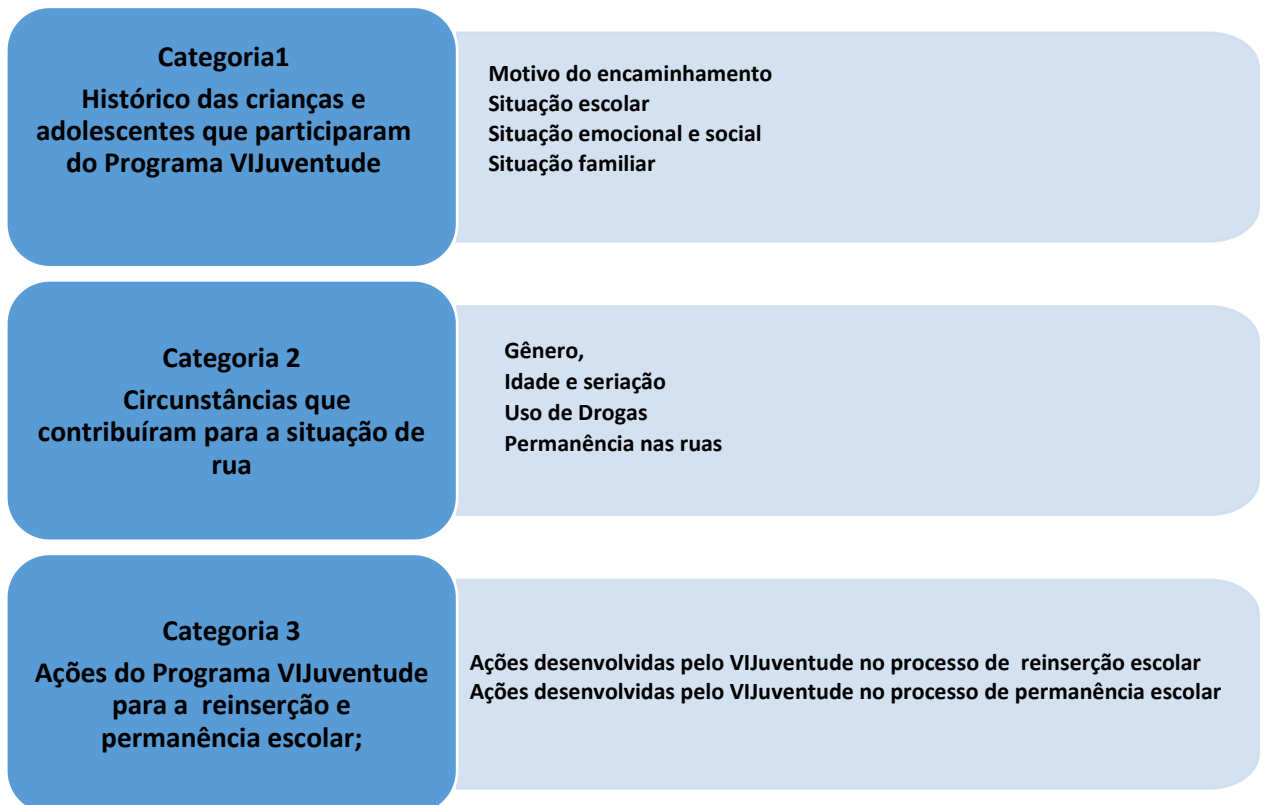
Demonstrado como organizamos a sistematização dos dados, passamos agora a apresentar as categorias de análise.

4.2 Desvelando as ações do Programa VIJuventude

Nesta etapa nos interessou levantar questões como escolaridade, gênero, idade, evasão escolar, defasagem idade e série, situação familiar, com quem residiam, origem do encaminhamento ao Programa VIJuventude e os fatores que levaram a situação de permanência nas ruas.

Após a organização das informações obtidas, houve necessidade de retornar aos referenciais teóricos para compreender e definir as categorias de análise, com base no que mais significativo emergiu nos dados. Definimos três categorias sendo elas: Histórico das crianças e adolescentes que participaram do Programa VIJuventude; Circunstâncias que contribuíram para a situação de rua; Processo de reinserção e permanência escolar. É importante ressaltar que essas categorias não foram definidas à priori, mas no processo exploratório dos dados. Passamos a apresentar essas categorias no quadro abaixo, indicando as informações que foram tratadas em cada uma delas:

Figura 2 – Categorias de Análise



Fonte: Elaborado pela autora.

Estas categorias se apresentaram relevantes às questões desta pesquisa, tendo em vista que possibilitam compreender as potencialidades e fracassos na reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua, na experiência do Programa VIJuventude.

A primeira categoria tem como foco a análise da História de crianças e adolescentes que participaram do Programa VIJuventude. Para tanto, apresentaremos informações sobre quatro casos selecionados, considerando que a trajetória dessas crianças e/ou adolescente até chegar definitivamente à permanência nas ruas e evasão escolar é importante na perspectiva de ampliar a análise do processo de reinserção escolar.

Para analisarmos o histórico dessas crianças e adolescentes, é relevante focar nas questões intrínsecas ao processo de reinserção escolar. Para isso, propomos subcategorias para ajudar na compreensão do objetivo da pesquisa, sendo elas: o motivo do encaminhamento, situação familiar, situação escolar, social e emocional.

A segunda categoria está relacionada à compreensão das circunstâncias que levaram à situação de rua dos participantes do Programa VIJuventude, como subsídio à análise do processo de reinserção escolar, pois esse entendimento pode trazer um direcionamento para apreensão das questões envolvidas neste processo. Foram observadas e catalogadas características gerais dessas crianças e adolescentes, como gênero, idade, seriação, uso de drogas, período de permanência nas ruas. Cada uma dessas características aponta para questões importantes no contexto desta pesquisa. E, por fim, com a terceira e última categoria analisa-se as ações desenvolvidas pelo Programa VIJuventude no processo reinserção e permanência escolar das crianças e adolescentes em situação de rua. Justifica-se a análise dessas ações, para compreensão das questões envolvidas nesse processo, sendo importante conhecer e analisar as ações realizadas em conjunto, formatando esse processo. Com isso, foi preciso atentar para as subcategorias de compreensão desse processo, sendo elas: Ações desenvolvidas no Processo de reinserção escolar; Ações desenvolvidas no Processo de permanência escolar.

Pareceram-nos fundamentais as duas primeiras categorias que tratam do histórico das crianças e adolescentes que participaram do Programa e as Circunstâncias que contribuíram para a situação de rua, como subsídio para análise da terceira que responde mais diretamente ao questionamento principal da pesquisa,

pois apresenta e discute o processo de reinserção e permanência escolar dessas crianças e adolescentes. Desta forma, coerente com o método escolhido para esta pesquisa, apesar da categorização, buscar-se-á não fragmentar o objeto de análise, refletindo histórica e dialeticamente sobre todos estes aspectos que envolvem o sujeito das ações e as próprias ações do programa VIJuventude foco de análise nesta pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa que se apoia na análise de documentos, compreendemos a limitação de se alcançar todo o processo, pois para entendermos um processo, é importante considerar a dinâmica dos diversos componentes envolvidos, e como eles se relacionam num todo. Então se pretendemos compreender as ações que impediram ou favoreceram a reinserção escolar do Programa VIJuventude, cabe analisar dados pontuais, sem pretensão de abranger todo o processo, mas com o cuidado de não perder a historicidade e contexto desses dados.

Ao pesquisar os documentos selecionados inicialmente, foi possível destacar no mapeamento individual dos casos, os dados dos quadros 2 e 3, que evidenciaram a situação escolar e familiar das crianças /adolescentes no período em que foram inscritos no Programa VIJuventude.

A seguir apresentamos a síntese do contexto de três adolescentes e uma criança selecionados, constando o motivo inicial, situação familiar, situação escolar, social e emocional destes. Serão apresentados também dados encontrados nos relatórios psicopedagógicos e registros dos Comissários de Proteção¹.

¹ Definição de quem são os Comissários de Proteção da 1ª Vara da Infância e Juventude na seção 2 página 18.

5 DESVELANDO OS SUJEITOS EM SEU PROCESSO DE REINserÇÃO ESCOLAR

Nesta seção discorreremos sobre os fatos relacionados à história escolar de uma criança e três adolescentes. Primeiramente trataremos das medidas protetivas e do percurso desses sujeitos pela rede de proteção e garantia de direitos após inserção no Programa VIJuventude, as quais se mesclaram de forma indissociável com suas experiências anteriores e na vivência do Programa. A seguir, passamos a descrever e analisar cada um dos quatro casos (nomes fictícios).

5.1 O processo de Reinscrição e permanência Escolar de Rafael

Rafael, passou a ser atendido pelo programa VIJuventude em 2010, quando tinha 15 anos de idade, após solicitação da escola a qual estava matriculado. Apesar de estar matriculado em uma escola, encontrava-se em situação de evasão escolar. Esse aluno tinha idade para estar no 1º ano do Ensino Médio, no entanto, estava cursando o 8º ano do Ensino fundamental, mostrando assim uma defasagem de 2 anos. A seguir, passamos a descrever as circunstâncias que contribuíram para a situação de rua de Rafael.

5.1.1 Circunstâncias que contribuíram para a situação de rua de Rafael

O Relatório Pedagógico Escolar (RPE), escrito pela equipe pedagógica da escola que o encaminhou, tem informações da vida deste aluno antes mesmo de fazer parte do Programa VIJuventude, segundo esses relatórios:

A vida escolar do aluno iniciou-se 1999 numa creche no Maranhão, onde morava na companhia dos avós maternos. Ele começou a vir para Brasília em 2005, e a cada três a seis meses depois retornava, estudou no Centro de Ensino Fundamental XXXX, nos anos de 2005 e 2007 em cada ano frequentou menos de seis meses de aula retornando novamente para o Maranhão. (RPE 13/04/2010)

Os motivos que levaram ao encaminhamento deste adolescente ao Programa VIJuventude encontra-se em um recorte do Relatório Psicopedagógico (RPP) elaborado pela Equipe técnica do Programa:

O adolescente foi encaminhado ao programa VIJuventude por solicitação da escola Centro de Ensino Fundamental número 1 do Paranoá, com queixa de uso de drogas, conflitos familiares e evasão escolar. Durante anamnese sua genitora relata que o adolescente vem apresentando comportamento desafiador agressivos, dificuldades em seguir regras... (RPP – 08/2010)

Apesar de constar registros de matrícula, no momento dos atendimentos iniciais, estava com registros de infrequência e permanência nas ruas, como pode ser visto no fragmento abaixo.

No ano de 2007 estava morando com sua mãe. Neste período envolveu-se em uma briga com o uso de arma branca resultando no ferimento de outro adolescente. Por essa razão o aluno simulou uma fuga de casa porque ficou com medo de represálias contra família. Ele ficou na rua, cometeu pequenos delitos e em seguida voltou para o Maranhão. Após diversas discussões com o avô que não estava aceitando as grosserias do neto o mesmo voltou pra casa da sua mãe e se apropriou de alguns objetos que foram vendidos para comprar drogas. (RPE- 13/04/2010)

Nos relatórios constavam que o adolescente relatou ser usuário de drogas ilícitas desde os sete anos de idade, conforme fragmento do relatório abaixo:

O aluno informou que é usuário de drogas ilícitas desde os 7 anos de idade e que atualmente usa cocaína em média oito vezes por dia, tem dificuldade para parar conseguindo ficar sem usar no máximo dois dias com muita dificuldade, visto que a falta o deixa muito agitado e com o corpo muito tremulo e sem conseguir controlar-se (RPE - 13/04/2010)

No relatório, é possível verificar um desejo de Rafael em reduzir ou cessar o uso de drogas, mas, apesar do desejo, não estava tendo controle, e, por conta disso, solicitou ajuda da diretora da escola, que procurou diversos tipos de atendimentos. Aparece nos relatórios que Rafael foi encaminhado ao Núcleo de Atendimento de Usuários de Álcool e Outras Drogas (NAUAD). A escola tentou ainda a internação em clínica de atendimento para adolescentes usuários de drogas. Devido à morosidade dos atendimentos o adolescente procurou a diretora da escola e novamente solicitou ajuda, pois estava sentindo-se muito agitado.

O caso de Rafael faz parte do percentual do total de, 23, 80% dos participantes do Programa que apresentavam histórico de algum envolvimento com o uso de drogas, motivo que levou ao encaminhamento para o serviço de saúde, parceiro do Programa, com atendimento psicológico e psiquiátrico. O trabalho em rede agilizava o atendimento e aumentava a efetividade do Programa, pois contribuía para a melhoria do atendimento e, conseqüentemente, para a garantia dos direitos da criança e do adolescente. Atuar em rede significa construir um espaço de troca de informações e saberes, pois, ao se articularem, os serviços potencializam suas capacidades.

O trabalho conjunto entre diversas áreas que apresentam funções e competências específicas aumenta a capacidade efetiva de enfrentamento dos problemas relativos à violação dos direitos, por meio da mobilização desses recursos em prol de um objetivo comum. Propicia, ainda, o aumento da oferta da atenção integral, respondendo aos diferentes aspectos para cada fato (ASSIS, 2009, p. 241).

Nesse processo de desenvolvimento e reinserção, é primordial atentarmos para outros contextos além da escola, como, por exemplo, o contexto familiar. No caso de Rafael destacamos alguns problemas familiares na compreensão desse contexto. Percebe-se aqui o aspecto relacionado a não-efetivação da cidadania das famílias participantes, pois apesar de a legislação lhes garantir direitos civis, políticos e sociais, tal garantia legal não se traduz em usufruto efetivo de tais direitos.

Segundo os relatórios do programa, em sua história familiar, desde 2005 que há registros de idas e vindas do Maranhão para Brasília, pois sua genitora morava em Brasília, quando apresentava problemas de relacionamento com os avós era enviado para morar com a mãe, e quando apresentava problemas de relacionamento com a mãe era enviado para morar com os avós. Por essa razão, frequentava menos de 6

meses cada escola onde era matriculado, dificultando assim a sua adaptação escolar.

Durante a primeira entrevista com a supervisora pedagógica, ocorrida em 23/03/2010, o aluno relatou que mora com a mãe no momento pois voltou do Maranhão devido alguns desentendimentos com os avós, que ele ama muito, mas já não têm paciência para respeitar o avô que é muito rígido e não aceita que ele responda. Disse que não tem nenhum afeto pela genitora e nem pela irmã mais nova, que mora com a mãe porque necessita, porém, não gosta de falar nem pedir nada para ela, pois para ele sua família é o avô e avó materna (RPE -13/04/2010)

Segundo Rafael, devido aos conflitos com a mãe, passava o dia nas ruas, retornando ao lar apenas nos períodos noturnos, ou se houvesse necessidade de alimentação, banho e outras. Rafael relatou o desejo de não conviver com a mãe, pois a convivência lhe trazia sofrimento e que não desejava ter mãe. O fragmento abaixo relata um pouco deste desgosto por parte de Rafael:

O adolescente reside com a genitora. Ele declarou que em alguns momentos tem ficado com tanta raiva da mãe e da irmã que de vez em quando pensa em mata-las. (RPE - 13/04/2010)

Diante de tais fatos confirmados, a escola decidiu encaminhá-lo ao Programa VIJuventude, propondo-se a acompanhar o aluno junto aos órgãos conveniados e atendimentos necessários, para ajudar na transferência de vínculo do adolescente, já estabelecidos com a equipe gestora da escola, conforme pode ser visto no fragmento do relatório abaixo:

A equipe estará acompanhando o aluno junto aos órgãos conveniados e atendimentos que o mesmo tiver para auxiliar na criação de vínculo com os outros agentes envolvidos no apoio ao mesmo (RPE – 13/04/2010)

Essa parceria da escola com o Programa, apesar do mesmo representar o poder Judiciário e a escola o poder executivo, demonstrou-se extremamente proveitosa, uma vez que, paralelamente ao acompanhamento dos comissários, os profissionais da Secretaria de Educação disponibilizaram atendimento de suporte para o adolescente e seus familiares, bem como aos comissários. O apoio desses profissionais se pautou em viabilizar abordagens adequadas e oferecer informações técnicas para o atendimento/acompanhamento desse adolescente que é o foco de ação de ambos os setores.

A seguir, passamos a descrever com mais detalhes as ações que foram realizadas antes, durante e depois da reinserção escolar deste adolescente.

5.1.2 Ações desenvolvidas pelo Programa VIJuventude no processo de Reinserção Escolar de Rafael

A supervisora da escola entrou em contato com o programa VIJuventude e solicitou atendimento, onde foi iniciado a formação de vínculo e avaliação do quadro, como se pode apreender do trecho do relatório abaixo.

O aluno foi acompanhado da supervisora pedagógica ao NAUAD – Núcleo de Acolhimento de Usuários de álcool e Outras Drogas, onde ele foi encaminhado ao Adolescente e à Clínica XXXXX. No Adolescento o aluno não conseguiu atendimento, já quanto à Clínica XXXX foi oferecido atendimento com possível internação. Em atendimento ao aluno foi observado que o mesmo está muito agitado e inquieto. O mesmo procurou a orientadora Educacional para saber quando ele iria começar o tratamento para as drogas visto que ele acha que está tudo “esfriando”.

A supervisora pedagógica contactou o coordenador do programa relatou a situação do menor. O mesmo sensibilizado com a situação do adolescente autorizou atendimento no programa que coordena. (RPE – 13/04/2010)

Os profissionais da escola de Rafael, ao atender as demandas do adolescente, mesmo tendo que transcender ao ambiente escolar e solicitar recursos de atendimento na rede de apoio, demonstrou, em nossa análise, ter clareza que o

trabalho pedagógico está envolvido no processo de desenvolvimento contextualizado a história e a cultura de cada aluno, trazendo a reflexão da necessidade dos profissionais envolvidos nessa relação de aprendizado terem clareza sobre a direção e complexidade no desempenho do seu trabalho.

Após entrevista de anamnese com a mãe de Rafael, no qual se confirmou os problemas de relacionamento familiar, segundo consta nos relatórios, a mãe foi encaminhada para acompanhamento psicoterapêutico, realizado no Programa VIJuventude direcionado aos familiares dos participantes do Programa.

Ainda, o Programa VIJuventude realizou levantamento das escolas para matrícula do adolescente, primeiramente foi visitada uma escola que possuía um projeto específico para o caso de defasagem idade e série, porém foi informado, pela gestão escolar, que devido à mudança do governo o projeto em questão havia sido descontinuado, dessa forma não poderiam matriculá-lo, pois não tinham a modalidade de ensino específico pra idade dele. Como descreve um trecho constante na Ficha de Registro de Visitação (FRV), que foi redigida pelo comissário que acompanhava o caso:

No dia em epígrafe foi realizado um levantamento das escolas para a matricula do adolescente. Visitamos primeiramente a escola da 103 Sul, onde fomos muito bem recebidos pela diretora que tanto o projeto Veredas em outros onde o adolescente poderia se encaixar foi descontinuado com a entrada do novo governo. O adolescente tem que se matricular no programa de EJA que é disponibilizado em regime diurno, fomos informados que ainda existem vagas para o período da tarde na sétima série. (FRV - 10/02/2011)

Foi necessário buscar uma escola que possuísse no seu programa de ensino o regime diurno de Educa o de Jovens e Adultos, sendo encontrado uma escola com essa modalidade, foi encaminhado para o Serviço Social do Comercio (Sesc) na modalidade de Educa o de Jovens e Adultos- (EJA). A diferença de idade, em rela o aos alunos da sua seria o, se constitui como um fator que desfavorece a adapta o ao contexto escolar, bem como o cronograma e o currículo do segmento de ensino regular é mais adequado para o aluno que está em idade adequada para a série. Já o segmento de ensino na modalidade de Educa o de Jovens e Adultos EJA, tem tanto o currículo como o cronograma adaptados para as necessidades dos alunos

em defasagem de idade e série. Portanto, se configurou uma alternativa para o caso de Rafael.

O Processo de Reinserção Escolar de Rafael foi bastante desafiador, conforme pode ser visto no fragmento abaixo:

O desempenho acadêmico do adolescente é marcado por muitas ausências e dificuldade de permanência em sala de aula. Devido as acentuadas queixas, foi necessária a transferência de escola, pois circulava pela escola, em companhia de outros adolescentes, e confrontava os profissionais quando advertido de suas ações e consequências de seus atos. (RPP - 08/2010)

Convém ressaltar que, durante todo o período em que Rafael participava do Programa, caberia aos comissários, equipe técnica e os profissionais parceiros do Programa oferecer atendimento pedagógico, nas dependências do VIJuventude, como reforço escolar e organização das atividades propostas pela escola. Tais atividades mostraram-se proveitosas e necessárias para a manutenção do adolescente no Programa. O vínculo formado em conjunto com a segurança adquirida resultou quase sempre em ações proativas em busca de melhorias. Mesmo com todas essas oportunidades, Rafael se mostrou resistente a tudo que estava relacionado com escola, não se mostrando motivado para atividades escolares, e apresentando dificuldades quanto a adaptação na escola matriculada, conforme pode ser visto abaixo:

O acompanhamento escolar ao adolescente especial com a realização dos deveres em atraso de matemática. O mesmo se encontra muito resistente a tudo que esteja relacionado com a escola não se mostrando motivado para as atividades escolares. Resistiu muito para não fazer os deveres, não querendo sair da frente do computador, se mostrou impaciente para ir pra casa. Após 30 minutos sem sucesso em captar a sua atenção foi possível finalmente começar a realizar os deveres. É notório o desconhecimento da matéria e a dificuldade de se concentrar. Apesar das dificuldades os deveres foram concluídos de uma forma geral o adolescente está deprimido e desinteressado. A situação acadêmica é muito difícil pois faltou muitas aulas, quase total desconhecimento das matérias em

24/08/10

Redação

Minha escola não é lá essas coisas não gosto do jeito que ela foi construída, por que não tem o menor espaço interior.

Infelizmente não há uma que me faça gostar da minha escola, pois não é construída ao objetivo dela. Talvez quem sabe essa fosse no "chá" pois per e prédio e com espaço para se divertir e uma quadra poli esportiva. Estou certo de que devo entrar por pois a escola o que acredito que o próximo ano devo estudar em uma instituição bem ampla com conforto e segurança.

Por tanto com essas palavras digo a mim mesmo que não estou feliz por estar em uma escola em que me sinto preso e que se eu pudesse mudaria essa prisão com muita liberdade.

Reflexão

APRENDA QUE O MAU ALUNO EM QUALQUER ESCOLA QUE ESTIVER
 "ELE SEMPRE ACHARÁ UM DEFECTO PARA SUA-LA!"

SUA CRITICA de apoio é A CHAVE do meu sucesso!!!

Fonte: Documentos do Programa VI Juventude.

Como pode ser observado na figura acima, Rafael caracteriza a escola como sem espaço físico adequado para suas necessidades educacionais. Parece associar a escola a uma cadeia e a ausência de liberdade, além de se sentir infeliz no espaço escolar.

Devido a todas essas dificuldades, Rafael não se adaptou ao ambiente. O adolescente apresentava infreqüência às aulas, sendo necessário realizar algumas atividades de acompanhamento escolar e avaliação das potencialidades de Rafael. Após serem realizadas as avaliações pedagógicas das crianças e adolescentes atendidos pelo programa, eram elaborados relatórios quanto às suas potencialidades e desenvolvimento, com o intuito de direcioná-los para uma reinserção escolar, numa modalidade e seriação adequada a idade e seu desenvolvimento. Pois o aprendizado precede o desenvolvimento conforme enfatizado por Vigotski (2001), assim quando

nessa relação de ensino aprendizagem é percebida o desenvolvimento real do aluno e suas potencialidades, é possível promover estratégias interventivas e educativas para o progresso no aprendizado do aluno, considerando o seu estado dinâmico de desenvolvimento. A zona de desenvolvimento potencial pode determinar hoje e concretamente aquelas capacidades e habilidades que o sujeito conquistará amanhã. (VIGOTSKI, 2001). Ainda, segundo Vigotski (2001, p. 692):

[...] a zona de desenvolvimento potencial permite conhecer as possibilidades do sujeito, define faculdades que ainda não se completaram, mas que estão potencialmente em construção a partir das relações de aprendizagem do sujeito com o seu meio social histórico e cultural e sobretudo na escola.

Assim, considerar essas potencialidades, favorecia o processo de reinserção escolar, pois ofereciam dados para buscar uma escola que mais se adequasse a realidade destas crianças e adolescentes.

Outra atividade realizada com Rafael, no intuito de ajudá-lo nesse processo de adaptação e retorno às atividades escolares, foi o acompanhamento pedagógico, para organização e realização das atividades escolares no ambiente do Programa, em que uma professora voluntária realizava esse acompanhamento. Algumas dessas atividades podem ser observadas na Figura 5 abaixo.

Figura 5 – Atividades de acompanhamento pedagógico de Rafael

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	DESEMPENHO
<p>→ MATEUS RAFAEL SOUSA.</p> <p>1º ENCONTRO → AMISTOSO (27.04.10)</p> <p>ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • LEITURA E SENSO CRÍTICO. • PRODUÇÃO DE TEXTO → DA RAIVA DO SABÃO • LEITURA E DIAGNÓSTICO • CAÇA - PALAVRAS. 	<p>• LÍNGUA - LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> • ÓTIMA LEITURA. • ÓTIMA VERBALIZAÇÃO • SENSO CRÍTICO • APURADO. • APROFUNDAMENTO DE VALORES • LINGUAGEM AFETIVA. <p>De sereno.</p>
<p>2º ENCONTRO (29.04.10)</p> <p>ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • LEITURA E INTERPRETAÇÃO Pág 60-61 • TROCA PALAVRAS → Pág 25 • FAZER UMA MÚSICA (ESTILO). 	
<p>3º ENCONTRO. 11.05.10</p> <ul style="list-style-type: none"> • BOA LEITURA. • SENSO CRÍTICO APURADO. • TÍPIDO. • DIFICULDADE EM RELACIONAR-SE. <p>→ ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • CAÇA - PALAVRAS • PRODUÇÃO DE TEXTO. • LEITURA, VERBALIZAÇÃO. <p>• LIVRO DE REFERÊNCIA</p> <p>→ O MISTÉRIO DA CASA VERDE</p> <ul style="list-style-type: none"> • MONOYE ESCOLAR. <p>0875</p> <ul style="list-style-type: none"> • LEITURA CONTINUA. <p>• VOLTAR AO MUNDO EM 80 DIAS. JULO JERNS.</p>	

Fonte: Documentos do Programa VI Juventude

Durante o período de permanência na escola, foram percebidas habilidades e potencial significativo, para desenho. Foi proposto atividades de artes e desenho junto à equipe Técnica do Programa, diminuindo a resistência à frequência e participação na escola. Foram realizadas reuniões com a Equipe Gestora da escola, com o objetivo de acompanhar Rafael, e orientar os profissionais quanto às possibilidades de adequações curriculares necessárias no caso.

Compareci à escola SESC para solicitar a reposição da prova de matemática para o adolescente. O professor da matéria informou, que o adolescente está em falta com seus compromissos e falta entregar um trabalho de matemática e assistir na internet o filme o Pato Donald no País da Matemática e posteriormente realizar uma análise do mesmo através de tópicos sugeridos pelo professor. (FRV – 22/09/2010)

Para recuperar o atraso nas atividades na matéria de matemática e no intuito de recuperar o déficit neste conteúdo, a atividade foi desenvolvida pelo aluno, com o

auxílio do comissário que o acompanhava no ambiente do Programa. A mesma pode ser conferida nas Figuras 6 e 7 abaixo:

Figura 6: Atividade de Matemática desenvolvida por Rafael

Pato Donald no país da MATEMÁTICA

Observação
 É fácil perceber que uma bela curiosidade do mundo da MATEMÁTICA é que ela está em tudo o que fazemos e vemos podendo perceber-se no cotidiano em nossa volta nas pedras nas casas e também em suas formas de ser construída e algumas com o famoso retângulo do ouro que é a base do pentágono.

OBSERVE

Deixa falar

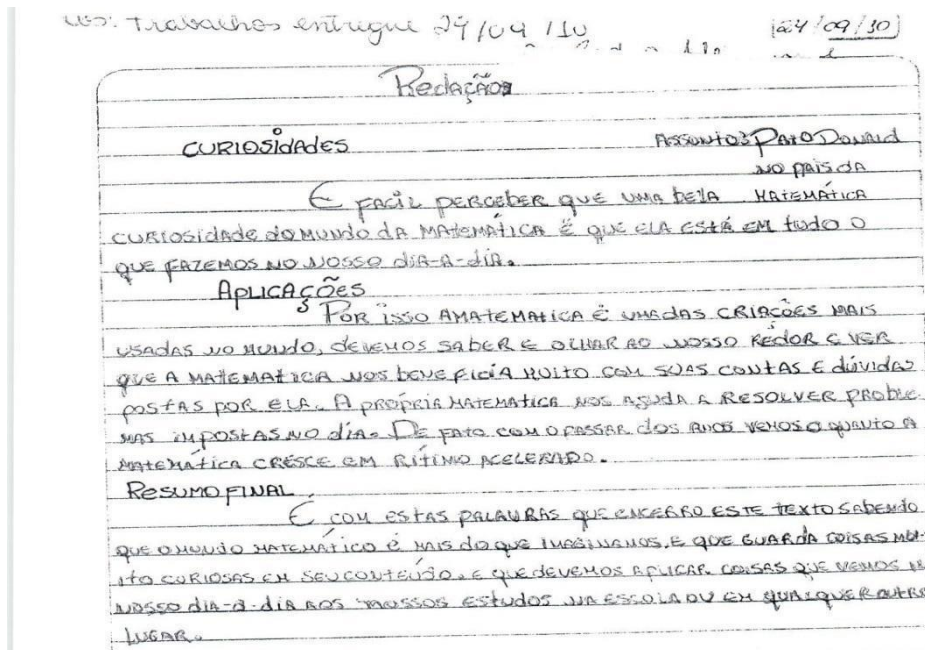
{ A MATEMÁTICA TAMBÉM ESTÁ EM VÁRIOS INSTRUMENTOS MUSICAIS POR ISSO AS NOTAS SÃO CIRCLES E LINES }

→ DIZEMOS QUE SONTAMOS O MELHOR FEITO O MUNDO NA DAR SEMPRE O MESMO PARADOXO AT UMA PROVA DE MATEMÁTICA É UMA OBRA-DE-ARTES

Fonte: Documentos do Programa VIJuventude

Após o adolescente e o comissário assistirem ao filme do Pato Donald sobre o mundo da matemática, foram realizadas as duas atividades. Esta acima refere-se ao que foi assistido, e a atividade abaixo, refere-se a redação realizada para ser entregue como atividade avaliativa na escola.

Figura 7- Atividade de Matemática Realizada por Rafael



Fonte: Documentos do Programa VI Juventude

Como pode ser observado, a avaliação pedagógica realizada constatou que o adolescente apresentava habilidades na escrita, raciocínio lógico matemático e habilidades para desenho. Nesta avaliação foi possível identificar também alguns interesses do adolescente. Um desses interesses era jogar futebol em uma escolinha do seu time. Conforme consta nos relatórios, após o Programa entrar em contato com a escola de futebol almejada, foi solicitada uma bolsa integral para que o mesmo participasse das atividades.

Durante atendimento psicopedagógico realizado pelas pedagogas do Programa, foi acordado com Rafael, que a participação na escolinha de futebol seria condicionada a sua frequência e participação nas atividades escolares. Sendo assim, que Rafael redigisse um termo de compromisso de que iria se dedicar a escola para poder participar da escolinha de futebol. Esse termo de compromisso pode ser observado na Figura 5 abaixo:

Figura 8 – Termo de Compromisso redigido por Rafael para participar da escolinha de futebol

Eu, RAFAEL, comprometo-me a assistir todas as
 AULAS do período letivo (setembro a dezembro de 2010)
 dentro da normalidade estiver me
 responsabilizando de todos meus atos e consequências cabíveis
 a mim, cumprindo com todas as atividades solicitada sem
 SALA DE AULA
 COM ALGUMAS CONDIÇÕES:

de ser ouvido e interpretado em modos
 cabíveis do meu jeito de ser.

31/09/2010

Fonte: Documentos do Programa VIJuventude

A equipe técnica do programa se comprometeu em procurar uma outra escola na qual ele pudesse recomeçar as suas atividades escolares e que possuísse a modalidade de ensino adequada para ele.

Uma nova ação do Programa VIJuventude foi necessária, como pode ser visto no fragmento abaixo:

No início do ano letivo de 2011, foi encaminhado para a Escola XXXX na L2 Sul noturno vespertino com compromisso de término do ensino fundamental (RPP - 08/2010)


Por fim, como se observa nos relatos, foi encaminhado para uma escola de EJA, no turno vespertino com o compromisso do término do ensino fundamental. Quanto ao seu potencial intelectual, avaliou-se bom nível de aprendizagem, revelou habilidade para a área de desenho, música e atividades esportivas.

A seguir, passamos a descrever as ações que foram realizadas depois da Reinserção Escolar.


5.1.3 Ações desenvolvidas pelo VIJuventude para permanência Escolar de Rafael

Apesar de demonstrar resistência, o adolescente foi reinserido ao contexto escolar e acompanhado sistematicamente, com visitas escolares e domiciliares, bem como, acompanhamento nas atividades esportivas. Foi entregue aos comissários um levantamento acadêmico das atividades do aluno, como apresenta a figura 8 abaixo:

Figura 9 - Levantamento acadêmico de Rafael



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE SUPORTE EDUCACIONAL
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DO PLANO PILOTO E CRUZEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ASA SUL - CESAS
SGAS Quadra 602, Projeto D - Telefone/Fax (61) 3901 2603
E-mail: ejaeesas@yaho.com.br



LEVANTAMENTO ACADÊMICO

Nome do aluno: _____

Segmento: 2º Semestre: 2º Turma: "A" *Desp.*

Período: 05/04 à 06/04

Disciplinas	Nome do professor	Data	Observações
Português		05/04	Frequente até 22/03. Faltava desde 25/03
Não fez Matemática	<i>teste 6/04</i>	05/04	Pres. de LTS até 12/04
História		07/04	Irregular. Presença até 14/03. 12 faltas.
Geografia		05/04	Frequente no início; desde 23/03...
Ciências		05/04	16 faltas - não fez o 1º teste. Desde 23/03 não frequenta - 14 faltas
Arte			
Inglês		06/04	Frequência irregular
Educ. Física		06/04	Faltou nos 4 últimos dias
Sociologia			
Filosofia			
Química			
Física			
Biologia			

SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL - SOE

Fonte: Documentos do Programa VIJuventude

Consta ainda nos relatórios que mesmo depois da reinserção escolar de Rafael, houve algumas intercorrências como: se trancar em seu quarto no escuro, durante dias, apresentando sintomas de depressão. Com relação a esta intercorrência, foi realizada intervenção por parte das pedagogas e fortalecimento de vínculo com os comissários que o acompanhavam, amenizando a situação. Alguns relatos dessas ações podem ser conferidos nos fragmentos abaixo:

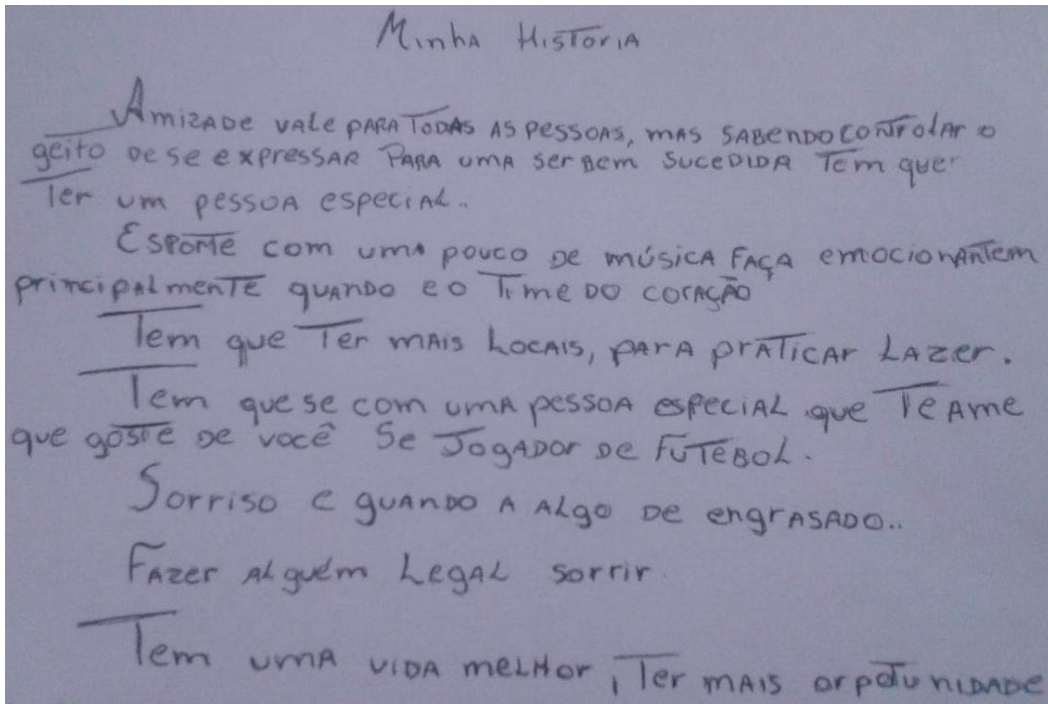
Estivemos na casa do Adolescente. O mesmo já estava duas semanas que não aparece no programa. Chegamos em sua casa e o encontramos dormindo. Rafael disse que está dormindo às 3 horas da madrugada e acordando às 15 horas do outro dia. Tivemos uma conversa bastante proveitosa, falamos a atual situação do mesmo. Ele não está estudando, não trabalha, passa o dia todo dormindo, perdendo tempo. Falamos também sobre futuros estudos e família. O mesmo está morando com sua mãe e o padrasto a quase dois anos. Falamos sobre responsabilidade familiar e ressaltamos que se o mesmo ficar sem estudar e sem trabalhar, que isso pode trazer problemas para o relacionamento com a mãe. O adolescente concordou em comparecer ao programa para as intervenções da coordenação técnica (FRV – 07/10/2011)

Os pressupostos do desenvolvimento humano proposto por Vigotski (2001) nos permite compreender que a aprendizagem do sujeito é síntese de muitas relações sociais que são, ao longo da história, interiorizadas pelo sujeito e convertidas em sua individualidade. Portanto, é a partir dessa compreensão da construção social do ser humano que identificamos a relevância de observarmos as questões emocionais e sociais das crianças e adolescentes participantes do Programa VIJuventude, pois:

Se quisermos que nossos alunos recordem melhor ou exercitem mais o seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa tem mostrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada de um feito indiferente. Cada vez que comunicarem algo tentem afetar seu sentimento. (VYGOTSKY 2001, p.121)

Esse acompanhamento se mostrou importante, pois depois de todas essas ações, Rafael permaneceu na escola, e ainda retomou o seu relacionamento com a mãe, permanecendo em casa, no convívio com sua família. Redigiu em um dos atendimentos psicopedagógicos a seguinte redação, apresentada na Figura 10.

Figura 10 - Redação do Rafael sobre a sua vida



Fonte: Documentos do Programa VI Juventude

Rafael permaneceu em atendimento/acompanhamento no Programa durante dois anos, revelando desafios no que concerne a reinserção escolar e familiar. Diante do histórico do caso, alguns fatores se mostraram desfavoráveis à reinserção escolar, como o uso de drogas por parte dos alunos, como no caso de Rafael. Outro fator que impedia a adaptação escolar é a infraestrutura das escolas, como o adolescente em questão descreveu, a escola não possui uma estrutura adequada para o desenvolvimento pleno. A dificuldade de encontrar a modalidade de ensino que contemplasse a realidade do aluno de defasagem idade e série se mostrou um fator relevante.

Em contrapartida, o envolvimento dos profissionais da escola em promover ações de garantias de direitos e buscar a rede de apoio, mostrou-se um aspecto relevante para a reinserção escolar e familiar. Ou seja, o funcionamento da rede de apoio, quando é assegurada e ativada em prol do adolescente é possível alcançar resultados favoráveis, pois a educação e a família se configuram como alguns dos contextos do aluno como sujeito ativo, sendo necessários aportes de outros contextos, como a assistência social, a saúde, judiciário e outros.

No caso de Rafael, o acompanhamento intensivo e sistemático dos comissários, que, além de realizarem vínculos de afetividade, realizaram vínculos no

processo de aprendizagem, não permitindo a reincidência da evasão escolar e retorno as ruas, parece ter sido proeminente neste caso.

5.2 O Processo de Reinserção de Eric

A criança foi encaminhada ao Programa VIJuventude pela Secretaria de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda (SEDEST), tinha a idade de 10 anos, foi acolhido quando se encontrava em situação de risco social nas imediações da rodoviária na zona central de Brasília. Apresentava indícios de ser usuário de drogas, mas ainda havia vínculos com a família. A seguir passamos a descrever as circunstâncias que incentivaram a situação de rua de Eric.

5.2.1 Circunstâncias que contribuíram a situação de rua de Eric

A criança foi conduzida a SEDEST ao NUAPS (Núcleo de Atendimento às pessoas em Plantão Social) pela PM (Polícia Militar) após ser encontrada em situação de rua na companhia de outro adolescente, apresentava indícios de ser usuário de drogas. Foram encaminhados ao CT (Conselho Tutelar) e a VIJ (Vara da Infância), que por fim foi acolhida pelo programa VIJuventude. Como consta na imagem abaixo:

Figura 11 – Encaminhamento inicial

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E TRANSFERÊNCIA DE RENDA
Subsecretaria de Assistência Social
Coordenadoria de Ações Especiais
Núcleo de Atendimento às Pessoas em Plaftão Social

OBSERVAÇÕES:
 Vio o VIVAS conduzido pela PM pois estava
 em situação de rua, na companhia de outro
 menino.
 Foi encaminhado ao GT 1, VIO
 Após contato com a família, foi entregue
 ao responsável.
 - Logo após ser levado ao ABRIE, a mãe ligou no
 Conselho Tutelar do touing e orientei que ela fosse
 ao ABRIE encontrá-lo.

Fonte: Documentos do Programa VIJuventude

Inicialmente foram realizadas atividades lúdicas para entrevista e formação de vínculo com a criança. Após ser identificado o seu endereço, foi realocado no contexto familiar, que era composto por sua mãe, irmã mais nova (idade de 2 anos) e padrasto.

Foi explicado para Eric e para sua família a proposta do programa VIJuventude. A criança aderiu à proposta aceitando participar do Programa e a família se comprometeu a participar e atender as propostas do programa.

Os estudos com as crianças e os adolescentes em situação de rua demonstram também que a maioria destes tem ou já teve uma experiência escolar. A principal fonte de rompimento dos vínculos com a escola deve-se à sucessão de fracassos a que a criança e/ou o adolescente são submetidos (Forster e cols., 1992; Koller, 1994; Vasconcelos, 1996). O alto grau de repetência, as impossibilidades de conciliar a necessidade de trabalhar com a frequência na escola e a própria falta de atratividade da escola, com seus conteúdos tão distantes da realidade vivida por estes jovens, também são razões que promovem o abandono da instituição escolar. Para levantamento da situação escolar, os comissários realizaram visitas de apuração do histórico na escola onde a criança estava matriculada, conforme consta nos trechos a seguir:

Ao chegarmos a escola fomos à procura do vice-diretor onde nos reunimos juntamente com a coordenadora, professora e orientadora. No primeiro momento nós apresentamos o programa VIJuventude, o objetivo, e o porque estávamos e como pretendemos ajudar o Eric juntamente com eles. Logo após as apresentações, um dos comissários...o vice-diretor relata que a personalidade de Eric é de uma adolescente de 15 16 anos, que é agressivo e acha que ele é hiperativo. A professora coloca que ele é ótimo em matemática em jogos de lógica, mas que na escrita é muito ruim, mas conta que daria para ele ir para quarta série tranquilamente, se não fosse pelas faltas. Conta também que quando saiu de licença maternidade, Eric não aceitou bem a nova professora, se tornou mais agressivo e que havia dito que não voltaria a escola enquanto ela não voltasse. Ela fala que dentro de sala de aula, enquanto tem tarefa para fazer ele fica quieto, mas quando acaba a tarefa e não tem mais nada para fazer vai provocar os colegas de sala. A coordenadora relata que ele está na aceleração por defasagem idade-série, pois ele se encontrava na 2ª série e que está reprovado por faltas, mas que depois a equipe irá conversar se vai abonar ou não algumas faltas. Ela conta que tudo começou em agosto, quando percebeu agitação dentro da sala de aula, a agonia de sair da escola de qualquer jeito, inclusive pulando muro. A orientadora diz que a última vez que conversou com ele foi no ano passado 2008, mas que depois não fez mais nenhum acompanhamento, pois ele não estava comparecendo nas quintas, que tem um projeto pedagógico que chamam de recreação. FRV- 03/11/2009

A percepção da professora em relação ao Eric, são significativas, pois, além de demonstrar as questões de aprendizagem, apresentou a questão da afetividade, quando relata que ia sair de licença maternidade e a criança expressou que não iria mais à escola, fato que merece destaque, pois nesse processo pedagógico, realizar ações de afetividade e expressões positivas em relação ao aluno, exige do professor intencionalidade e planejamento, ao considerar realizar qualquer tipo de registro no livro de ocorrência precisa estar cômico dos pressupostos e conhecimento prévio que influenciaram tais registros.

Para que a interação professora aluno possa levar a construção de conhecimentos, a interpretação que o professor faz do comportamento dos alunos é fundamental. Ele precisa estar atento ao fato de que existem muitas significações possíveis para os comportamentos assumidos por seus alunos, buscando verificar quais delas melhor traduzem as intenções originais. Além disso, o professor necessita que aspectos da sua personalidade – seus desejos, preocupações e valores- influem em seu comportamento, ao longo de interações que ele mantém com a classe. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.84)

Exemplos de atividades realizadas com a professora que estava presente na reunião, para comprovação da sua habilidade matemática foram cedidas, porém será apresentada somente uma, demonstrada a seguir.

Figura 12 – Atividade Escolar

7. Complete as frases abaixo empregando as unidades de medida de comprimento (cm, m ou km) adequadas a cada situação:

A cidade de Lagarto fica a 100 km de distância de Aracaju.
 O bebê andou 50 km, e logo caiu no chão.
 Fomos torcer no estádio de futebol e levamos uma bandeira de 2 m.

8. A mãe de Lucas analisa os gastos semanais de sua família e faz uma tabela indicando o que a família deve comprar na semana e o preço de cada produto. Depois calcula seus gastos.

Categoria	Produto	Quantidade	Preço unitário-R\$	Total	
Alimentação	Arroz	1 pacote de 5 Kg	8,90	8,90	C
Alimentação	Óleo	2 latas	2,80	5,60	C
Limpeza	Sabão em pedra	4 pedras	0,90	3,60	C
Limpeza	Desinfetante	2 vidros	1,25	2,50	C
Higiene	Sabonete	4 barras	1,10	4,40	C
Higiene	Pasta de dente	1 tubo	1,95	1,95	C

Quanto ela gasta na compra de produtos de

Alimentação – R\$ 14,50

Limpeza – R\$ 6,10

Higiene – R\$ 4,35

Fonte: Documentos do Programa VIJuventude

Os profissionais da escola relataram suas percepções em relação ao Eric. Essas percepções foram diferentes, pois como é visto no relato acima, o vice-diretor relatou que sua percepção sobre Eric, é que ele é agressivo e hiperativo, em contrapartida, professora relatou suas potencialidades e a possibilidade de aprovação para a série seguinte, se não fosse pelas faltas excessivas. O relato da professora em relação ao Eric, retrata o que Vigotski (1995) afirma sobre o homem estar sempre criando formas de regular e organizar o seu comportamento. Por meio da apropriação

do conhecimento científico, de acordo com Vigotski (2000), a criança se desenvolve psicologicamente. A escola e o professor podem auxiliar e ajudar a criança a criar mediadores que a auxiliem na aprendizagem. O novo conteúdo apropriado passa a fazer parte de sua natureza, torna-se parte da sua individualidade, conforme afirma Saviani (2003).

Os Comissários verificaram junto a família as razões da criança estar em situação de rua. A mãe relatou na entrevista de anamnese, constantes fugas da criança, passando até 15 dias nas ruas em uso de drogas.

Devido o uso de drogas e à dependência apresentada pela criança houve necessidade de encaminhamento para acompanhamento psiquiátrico, com prescrição de medicamentos com vistas a auxiliar na superação da dependência química. Foram ainda dispensados atendimentos psicoterápicos nas dependências do programa, onde o psiquiatra e a psicóloga diagnosticaram a criança com transtorno de conduta; foi orientado aos comissários sobre esse transtorno, como consta no trecho descrito a seguir pela psicóloga e também comissária que acompanhava o caso:

TRANSTORNO DE CONDUTA: Psicopatologia preocupante, que envolve uma série de problemas com a criança na escola, na comunidade em sua própria casa. É de difícil abordagem terapêutica e o uso de psicofármacos tem como finalidade a diminuição de alguns sintomas, tais como agressividade, impulsividade e hipercinesia (movimentos desordenados, tremores e espasmo). As drogas usadas nesse transtorno são o haloperidol, tioridazina, sulpirida e a clorpromazina. Essas drogas podem suprir a agressividade. Deve-se ficar atento aos efeitos colaterais, como sedação e efeitos extrapiramidais. O uso de antidepressivo neste grupo de pacientes pode ser útil devido a comorbidade da depressão e da ansiedade.
FRV 23/11/2010

A equipe técnica do Programa realizou avaliação pedagógica para identificar as potencialidades e dificuldades de aprendizagem, bem como avaliar a seriação adequada ao seu desenvolvimento. Conforme trecho do RPP a seguir;

Pedagogicamente revela habilidades cognitivas nas áreas do raciocínio lógico matemático, demonstra dificuldade em leitura

interpretação de texto, sua escrita é marcada por letra cursiva bem traçada, produz textos espontâneos com sequência lógicas e algumas falhas ortográficas. RPP 10/03/2010

Eric revelou habilidades de raciocínio lógico matemático, e apesar da dificuldade apresentada em leitura e interpretação de texto, relatou uma motivação por leituras. Assim, verificou-se que a criança estava no nível de 3º ano do Ensino Fundamental. Estabeleceu-se um acordo com a família que a criança seria matriculada em uma escola próxima de sua casa. A seguir passamos a descrever e analisar as ações para a reinserção escolar de Eric.

5.2.2 Ações desenvolvidas pelo VIJuventude para a Reinserção Escolar de Eric

Após retorno às aulas e ao convívio familiar, foi realizada uma reunião com a equipe gestora e a professora, com o objetivo de acompanhar e orientar o planejamento de estratégias para possibilitar a permanência do aluno na escola. Ocorreram importantes mudanças no comportamento da criança na escola, como demonstra os seguintes relatos dos participantes desta reunião, conforme descritos a seguir:

Ao chegarmos à escola fomos à procura da coordenadora e do vice-diretor onde nos reunimos para saber o comportamento de Eric. No primeiro momento ficamos felizes em saber que a mãe foi à escola para saber como ele estava, e comentou que nós fomos a casa dela e que havia gostado e queria saber mais sobre as nossas próximas atuações. A coordenadora nos conta que não recebeu nenhuma reclamação da professora e nem dos colegas de sala... Logo após a professora entrou na sala feliz querendo contar as novidades que estavam acontecendo. Ela relata que Eric mudou bastante, que está fazendo as tarefas, tirando um dia, mas está indo à escola todos os dias, vê a aula direitinho, não está fugindo não está brigando, mas com colegas pelo contrário ela acha que ele está mais próximo deles. Conta que a turma fez um glossário sobre gírias e que Eric participou bastante...

Ela fala que está feliz com o comportamento dele e repete que ele tem potencial para ir para 4ª série. FRV 17/11/2009

Tal relato reafirma o papel do professor como mediador dos conteúdos curriculares e o aluno. Assim explica Facci (2007, p. 151) “O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, ajudando a criança a guiar o seu comportamento”. Quando há essa valorização por parte dos professores em relação aos alunos, permite uma visão diferenciada das potencialidades desse aluno como explica a teoria proposta por Vigotsky em relação ao aprendizado.

O aprendizado precede o desenvolvimento conforme enfatizado por Vigotsky, assim, quando nessa relação de ensino aprendizagem é percebido o desenvolvimento real do aluno e suas potencialidades, é possível promover estratégias interventivas e educativas para o progresso no aprendizado do aluno, considerando o seu estado dinâmico de desenvolvimento. A zona de desenvolvimento potencial pode determinar hoje e concretamente aquelas capacidades e habilidades que o sujeito conquistará amanhã. (VYGOTSKY, 2001)

Os processos pedagógicos caracterizam-se pela intencionalidade de ações para um desenvolvimento, e à escola como representante cultural da sociedade tem um papel fundamental de promoção do desenvolvimento. Se quisermos que nossos alunos recordem melhor ou exercitem mais o seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. “A experiência e a pesquisa tem mostrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada de um feito indiferente. Cada vez que comunicarem algo tentem afetar seu sentimento”. (VYGOTSKY, 2001, p.121)

Paralelo a isso foi oferecido apoio familiar com a proposta de conseguir um emprego para o padrasto, para mãe permanecer em casa com os filhos para acompanhar e possibilitar o estabelecimento de uma rotina de escolar.

Foi realizado o acompanhamento sistemático das atividades escolares onde os Comissários visitavam a escola e à família para acompanhamento da vida escolar da criança.

5.2.3 Ações desenvolvidas pelo VIJuventude para a permanência Escolar de Eric

Devido à mudança de endereço, no ano seguinte, a família solicitou transferência de escola, houve resistência por parte da nova escola para realizar

matrícula, por se tratar de uma criança em acompanhamento pela Vara da Infância e da Juventude. Conforme recorte do ofício de encaminhamento à escola, demonstrado abaixo;

Figura 13 - Encaminhamento para a escola

Dirijo-me a Vossa Senhoria com o objetivo de solicitar para o adolescente ~~seu nome~~ em 14/01/1999, matrícula no 5º ano do Ensino Fundamental Séries Iniciais de nove anos.

Ressalto que tal pedido se justifica em face do adolescente está sendo atendido pelo programa VIJUVENTUDE e encontra-se afastado das atividades acadêmicas.

Por fim, esclareço que o Programa VIJUVENTUDE é um Programa da 1ª Vara da Infância e Juventude do DF voltado ao atendimento e inclusão social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Certa de poder contar com a colaboração de Vossa Senhoria, antecipadamente agradeço.

Atenciosamente,

Fonte: Documentos do Programa VIJuventude

Efetivou-se a matrícula após encaminhamento de ofício do Programa, solicitando a vaga. Em conversa com representantes da direção e coordenação pedagógica, foram apresentadas as necessidades da criança em questão, esclarecendo ser ele acompanhado pelo programa e da importância do diálogo das duas instituições para o melhor atendimento, como ilustra o trecho a seguir.

O comissário foi a escola do Adolescente citado em epígrafe, para realizar visita pré-determinada em plano de ação, com intuito de monitorar as condutas Escolares do Adolescente. Em conversa com representantes da direção e coordenação pedagógica, foi apresentado mais uma vez da necessidade especial que o jovem acompanhado pelo programa apresenta, e da importância do diálogo das duas instituições para o melhor atendimento. FRV 09/02/2011

Nessa escola, houve alterações no comportamento de Eric, com relatos de agressividade e envolvimento constantes em brigas dentro do ambiente escolar. Em razão disto, foi solicitada, em caráter de emergência pela escola, reuniões com representantes do Programa. Nessa reunião, houve participação dos pais dos alunos que se envolveram em brigas com o Eric, foi transcrito o que ocorreu nessa reunião que será apresentada a seguir:

No Dia Em epígrafe foi realizada a reunião convocada pela coordenação e a equipe do programa junto à escola para interação do quadro clínico do citado adolescente. A reunião teve início e foi acompanhada pela coordenação pedagógica da escola e a professora. Foi passado pela direção da escola uma briga que teve como protagonista o Eric. Alegaram, que na quinta-feira passada o Eric teve um entreviro com outro aluno e que desse caso que vinha se repetindo com uma certa frequência, os responsáveis pelo adolescente agredido procuraram a direção para a solução do problema. Como não se deslumbrou uma ação da direção imediata, no ponto de vista da mãe do alegado, filho agredido, procurou resolver pelas próprias vias do acontecido, o que gerou o conflito com a mãe de Eric, quase parando na delegacia. Com o fato colocado para a equipe, foram pedidos pela escola que fosse ouvindo a alegação da mãe do menino agredido. Concordamos com a proposta e ouvimos, a mãe muito alterada, citou um termo pejorativo ao referir-se a Eric, dizendo que o mesmo era um projeto de marginal, disse ainda, que era termo comum usado pelos outros pais ao se referirem ao adolescente acompanhado pela equipe. Os ânimos se exaltaram nessa hora. Dispensamos a mãe para continuar a reunião, foi solicitado pela equipe que esse tipo de abordagem de incitarem os pais não se repetisse para um melhor aproveitamento da reunião. Então foi passada a real condição Clínica do Adolescente e que fosse repensado o modo de trabalho com o Eric, que fosse feito o vínculo com próprio adolescente e as autoridades escolares que ele tem referência, e que desse vínculo eles tirariam a melhor maneira de se tratar com ele. FRV 01/12/2010

Depois de esclarecida a situação da criança em relação ao seu tratamento para dependência química e suas necessidades, foi sugerido que a escola desenvolvesse um vínculo com a própria criança e as autoridades escolares referências, aproveitar-se deste vínculo para propiciar mudanças nas ações da criança na escola. Segundo o comissário que registrou e acompanhou essa reunião, a escola precisava de ajuda no trato com essa criança, como descreve a no trecho abaixo:

Na reunião a escola demonstrou uma grande dificuldade em lidar com alguns temas referentes ao comportamento, por várias vezes foi questionado como punir ou não o Eric pelos atos ocasionados por ele. E como proceder com ele. FRV 01-12-2010.

Quanto a essa reunião e os acontecimentos foi realizado um plano de ações e procedimentos para intervir na situação, que será descrito a seguir:

Retornar sobre os procedimentos; 1º Para melhor conversa com o diretor, pontuar sobre o trabalho e o vínculo e como lidar como autoridade com o Eric; 2º A psicóloga que o acompanha converse com a equipe pedagógica da escola, técnicas de congruências e como lidar com o transtorno, falar sobre o laudo e as possibilidades de trabalho para o próximo ano; 3º Na reunião de pais e mestres dia 10-12, a mãe já está ciente como proceder. Foi solicitado que tivesse uma conversa reservada com a professora em um dia diferente dos demais. FRV 01-12-2010.

Nessa perspectiva, essas ações apresentaram-se como possibilidade de apontar elementos que devem embasar propostas de reinserção escolar de crianças ou, ainda, práticas que devem ser evitadas para não incorrer no que se têm denominado inclusão excludente, ou seja, um processo de inclusão perverso, submetendo crianças à práticas escolares que não correspondam as suas necessidades e desrespeitam sua história de vida e de escolarização.

Normalmente, esse público é marginalizado pelo insucesso, privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e social. Estamos tratando aqui de uma criança vítima de seus pais, de seus professores e, sobretudo, de uma sociedade excludente que impõe viver em condições de pobreza, situações de risco e permanência nas ruas.

Com o objetivo de auxiliar na permanência na escola desses alunos reinseridos na escola, eram realizadas constantes reuniões e estudo de casos, pois tanto as crianças/adolescentes como os profissionais da escola apresentaram dificuldades adaptativas. A “ausência de condições educacionais adequadas” (FRIZZO; SARRIERA, 2006) pode ser um dos motivos que levam esses educadores a resistirem à inclusão de crianças/adolescentes em situação de rua, desrespeitando os direitos fundamentais estabelecidos constitucionalmente, de acesso e permanência na escola.

Partindo da demanda do próprio Eric, foi matriculado na Vila Olímpica próxima a sua casa, para realizar atividades de natação e futebol, com o intuito de minimizar a ociosidade e as fugas constantes da criança. Conforme figura abaixo:

Figura 14 – Comprovante de Matrícula

SECRETARIA DE ESTADO DE ESPORTE
VILA OLÍMPICA REI PEL  - SAMAMBAIA
ADMINISTRA O GERAL

COMPROVANTE DE MATRÍCULA DATA: 5, 10, 10 1a Via - Sec / 2a Via - Aluno

NOM: [redacted]
RESPONSÁVEL: [redacted]
NASC.: 14/11/99 IDADE: 12 TURMA: 29 J
HORÁRIO DA ATIVIDADE: 10:00/11:00 DIAS DA ATIVIDADE: 4º 6º
MODALIDADE: natação PROFESSOR: [redacted]
OBSERVA OES: [redacted]

SECRETARIA DE ESTADO DE ESPORTE
VILA OLÍMPICA REI PEL  - SAMAMBAIA
ADMINISTRA O GERAL

COMPROVANTE DE MATRÍCULA DATA: 5, 10, 2010 1a Via - Sec / 2a Via - Aluno

RESPONSÁVEL: [redacted]
NASC.: 14/11/99 IDADE: 12 TURMA: 28 B
HORÁRIO DA ATIVIDADE: 9:00/10:00 DIAS DA ATIVIDADE: 3º 5º
MODALIDADE: futsal PROFESSOR: [redacted]
OBSERVA OES: Sou da 5 B

Fonte: Documentos do Programa VIJuventude

Houve motiva o e interesse por parte da criança, no entanto, sua família era inconstante no que se refere a levá-lo para essas atividades complementares. Conforme relato descrito no FRV a seguir:

Fomos buscar o adolescente para ter atendimento psicoterápico no programa, como de praxe a mãe não mandou um menino para a Vila Olímpica. No retorno o combinado é deixá-lo na escola; estranhei, pois ele estava relutante para ir à aula alegando que havia acordado cedo demais estava com sono. Quando chegamos ao colégio os Coleguinhas já foram falando: ô Eric há quanto tempo. Fui descobrir com a professora dele que não apareceu no colégio esta semana a toda. Acontece que eu na mesma manhã, havia perguntado para a mãe como ele estava no colégio, ao que ela respondeu que estava muito bem, com notas boas e tudo. O menino está cheio de alterações na escola, inclusive pulou o muro para buscar outros meninos e assim poder dar uma surra em outra criança dentro do colégio. Pedir que fosse feito o registro por escrito por parte da direção de todos os acontecimentos, para posteriormente numa reunião no colégio confrontarmos a mãe. FRV 19/10/2010

O Programa VIJuventude realizou um novo mapeamento individual do Eric, considerando as alterações no comportamento da criança, no qual foi constatado que a mãe estava utilizando os serviços da criança para vendas de panos de prato no comércio, suspendeu a medicação e ainda presenciou o padrasto e o Eric fazendo uso de drogas.

Verificou-se que a mãe vendia panos de prato nas ruas, utilizando a criança como estratégia de vendas, em geral no período noturno, a mãe se posicionava em um ponto de apoio e a criança ia sozinha oferecer os panos de prato, com um discurso pré-estabelecido por ela. Neste momento, foi esclarecido à mãe que ela estava agindo de forma contrária aos direitos de seu filho, sendo advertida que essa situação não poderia dar continuidade, pois se configurava trabalho infantil. Como consta no trecho a abaixo:

Na noite do dia 9 de Fevereiro por volta das 22:00, o comissário encontrou com o jovem em epígrafe monitorado pela equipe, ele estava com a mãe vendendo panos de pratos, ... então na Tarde do dia 10 de fevereiro foram a casa do Eric, pois deveriam expor a família que a condição de trabalho infantil realizado pelo adolescente estava

endereço acordo com as propostas do programa para ele na condição de acompanhado pelo VIJuventude. FRV 10/02/2011

Diante disto, a família foi convocada para comparecer ao Programa, onde foram realizados novos acordos e advertências. Em reunião com a mãe, foi tratado da seguinte forma:

Foi relatado o fato ocorrido e foi pedido para que não voltasse a acontecer essa situação, que iríamos pensar em outra modalidade em que não precisasse cometer essa falta, ela então relatou os problemas e o quanto ela conseguia vendendo panos de pratos. Então foi prometido que não aconteceria mais e aceitaria o que estava sendo proposto... A proposta para a mãe: Consiste em vender panos de pratos no horário em que Eric estivesse na escola, para que o monitoramento prestado pela mãe sobre o filho em levar, buscar na escola ou no Adolescentro. O emprego para o Padrasto. FRV 10/02/2011

Em continuidade aos acompanhamentos e visitas domiciliares, verificou-se que a situação de trabalho infantil do Eric continuava ocorrendo, como consta nos relatos abaixo:

Dia 26 do 2 de 2011 os Comissários realizar uma visita surpresa ao domicílio do Eric o adolescente não foi encontrado em casa e nem a mãe foi relatado pela ex-cunhada que tomava conta da irmã mais nova do Eric, que a mãe não se encontrava, pois estava vendendo panos de prato na Asa Sul ao perguntar pelo Eric os Comissários ouviram como resposta que eles estavam com a mãe vendendo panos de prato. FRV 26/02/2011

Com esse registro de trabalho infantil, percebeu-se uma das razões de Eric ter iniciado a sua permanência nas ruas, trazendo a tona a reflexão de que a história anterior à inserção na rua talvez seja a principal questão a ser enfatizada nas políticas públicas e nas pesquisas, uma vez que assim haveria condições de se efetuar um trabalho preventivo, ao invés de simplesmente paliativo. Um conjunto de problemas sociais, políticos e econômicos está relacionado à saída das crianças e dos adolescentes para a rua. Estes jovens, em geral, vivem juntamente com suas famílias em condições de miséria, sendo apontado, em alguns estudos, que a saída para rua se deve, na maioria das vezes, à questões financeiras.

Ocorreu então nova mudança de endereço, onde a mãe se afastou do companheiro, matriculou a filha mais nova em uma creche e o Eric em uma escola de tempo integral, onde houve adaptação importante. Eric passou a assistir aulas em uma modalidade de aceleração por defasagem idade e série, apesar do seu rendimento ser favorável à aprovação, a criança nas escolas anteriores apresentava constantes intercorrências com relatos de brigas com colegas, porém, em reunião com a escola e a professora, foi relatado que mudou bastante e que estava fazendo as tarefas, frequentando a escola todos os dias, não havendo mais registros de brigas e fugas, pelo contrário, que houve adaptação e aproximação com os colegas. Em contato com o Programa a diretora da escola, afirmou que o aluno não apresentou nenhum problema e que estava frequentando regularmente as aulas, conforme trecho a seguir:

*No dia 13 de abril de 2011, estive na escola do Eric e conversei com a diretora em questioneei sobre a situação dele, e ela me respondeu que o aluno não apresentou nenhum problema é que está indo muito nas aulas sem faltas e participando os trabalhos em grupo. FRV
13/04/2011*

Nessa mediação, foram realizadas orientações constantes aos profissionais da escola, facilitando assim a inclusão do aluno no ambiente escolar. Esse esforço é pautado na certeza de que a educação é o pilar fundamental nos processos de transformação social.

[...] a educação concentra as expectativas sociais de melhora do quadro de exclusão social com que sofrem muitas famílias em razão de pobreza e de dificuldades a ela associadas, como a falta de qualificação, o trabalho infantil e o envolvimento em problemas com a Lei por falta de perspectivas positivas em relação à inserção no mundo do trabalho (FRIZZO; SARRIERA, 2006, p. 206-207).

A escola informou ao programa que a mãe do aluno compareceu à escola para acompanhar o desenvolvimento do seu filho, uma atitude que não era percebida nos anos anteriores. Por fim, o conjunto das ações articuladas possibilitou a reinserção dessa criança em situação de rua na rede de ensino. Houve certa resistência por parte dos profissionais da escola, alegando diversas razões para impedir seu ingresso. No entanto, com a mobilização dos profissionais do projeto garantindo acompanhamento sistemático e reforçando o discurso sobre os direitos estabelecidos em lei para essas crianças/adolescentes realizava-se a matrícula (SANTOS, 2009).

A permanência na escola deu-se mediante constantes reuniões e estudos de casos, pois tanto as crianças/adolescentes como os profissionais da escola apresentaram dificuldades adaptativas.

5.3 - O processo de Reinserção Escolar de Edson

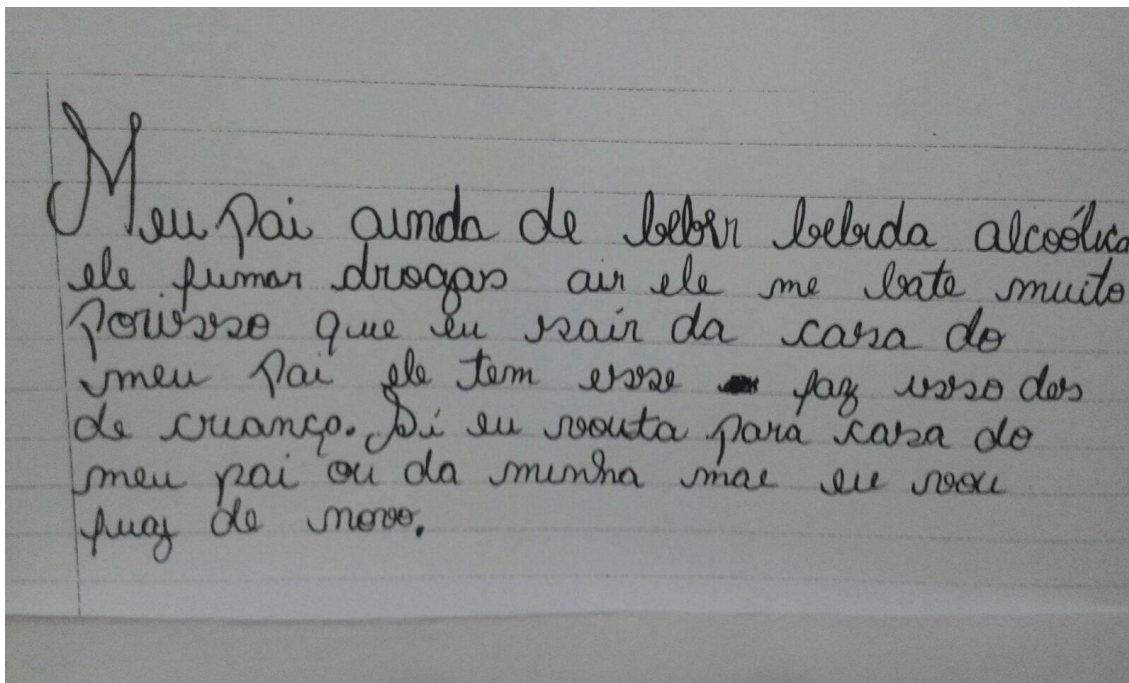
No dia nove de março de dois mil e nove, quando tinha a idade de 13 anos, Edson foi encaminhado pelo Conselho Tutelar de Brasília para o Programa VIJuventude, pois foi encontrado em permanência integral nas ruas, na zona central de Brasília. A seguir, passamos a descrever as circunstâncias que incentivaram Edson a situação de rua.

5.3.1 Circunstâncias que contribuíram a situação de rua de Edson

Edson, adolescente de 13 anos, chegou ao programa encaminhado pelo Conselho Tutelar de Brasília, por estar em permanência nas ruas em período integral. Bem como estava evadido do contexto escolar. Após realizar o acolhimento, foi necessário apuração e verificação dos fatos que o levaram a permanência nas ruas.

Nesse atendimento, realizado pela coordenação técnica do Programa, Edson afirmou que seus pais são separados, que ele vivia em companhia do seu pai, e o mesmo era dependente químico e alcoólico. Quando estava sobre o efeito de álcool e outras drogas ficava agressivo com filho. Um dos motivos que levou o adolescente a fugir de casa, como descreve em um texto realizado em atendimento com a equipe técnica do VIJuventude. Consta a cópia do texto na figura 15.

Figura 15 - Texto escrito sobre o motivo de ter fugido de casa.



Fonte: Documentos do Programa VIJuventude

A fuga de casa ocorreu após uma discussão com a professora na escola. Conforme descrito no Relatório Informativo da Escola (RIE), enviado ao Conselho Tutelar.

Edson foi advertido após ter sido hostil com a professora, negando-se a executar a atividade proposta, e com a coordenadora, que tentava mediar a situação, tendo como punição, entrar na escola somente com a presença de um responsável (pai ou mãe). Segundo relato da família após esse fato passou em casa pegou um par de chuteiras e não mais voltou. A família relatou que registrou ocorrência sobre o desaparecimento do adolescente. (RIE-01/09/09)

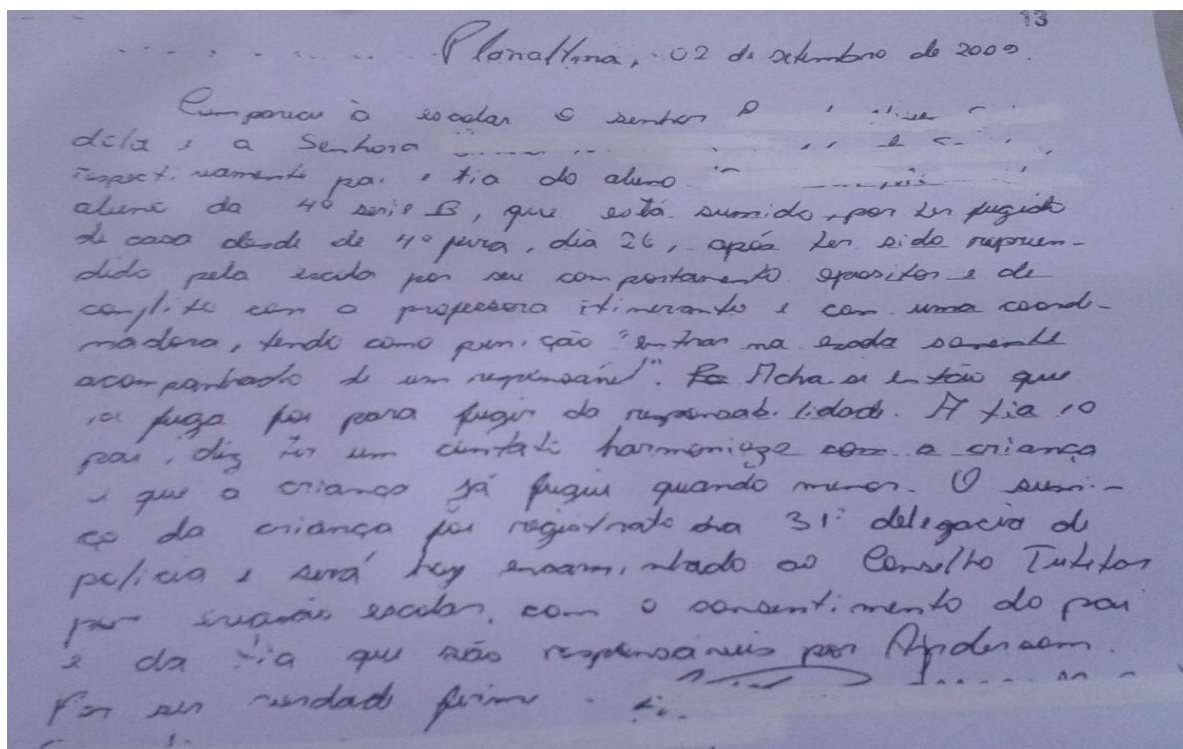
Esse fato demonstra a importância da relação do professor com o aluno, e a necessidade do professor estar consciente dos fatores imbuídos no processo de ensino aprendizagem, pois para a efetivação desse processo na escola, é necessária a participação ativa do corpo discente e docente, pois é na interação desses que se constrói a aprendizagem (WALLON, 2007). Ao considerarmos qualquer relação interpessoal, seja uma relação de ajuda, ou uma relação de aprendizagem, como no caso da relação professor e aluno, é significativo compreender a formação dos pressupostos inerentes ao sujeito, para não haver uma aversão ao aprendizado. Para Marinho-Araújo e Almeida (2005, p.95), a relação professor/aluno se constitui em

“[...]núcleo de processo ensino aprendido, e por isso mesmo geradora de obstáculos ou avanços à construção do conhecimento pelos alunos.”

No contexto da escola na contemporaneidade, onde as relações professor/aluno estão marcadas por desrespeito e violência, é primordial que os professores analisem e compreendam, entre outros aspectos, as relações que se estabelecem no processo do ensino e aprendizagem uma vez que essa relação se constitui em um núcleo privilegiado de desenvolvimento. Conhecendo as teorias do desenvolvimento que explicam esses fenômenos sociais e escolares para, posteriormente, reestruturar sua prática profissional de modo a contribuir com a construção de um processo de intervenção que melhore o desempenho dos alunos e possibilite a concretização de uma cultura de sucesso escolar.

A equipe gestora da escola convocou uma reunião com o pai e a tia paterna para resolverem o fato. Sendo registrada em ata de ocorrência escolar, como consta a figura 16.

Figura 16 - Ata de ocorrência escolar



Fonte: Documentos do Programa VIJuventude

Para composição dos relatórios e compreensão dos fatos ocorridos com o Edson, foram solicitadas informações junto à escola em que estava matriculado no período da evasão e fuga para as ruas, bem como entrevista com a família, para

apuração dos fatos ocorridos. Foi necessária a convocação do pai e da mãe até o programa para realizar entrevista de anamnese. As entrevistas de anamnese foram realizadas em dois momentos diferentes, no primeiro momento com o pai e a tia do adolescente e em outro momento com a mãe. Nos registros dessas anamneses consta que, segundo relato da mãe, Edson residia com ela até os 6 anos de idade, recorda de fugas constantes para ficar com o pai. A mãe também afirma que o pai jamais bateu no filho, que ela, a mãe, batia com cinto, mas a última surra foi quando Edson tinha 6 anos.

Verificou-se que a versão do adolescente era verídica, sendo oferecido atendimento ao pai para tratamento da dependência química. Em parceria com o Núcleo de Acolhimento aos Usuários de álcool e Outras Drogas (NAUAD), conseguiu-se vaga para a internação do pai do adolescente, em comunidade terapêutica, que aderiu ao tratamento. Sendo uma notícia que trouxe alegria ao Edson, conforme descrito no trecho do relatório de visitação dos comissários;

O pai do Edson está em tratamento. Percebemos que o adolescente estava um pouco apreensivo em fazer contato com o pai, mas tentamos esclarecer ao adolescente que o pai aceitou tratamento principalmente por ele, e seria bom que eles conseguissem ser amigos nesse momento, para fortalecer um ao outro e assim fazer aproximação gradativa dos dois. (FRV- 21/11/09)

O envolvimento com o uso de drogas do pai de Edson foi o motivo que levou ao encaminhamento para o serviço de saúde, parceiro do Programa, com atendimento psicológico e psiquiátrico. Edson não possuía vínculo afetivo com a mãe, pois, desde a separação, mora com o pai, conforme registros dos relatórios dos comissários.

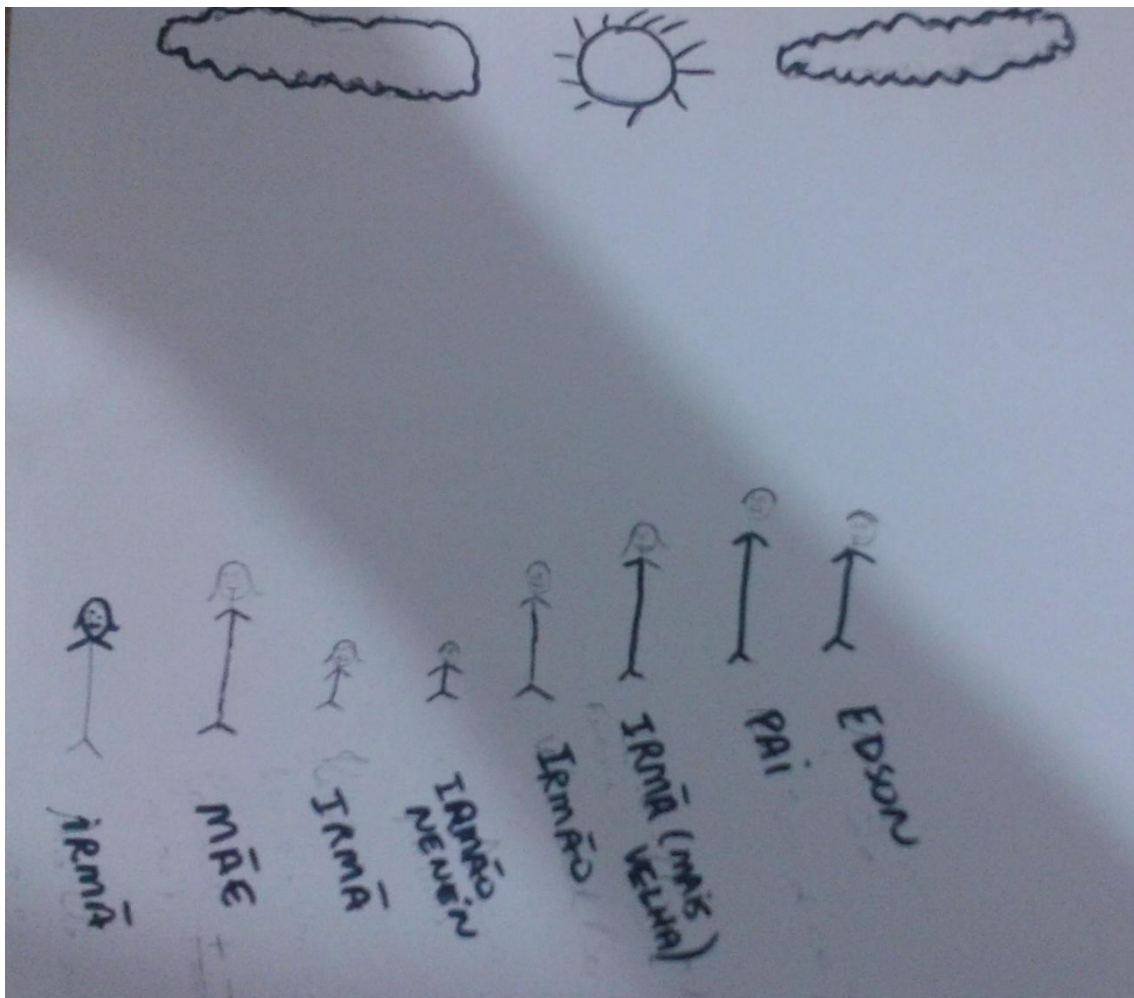
Perguntei sobre a mãe e ele disse que é uma pessoa ausente e distante da vida dele. Ela já tem outro companheiro e outros filhos, os quais ele não tem proximidade, o maior contato familiar são os parentes por parte de pai [...] Mencionou que a pessoa que ele sente mais saudade é o pai, embora quando ele faz uso de bebidas alcoólicas o trata com agressividade. (FRV- 18/10/09)

Os comissários realizaram atividades lúdicas para formação de vínculo com o adolescente, no qual em uma brincadeira descreveu o seu contexto familiar, conforme a descrição do comissário:

Sugeri a ele que fizéssemos uma brincadeira com o caderno de perguntas e respostas dos amigos. Eu elaborei algumas perguntas bem simples, mas que faz referência aos pontos relevantes e com possibilidade de acrescentar alguma informação, para além de nos ajudar na conversa em relação a família de forma mais sutil. Ele me contou que sua irmã mais velha (meia irmã) apenas por parte de mãe, saiu de casa cedo devido ao comportamento da mãe, ele não lembra com quantos anos exatamente, ela tem 17 anos já é mãe e vive com companheiro. Também mencionou que quando o pai resolveu trabalhar na chácara, foi a mãe que escolheu ficar com seu irmão, Edson mostrou preocupação com o bem-estar do irmão estando ele aos cuidados da mãe, na opinião dele o irmão não deve está feliz, pois também não tem afinidade com a mãe continua com a opinião de não querer contato com ninguém da família e que no futuro caso pai vem se recuperar dos problemas atuais (alcoolismo e drogadição) será o único membro que ele deseja ter proximidade, reforcei a informação que no momento que ele quiser ver o pai ou irmão nós seremos responsáveis em providenciar essa aproximação e Edson concordou. (FRV- 18/10/09)

Em atendimento psicopedagógico com a pedagoga do programa, o adolescente descreveu a sua composição familiar com o desenho da figura 12 abaixo.

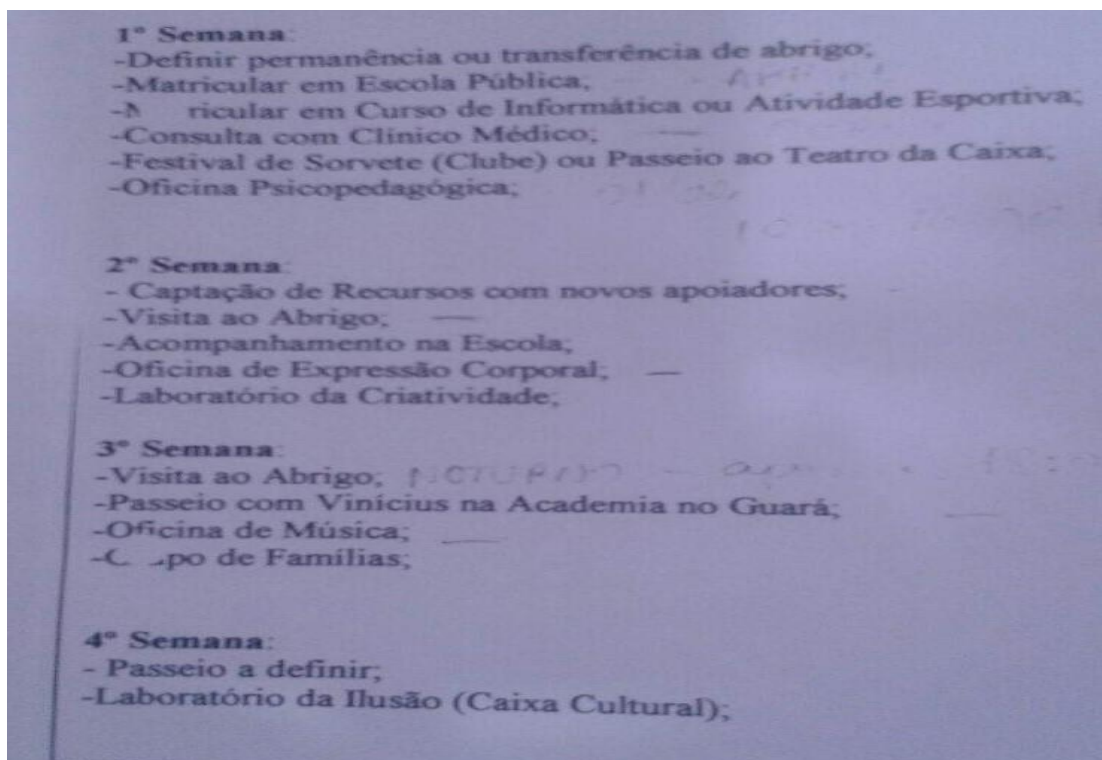
Figura 17 – Desenho do Edson de sua família.



Fonte: Documentos do Programa VIJuventude

Depois de realizado o vínculo, o programa VIJuventude em parceria com o Conselho Tutelar, encaminhou o adolescente a um abrigo da Assistência Social do governo do Distrito Federal. Nos dias seguintes, foram realizadas visitas por parte dos Comissários e Equipe técnica do Programa VIJuventude para a formação e fortalecimento de vínculos com o adolescente. A Figura 18 abaixo apresenta o plano de ação para as ações dos comissários junto ao adolescente.

Figura 18 - Plano de ação mensal



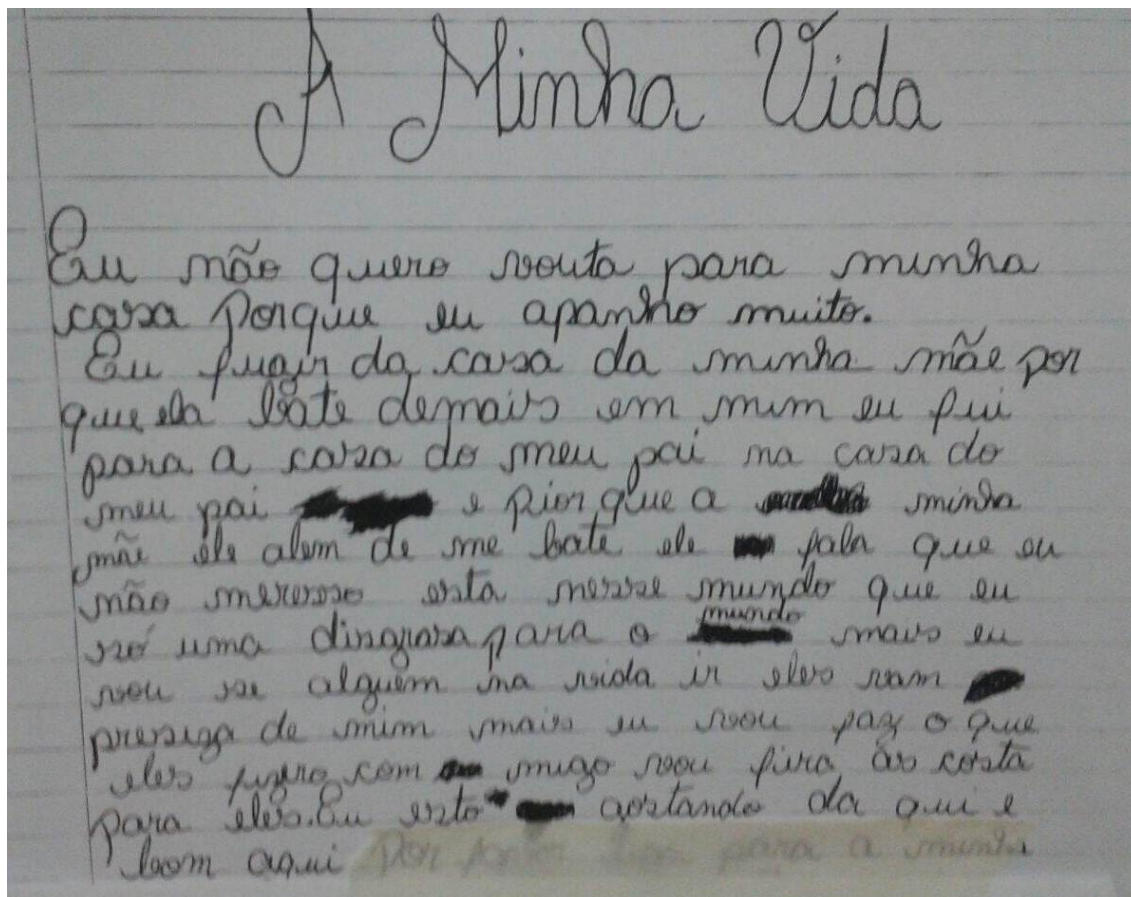
Fonte: Documentos do Programa VIJuventude

Conforme consta no Relatório Criança/adolescente, impresso aos dias 3/2/2010 do sistema de Informática do Programa VIJuventude, de registros de ocorrências do adolescente. Durante o período de abrigamento, houve uma rebelião dos adolescentes abrigados, onde Edson foi agredido por um funcionário do Abrigo. Diante da situação, o adolescente fugiu do abrigo que se localizava em uma cidade satélite, andando a noite inteira, até chegar ao Programa VIJuventude que se localizava na Zona Central de Brasília. No momento, que retornou ao programa, estava descalço, com os pés machucados e calejados, com aparência de fraqueza e sujo. Foram providenciados cuidados necessários, para a situação apresentada naquele momento, com um novo abrigamento ao final do dia, em um outro abrigo da Rede Aldeias SOS, sendo bem recebido e acolhido.

Após adaptação ao novo abrigo, Edson foi conduzido até o Programa para realizar a avaliação pedagógica, no intuito de conhecer as suas potencialidades e déficits, com a perspectiva de reinserção escolar na modalidade de ensino que se adequasse as suas demandas. Nessa avaliação, foi solicitado que o mesmo redigisse

uma redação para avaliar escrita e a percepção de sua história de vida. Sendo apresentada na figura 19.

Figura 19 - Redação do Edson sobre a sua vida



Fonte: Documentos do Programa VIJuventude

A seguir, passamos a descrever as ações que foram realizadas para o processo de Reinscrição Escolar.

5.3.2 Ações desenvolvidas pelo VIJuventude para o processo de Reinscrição Escolar de Edson

Após avaliação, que consta nos relatórios da equipe pedagógica, constatou-se que o adolescente estava em defasagem idade e série, pois estava com 13 anos cursando o 6º ano, ou seja, a série prevista para a sua idade era o 8º ano do Ensino Fundamental. Informações constantes nas secretarias das escolas que frequentou, indicava que o motivo das duas reprovações foi de infrequência e evasão escolar. Ao serem cadastrados no programa, era realizado o mapeamento para identificar a

situação escolar dessas crianças e adolescentes, verificando suas histórias acadêmicas com intuito de compreender as ações que influenciaram a evasão escolar.

Outro ponto a se considerar, naquilo que diz respeito à efetividade desse mapeamento individual, refere-se ao fato de que, após se estabelecer vínculo com o adolescente, os pedagogos realizavam avaliações pedagógicas para identificar suas dificuldades e potencialidades. Da mesma forma, avaliavam o nível de cognição dessa população para posterior encaminhamento à seriação adequada na rede de ensino ou para projetos educativos específicos.

Assim, foi realizado um levantamento das escolas próximas ao abrigo que atendessem a seriação do adolescente, para então efetivar matrícula. Formalizou-se a matrícula e em seguida houve uma reunião com a equipe pedagógica da escola, para informar que o adolescente seria acompanhado pelo Programa, e orientar o planejamento das ações pedagógicas para adaptação ao novo ambiente escolar.

Para auxiliar na adaptação e retorno às aulas, foram realizadas visitas à escola, para acompanhamento das atividades escolares. A escola em que Edson foi matriculado relatou uma boa adaptação e um bom desempenho pedagógico, como indica o trecho do relatório abaixo.

No dia 24/10 pela manhã, fui a Escola 306 Norte para reunião de entrega de notas do 3º bimestre do Edson. Conversei com a professora e outros funcionários da escola e fiquei muito feliz com o desempenho dele. Todos elogiaram pela meiguice, educação e entusiasmo com a escola. A professora disse que o Edson tem muita maturidade e conseguiu alcançar as médias pela sua vivência, pois chegou a escola na semana de provas e mesmo assim teve aprovação, porém detalhou todas as dificuldades que precisam ser trabalhadas para que ele tenha ainda mais êxito até o fim do ano, e possa ir para a 5º série com mais segurança, pois ela acha que ele tem dificuldades desde a alfabetização em relação a leitura e escrita, também dificuldade em reproduzir histórias e ideias. Deixei meu contato com a professora para que ela mande por email o que deve ser estudado com ele. A professora mencionou progresso em relação a demonstração de afetividade, disse que agora ele a cumprimenta

com um beijo na face ao ir embora. Passei pela secretaria para verificar se havia pendência de documentos e junto a renovação de matrícula não havia pendência. A escola comunicou que com a aprovação para a 5ª série, no próximo ano ele estudará pelo turno matutino. Os Comissários que acompanhavam o caso do adolescente foram convidados para apreciar a exposição sobre a Semana de Arte Moderna, com apresentação dos trabalhos feitos pelos alunos, sendo destaque na exposição os de autoria do adolescente acompanhado. (FRV- 24/10/09)

Como atividades complementares, o adolescente foi matriculado em curso de informática, com bom aproveitamento. Também foi matriculado em escolinha de futebol. Como descrito pelo comissário que acompanha o adolescente:

Hoje à tarde fui ao Movimento Eureka, situado na 906 Norte e consegui matricular o Edson no Curso de Computação do DF DIGITAL, ele terá aulas nas segundas e quintas-feiras, a partir dessa semana, eles oferecem níveis do básico ao avançado e certificado ao término de cada curso, oferecem flexibilidade quanto à mudança de horário para o próximo semestre, com horários contrários ao ensino regular. Também fui à Escolinha de Futebol São Paulo Futebol Center, na 910 Norte, próxima a Vara da Infância e já deixei o nome do adolescente para pleitear uma bolsa para o próximo ano, tiveram muita receptividade e demonstraram otimismo quanto à concessão da bolsa. (FRV-09/11/09)

Os relatórios parecem indicar que Edson, ao sentir-se seguro e amparado, apresentou desejo de esforçar-se para cumprir com as propostas sugeridas. Isto pode ser visto na adesão do adolescente ao curso de informática, que demonstrou entusiasmo e interesse, conforme a descrição do comissário que acompanhou essa etapa. O que demonstra o papel da afetividade no processo de ensino aprendizagem e compreensão das potencialidades do aluno.

Ele começou o curso de informática no Movimento Eureka e disse estar muito entusiasmado, gostou dos professores e pretende fazer quantos cursos ele puder para ampliar os seus conhecimentos. (FRV-14/11/09)

Durante o acompanhamento escolar realizado pelo Programa, percebeu-se a demanda de um apoio nas atividades escolares em algumas matérias, sendo sugerido ao adolescente, que aderiu a proposta, para então iniciar o reforço escolar, como esclarecem os trechos descritos pelos comissários:

No sábado, por volta das 15h fui ao abrigo visitar o Edson, ele estava bem cuidado, limpo, vendo TV. Conversei com ele sobre o reforço escolar que será necessário para que ele tenha êxito no último bimestre e ele concordou com a proposta sugerida. (FRV- 31/10/09)

Diante das dificuldades demonstradas em algumas matérias, Edson iniciou o reforço escolar com uma das comissárias que acompanhava o caso, o vínculo já estabelecido favoreceu a realização das atividades escolares junto a essa comissária.

Hoje iniciei o Reforço Escolar com o Edson, fui ao Abrigo ALDEIAS por volta das 10h e então seguimos para a Biblioteca da Rede Sarah de Hospitais, fizemos leitura de livros (As meninas descalças e por que não consigo gostar dela?) Livros do Projeto Bem-Me-Quer e recortes de jornais, ditados e reproduzimos as histórias dos livros, visando assim treinar a interpretação dos textos e dar mais ritmo e compreensão a leitura e evitar o entendimento do texto de maneira confusa. Reforcei o uso e diferenciação de letras maiúsculas dentro do texto, a separação silábica, acentuação e pontuação. Teve um bom rendimento e progresso em relação à entonação de voz e leitura, programamos a continuidade na próxima semana. (FRV- 14/11/09)

Edson estava morando no abrigo, e matriculado na rede de Ensino, e com frequência assídua às aulas. Participando dos atendimentos psicopedagógicos, atividades complementares, e aderindo às propostas tanto do abrigo quanto do Programa, ainda, foi dada continuidade às ações em relação a restauração do vínculo familiar, em especial com a figura do pai. Nos acompanhamentos, o adolescente era orientado a se preparar para retornar ao convívio familiar.

No decorrer do dia, Edson falou do encontro com o pai e disse ter ficado feliz com a aceitação por parte do pai de um tratamento e me perguntou se no dia que o grupo fosse à chácara em Águas Lindas

ele poderia visitar o pai, eu disse que se ele se sentisse bem em ir, não teria problemas. (FRV- 14/11/09)

Paralelo a esses acompanhamentos, pelos relatos, o Programa conduziu Edson a comunidade terapêutica em que o pai estava fazendo tratamento, com intuito de restabelecer o vínculo para retorno ao convívio familiar.

Ao se encontrarem o Edson ficou tranquilo e feliz por saber que o pai está bem recuperando as atividades na comunidade terapêutica, trocaram abraços e sorrisos. (FRV- 21/11/09)

Consta nos relatórios de registros de ações dos comissários, que quando o pai recebeu alta e voltou a sua residência, o adolescente foi reinserido aos poucos no ambiente familiar, indo aos finais de semana. Quando o adolescente relatou desejo em retornar para a sua família, foi realizado atendimento ao pai para orientar e auxiliar nesse retorno.

A seguir, passamos a descrever as ações realizadas para a permanência escolar.

5.3.3 Ações desenvolvidas pelo VIJuventude para a permanência Escolar de Edson

O pai retornou ao lar, sem registros de uso de álcool e ou outras drogas, sendo acompanhado sistematicamente pelo Programa. Foi empregado numa chácara onde cuidava de seus dois filhos e, então, Edson voltou a residir com o pai e, pelos relatórios de acompanhamento realizados até 2011, ele passou a ter um relacionamento harmonioso com sua família.

O Programa providenciou oportunidades de emprego para o pai, e ainda tratamento médico odontológico para Edson. Ao retornar ao convívio com sua família, foi necessário realizar transferência de escola, devido à distância da atual escola, para o endereço residencial do pai, quando foi realizado outro levantamento quanto às escolas próximas a essa residência, que atenderiam as demandas educacionais de Edson, já que estava em defasagem idade e série, a modalidade adequada seria projetos de aceleração, para recuperar esse tempo de defasagem. Consta nos relatórios que, após selecionada a escola, reuniu-se os comissários, equipe técnica do Programa e a equipe pedagógica da escola, para planejamento em conjunto das atividades escolares para o adolescente. Ele foi inserido em turmas de projetos de

aceleração, sendo sua turma composta por alunos com a mesma faixa etária. Houve boa adaptação ao novo ambiente escolar, conforme pode ser observado no fragmento abaixo.

No dia 17 de novembro realizamos uma visita ao Centro de Ensino Fundamental XXXX onde Edson está matriculado. Para averiguar o aproveitamento obtido até o terceiro bimestre e quais as matérias com maior grau de dificuldade, para que assim a equipe possa dar um apoio e reforço escolar. Na secretaria tivemos informação de uma provável aprovação tendo como pendência de pontos apenas matemática e ciências e um número de faltas abaixo do limite tolerado a renovação de matrícula será automática. Edson demonstrou interesse em ter êxito no último bimestre está realizando todas as tarefas necessárias. (FRV- 27/09/11)

Consta ainda que a diretora, ao final do ano letivo de 2011, informou que não havia nenhuma ocorrência negativa em relação ao adolescente, pelo contrário, foi homenageado por se destacar nas atividades propostas, com perspectivas de aprovação no 9º ano do Ensino Fundamental, e no ano seguinte iniciou o Ensino Médio.

Em 27 de setembro de 2011 foi realizada visita ao adolescente ele estava na casa de um amigo onde costuma participar de jogos de games conversamos com a sua tia que disse que o Edson está bem e provavelmente conseguirá ingressar no primeiro ano do ensino médio em 2012 pois está se saindo bem nas avaliações da escola. (FRV- 27/09/11)

O conjunto das ações articuladas possibilitou a reinserção do adolescente em situação de rua na rede de ensino, pois Edson estava em condição de violação de direitos, sendo necessários aportes e ações que assegurassem seus direitos. O vínculo estabelecido com Edson demonstra a importância da afetividade no aprendizado e no desenvolvimento, assim também a restauração dos vínculos familiares facilitou a reinserção tanto na escola como nos outros contextos. Considerando o adolescente não apenas pelo âmbito educacional, mais entendendo o mesmo em sua totalidade. Pois a história de Edson e seus contextos, assim como

a escola, se relacionavam e faziam do adolescente um sujeito ativo dentro da sua própria história.

5.4 Processo de Reinserção e permanência escolar de Maria

Maria, foi encaminhada pelo Conselho Tutelar de Brasília ao Programa VIJuventude aos 17 anos, apresentou relato de agressões e ameaça de morte por parte do seu ex-companheiro, que em razão disso, abandonou o lar e buscou refúgio nas ruas. Quando saiu do ambiente familiar levou seu filho de um ano de idade consigo, mas o abandonou. Após serem encontrados pela polícia e Conselho Tutelar, ambos foram acolhidos e abrigados. Seu filho, que foi encontrado primeiro, ficou em um abrigo para crianças, e Maria, encontrada dias depois, foi para um abrigo para adolescentes por apresentar um quadro inicial de rejeição em relação ao filho.

A adolescente fugiu do abrigo e retornou às ruas. Foi encaminhada ao Programa VIJuventude pelo Conselho Tutelar de Brasília, após ser encontrada em permanência nas ruas na localidade da Zona Central de Brasília. Com histórico de gravidez na adolescência, possuía vínculos familiares com suas irmãs e mãe, sendo que esta última apresentava quadro de alcoolismo e constantes internações. Desconhecia o paradeiro do pai. O Conselho Tutelar em parceria com a 1ª VIJ DFT e o Programa VIJuventude acolheu o filho da adolescente em um abrigo específico para crianças, e Maria foi acolhida em um abrigo para adolescentes e adultos, não tendo sido possível abrigar mãe e filho num mesmo abrigo, por questões de segurança e proteção da criança. A necessidade de Maria e seu filho serem abrigados e acompanhados por instituições demonstra que essas relações de ajuda, devem ser especializadas e organizadas de forma a suprir as carências dos ajudados.

Foi encaminhada pela equipe do programa VIJuventude para atendimentos complementares na área de saúde, sendo diagnosticada por psiquiatra como portadora de transtorno de bipolaridade. Foi medicada e com prescrição de acompanhamento terapêutico. A adolescente possuía um bom histórico escolar, sem registros de reprovações ou dificuldades de aprendizagem e cursava o 2º ano do Ensino Médio. Foi reinserida no contexto escolar. Após reuniões e orientações com a equipe gestora da escola, foram sugeridas e realizadas atividades específicas de ressocialização da adolescente, houve adaptação e uma continuidade do seu processo escolar.

5.4.1 Circunstâncias que contribuíram para a situação de rua de Maria

A equipe técnica do Programa ao receber a adolescente, no primeiro momento, realizou um acolhimento para formação de vínculo, foi então cadastrada junto à secretaria do Programa, após consentimento e adesão por parte da adolescente, que expressou ao Conselheiro Tutelar que a acolheu, a sua situação, solicitando ajuda. O Conselheiro em questão realizou neste momento um atendimento em parceria com o Programa para a transferência de vínculo já estabelecido por ele.

Maria foi acolhida após ter pedido auxílio ao Conselho Tutelar de Brasília devido às agressões e ameaças de morte por parte do seu ex-companheiro (RIA, 27/04/2010)

Durante a entrevista realizada pela pedagoga da Equipe Técnica do Programa com a família da adolescente, com o objetivo de compor o mapeamento individual, foram verificados registros de negligência e abandono da genitora por consequência do alcoolismo, que apesar de possuir vínculos afetivos com a filha, desprotegia e permitia abusos físicos, psicológicos e sexual, por parte de um ex-namorado da Maria, conforme relatos da jovem e informações contidas nos relatos registrados pelos comissários durante as visitas domiciliares, como demonstram os trechos abaixo;

Esse mapeamento realizado pelos comissários junto às famílias, se configura como uma etapa importante, pois a família é a primeira referência de grupo social vivenciada pela criança, e quem geralmente conhece a história de vida de seus membros. Nela se inicia a formação, carregada de hábitos e comportamentos que apresentam mais resistência à mudança externa. A reprodução da família em sentido amplo, englobando a reprodução biológica e, sobretudo, a reprodução social, coloca em pauta as relações entre pais e filhos e, conseqüentemente, o processo socializador realizado no âmbito da unidade doméstica. (ROMANELI, 1997.) Assim justifica-se a relevância de considerarmos os aspectos familiares das crianças e adolescentes participantes do programa.

Foram dispensados às famílias dos atendidos no Programa, atendimentos diversos, muitas vezes também envolvidas com a problemática do uso de álcool e outras drogas. Além de visitas domiciliares por parte da equipe técnica, o Núcleo de

Atendimento aos Usuários de Álcool e Drogas – NAUAD, da Secretaria de Saúde, realizou-se oficinas de terapia familiar.

Durante visita à família de Maria, a equipe de comissários que acompanhavam a adolescente fez ainda apuração dos fatos junto aos vizinhos da residência da adolescente, onde os relatos comprovaram as informações contadas por ela e sua família, segue a seguir um trecho dessas considerações;

Os vizinhos [...] informam ainda que o suposto pai vive a perturbar a família sempre que está sob efeito de entorpecentes, vem em minha residência causar transtorno, ameaça de morte todos na casa e só se retira quando chamam a polícia. Informou ainda que existe boletim de ocorrência contra ele. Ainda conforme a vizinhança no episódio em que o indivíduo arrastou a Maria de sua casa para um veículo estacionado próximo, quando esta morava na cidade, com intenções escusas, pois estava decidido a não morar mais com ele, mobilizaram-se para tomar a força a adolescente de suas mãos e lembro que ele fizesse o pior (FRV- 30/11/10)

Esse fato nos permite entender que as experiências dessa adolescente não se configuram como situação excepcional. Pois, em geral, as violências física, emocional e sexual são praticadas e sofridas nas próprias relações familiares e afetam todo o ambiente familiar, ocasionando transtornos também nos outros membros da família, conforme os relatos da irmã e da mãe de Maria, descritos a seguir:

Relato da irmã... ele é um pesadelo na nossa vida... eu acho que se ele não fizesse isso a gente até poderia viver bem aqui. A porta da casa a gente teve que trocar porque ele veio chutando a porta a gente começou a gritar e os meus vizinhos vieram com paus e pedras, ele fugiu. Até para sair na esquina a gente sai correndo olhando para um lado e para o outro.

Uma vez eu contei para minha mãe o que ele realmente estava fazendo com a Maria, ele veio até nossa casa e tentou me enforcar me levantando acima do chão. (FRV- 30/11/10) A mãe desabafou tira a gente daqui (FRV- 30/11/10)

Durante a composição do mapeamento desta adolescente, os profissionais da equipe pesquisaram a história escolar de Maria, conforme ilustram alguns relatos:

A adolescente está sem estudar desde sua gravidez em 2008, desistiu no 1ºano do Ensino Médio e não pretende retornar aos estudos em 2010. (RIA, 13/04/2010)

Segundo a mãe, a adolescente na fase escolar sempre apresentou os bons relacionamentos com os professores e com os colegas começou a frequentar a escola aos dois anos e não apresentou problemas para se adaptar ou dificuldades pedagógicas (FRV- 31/11/10)

Após o seu acolhimento institucional, foi realizado um levantamento das escolas próximas ao abrigo, e que possuíam vagas para a série e perfil da adolescente. O Programa enviou por um de seus comissários, um ofício de solicitação de matrícula, que foi atendida e efetivada em uma escola de Ensino Médio, pois Maria cursava o 2º ano dessa modalidade de Ensino.

Como relatado anteriormente, as ações desenvolvidas antes da reinserção de Maria foram: mapeamento individual por meio de entrevista, visitas domiciliares com a família de origem, abrigamento e levantamento das escolas para a reinserção. Essas ações foram importantes para a compreensão da história constitutiva dessa adolescente, entendendo os contextos envolvidos na trajetória da adolescente, como elementos auxiliares no processo de reinserção escolar.

5.4.2 Ações desenvolvidas pelo VIJuventude no processo de reinserção Escolar de Maria

Foi realizada reunião com a Pedagoga e um dos comissários do Programa, com a Equipe gestora da escola, procurando avaliar os aspectos emocionais, sociais e cognitivos de Maria, para viabilizar uma reinserção escolar coerente com a demanda apresentada pela adolescente. Acordado pelas partes, foram realizadas adequações curriculares necessárias para a permanência da aluna, como a proposta de realizar as avaliações fora de sala de aula, em outro ambiente e horário, considerando seus aspectos emocionais, como descritos no relatório informativo do Abrigo.

Maria é uma menina inquieta e ansiosa (FRV- 30/11/10)

Nessa reunião constatou-se que a adolescente estava se adaptando bem à escola, com boas perspectivas de conclusão do Ensino Médio. Fator relevante, como se pode verificar nos relatórios informativos do Abrigo onde Maria estava residindo:

Adolescente está estudando no 2º ano do Ensino Médio e teve uma boa adaptação mesmo tendo entrado na semana de provas. Maria demonstrou grande felicidade em ter voltado a estudar, verbalizando após chegar no primeiro dia de aula, durante os últimos dias a adolescente têm demonstrado grande interesse em ser assídua e cumprir com trabalhos e tarefas escolares. (RIA, 27/04/2010)

Foi disponibilizado pelo programa, apoio e orientações à escola referentes à adolescente sempre que houvesse necessidade.

Essas reuniões se mostraram importantes no processo reinserção escolar, pois indicam propiciar a compreensão dialética que envolve as relações no contexto escolar, contribuindo para a elucidação da realidade escolar vivida e propostas de intervenção que levem em conta a historicidade dos fenômenos humanos que estão presentes do processo pedagógico (MARINHO, 2006).

Durante o período de permanência na escola, houve algumas intercorrências, quando a adolescente teve contato com seu ex companheiro e, por medo, parou de frequentar a escola, conforme se pode depreender no trecho do relatório.

Nessa data foi realizada uma visita a Maria no abrigo, essa visita teve como objetivo verificar a real situação da adolescente. Nesse sentido foram verificadas as questões referentes ao contato dela com o companheiro, as ameaças que esse companheiro tem feito ultimamente através do celular que ela possui, suas condições emocionais a possibilidade de ela mudar de abrigo. A situação dela no PPCAM (Programa de Proteção a crianças ameaçadas de Morte), entre outros aspectos. Vale ressaltar que essas visitas também teve o objetivo de fortalecer o vínculo existente com essa adolescente, portanto entre os pontos já citados, também conversamos com a Maria, com intenção de dar suporte para que ela consiga superar mais esse momento de instabilidade e assim, caso necessário, possamos auxiliá-la nesse processo. (FRV- 17/09/10)

Parece ter sido necessário que o Programa realizasse encaminhamentos complementares, sendo ela direcionada para acompanhamento terapêutico e psiquiátrico, por apresentar oscilações no seu quadro emocional, como descreve o registro de um dos comissários que acompanhava o caso, que também era psicólogo:

Outro ponto refere-se ao fato de Maria apresentar tendência ao suicídio. Nessa perspectiva, Maria ao ser questionada a respeito dos seus temores e aspirações cita “às vezes vou ao banheiro e pego tesoura ou a faca e fico lá” (sic). Ela demonstra em sua fala vontade de afastar-se do “ex-companheiro”, mas seus comportamentos não evidenciaram coincidir com essa vontade. Cito como exemplo o fato de continuar tendo contato com ele durante o período que está no Abrigo, sem ter falado para ninguém, o medo de se afastar dele é algo de ruim acontecer entre outros. (FRV- 17/09/10)

No dia 3 de novembro de 2010, os Comissários da Vara da Infância da Juventude do Distrito Federal, buscaram a adolescente Maria no abrigo para levar ao psiquiatra no Hospital Universitário de Brasília (FRV- 03/10/10)

Com os atendimentos psicoterápicos e psiquiátricos, parece que foram minimizados esses sintomas patológicos apresentados, como se pode observar no trecho a seguir:

Nesse encontro a adolescente não relatou qualquer aspecto relacionado a sua tendência a suicídio, porém nota-se a necessidade de continuar observando essa questão. A adolescente ao ser questionada se continuavam mantendo contato com ex-namorado, relatou que nunca mais falou com ele. (FRV- 03/11/10)

Maria teve acompanhamento sistemático e semanal durante 1 ano, pelas equipes de Comissários do programa, quando eram realizadas visitas ao abrigo e a escola. A adolescente recebia atendimentos psicopedagógicos nas dependências do programa, realizado pelas pedagogas, de forma a construir recursos didáticos pedagógicos para a permanência na escola.

Paralela a essas ações, foram realizadas visitas com a adolescente, ao seu filho no outro abrigo, com intuito de refazer o vínculo materno, para futuras

aproximações e ressocialização ao contexto familiar de ambos. Segue alguns relatos desses encontros:

Em 16 de Abril de 2010 a psicóloga da entidade acompanhou Maria ao XXXX para visita ao seu filho que está abrigado desde janeiro deste ano. A adolescente se arrumou e se perfumou para o filho dizendo: "me arrumei toda pro meu gordinho' tia. Durante a visita ao filho com duração de uma hora e meia, Maria demonstrou grande carinho e cuidado com a criança dizendo que se arrependeu muito de tê-la abandonado e disse que o que mais ela queria, era ter os seus cuidados novamente. Ao deixá-lo, a adolescente foi embora triste preocupada se ele iria ou não chorar, mas muito feliz em ter visto o filho, já planejando uma nova visita. (RIA, 27/04/2010)

As visitas que Maria realizava ao filho, passaram a ser mais constantes, sendo ela acompanhada, em algumas visitas, pelos profissionais do abrigo onde estava morando, outras pelos comissários do Programa que acompanhavam o seu caso. Acima o relato da psicóloga do abrigo e abaixo relato dos comissários:

Após a recepção na creche a criança foi trazida para o reencontro com a mãe. Momentos emocionantes. Em uma sala reservada estimulamos carinho entre os dois o que não seria tão necessário visto a forma envolvente que tomou seu filho em seus braços, demonstrando amor. Deixamos que ficassem alguns minutos em um parquinho a sós com seu filho, sendo monitorada há certas distâncias. (FRV- 16/08/10)

Concomitante a essas ações, Maria manteve frequência regular na escola e continuidade aos estudos. Devido à idade e as necessidades, demonstrou interesse em realizar outros cursos, como demonstra o relato abaixo:

Foi demonstrado interesse na continuidade dos estudos e do curso por parte da adolescente. (FRV- 13/08/10)

Apesar de estar no período de férias a adolescente frequentou um curso de férias, oferecido pela Escola Técnica de Ceilândia, sendo também acompanhada sistematicamente nesse período.

Durante o trajeto a adolescente informou que está fazendo curso avançado de informática no período vespertino e que está gostando

do referido curso. O curso de verão está sendo oferecido pela (ETC) Escola Técnica de Ceilândia (FRV- 12/01/11)

Quanto ao envolvimento das crianças e adolescentes em situação de rua em atividades formais, podemos citar que a participação em instituições ou programas, é uma característica compartilhada pelas crianças e pelos adolescentes em situação de rua. Bandeira, Koller, Hutz e Forster (1994) apontaram, em seu estudo com crianças e adolescentes em situação de rua, que 98% deles referiam-se às instituições de recreação e/ou oficinas profissionalizantes. Estes resultados corroboram os dados obtidos, Forster et al. (1992), demonstrando a grande capacidade de envolvimento dos jovens em situação de rua com pessoas e instituições. Brito (1999) salienta que as instituições de atendimento, juntamente com seus funcionários, desempenham um importante papel na rede de apoio social e afetivo das crianças e adolescentes em situação de rua.

No caso de Maria, a participação nos cursos profissionalizantes, com o apoio do abrigo, demonstra que essas instituições são relevantes no processo de reinserção social e escolar, pois oferecem complementação das demandas que a escola não oferece.

A seguir serão apresentadas as ações que ocorreram para a permanência escolar de Maria.

5.4.3 Ações desenvolvidas pelo VIJuventude no processo de permanência Escolar de Maria

Foram realizadas intervenções junto à família e à adolescente, realizado acompanhamento com orientações e esclarecimentos para organização dos planos de ações referentes a sua vida, no qual foi apontado, pela Equipe de comissários que acompanhavam o caso, a necessidade de continuidade nos atendimentos e comunicação Inter setorial, para a manutenção e conclusão dos estudos dessa adolescente. Conforme o trecho a seguir:

A necessidade de maior motivação para a continuidade dos seus estudos e sua inclusão em cursos profissionalizantes. Sugerimos uma visita a sua escola, vamos tratar da promoção de seu

desenvolvimento pessoal, paralelo ao tratamento sugerido. (FRV-19/10/10).

Após o processo de reinserção escolar, apesar da regularidade e interesse por parte da aluna, ocorreram algumas intercorrências. Devido à idade e o desejo de sair do abrigo e ter uma vida autônoma, a adolescente buscou sozinha meios de ganhar dinheiro, como consta no relato a seguir:

Na presente data, os comissários conversaram com a adolescente a respeito de assuntos relacionados aos ambientes escolar, familiar e social. Nesse sentido, Maria relatou o fato de estar trabalhando com panfletagem e ganhando R\$ 17 por dia, saindo do Abrigo aproximadamente às 7:30 e finalizando o serviço às 14:00 horas. Vale ressaltar que a adolescente trabalhou somente na quinta-feira 28-09-2010, porém relatou que pretende continuar fazendo esse tipo de trabalho e conseqüentemente faltando as aulas, porém o que chama atenção em sua fala, refere-se ao fato da adolescente ter desejos de terminar os estudos o mais breve possível, para que assim ela consiga dinheiro e dessa maneira ela consiga a guarda do seu filho. (FRV-03/11/10)

O entendimento que Maria tinha da situação era que, quando completasse 18 anos, a maioria conforme estabelece o ECA, ela perderia os acompanhamentos e direitos assegurados. Conforme trecho descrito a seguir:

Maria completa 18 anos em fevereiro de 2011, a mãe demonstrou temor ao pensar que sua filha pode sair do programa no ano que vem. Ela relatou que já observou vários benefícios em Maria e não gostaria que o trabalho fosse interrompido após ela completar a maioria (FRV- 30/11/10)

No entanto, a proposta do Programa VIJuventude era dar continuidade ao acompanhamento até os 21 anos, por se tratar de adolescente cadastrada e acompanhada pelo Programa, porém seria necessário verificar junto à rede quais as possibilidades que mais se adequavam a sua perspectiva e necessidades. Assim, foram investigadas essas possibilidades, conforme trecho do relatório abaixo:

Verificar onde a jovem vai ficar a partir do seu aniversário ao completar 18 anos para tratarmos de sua matrícula para o ano letivo

de 2011...Tratamos dos esforços do VIJuventude para transferi-la de abrigo quando terão acesso mais próximo ao seu filho falamos ainda dos esforços que estão sendo feitos para a sua inclusão em uma atividade profissionalizante em profissional. (FRV- 30/11/10)

Diante das intercorrências e com vistas à permanência e a conclusão do Ensino Médio, foi elaborado o seguinte plano de ação, considerando as demandas da adolescente:

Inclusão no estágio ou jovem de futuro; Inclusão em curso de inglês; Verificação de sua nota na prova realizada e condução da jovem para as aulas de violão. (FRV- 30/11/10)

A questão da demanda da Maria em busca de se alocar no mercado de trabalho, profissionalizando-se em cursos técnicos, busca por estágios ou até trabalho informal, é uma realidade presente na contemporaneidade.

Seguindo as orientações sugeridas pelo Programa, a adolescente manteve-se na escola, realizando cursos e buscando alternativas possíveis de entrar no mercado de trabalho. Participou ativamente das atividades complementares, tanto na psicoterapia, como nos cursos matriculados, expressando o seu interesse em se profissionalizar, como retrata o trecho abaixo:

Demonstrou interesse em fazer o curso de photoshop, para ter a possibilidade, em um momento oportuno, de conseguir um emprego, pagar um aluguel e morar com seu filho. (FRV- 08/12/10)

No caso de Maria, as ações de acompanhamento do Programa, se mostraram produtivas, pois como a família não oferecia um referencial de apoio, o Programa manteve-se realizando ações que considerava necessárias as demandas da adolescente. Ao completar 18 anos Maria concluiu o ensino médio, retornou para a sua família e com o apoio e intervenções de um tio, lhe foi devolvida a guarda de seu filho que estava abrigado.

6 ANALISANDO AS AÇÕES DO PROGRAMA VIJUVENTUDE PARA A REINSERÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA

Os casos descritos acima, apresentaram ações realizadas pelo Programa VIJuventude, no processo de reinserção escolar dessas crianças e adolescentes participantes do Programa, revelaram algumas categorias indicativas dos aspectos necessários e relevantes para a reinserção escolar, a seguir essas categorias serão discutidas.

6.1 O histórico de vida da criança/adolescente e os motivos de inserção na rua

As informações apresentadas nas sínteses dos quatro casos selecionados demonstraram um momento específico de vida em que essas crianças e adolescentes encontravam-se, para efetivarmos uma análise, essas informações não devem ser vistas de maneira pontual, como um evento distinto, mas como parte de sua história de vida.

As razões que conduziram à situação de rua apresentam-se como primordial para compreensão inicial do histórico dessas crianças e adolescentes participantes do Programa, sendo um ponto de partida para as análises do processo de reinserção escolar. Para isso, foi elaborado o quadro 4 com o objetivo de apresentar de forma sintética os fatores que, segundo os registros nos documentos, levaram a permanência nas ruas dos 4 casos selecionados.

QUADRO 10 - Fatores que levaram a situação de permanência nas ruas

Nome	Fatores que levaram a situação de permanência nas ruas
Maria	Alcoolismo da genitora e ameaças de morte por parte do parceiro da adolescente.
Rafael	Uso de drogas, problemas de relacionamento intrafamiliar
Eric	Uso de drogas, problemas de relacionamento intrafamiliar
Edson	Alcoolismo do pai, violência e problemas de relacionamento intrafamiliar

Fonte: Elaborada a partir dos documentos do Programa VIJuventude

Nos casos apresentados, observa-se que essas crianças e adolescentes em geral vivem, juntamente com suas famílias, em condições de miséria, sendo apontado, em alguns dos casos, como do Eric, que a saída inicial para rua se deu por questões financeiras, para o trabalho infantil incentivado por sua mãe.

O Programa VIJuventude em suas ações, buscava informações, quanto aos motivos da inserção nas ruas, para traçar estratégias pontuais relativas ao motivo específico de cada participante. Apesar da questão financeira ser um fator importante e presente nos casos citados, os conflitos intrafamiliares e a violação de direitos, bem como os aspectos relacionais são fatores que contribuíram para a condição de rua, no caso do Rafael, Maria e Edson, os relacionamentos com a família foram impulsionadores dessa condição. Foi possível observar nos quatro casos a relevância do contexto sócio histórico marcado pela desigualdade e exclusão social que não se caracterizam apenas pela ausência de renda, apesar dos quatro casos apresentarem essa condição econômica.

A situação de risco ou vulnerabilidade social é nítida nos quatro casos, considerando que todos estavam em situação que comprometia o desenvolvimento integral, em decorrência da ação ou omissão dos pais responsáveis, da sociedade ou do Estado, ou até mesmo em face do seu próprio comportamento (ECA, Brasil, 1990), Ou seja, todos tinham registros em suas histórias anteriores à rua de situações de abandono, negligência, conflitos familiares, alcoolismo, drogadição e fracasso na passagem por instituições governamentais (educação, saúde, assistência e outras).

Foi possível identificar nas histórias desses casos que até chegar definitivamente à condição de rua passa por uma sucessão de fracassos ocorridos na interação deste com sua família, amigos, escola, Conselho Tutelar e a rede de instituições destinadas a preservar e garantir o bem-estar deste sujeito de direitos. As políticas públicas não parecem efetivamente garantir os direitos previstos no ECA, bem como a condição peculiar de desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Consideramos mais agravante o fato de que uma história vivida na exclusão pode favorecer a aceitação e a naturalização da desigualdade, tanto por parte daqueles que a vivem como por toda a sociedade e Estado que com ela contribuem.

A exclusão também funciona por meio de processos institucionais e operacionais embutidos no funcionamento das instituições, limitando o acesso igual a

mercados, serviços e meios de participação e representação política. Nesse sentido, acreditamos que, apesar de vários avanços no campo social, político e legal, as violências contra a família e na família continuam acontecendo e se mantêm pela ineficácia das práticas de intervenção e prevenção voltadas para a família.

No âmbito escolar, essas histórias e situações exercem influência tanto no processo de evasão escolar, como no processo de reinserção escolar, onde antes de se realizar ações de escolarização referentes a essas crianças e adolescentes faz-se necessário ponderar quanto a sua história e fatores que contribuíram para a condição de rua.

A história anterior à inserção na rua talvez seja a principal questão a ser enfatizada nas políticas públicas e nas pesquisas, em especial quanto a reinserção escolar, uma vez que assim haveria condições de se efetuar um trabalho preventivo, ao invés de emergencial e de resgate. Um conjunto de problemas sociais, políticos e econômicos estão relacionados à saída das crianças e dos adolescentes para a rua. A questão de estar dentro ou fora da escola vai muito além de estar ou não matriculado, de ter vagas ou não nas escolas, de estar ou não nas ruas, mas de uma historicidade e situações relativas ao contexto dessas crianças e adolescentes, que em suas práticas, desconsideram as condições reais de cada sujeito, seu histórico de vida e de socialização, aprendizagem e desenvolvimento integral.

As questões anteriores à saída da criança e do adolescente para a rua deveriam ser consideradas prioritárias por todos, afinal a alteração das condições que justificam esta saída é a melhor forma de evitá-la, ou mesmo construir outros sentidos para a vivência dessas crianças e adolescentes. Parece-nos que, ainda que todas estas questões fossem resolvidas, ainda seriam necessárias ações que alterassem a realidade das crianças que já se encontram nas ruas. Com este objetivo, faz-se necessário conhecer as características desta população, para que as medidas preventivas e remediativas propostas sejam mais eficazes.

Assim, cada um desses que deveriam ser considerados como sujeitos de direitos e deveres passam a ser mais um problema social a ser resolvido, quando se trata de um fracasso de todos enquanto cidadãos que, a partir do ECA (BRASIL, 1990), passaram a ser também responsáveis pelo cumprimento dos direitos e deveres dessas crianças e ou adolescentes.

A descrição dos casos apresentados evidenciou que a proposta do VIJuventude teve a preocupação com o contexto anterior e com a história de vida de cada criança e adolescente atendido, buscava identificar as necessidades e interesses de cada um, potencialidade e dificuldades, e com essas informações planejavam ações a serem trabalhadas pela equipe. A seguir trataremos quanto às garantias de direitos desses e de suas famílias.

6.2 Garantia de direitos da criança e adolescente e da família

As sínteses dos casos revelaram a exclusão social nas histórias familiares dessas crianças e adolescentes, onde essas famílias apresentaram histórias de violências múltiplas, inclusive a violência estrutural em suas várias dimensões. Nos casos de Eric, Rafael, Edson e Maria foram violados os 5 direitos fundamentais previstos no ECA:

- Direito à Convivência Familiar e Comunitária;
- Direito à liberdade, ao Respeito e à Dignidade;
- Direito à Vida e à Saúde;
- Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer;
- Direito a Profissionalização e a Proteção no Trabalho;

A compreensão desse quadro de violação de direitos era necessária para realização das ações no Programa VIJuventude, pois a participação das crianças e adolescentes, como protagonistas do funcionamento do Programa, que tinha como foco realizar ações que garantissem os direitos desses participantes, entendendo cada um deles como sujeito de direitos. Um dos direitos relevantes a essa pesquisa foi o direito a Educação, por considerar o processo de reinserção escolar. Pois devemos antes entender o homem como um todo, com o desenvolvimento atrelado as relações humanas, ou seja, compreender o homem como um ser social historicamente constituído e portador de direitos básicos fundamentais como parte de sua humanidade, para depois conceber a Educação como Direito Humano (SACAVINO, 2007).

No caso do Eric, a sua família o privava de seus direitos básicos, como a educação, pois quando o colocava para realizar trabalho de vendas de panos de pratos nas ruas, o impedia de ter tempo e disposição para usufruir de alguns direitos fundamentais, como frequentar a escola, lazer e esporte. Para tanto uma das ações

significativas para além de matricular o Eric em uma escola, foi de providenciar vaga na Vila Olímpica, com aulas de natação. Apesar da mãe ser a incentivadora do trabalho infantil do filho, ela também estava na posição de vítima diante das suas condições sociais e econômicas, sendo relevante garantir também os direitos da família. No caso de Edson, por exemplo, a internação do pai como forma de garantir o direito de tratamento de saúde para restabelecer a convivência familiar.

Nas famílias que são privadas de seus direitos, acabam gerando negligência e a violência familiar como nos casos de Maria e Edson. A lei procura proteger crianç as e adolescentes impedindo que sejam desrespeitados como seres humanos, não mais tratados como objetos de tutela do Estado, mas como sujeitos dotados de direitos, na condição de pessoa humana. Este é o desafio do conceito de cidadania que está atrelado ao conceito de lei. Cidadania como capacidade individual e coletiva de criar e usufruir uma democracia justa e igualitária.

Nesse contexto, podemos afirmar que as famílias dos casos analisados estavam em situação de vulnerabilidade, com pouco ou nenhum acesso a oportunidades e com significativa dependência de políticas assistenciais, no entanto sem a elas terem acesso garantido. São famílias com pouca consciência cidadã e de seus direitos, tendo, além disso, a ausência de renda, como elemento que diminui sua condição de enfrentamento de suas dificuldades e de violências. Consideramos que a falta de acesso a oportunidades impede mudanç as estruturais necessárias, mantendo-as presas ao modelo assistencial vigente nos programas sociais, quando estes estão disponibilizados e são acessíveis. Ainda assim e apesar disso, não podemos deixar de ressaltar as competências individuais, as potencialidades e dessas crianç as e adolescentes.

Durante o funcionamento do Programa tanto a parte técnica, como os Comissários de Proteção deveriam estar conscientes de seus papéis como cidadãos, pois é preciso não perder de vista o papel do Educador político, e, como tal de extensor da Cidadania.

Apesar das iniciativas e garantias na lei, um grande número de crianç as e adolescentes está ainda sem acesso aos direitos básicos, tanto em função das condições sociais e econômicas do país, como em função das políticas públicas incapazes e insuficientes para reduzir as desigualdades sociais.

Além das condições econômicas, suas famílias de origem, nos quatro casos estudados, já vivenciavam situações de violações de direitos básicos, tais como alimentação, segurança e proteção contra violência física, psicológica e sexual, trabalho e renda, assistência social, entre outras, o que impediam de terem acesso a outro direito fundamental, a Educação, pois tais condições reforçavam a evasão escolar e permanência nas ruas. Considerando estas condições de cada caso e suas relações com a evasão escolar, passamos a analisar a ação de mapeamento familiar e escolar realizada pelo Programa VIJuventude.

6.3 Mapeamento familiar e escolar

Quando se trata de crianças e adolescentes em situação de rua, muitas suposições podem ser criadas em relação aos motivos da sua permanência nas ruas e evasão escolar, no entanto, seria incoerente traçar ações se valendo de suposições, pois, é necessária compreensão mínima dos aspectos inseridos neste processo.

O programa VIJuventude, antes de iniciar suas propostas de atendimentos, realizava um mapeamento individual levando-se em conta o percurso de sua formação histórica e social, já que a condição apresentada de cada caso é parte deste caminho. Neste mapeamento, eram verificados além das condições familiares, emocionais, sociais também era verificado o percurso de cada um deles na rede de proteção, considerando que esses já estavam em condições de violação de direitos. Assim, já de início percebemos que o percurso na rede de proteção foi considerado como a continuidade de um percurso de vida e como uma sequência de experiências anteriores, em grande parte sem bons resultados.

Para iniciarmos qualquer consideração acerca dessa categoria, é importante retomarmos o referencial teórico, quanto à classificação de crianças e adolescentes pelo tempo que permaneciam nas ruas. Para isso usamos a referência do estudo de Lusk (1994), que classificou os meninos e meninas que viviam nas ruas em quatro grupos: a) trabalhadores de rua com base familiar; b) trabalhadores de rua independentes; c) crianças “de” rua; e d) crianças de famílias de rua. Este estudo dividiu a análise das crianças “de” rua e crianças “nas” ruas, ou seja, daquelas que de fato faziam da rua sua moradia, daquelas que ali estavam como forma de sobrevivência, mas que retornavam a suas comunidades de origem.

Entre os Participantes do Programa, essa classificação é pertinente, pois dezesseis desses apresentavam-se como crianças nas ruas, ou seja, em permanência nas ruas em períodos intermitentes, e apenas cinco como crianças de rua, ou seja, em período integral nas ruas. Já nos quatro casos apresentados a classificação pode ser apresentada conforme o quadro 11 abaixo:

QUADRO 11 – classificação dos casos quanto a permanência nas ruas

Rafael	Crianças nas ruas	Permanência nas ruas em períodos intermitentes
Eric	Crianças nas ruas	Permanência nas ruas em períodos intermitentes
Edson	Crianças de rua	Permanência em período integral nas ruas
Maria	Crianças de rua	Permanência em período integral nas ruas

Fonte: Elaborada a partir dos documentos do Programa VIJuventude

O mapeamento familiar desses casos demonstrou indicativos de quais caminhos traçar nas estratégias de reinserção dessas crianças e adolescentes, como no caso da Maria, se não houvesse esse mapeamento familiar, não haveria conhecimento de que sua condição de rua estava atrelada à ameaça de morte por parte do ex-companheiro, compreendendo que a rua, no caso dela, era um fator de proteção, e se retornasse de pronto para sua família, a adolescente estaria em risco ainda maior. O mapeamento possibilitou ainda no caso de Maria uma escolha de abrigos apropriados e próximos para ela e seu filho, atendendo de forma significativa suas necessidades e interesses.

No Caso de Rafael, o mapeamento consistiu em confirmar junto à família as informações enviadas pela escola. Para o Eric, foi importante identificar que além dos outros fatores de risco e o contexto escolar, social e econômico, a própria família devido as suas necessidades inseria a criança na exploração do trabalho Infantil. Já para o caso do Edson o mapeamento tanto confirmou as informações cedidas pela escola, como pela família, podendo encontrar estratégias diferenciadas para o caso.

Antes de apresentar o quadro 12, é relevante destacar que todas as crianças/adolescentes cadastrados neste Programa estavam em situação de permanência nas ruas mesmo que por períodos intermitentes.

QUADRO 12 – Condição/ situação das crianças/ adolescentes selecionados

Nome	Uso de drogas	Situação familiar	Situação de residência
Maria	Não	Mãe viva sem pai	Abrigo
Rafael	Sim	Pais separados	Casa com a mãe
Eric	Sim	Pais separados	Casa com a mãe e padrasto
Edson	Não	Pais separados	Com o pai

Fonte: Elaborada a partir dos documentos do Programa VIJuventude

É relevante considerar que as crianças e os adolescentes que estão na rua desempenham, geralmente, atividades como olhar e lavar carros, vendas em geral, engraxar sapatos, mendicância, ou mesmo, a perambulação pelas ruas (ALVES, 1998; MARTINS, 1996A, 1996B; ROSEMBERG, 1996). Com estas atividades os jovens conseguem dinheiro que é levado, na maioria das vezes, para suas famílias (APTEKAR, 1996; MACIEL; BRITO; CAMINO, 1997; YUNES; ARRIECHE; TAVARES, 1997). As crianças e os adolescentes também utilizam o dinheiro para a compra de alimentos, de substâncias psicoativas, entre outros.

É importante reconhecer os ganhos econômicos que a rua oferece, pois as instituições de alguma forma estão concorrendo com este reforço financeiro imediato que, muitas vezes, é superior às bolsas fornecidas pelos programas especializados ou instituições (MACIEL; BRITO; CAMINO, 1997). Como exemplo, pode-se considerar os jovens que se envolvem com o tráfico de drogas. Os ganhos financeiros na rua são extremamente elevados e, conseqüentemente, difíceis de serem substituídos, além de serem imediatos diante da morosidade dos programas sociais de transferência de renda. Desta forma, qualquer proposta, precisa em si ser significativa para os participantes, possibilitar a reconstrução de outros sentidos, que não apenas a condição financeira. Nesta perspectiva, o Programa parece ter atuado, na construção de outras significações para a vida de cada uma dessas crianças e adolescentes atendidos, principalmente em relação à reinserção familiar e escolar, buscando ressignificá-la, de uma obrigação para um direito fundamental, ao buscar trabalhar com a equipe escolar as melhores possibilidades de permanência na escola, e com a família, as melhores condições para garantia daquele que estava com seu direito violado.

Eram realizados, concomitantemente ao mapeamento familiar, o mapeamento escolar, que também tinha sua relevância, pois para se efetivar uma reinserção escolar é necessário ter claro o percurso escolar, bem como as instituições e setores governamentais e não governamentais que essas crianças e adolescentes passaram por processos educativos formais, para então traçar as estratégias para essa reinserção.

A compreensão da história escolar do aluno configura-se como um ponto central da avaliação da queixa escolar, porque permite conhecer como se efetivar a inserção do sujeito na escolaridade formal; como se desenvolveu nos anos anteriores. Abaixo o quadro 13 apresenta a situação escolar dos casos selecionados.

QUADRO 13 - Situação escolar das crianças/ adolescentes selecionados

Nome	Sexo	Idade	Escolaridade	Evasão escolar	Defasagem idade/série
Maria	F	16	2º ano Ensino Médio	Sim	Não
Rafael	M	15	8º ano Ensino Fundamental	Não	Sim (2 anos de defasagem)
Eric	M	10	3º ano – Ensino Fundamental	Sim	Sim (2 anos de defasagem)
Edson	M	13	8º ano Ensino Fundamental	Sim	Não

Fonte: Elaborada a partir dos documentos do Programa VIJuventude

Esse mapeamento nos casos apresentados indicou respostas para questões referentes ao processo de evasão escolar desses sujeitos. Para Edson, além dos conflitos familiares e drogadição, a escola, que poderia exercer um papel acolhedor e protetivo, também foi violenta com ele e o excluiu, quando impôs que ele só entraria na escola na companhia dos pais. Conforme o mapeamento escolar, essa informação foi importante para complementar a razão da fuga para as ruas. Já no caso do Eric, o histórico de infrequência e transferências escolares, também veio a complementar a razão da criança estar evadindo da escola, trabalhando com a mãe vendendo panos de pratos, então faltava às aulas e depois era transferido. Para Maria, foi interessante observar que o mapeamento demonstrou que apesar das condições de violência e alcoolismo da mãe, ela teve bom desempenho nas escolas onde estudou, não

apresentando defasagem idade e série. Já Rafael, o mapeamento confirmou a sua queixa de problemas de relacionamento familiar, onde era transferido de 6 em 6 meses, fator que contribuiu para a evasão escolar.

Conhecer o histórico familiar e escolar, mapear esse contexto é importante, porém essas informações sem acolher e formar vínculo com essas crianças e adolescentes não seriam úteis, para isso a seguir trataremos quanto ao acolhimento e formação de vínculo.

6.4 Acolhimento e vínculo

No primeiro momento, os atendimentos do programa tinham a intenção de formar vínculo para a adesão a proposta do programa. Antes de realizar quaisquer ações, a abordagem inicial deve ser embasada de intencionalidade e planejamento, considerando o outro e seu contexto. Pois o significado de abordar é tocar, chegar em, intervir em uma situação determinada, com objetivos claros e definidos aprioristicamente.

Pois quando o Comissário se aproximava da criança e ou adolescente e iniciava o processo de estabelecimento de vínculos, o primeiro momento era de desconfiança. Eles vão testando, querendo saber o quanto há de disposição para ajudar. Por sua passagem em diversos programas, por ouvir muitas promessas e ver poucas soluções, já não creem em mais ninguém. O descrédito político e institucional, sem falar no afetivo, é uma característica comum a todos que têm uma trajetória de vida na rua. Por essa razão a afetividade era explorada nesta abordagem inicial, para conquista desses crianças e adolescentes.

Enfim, introduzir a afetividade na análise e na prática de enfrentamento da exclusão é colocar a felicidade como critério de definição de cidadania e do cuidado que a sociedade e o Estado tem para com o seu cidadão, sem cair no excesso de negar as determinações estruturais e jurídicas, e enaltecer a estatização individualista, promovendo o enfraquecimento da política e das ações na esfera pública e aprisionando os homens em egos escravizados pela tirania do narcisismo da intimidade. (SAWAIA, 2008, p.116)

Com afetividade é possível que a criança e o adolescente, em especial, criem vínculos de confiança necessários para que ela mesma faça a opção de aderir ao Programa e seja um sujeito ativo em sua própria reinserção. Estas crianças e adolescentes, em geral, já são autônomos em relação a sua sobrevivência, porém

vivem “bancados” por adultos ou por outros adolescentes que lhes exigem troca de favores (sexuais, de tráfico, de furto e outros). Por essa razão, em geral, não apresentam o desejo de sair das ruas. Assim, nessa abordagem é imprescindível compreender que este desejo é uma construção.

Para Edson o vínculo e a segurança estabelecido nas abordagens iniciais, foi importante, pois no momento em que sofreu mais uma vez violência por parte de uma outra Instituição, ao abrigo, foi determinado a pedir ajuda no Programa e não retornou as ruas. Para Maria, este vínculo foi importante, pois afastada de sua família e ameaçada, foi acolhida e garantida a sua segurança e de seu filho. No caso de Rafael, o vínculo se mostrou importante nas realizações das tarefas escolares junto aos comissários que o acompanhava. Para o Eric, o vínculo foi importante no processo de reinserção escolar, onde os Comissários que acompanhavam a criança faziam constantes visitas na escola.

Segundo os relatórios de avaliação do Programa, quando o vínculo era formado em conjunto com a segurança adquirida resultava em ações proativas em busca de melhorias. Se considerarmos que o processo de aprendizagem deve se antecipar ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007), as ações proativas buscavam identificar as necessidades dos sujeitos, de modo a possibilitar avanços em seu modo de ser e estar no projeto.

Estabelecido o vínculo, este ato afetivo se concretizada de várias formas, e uma delas era o acompanhamento escolar e da família. Que será analisado a seguir;

6.5 Acompanhamento escolar e da escola (apoio a equipe e a família)

Com o objetivo de auxiliar na permanência na escola desses alunos reinseridos na escola, eram realizadas constantes reuniões e estudo de casos, pois tanto as crianças/adolescentes como os profissionais da escola apresentaram dificuldades adaptativas.

Convém ressaltar que, durante todo o período em que a criança/adolescente participava do Programa, os profissionais parceiros ofereciam atendimento pedagógico nas dependências do VIJuventude. Tais atividades mostraram-se proveitosas e necessárias para a manutenção da criança/adolescente no Programa.

Merece destaque ainda as ações desenvolvidas tanto nas escolas como nas instituições de acolhimento institucional, e, nesta segunda, ficou a cargo dos profissionais de pedagogia proporcionar espaços de discussões quanto às estratégias criadas para o atendimento das crianças e adolescentes ali inseridos. Como nos casos da Maria e Edson que foram para instituições de abrigo. Eram realizadas visitas constantes da equipe Técnica do Programa e também dos comissários. Esses acompanhamentos, apesar de terem a intenção de oferecer suporte e apoio, eram recebidos em algumas instituições como algo fiscalizador e punitivo, por se tratar de um Programa coordenado pela Vara da Infância e da Juventude, ou seja, pelo poder judiciário, havendo às vezes não uma parceria e, sim, uma submissão desses órgãos em relação as ações do Programa VIJuventude.

Nas escolas, quanto ao suporte oferecido, em alguns momentos havia conflitos nas reuniões de estudo de casos, pois essa submissão por parte da escola não acontecia, esses conflitos eram produtivos, pois eram geradas estratégias de ações em rede para a reinserção escolar, como ocorreu no caso do Eric, que em uma das reuniões, apesar de discordarem inicialmente com as ações propostas para a criança, após diálogo e esclarecimento quanto ao contexto e necessidades do Eric, foram criadas alternativas em conjunto para auxiliar na adaptação dele na escola.

Esses alunos recebiam no horário contrário ao escolar, apoio pedagógico e psicológico por meio do Programa. Nessa mediação, foram realizadas orientações constantes aos profissionais da escola, esse esforço é pautado na certeza de que a educação é o pilar fundamental nos processos de transformação social.

[...] a educação concentra as expectativas sociais de melhora do quadro de exclusão social com que sofrem muitas famílias em razão de pobreza e de dificuldades a ela associadas, como a falta de qualificação, o trabalho infantil e o envolvimento em problemas com a Lei por falta de perspectivas positivas em relação à inserção no mundo do trabalho (FRIZZO; SARRIERA, 2006, p. 206-207).

Após as aulas eram ofertados acompanhamento das atividades escolares, bem como atendimentos psicopedagógicos. Alguns Comissários com formação acadêmica específica auxiliavam nas atividades com o intuito de promover o desenvolvimento. O processo de apropriação é muito diferente de adaptação. Para Vigotski (2007) o desenvolvimento é um processo complexo, caracterizado pela periodicidade e desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções. O início de tudo são

respostas adaptativas mais básicas, tais como reflexos condicionados e incondicionados. Logo em seguida esses comportamentos deixam de ser predominantes. Aparecem os comportamentos superiores que se desenvolvem nas relações sociais. Com o auxílio de outra pessoa, o aluno pode fazer mais do que faria sozinho. O que hoje ele consegue com a cooperação dos outros, amanhã fará só. Sem a discussão e a dialética causadas por pontos de vista diferentes, não haverá coordenação e transferência dos novos conceitos em diferentes situações.

Essas intervenções foram realizadas nos casos descritos, e todos tiveram desenvolvimento nas atividades escolares, como no caso do Edson, que apesar das suas condições, superou as dificuldades escolares e foi aprovado com bom desempenho. No caso do Rafael, foi um processo mais difícil, pois mesmo em um ambiente acolhedor e com mediações, era resistente à realização das atividades escolares, mesmo apresentando resistência houve também progressos nas questões escolares. Quanto a Maria, não foi necessário acompanhamento pedagógico, pois ela já possuía autonomia e segurança, no entanto, foram necessários acompanhamentos psicoterapêuticos e psiquiátricos.

Nessa perspectiva, a tarefa da escola é transformadora do estado atual de desenvolvimento do aluno. Ela deve conduzir ao patamar superior no processo de desenvolvimento. Vigotski (2007) denomina zona de desenvolvimento proximal esse nível potencial de desenvolvimento que deve ser trabalhado pela escola. Para identificar as potencialidades nas crianças e adolescentes, os pedagogos realizavam avaliações pedagógicas para identificar suas dificuldades e potencialidades. Da mesma forma, avaliavam o nível de cognição dessa população para posterior encaminhamentos à seriação adequada na rede de ensino ou para projetos educativos específicos.

Após as avaliações pedagógicas realizadas pelas pedagogas do Programa, os adolescentes foram encaminhados às unidades de ensino público mais indicadas para suprir suas necessidades. Como vistos nos casos apresentados, houve certa resistência por parte dos profissionais da escola, alegando diversas razões para impedir seu ingresso. No entanto, com a mobilização dos profissionais do projeto, garantindo acompanhamento sistemático e reforçando o discurso sobre os direitos estabelecidos em lei para essas crianças/adolescentes, realizava-se a matrícula (SANTOS, 2009).

As instituições educacionais devem ter ciência que não refletem passivamente as contradições sociais e exercem grande influência de transformação pessoal e coletiva, tanto os gestores, portanto, como a comunidade escolar, deve-se se empenhar ativamente no sentido de concretizar os propósitos favoráveis à garantia de direitos e a prática da cidadania. Conforme cita a declaração da UNESCO (46ª Conferência Internacional de Educação, 2003, p.100)

A educação formal e não formal são ferramentas indispensáveis para desencadear e promover processos duradouros de construção da paz, da democracia e dos direitos humanos; entretanto isoladamente, elas não podem fornecer soluções para a complexidade, as tensões e, até mesmo as contradições do mundo atual.

O contexto destas crianças e adolescentes demandam atendimentos complementares às famílias, pois a escola isoladamente não tem condições de sanar as questões de evasão escolar sozinha. As famílias recebiam acompanhamento psicológico e outros, a mãe do Rafael, participava nas dependências do VIJuventude de atendimentos psicoterápicos, já o pai do Edson foi encaminhado para comunidade terapêutica para recuperação do alcoolismo e da drogadição.

A questão de drogadição se apresentou como um fator que dificultava a reinserção escolar. A seguir destacaremos alguns pontos relevantes quanto à drogadição.

6.6 Drogadição

O envolvimento com álcool e outras drogas destacou-se nos quatro casos por uso direto das crianças e dos adolescentes, como no caso do Rafael e Eric, ou por suas famílias, caso da Maria e do Edson. Para entender minimamente as questões concernentes ao uso de drogas, é importante compreender a abordagem histórica na relação homem e as drogas, como explica Sollero (1979, p.39):

Procurou o homem desde a mais remota antiguidade, encontrar um remédio que tivesse a propriedade de aliviar suas dores, serenar suas paixões, trazer-lhe alegria, livrá-los de angústias, do medo ou que lhe desse o privilégio de ver o futuro, que lhe proporcionasse a coragem, ânimo para enfrentar as tristezas e o vazio da vida.

As famílias participantes do Programa VIJuventude, devido às condições de vida e as dificuldades enfrentadas, apresentavam um quadro de como estão as

famílias na contemporaneidade, em relação ao uso de drogas. A família é a primeira referência do homem. É na família, mediadora entre a o indivíduo e a sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele. Ela é a principal responsável por nossa formação pessoal, porém não a única, como explica Buchelle, Marques e Carvalho (2004, p.223)

A família e a influência cultural são fatores importantes na determinação do padrão do uso de e consumo do álcool e outras Drogas. Há várias evidências de que o padrão cultural tem papel significativo no desenvolvimento do alcoolismo. Sem, entretanto, ignorar as condições pré-existentes da personalidade que podem favorecer a dependência de álcool e outras Drogas.

A Organização Mundial de Saúde (OMS ano) relata quais são os fatores de risco ao uso de drogas: ausência de informações adequadas sobre as drogas; pouca integração com a família e a sociedade; facilidade de acesso às drogas; insatisfação com a qualidade de vida. O contexto de desigualdade e exclusão social também favorecem o consumo e dependência de álcool e outras drogas. Diante do histórico social de vulnerabilidades e violação de direitos básicos, essas crianças e adolescentes e suas famílias possuem fatores de riscos para essa adesão à drogadição.

Mostra-se evidente a interação e a interdependência existentes entre o usuário e o contexto que o circunda. Pensar nessa teia de vulnerabilidade e nos determinantes socioculturais em relação ao uso de drogas, em uma sociedade, certamente, amplia e torna mais complexa a abordagem desse fenômeno (SODELLI, 2005 p. 91)

Constam nos documentos analisados que, com os acompanhamentos psicopedagógicos, todos os adolescentes que tinham histórico de uso de drogas diminuiriam substancialmente o consumo de entorpecentes, segundo relatos dos pais, dos familiares e dos profissionais da rede de ensino.

Cabe, no entanto, destacar que os adolescentes sem histórico de uso de entorpecentes, como a Maria e o Edson tiveram maior facilidade na reinserção escolar. Outro ponto que merece destaque é que os adolescentes envolvidos com uso de álcool e outras drogas manifestaram o interesse em se afastarem destas, como no caso do Rafael, permanecendo no Programa. Todavia, quando o uso de entorpecentes era demasiado, ao ponto de o adolescente necessitar de uma

intervenção médica mais prolongada, seu comprometimento com o Programa foi reduzido, o que demandou maior tempo para que houvesse a reinserção escolar.

A parceria com o Núcleo de Atendimento de Usuários Álcool e outras Drogas (NAUAD) da Secretaria de Saúde do Estado do Distrito Federal (SSEDF) foi fundamental na superação das famílias atendidas, apresentou-se como efetiva e importante no atendimento e intervenções nas questões de drogadição de cada caso. A atenção ao usuário de drogas pautado também pelo reconhecimento dos seus direitos, suas características e necessidades, geram a demanda de múltiplos programas de intervenção para alcançar o abandono do vício, bem como um trabalho articulado dos diversos setores envolvidos no atendido. Ou seja, o trabalho em rede, que será apresentado a seguir;

6.7 Trabalho em rede

A Rede de atenção à criança e ao adolescente é o conjunto articulado de instituições governamentais e não governamentais, operando para efetivar os direitos da criança e do adolescente. Faz-se necessário que cada integrante desse sistema conheça as atribuições dos demais, o que possibilitará a realização de trabalho integrado e complementar na defesa desses direitos.

Assim, os diferentes setores envolvidos com a proteção integral da criança e do adolescente, com vistas ao fortalecimento da rede e eficácia do trabalho, tendo em vista que “a intersetorialidade potencializa os recursos financeiros, tecnológicos materiais e humanos disponíveis, favorecendo a complementariedade e evitando a duplicidade de meios para fins idênticos” (ASSIS, 2009, p. 240), procuram fomentar o diálogo entre os parceiros, permitindo ao Programa VIJuventude identificar problemas e sugerir soluções para o atendimento das crianças e adolescentes que se encontravam em situação de rua na cidade de Brasília.

A iniciativa de fazer estudos de casos em rede de serviços e programas que atuem direta ou indiretamente com esta população parece ser o que mais se aproxima de uma ação efetiva para cercear as carências de atendimento e resolver as demandas.

Cada serviço da rede, fazendo a parte que lhe é dada por competência, sem esfacelar o sujeito atendido em uma parte para cada programa, com uma orientação

separada e divergente. Assim não se perde de vista o todo, o sujeito integralmente atendido. Como ocorreu nos quatros casos apresentados, foram realizados estudos de casos nas escolas, no caso do Eric, Rafael, Maria e Edson, bem como nas instituições acolhedoras, como no caso de Maria e Edson.

Quanto às questões de evasão escolar, cabe considerar que devem desenvolver parcerias o Conselho Tutelar e a escola. É sua atribuição, verificar o aproveitamento escolar de determinada criança ou adolescente, não para corrigir a escola, mas para impor aos pais as providências para a correção, de onde vem a razão para a obrigatoriedade da comunicação dos casos de maus-tratos, reiteração de faltas, de evasão e dos elevados níveis de repetência (artigo 56 do EECA, 1990). Na falta da atuação adequada dos pais e na impossibilidade de solução pela escola, deve intervir uma nova instância administrativa, um serviço público especialmente criado para esse fim. Constitui-se, portanto, o Conselho Tutelar, a esfera auxiliar da escola para a superação das dificuldades individuais da criança e do adolescente com vistas à permanência e ao sucesso escolar.

O trabalho em rede promovia discussão em reuniões que priorizavam e davam a agilidade necessária para encaminhamentos importantes, como o abrigo do filho de Maria para sua proteção imediata, bem como no caso dos encaminhamentos realizados para o pai de Edson. Alguns encaminhamentos se deram sem uma ação conjunta da rede, não foi possível, por não haver interesse e agilidade que a situação pedia, como no caso do Rafael que solicitou a escola a internação para tratamento de drogadição, em não ocorrendo agilidade na rede, promovendo a morosidade e fracassos nas ações necessárias para suprir as demandas desta população.

O Programa VIJuventude ofertou para os setores da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDEST), Polícia Civil e Militar, Conselho Tutelar e Secretaria de Saúde do Distrito Federal (SSDF) o Curso de capacitação aos Comissários de Proteção da Infância e da Juventude, promovido pelo Programa VIJuventude, realizada em 2010 com carga horária de 32 horas, com as seguintes aulas: Legislação aplicada – ECA; Perspectiva Didático pedagógica da abordagem de crianças e adolescentes em situação de rua; Práticas interventivas; Comportamentos adaptativos; Desenvolvimento de Crianças e adolescentes em situação de rua; Elaboração e aplicação de planos de ação; Estudo de caso.

A narrativa dos casos sobre sua experiência com a polícia e com outras instituições da rede de proteção e garantia de direitos indica claramente como estão carregadas de pré-conceitos e estereótipos as ações dos profissionais que representam a lei e o Estado. Nesse sentido, concordamos com Santos (2008, p.104), quando este afirma que:

O Direito não pode circunscrever-se às academias e aos tribunais. Deve ser conhecido pelos cidadãos, que também são construtores do ordenamento jurídico. Para tanto, é imperioso deixar de lado a cultura meramente fraseológica, que apregoa expressões como cidadania e exclusão social, e buscar a efetivação de valores universalizáveis. A dogmática posta não põe cabo a esses problemas.

As ações e programas de atendimento à criança e ao adolescente tem se ressentido de uma carência especial no que se refere ao preparo, treinamento e capacitação técnica dos profissionais diretamente envolvidos nessas atividades. Embora seja incontestável que a preparação técnica, psicológica e pedagógica do profissional é muito mais importante do que as instalações físicas e equipamentos à disposição de uma instituição de atendimento, não se desenvolvem em nosso país nenhuma atividade específica de aprimoramento técnico permanente dos profissionais da infância e juventude no que diz respeito às questões específicas relativas à infância e à juventude. (Violência, maus tratos, questões jurídicas do ECA, entre outros temas).

Os Governos Federal, Estaduais e Municipais desenvolvem diversas atividades direcionadas a possibilitar que toda criança e adolescente se integre na escola. É preciso haver preparação adequada para o exercício da atividade de atendimento e proteção à criança e ao adolescente, e isso somente é possível com informação e formação.

Porém, contraditoriamente, não foi ofertado à Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal (SEEDF), apesar do convênio ser com essa secretaria, a capacitação, que se mostrou necessária, na compreensão dos casos, no que se refere as ações da escola com essas crianças e adolescentes.

Existem alguns questionamentos quanto ao trabalho em rede, considerando que esta envolve um grande número de órgãos, entidades, autoridades e profissionais. Consideramos primeiramente importante identificar a função primordial de cada um. O ECA (BRASIL; 1990) define estes papéis como forma de garantir a participação de todos os atores na proteção integral à criança e ao adolescente.

- Juizado da Infância e da Adolescência
- Ministério Público
- Entidades de Atendimento
- Órgãos do executivo local
- Organizações da sociedade civil

O trabalho integrado entre órgãos governamentais, no sentido de formar uma rede de assistência, envolvendo também as famílias das crianças e adolescentes em situação de rua, precisam apresentar as características a serem desenvolvida no trabalho em rede: Acolhimento; Cooperação; Disponibilidade; Tolerância; e Generosidade. Cada um dos segmentos citados, que tem um importante papel neste processo de fracasso, responsabilizar o outro. Nesse sentido, é de fundamental importância o papel de articulação intermediação pelo ESTADO na elaboração de políticas Públicas que permitam e promovam a articulação de órgãos, entidades, autoridades e profissionais para a garantia de direitos de todas as crianças e adolescentes, neste caso mais específico, de crianças em situação de rua.

6.8 Algumas reflexões/sínteses sobre a análise dos dados, com foco na reinserção e permanência escolar.

O Programa VIJuventude demonstrou-se insuficiente para as demandas apresentadas pela escola, pois a escola não está preparada para inclusão dessas crianças e adolescentes. O ambiente escolar é multifacetado de deficiências, onde os profissionais da Educação não dão conta das necessidades apresentadas por essa população. Os quatro casos revelam que apesar das intenções serem de acolhimento, as ações e o ambiente escolar era de expulsão.

Apesar de o Programa oferecer suporte e acompanhamento, não eram suficientes pois os professores e gestores não apresentam formação específica. Ocorreram conflitos internos, como no caso do Eric em que a Professora tinha uma percepção da criança, o diretor outra e a orientadora outra percepção. Ou como no caso do Edson em que a professora estava diante de uma violação de direitos e não conseguiu identificar e em vez de acolher, agiu de forma a excluir.

Consideramos que este seja um dos pontos frágeis do Programa, a formação dos educadores. Acredita-se na necessidade de formação permanente para todos os atores envolvidos. O programa tem de fato eficiência no que se propõe a realizar

(retirar a criança da rua, assegurando às famílias as condições mínimas necessárias). Precisa, entretanto, aumentar sua eficácia na formação, capacitação e diálogo com a escola e com todos os seus atores.

Nesta constatação, cabe questionar porque os cursos de capacitação oferecidos pelo Programa VIJuventude, eram ofertados para toda a rede e comissários, mas não eram ofertados para os profissionais da Educação. Considerando que para a efetivação da reinserção escolar é fundamental que a escola seja parceira. Enfim, é importante destacar a necessidade das escolas receberem cursos de formação/ com o conteúdo proposto no curso do programa VIJuventude e outros que ajudem nas questões pertinentes a cada realidade social, considerando-se sempre os direitos fundamentais previstos no ECA (BRASIL, 1990).

É imprescindível que o professor, além de conhecimentos das matérias ministradas e didática de aula, possua conhecimentos especializados acerca da infância e da adolescência permitindo-lhe realizar intervenções efetivas. Os profissionais da Educação necessitam de um instrumental básico de conhecimentos que os habilite a identificar e encaminhar os casos de crianças e adolescentes com histórico de situação de rua e de direitos ameaçados e/ou violados. Ainda, compreendam que a afetividade se constitui em um aspecto fundamental na construção de vínculos e acolhimento das necessidades de crianças e adolescentes.

Em um processo de conscientização social, a escola se apresenta como um imenso laboratório, envolvendo crianças e adolescentes oriundos de vários ambientes familiares. Assim observar os alunos e o seu contexto social torna-se conduta imperiosa, por parte dos professores e demais profissionais do estabelecimento educacional, afim de que seja realizada a avaliação pedagógica que assegure os seus direitos fundamentais. Todos os envolvidos no ambiente escolar, desde professores, servidores e equipe gestora, assim como os alunos estão em processo de aprendizagem escolar, sendo que a formação desses profissionais da educação deve visar, fundamentalmente, ao desenvolvimento de qualidades de ordem ética, de modo a poderem cultivar nos educandos o mesmo leque de qualidades (RELATÓRIO DELORS, 1996)

A realidade social atual transferiu para a escola diversas responsabilidades que antes eram assumidas pela família, principalmente porque nas condições atuais, todos os membros da família necessitam se inserir no mercado de trabalho para

garantir condições básicas de sustento. O aumento das ocorrências de situações de violência no contexto escolar demonstra a necessidade desta nova preparação profissional. O que se busca é construir, conjuntamente, de acordo com cada realidade, instrumentos ou ferramentas úteis ao professor e à escola, permitindo-lhes visualizar melhor a ocorrência de situações lesivas aos direitos fundamentais dos alunos, possibilitando a intervenção eficaz e o encaminhamento correto dos casos. A “ausência de condições educacionais adequadas” (FRIZZO & SARRIERA, 2006) pode ser um dos motivos que levam esses educadores a resistirem à inclusão de crianças/adolescentes em situação de rua, desrespeitando os direitos fundamentais estabelecidos constitucionalmente, de acesso e permanência na escola.

A violência escolar aparece como expressão de um processo de desinstitucionalização, em que a escola vem perdendo progressivamente sua capacidade socializadora, ou seja, sua capacidade de inserir indivíduos numa determinada ordem social. (DUBET, 1998 apud SÃO PAULO, 2009, p. 13).

As ações para reinserção escolar revelaram que além das violações de direitos a que essas crianças e adolescentes em situação de rua estão submetidas, também sofrem com a violência da escola (CHARLOT, 2002), pois a violência pode assumir diversas formas e caracterizar-se por um fenômeno social dinâmico e mutável. Quando por falta de preparo e conhecimento os profissionais da Educação demonstram preconceito em relação a esses, o preconceito reflete “uma desvalorização da outra pessoa tornando-a, supostamente, indigna de conviver no mesmo espaço e, conseqüentemente, excluindo-a moralmente”, (SANTOS, 2001, página).

A instituição escolar funciona, por si só, como fator de proteção social para crianças, jovens e adolescentes, pois é o principal mecanismo de acumulação de capital cultural (BOURDIEU, 1997), informação e conhecimento, sendo, conseqüentemente, um meio de promoção de seu empoderamento. Isso torna nítida a importância de a escola atender às necessidades e interesses dessas crianças e adolescentes. Contudo a escola deixou de ser um espaço protegido e tornou-se um local que reproduz as violências que acontecem na sociedade, em nível macro, e ao mesmo tempo devido às suas especificidades como instituição, fomenta e constroem múltiplos e variados tipos de violências. A escola pode ser vítima, mas também autora

de processos violentos. Como vítima, pode se considerar que a violência existe na sociedade independente da escola.

Para a reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua, é preciso refletir quanto ao que é necessário aprender, pois a matéria mais difícil da escola não é a matemática ou a biologia; a convivência, para muitos alunos de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida. (FANTE, 2005, p. 91)

Sendo assim, o ambiente escolar, deve ser acolhedor e inclusivo, pois para promover ou aprimorar o processo ensino-aprendizagem, utiliza-se da estratégia de interação-social. Tendo o professor uma ferramenta fundamental para alcançar seus objetivos. Como afirma as concepções de Vigotsky (2001), que cada um carrega consigo sua experiência individual, que se expande e transforma-se através da linguagem, pois, através dela, os indivíduos apropriam-se da experiência social. Contudo, vale ressaltar que essas interações sociais não devem ocorrer aleatoriamente, mas devem, sim, ser dirigidas por objetivos claros e concisos. Pois a interação social propicia a construção do saber. No entanto, sabe-se que o processo ensino-aprendizagem não é composto apenas de professores e alunos, mas, sim, estão inseridos em um sistema amplo de educação. Não podemos responsabilizar somente a eles pelos fracassos e sucessos educacionais devendo, sim, rever a política educacional e o funcionamento escolar de forma a propiciar e favorecer a interação social como estratégia fundamental ao sucesso educacional, conscientizando todos os que estão inseridos neste processo.

A medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, a escola passa a ser sentida como ela realmente é: de todos e para todos. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasil (Educação inclusiva; a Escola, 2004, página)

Nesse processo de reinserção escolar, é preciso propor transformações de políticas públicas como um processo pedagógico gerador da construção da cidadania. A responsabilidade dessa ação perpassa por todos os setores, Estado, família, escola e sociedade. Vale ressaltar que a junção desses setores em atuação numa relação de ajuda pode ter maior eficácia na formação educativa dessas comunidades.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a compreensão do processo de reinserção escolar das crianças e adolescentes em situação de rua, que foram participantes do Programa VIJuventude, foi importante considerar a amplitude do processo e delimitar algumas ações desenvolvidas pelo Programa com foco na reinserção escolar. Foi apresentado nas sessões iniciais um contexto no qual se instituiu o Programa, com a descrição do seu histórico e funcionamento. Foi necessário nas sessões seguintes conceituar a infância e a adolescência e apresentar algumas questões do fracasso escolar. Para então conhecer na experiência do Programa, as potencialidades e fracassos na reinserção escolar de crianças e adolescentes, com a análise de quatro acompanhados pelo VIJuventude, entendendo suas histórias individuais e as circunstâncias que contribuíram para a situação de rua, bem como, as ações que contribuíram ou impediram a permanência escolar no processo de reinserção escolar das crianças e adolescentes participantes do Programa.

Essas ações revelaram indicativos dos fatores que exerceram influência efetiva no processo desenvolvido na experiência do Programa, que podem ser reflexivos e até mesmo reproduzidos, na perspectiva de traçar políticas públicas, ou seja, ao propor um programa, projeto, ou mesmos os serviços da rede devem ter como princípios: Conhecer o histórico de vida da criança/adolescente e os motivos de inserção na rua; Garantia de direitos tanto da criança como da família; Realizar o Mapeamento familiar e escolar; Reconhecer a importância do Acolhimento e vínculo; Realizar atividades de acompanhamento escolar e da escola (apoio a equipe e a família); Ações interventivas para tratamento da Drogadição; e, por fim, desenvolver um trabalho em rede com agilidade no processo.

Esses princípios justificam-se, pois, conhecer o contexto histórico da criança e do adolescente e motivos que contribuíram para a inserção na rua, para não propor estratégias interventivas emergenciais e pontuais sem efetividade por faltar planejamento e intencionalidade.

A análise do contexto histórico permite compreender que os motivos mais referidos para a ida à rua estão relacionados a violação dos direitos no ambiente doméstico - brigas, violência física, abuso sexual, perda da moradia, desemprego familiar - o que aponta demandas urgentes para as políticas públicas voltadas para a

promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes em seus contextos familiares e comunitários.

A busca por garantia de direitos tanto da criança como da família, a não-efetivação da cidadania das famílias participantes, pois apesar de a legislação lhes garantir direitos civis, políticos e sociais, tal garantia legal não se traduz em usufruto efetivo de tais direitos. Como afirmam Rocha e Sardinha Pinto, ao destacarem o controle sobre as políticas públicas, “textos não garantem, por si só, direitos”, os direitos sociais requerem do Estado uma intervenção ativa e prolongada no tempo. “Tais direitos não podem simplesmente ser atribuídos ao indivíduo, pois exigem permanente ação do Estado visando promover a realização de programas sociais” (ROCHA; SARDINHA PINTO, 2008, p. 177).

O Mapeamento familiar e escolar apresentou um quadro de crianças e adolescentes sem escola, excluída da escola, com sintomas de maus tratos, com faltas injustificadas, exploração do trabalho infantil, situação de risco, entre outros, fato que chama a atenção na história dos quatro casos analisados e suas famílias, além da continuidade de sua condição social, é que as violências física, emocional e sexual são praticadas e sofridas nas próprias relações familiares. Porém, suas experiências não se configuram como situação excepcional. Esse contexto demonstra que a rua deixa de ser o único lugar da violência, e a casa, lugar que se propõe a ser local de segurança, se destaca como o espaço primordial de violências múltiplas. As quatro famílias, revelam ter sido essa sua realidade. Foi no convívio familiar em suas famílias de origem e, posteriormente, nos novos núcleos familiares constituídos que sofreram as violências e os seus efeitos nefastos.

A importância do Acolhimento e vínculo se justifica por se tratar da necessidade expressa pelos participantes de estabelecerem relações de confiança com os profissionais da rede de proteção e garantia de direitos. Ainda hoje predominam respostas inadequadas e ações repressoras pontuais e descontínuas por parte do Poder Público, representadas pelas operações de controle urbano e de recolhimento de crianças e adolescentes das ruas. Na maioria dos estados brasileiros, as condições de abrigamento são precárias e não oferecem a estes meninos e meninas alternativas de retorno ao convívio familiar e comunitário. Além disso, sabe-se que os abrigos não são indicados para as funções de educação e socialização. Esta é uma medida emergencial e provisória, ou seja, muitas crianças e adolescentes entram e saem dos

abrigos dezenas de vezes em curtos períodos de tempo, sem criar vínculos. Tais ações violam seus Direitos Humanos, previstos em diversos artigos do Estatuto. Em contrapartida à experiência apresentada nas narrativas dos casos selecionados, as crianças e os adolescentes atendidos pelo Programa, apontaram que a formação de vínculo trouxe maior efetividade nas ações propostas.

Outro fator a ser destacado foi o acompanhamento escolar e da escola (apoio a equipe e a família), desenvolver ações como um projeto social e Educacional no qual essas crianças e adolescentes sejam acompanhadas sistematicamente no seu processo acadêmico.

O uso de drogas tem se revelado um importante problema de saúde pública com enorme repercussão social e econômica para a sociedade contemporânea. Os quatro casos analisados também fazem parte dessa problemática. O crescimento do uso e abuso de drogas, em especial do crack, pela população em situação de rua, incluindo aí as crianças, potencializou o discurso repressivo sobre estes grupos. Não obstante os esforços do poder público e da sociedade civil na busca de alternativas, o aumento do consumo e a precocidade com que os jovens vêm experimentando vários tipos de drogas, parecem ser insuficientes para as reais necessidades, cabe então, repensar as ações políticas e civis para tratar desse tema, equipar e preparar as unidades de saúde pública para atender e acolher esta população ainda é um dos desafios para o enfrentamento da drogadição.

Por fim, destacamos o aspecto relacionado ao Trabalho em rede, nos pareceu haver um entrave no trabalho dos profissionais por falta de formação e capacitação quanto as atribuições de cada órgão e como trabalhar em rede, em nosso entendimento, o trabalho em rede tem o potencial de oferecer oportunidades de desenvolvimento político, pessoal e social para essas crianças e adolescentes em situação de rua. O potencial da efetivação de ações em rede é importante, por promoverem diferentes e variadas formas de intervenções, por possibilitarem o acesso a serviços básicos, à cultura, ao lazer e por favorecerem a garantia de direitos.

Dessa forma, o Programa VI Juventude caracterizou-se como uma iniciativa conjunta do Poder Judiciário e Executivo para viabilizar o funcionamento das políticas públicas, atuando no fortalecimento da rede compreendida nesse processo de inclusão social, procurando propor alternativas sobre uma experiência de inclusão social/escolar. Essa junção de esforços do poder judiciário com o executivo não

descaracterizou as atribuições referentes a cada órgão, no que concerne ao Poder Judiciário, mas especificamente o Juiz da Infância e da Juventude é o legitimado maior para o exercício do poder-dever de garantir os direitos da criança e do adolescente, dentre os quais está o Direito à Educação. Assim, seja a oferta ausente ou irregular, situe-se o interesse no campo individual, difuso ou coletivo, é o Poder Judiciário o destinatário natural da pretensão.

A atuação em conjunto com a Secretaria de Educação do Estado e a possibilidade legal da judicialização do não-oferecimento ou da oferta irregular da educação escolar certamente não representa a solução para todas as insuficiências da área educacional em especial quanto as crianças e adolescentes em situação de rua. Poderá constituir-se, no entanto, em significativo instrumento de coerção para as mudanças necessárias e desejadas na legislação brasileira, onde o Sistema de Justiça chamado a rever seu papel institucional, de repressor e controlador, a desenvolver um trabalho em parceria com os outros órgãos na promoção de direitos de crianças e adolescentes em situação de rua.

Outras propostas pequenas e localizadas em cidades menores podem ser encontradas em todo o Brasil, mas ainda falta uma política nacional com diretrizes gerais que possam colaborar no controle social da gestão pública. É neste sentido que iniciativas como o Programa VI Juventude podem contribuir de forma significativa para demonstrar o quanto é possível garantir que as políticas públicas cumpram o papel ao qual se destinam e possibilitem mudanças efetivas através de ações concretas geridas com recursos públicos. Entretanto, o seu encerramento demonstra que a proposta não se constituiu, de fato, em uma política pública permanente.

Nessa perspectiva, sua relevância social apresenta-se como possibilidade de apontar elementos que devem embasar propostas de reinserção escolar de crianças e adolescentes ou, ainda, práticas que devem ser evitadas, para não incorrer no que se tem denominado inclusão excludente, ou seja, um processo de inclusão perverso, submetendo crianças a práticas escolares que não correspondam às suas necessidades e desrespeitem sua história de vida e de escolarização.

Do ponto de vista científico, sua importância se mostra na possibilidade de construir um conhecimento sobre os mecanismos de reinserção social, pela ação e/ou omissão do Estado e do Poder Judiciário. Considerando-se que a proposta em análise é uma iniciativa conjunta do Poder Judiciário e do Poder Executivo, o processo de

trabalho do VIJuventude aponta reflexões interessantes sobre a necessidade de novas configurações para a elaboração de políticas públicas mais equânimes.

Uma abordagem multidisciplinar que permita estabelecer uma conexão entre processos econômicos, limitações político-institucionais e elementos culturais que contribuem para a exclusão social; Prevenção e intervenção políticas sociais que visem à garantia de direitos fundamentais, compreendendo essas crianças e adolescentes como sujeitos de direitos; Necessidade de formação para todos os atores da rede, fundamentalmente para os profissionais da educação.

Apesar de hoje, cada vez mais, as discussões sociais e científicas atentarem para a necessidade de uma participação mais efetiva das políticas públicas nesse processo de enfrentamento da evasão escolar e situação de rua de crianças e adolescentes, não houve, ainda, mudanças concretas e contínuas para resolução dessa questão social.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Meninas Perdidas. In: PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 289-316.

ABREU, Martha; RIZZINI, I. Crianças negras” e “crianças problemas” no pensamento de Nina Rodrigues e Arthur Ramos. In: RIZZINI, I. (Org.). **Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil**. Rio de Janeiro: Santa Ursula, 2000. p.119-141.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares. In: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p.253-276.

AGUIAR, W.; BOCK, A.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2002. p.163-178.

ALBUQUERQUE, C. M. C. **Loucos nas ruas: um estudo sobre o atendimento à população de rua adulta em sofrimento psíquico na cidade do Recife**. 2009. 136p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2009.

ALVES, P. B. **O brinqueado e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua**. 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, A. Meninos de rua e meninos na rua: estrutura e dinâmica familiar. In: FAUSTO, A.; CERVINI, R. (Org.) **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1996. p.117-132.

ANDRIANI, A. G. P.; OZELLA, S. O significado construído por jovens negros pertencentes a camadas populares sobre a escolha do futuro profissional. In: OZELLA, Sérgio. (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p.223-252.

ANECI ROSA, C. S.; BORBA, R. E. S. R; EBRAHIM, G. J. The street children of Recife: a study of their background. **Journal of Tropical Pediatrics**, Oxford, v.38, p.34-40, 1992.

APTEKAR, L. Crianças de rua nos países em desenvolvimento: uma revisão de suas condições. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.9, p.153-184, 1996.

ASPESI, C. D. C.; DESSEN, M. A.; CHAGAS, J. F.; COSTA JÚNIOR, A. L. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In: DESSEN, M. A.;

COSTA JÚNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.19-36.

ASSIS, S. G. (Org.). **Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009. 281p.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v.11, n.1, p.63-76, jan./jun. 2007.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos Cedex**, Campinas, v.24, n.62, p.26-43, 2004.

BONAMIGO, L. R. O trabalho e a construção da identidade: um estudo sobre meninos trabalhadores de rua. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.9, p.129 -152 1996.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-64. (Publicado originalmente em francês, 1966).

BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México: Siglo XXI, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN Nº 9 394\96**, 1996

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional nº 20 de 15-12-1998. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Marco legal: saúde, um direito de adolescentes**. Brasília, DF, 2007. p.11, 13 e 47.

BRASIL. Tribunal da Justiça do Distrito Federal e Territórios. Portaria nº 18/2009. Cria o Programa VIJuventude e apresenta seu plano de trabalho. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 18 ago. 2009a.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. **Comissários de proteção auxiliam a infância e juventude**. 2011. Disponível em: <<http://tj-df.jusbrasil.com.br/noticias/2693330/comissarios-de-protecao-auxiliam-a-infancia-e-juventude>>. Acesso em: 09 ago. 2014.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Cartão do adolescente**: documento preliminar - Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. Brasília, DF: ASAJ/MS, 2004.

BUHELLE, F.; MARQUES, A. C. P. R.; CARVALHO, D. B. B. Importância da identificação da cultura e de hábitos relacionados ao álcool e outras drogas. In: BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. **Atualização de conhecimentos sobre redução da demanda de drogas**. Brasília, DF, 2004. v. 1, p.223-233.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D. de; OLIVEIRA, R. D. de. **Vida na escola e a escola na vida**. Petrópolis: Vozes, 1984.

CHAMBERS, R. **Vulnerability, coping and policy**. Institute of Development Studies Bulletin, 20(2):1-7. 1989

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociólogos, Porto Alegre, ano 4, nº 8, 2002.

COLLARES, C.; MOISÉS, A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico** (a patologização da educação) série Ideias n. 23. São Paulo: FDE, 1994. p. 25-31

COLLARES, C.; MOYSÉS, A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de. **Psicologia na educação**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1994.

DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil** São Paulo: Contexto, 2000.

DELLAGNELO, E. H. L.; SILVA, R. C. Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na administração. In: VIERIA, M. M. F.; ZOVAIN, D. M. (Org.). **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. São Paulo: FGV, 2005. p.97-118.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**—Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. 1996.

DEMO, PEDRO. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência e Saúde**, UERJ, v.2, n.2, p.6-7, 2005.

ESTRELA, M. T. **Profissão docente: dimensões afetivas e éticas**. Porto: Porto Areal Editores, 2010.

FACCI, M. G. D. **A reprodução do modo capitalista de explicar o fracasso escolar: uma reflexão preliminar**. 1991. Monografia (Especialização em Psicanálise e Materialismo Histórico) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1991.

FALCÃO, E. R.; PAULY, E. L. Crianças e adolescentes em situação de evasão escolar: desafios e limites da garantia do direito à educação. **Revista de Educação, ciência e cultura**, Canoas, v.19, n.1, jan./jul. 2014. Disponível em: <<http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/1348/1123>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005. p. 91-213.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 20098.

FONSECA, D. C. Adolescência e subjetividade: pressupostos teóricos para uma análise dos sentidos e significados no campo da saúde. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v.21, n.36, p.63-83, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/107066>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

FONTES, V. Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. **Revista tempo**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.34-58, 1997.

FORACCHI, Marialice M. A noção de 'participação-exclusão' no estudo das populações marginais. **Debate e Crítica**, v. 2, p. 161-168, 1974.

FORSTER, L. M. K.; BARROS, H. M. T.; TANNHAUSER, S. L.; TANNHAUSER, M. Meninos na rua: relação entre abuso de drogas e atividades ilícitas. **Revista da ABP-APAL**, v.14, p.115-120, 1992.

FRIZZO, R. K.; SARRIERA, J. C. Práticas sociais com crianças e adolescentes: o impacto dos conselhos tutelares. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v.26 n.2, p.198-209, 2006.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 7, n.1, p.144-157, jan./jun. 2007.

HECHT, T. **At home in the street: Street children of northeast Brazil**. Cambridge: Cambridge University Press. 1988.

HUMANOS, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em 12 08 DE 2015, v. 16, 1948.

HUTZ, C. S.; KOLLER, S. H. Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua. **Estudos de Psicologia**, Rio Grande do Sul, v.2, n.1, p.175-197, 1997.

KAZTMAN, R. **Notas sobre la medicion de la vulnerabilidad social**. Santiago do Chile: Cepal, 2000.

KOLLER, S. H. **Julgamento moral pró-social de meninos e meninas de rua**. Tese de Doutorado Não publicada. Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 1994

KOLLER, S. H.; HUTZ, C. S. Meninos e meninas em situação de rua: dinâmica, diversidade e definição. In: _____ (Org). **Aplicações da psicologia na melhoria da qualidade de vida**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, 1996. p. 11-21. (Coletâneas da ANPEPP, 12).

LEITE, L. C. **Meninos de rua: a infância excluída no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Atual, 2009. (Espaço e Debate).

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. 1978. Disponível em: <<http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/leontiev.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Aberto**, ano, v. 9, n. 48, p. 3-24, 1990.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultura, 1997.

- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACIEL, C.; BRITO, S.; CAMINO, L. Caracterização dos meninos em situação de rua de João Pessoa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.10, p.315-334, 1997..
- MANN, M. The social cohesion of liberal democracy. In: GIDDENS, A.; HELD, D. (Org.). **Classes, power and conflict**. Berkeley: University of California Press, 1982.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de **Psicologia escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2005.
- MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A escola como espaço de transformações sociais e individuais. **Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas/Secretaria Nacional Antidrogas. Ministério da Educação. Universidade de Brasília. Brasília: Editora Universidade de Brasília**, p. 44-55, 2006.
- MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Editora Paulus, 1997.
- MARTINS, M. S. C. O fetichismo do indivíduo e da linguagem no enfoque da psicolinguística. In: DUARTE, N. (Coord.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- MARTINS, R. A. Censo de crianças e adolescentes em situação de rua em São José do Rio Preto. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.9, p.101-122, 1996a.
- MARTINS, R. A. **Crianças e adolescentes em situação de rua: Definições, evolução e políticas de atendimento**. Rio de Janeiro: Aplicações da Psicologia na Melhoria da Qualidade de Vida, 1996b. p.35-44. Disponível em: <<http://www.infocien.org/Interface/Colets/v1n12a03.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2014.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MEDEIROS, M. **Olhando a lua pelo mundo da rua**: representações sociais da experiência de vida de meninos em situação de rua. 1999. 155p. Dissertação (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.
- MEDEIROS, M. **Percepções dos atores sociais que coordenam programas de atenção às crianças e aos adolescentes em situação e rua no município de Ribeirão Preto (SP)**. 1995. 80p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1995

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: Contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: _____; ANTUNES, M. M. (Org.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MELO, C. **Crenças maternas sobre desenvolvimento e educação da criança em contexto de baixa renda**. 1996. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

MELO, E. R. **Crianças e adolescentes em situação de rua: direitos humanos e justiça: uma reflexão crítica sobre a garantia de direitos humanos de crianças e adolescentes em situação de rua e o sistema de justiça no Brasil**. São Paulo: Editora Malheiros, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed. São Paulo: HUCITEC, 2000.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **O limite da exclusão social: meninos e meninas de rua no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOSER, C. **The asset vulnerability framework: Reassessing Urban Poverty Reduction Strategies**. World Development, 1998.

MOURA, E. C. et al. Perfil lipídico em escolares de Campinas, SP, Brasil. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v.34, n. , p.499-505, 2000.

MOYSÉS, M.A.A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez / FE-FCM-UNICAMP, 1996.

OBSERVATÓRIO BRASILEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE DROGAS (OBID). **Crianças nas ruas de Brasília-DF**. [2009]. Disponível em: <http://www.obid.senad.gov.br/portais/mundojovem/conteudo/web/noticia/ler_noticia.php?id_noticia=9283>. Acesso em: 10 ago. 2014.

OLIVEIRA, D. C., FISCHER, F. M., MARTINS, I. S., TEIXEIRA, L. R. & SÁ, C. Futuro e Liberdade: O trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. Revista Estudos de Psicologia, 6, p. 245-258, 2001.

OLIVEIRA, G. K. **Afetividade e prática pedagógica: uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de educação física**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

OUTEIRAL, J. O. **Adolescer:** estudo sobre adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas:** a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, M. L. J.; KOLLER, S. H.; BARROS, M. N. S. (orgs.) **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas.** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p.16-24.

_____ **Pesquisar ou construir conhecimento: o ensino da pesquisa na abordagem sócio-histórica.** In: BOCK, A. M. B. (org.) A Perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia. Petrópolis: Vozes, 2003. p.113-131.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T.A Queiroz, 1990.

PATTO, M. H. S. Pedagogia da exclusão x educação. **ECA em Revista**, São Paulo, n.4, p.19-21, jul./ago. 1998.

PINHEIRO JUNIOR, J. L. **A vermina na propagação das epidemias.** Rio de Janeiro: [s.n.], 1915. 150 p.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil Contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.763-785, 2007.

RAFFAELLI, M.; KOLLER, S.; REPPOLD, C. T.; KUSCHICK, M. B.; KRUM, F. M. B.; BANDEIRA, D. R. Gender differences in Brazilian street youth's family circumstances and experiences on the street. **Child Abuse and Neglect**, Elmsford, v.24, n.11, p.1431-1441, 2000.

RAGONESI, M. E. M. **Psicologia escolar:** pensamento crítico e práticas profissionais. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

RATTO, A. L. S. **Livros de ocorrência:** disciplina, normalização e subjetivação. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

RATTO, A. L. S. **Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública.** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.

REDE SOCIAL DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS. **Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos**. [2013]. Disponível em: <www.social.org.br>. Acesso em: 09 ago. 2014.

RIZZINI, I. **Deserdados da sociedade**: os “meninos de rua” da América Latina. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995.

RIZZINI, I. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 376-406.

ROCHA, H. H. N.; P. L. M. R. S. Poder Judiciário e inclusão social: considerações acerca do papel do controle judicial das políticas públicas para a efetividade dos direitos sociais. IN: São Paulo (Estado). Secretaria Da Educação. Fundação Para O Desenvolvimento Da Educação. **Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania: Sistema de Proteção Escolar**, São Paulo, 2009.

ROSEMBERG, F. Estimativa sobre crianças e adolescentes em situação de rua: procedimentos de uma pesquisa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.9, p.21-58, 1996.

SACAVINO, S. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. F. G.; FEITOSA, M. L. P. A. M.; ZENAIDE, M. N. T. (Org.). **Educação em direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/>>. Acesso em: 09 ago. 2014.

SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. **Educação em direitos humanos**: termos, questões e propostas. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

SANTOS, B. et al. Desenvolvimento de paradigmas de proteção para crianças e adolescentes brasileiros. In: ASSIS, Simone Gonçalves (Org.). **Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos de direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009.

SANTOS, G. L. O Enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes: a escola tecendo redes de proteção: notas sobre o planejamento, execução e os resultados. In: SANTOS, G. L.; FELIZARDO JUNIOR, L. C.; UDE, W. (Org.). **Escola, violência e redes sociais**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009. p.51-63.

SANTOS, W. G. **Cidadania e justiça**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCHELB, G. Z. **Violência e criminalidade infanto-juvenil**: estratégias para a solução e prevenção de conflitos. Brasília, DF: Edição do Autor, 2007.

SOARES, L. E. **Juventude e violência no Brasil contemporâneo**. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p.130-159.

SOLLERO, L. **Farmacodependência**. Rio de Janeiro: Agir , 1979.

SOUSA, E. L. A. de; GOLDMEIER, P. Juventude em tempos de violência. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v.8, n.4, p.991-1020, 2008.

SOUZA NETO, J. C. **De menor a cidadão**: filantropia, genocídio, políticas assistenciais. São Paulo: Nuestra América, 1993.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.

TANAMACHI, E. R. A psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: Elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D; MEIRA, E. M. (Org.). **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Pesquisa mostra que DF possui 2,5 mil moradores de rua**. 2011. Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=5183>>. Acesso em: 10 ago 2014.

VASCONCELOS, M. M. P. **Família, trabalho e drogas**: estudo exploratório da representação dos meninos de rua na cidade de João Pessoa sobre as suas condições de vida. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1996.

VENTURA, M. Sexualidade e reprodução na adolescência: uma questão de direitos. In: ADORNO, R. de C. F.; ALVARENGA, A. T. de; VASCONCELLOS, M. da P. C. **Jovens, trajetórias, masculinidades e direitos**. São Paulo: Fapesp, 2005. p.31-52.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.y Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. 2004. Disponível em: <<http://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 22 fevereiro 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **As origens do pensamento da criança**. São Paulo: Manole, 1986.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.).

As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999. p.17-27.

YUNES, M. A. M.; ARRIECHE, M. R. O.; TAVARES, M. F. A. Meninos(as) em situação de rua na cidade de Rio Grande: vida na rua e vida na instituição. **Momento**, Rio Grande, v.10, p.131-142, 1997.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.16, n.45, p.145-164, 2001.

ZANIRATO, S. H. Estado e políticas públicas: a questão social no Brasil. In: _____; MARANHO, T. G. **Capacitação dos conselheiros da assistência social**. Maringá: IPU, p.11-28, 2001.

ZANIRATO, S. H. **O marco constitucional: ordenamento social e jurídico. Descentralização, participação popular, universalização**. In: _____; MARANHO, T. G. **Capacitação dos conselheiros da assistência social**. Maringá: IPU, p.11-28, 2001.

ANEXOS**TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE DADOS**

Eu, Tércio da Costa Alvim, CPF n.º 372.874.431-04, Coordenador do Programa VIJuventude da Vara da Infância e da Juventude do DF, autorizo VANESSA DE JESUS KROMINSK, RG n.º 1674089-DF, a utilizar, a título de pesquisa, estudo, elaboração de trabalhos científicos, desenvolvimento de teses e qualquer outra atividade relacionada a trabalhos acadêmicos, os dados obtidos pelo precitado programa com os atendimentos realizados no período de 2009 a 2012.

Esclareço, por fim, que toda divulgação destes dados deverá obedecer ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes, em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n.º 8.069/ 1990.

Brasília, 14 de agosto de 2014.

Tércio da Costa Alvim

Coordenador

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA FIRMADO ENTRE A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL E A 1ª VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE DO DISTRITO FEDERAL, OBJETIVANDO A EXECUÇÃO DE UM PROGRAMA DE INCLUSÃO SOCIAL, BEM COMO DE MELHORIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL.

O Distrito Federal, por intermédio da SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, com sede em Brasília-DF, no Anexo do Palácio do Buriti, 9º andar, CNPJ nº 00.394.676/0001-07, neste ato representado por seu Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal (xxx), e da 1ª VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE DO DISTRITO FEDERAL, com sede na SGAN 909, lotes D/E, Asa Norte, Brasília/DF – CEP 70790-090, telefone n.º 3348-6600, CNPJ n.º 00531954/0002-01, representada por seu Juiz Titular, Dr. RENATO RODOVALHO SCUSSEL, brasileiro, residente e domiciliado nesta Capital, portador do RGI n.º M2334429 – MG, e do CPF n.º 476.295.686-49, resolvem celebrar o presente TERMO DE COOPERAÇÃO mediante as cláusulas e condições a seguir especificadas.

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

O presente Termo de Cooperação tem por objeto o estabelecimento de um mecanismo de mútua cooperação entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF e a 1ª Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal, com vistas a proporcionar a inclusão social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, assim como, por meio de atendimentos psicopedagógicos sistemáticos e intervenções avaliativas, promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem destes adolescentes, tudo conforme Plano de Trabalho em anexo, que passa a ser parte integrante do presente acordo.

Parágrafo Único – O Plano de Trabalho poderá ser ajustado mediante acordo dos partícipes, a ser formalizado por meio de Termo Aditivo.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS COMPETÊNCIAS

I – Compete especificamente à Secretaria de Estado de Educação – SEEDF

- a) colocar à disposição da 1ª Vara da Infância e da Juventude do DF, para atividades relativas ao presente Termo, profissionais de 40 horas semanais com formação nas áreas de pedagogia ou psicologia a fim de comporem a Equipe Técnica do Programa;
- b) promover, em sala de aula disponibilizada pelo Programa, o atendimento psicopedagógico complementar, contribuindo com a melhoria do

desenvolvimento escolar dos adolescentes atendidos, tendo como base os currículos estabelecidos para as séries em curso.

- c) disponibilizar vagas nas Escolas da Rede Pública e Projetos educativos para as crianças e adolescentes cadastradas e encaminhadas;
- d) articular e promover a comunicação entre as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem atuantes nas escolas receptoras e a Equipe Técnica do Programa, com o objetivo de dar suporte na adaptação da criança ou adolescente ao contexto escolar;
- e) divulgar, através de meios próprios, as ações desenvolvidas em função do presente Termo de Cooperação Técnica;

II – Compete especificamente à 1ª Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal – 1ª VIJ/DF.

- a) disponibilizar toda a estrutura física necessária para o bom desenvolvimento do Programa, incluindo o material de expediente, mobiliário, equipamentos eletro-eletrônicos, veículos, etc.;
- b) providenciar e equipar as salas de atendimento psicopedagógico para atender às crianças e adolescentes cadastrados no Programa;
- c) colocar à disposição do Programa um número adequado de Comissários de Proteção, que acompanharão as crianças/adolescentes cadastrados durante todo o transcorrer do Programa, tanto realizando visitas domiciliares, como acompanhando-os no cumprimento das atividades que lhes forem propostas pela Equipe Técnica;
- d) desenvolver um sistema de informação, com ênfase na formação de um banco de dados que possa fornecer elementos para um relatório detalhado sobre todo o trabalho realizado;
- e) providenciar parcerias com instituições públicas, privadas e da sociedade civil para a oferta de serviços e atividades a que se propõe este Programa;
- f) ministrar treinamentos específicos aos Comissários de Proteção, tendo como meta principal as técnicas necessárias para a realização adequada das abordagens e entrevistas com o público alvo do Programa;
- g) comunicar de imediato, oficialmente, à SEEDF qualquer situação que venha determinar a suspensão, ainda que temporária, das atividades desenvolvidas pelo Programa.

CLÁUSULA TERCEIRA – DOS PROFISSIONAIS CEDIDOS

- a) os profissionais deverão atender aos calendários e aos horários de funcionamento estabelecidos pela 1ª Vara da Infância e da Juventude do DF, cumprindo, entretanto, a carga horária semanal de trabalho da SEEDF;
- b) os profissionais deverão encaminhar à SEEDF relatórios semestrais, com as devolutivas do trabalho desenvolvido, bem como os resultados com data pré estabelecida;
- c) caberá aos profissionais cedidos elaborar registro diário dos atendimentos psicopedagógicos, o qual será parte integrante dos relatórios semestrais;
- d) serão assegurados aos profissionais cedidos todos os direitos e vantagens concedidos aos demais profissionais da Secretaria de Estado de Educação do DF, de acordo com a legislação vigente, desde que façam jus aos mesmos.

- e) expirado o prazo de vigência deste Termo, os profissionais cedidos deverão ser encaminhados para uma carência no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, conforme as disposições estabelecidas nas Normas de Lotação e Remoção.

CLÁUSULA QUARTA – DOS EXECUTORES

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal designará 02 (dois) executores, sendo um titular e um suplente, e a 1ª Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal designará 01 (um) executor, aos quais competirá a implementação das atribuições previstas no presente Termo de Cooperação, bem como a emissão de relatórios semestrais das atividades desenvolvidas por força do ajuste em questão.

CLÁUSULA QUINTA – DA VIGÊNCIA

Este Termo de Cooperação terá duração de 02 (dois) anos, a partir da data de sua publicação e poderá, em qualquer época e por mútuo consentimento das partícipes, ser alterado ou prorrogado mediante Termo Aditivo, como, também, ser rescindido, unilateralmente, se houver denúncia ao departamento jurídico de qualquer das partícipes, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias, respeitando-se, no entanto, o término do ano letivo ou da duração do desenvolvimento de projetos propostos no Plano de Trabalho.

CLÁUSULA SEXTA – DA ADESÃO

A este acordo poderão aderir outras entidades públicas, o que se formalizará mediante Termo Aditivo subscrito por todos os partícipes,

CLÁUSULA SÉTIMA – DA PUBLICAÇÃO E REGISTRO

O extrato do presente Termo será publicado no DODF, às expensas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, nos termos do Parágrafo Único do artigo 61 da Lei n.º 8.666/93.

CLÁUSULA OITAVA – DO FORO

Fica eleito o Foro de Brasília – DF para dirimir quaisquer dúvidas ou litígios oriundos do presente Termo de Cooperação que não possam ser resolvidas entre as partícipes.

E por estarem assim justos e de acordo, firmam o presente Termo em 03 (três) vias de igual teor e forma, para um único efeito legal, diante de 02 (duas) testemunhas.