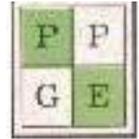




UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**O JOVEM AUTOR DE ATO INFRACIONAL E A EDUCAÇÃO
ESCOLAR: SIGNIFICADOS, DESAFIOS E CAMINHOS PARA A
PERMANÊNCIA NA ESCOLA.**

São Carlos/SP
2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ALINE FÁVARO DIAS

**O JOVEM AUTOR DE ATO INFRACIONAL E A EDUCAÇÃO
ESCOLAR: SIGNIFICADOS, DESAFIOS E CAMINHOS PARA A
PERMANÊNCIA NA ESCOLA.**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora, requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos de Ensino e Aprendizagem, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Orientadora: Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre

Fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

São Carlos/SP

2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

D541ja

Dias, Aline Fávaro.

O jovem autor de ato infracional e a educação escolar :
significados, desafios e caminhos para a permanência na
escola / Aline Fávaro Dias. -- São Carlos : UFSCar, 2011.
169 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2011.

1. Delinquência juvenil. 2. Educação escolar. 3. Escolas.
4. Práticas sociais e processos educativos. I. Título.

CDD: 371.93 (20^a)

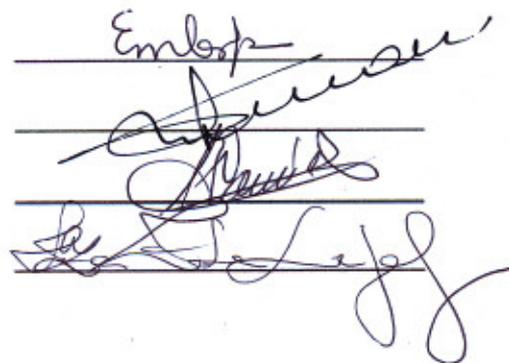
BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Elenice Maria Cammarosano Onofre

Profª Drª Sueli Aparecida Itman Monteiro

Profª Drª Aida Victória Garcia Montrone

Profª Drª Ilza Zenker Leme Joly

The image shows four horizontal lines, each with a handwritten signature written over it. The signatures are in black ink and are somewhat stylized. The first signature appears to be 'Elenice', the second 'Sueli', the third 'Aida', and the fourth 'Ilza'.

*Aos esfarrapados do mundo e aos que
neles se descobrem e, assim descobrindo-
se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com
eles lutam.*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora e orientadora dessa pesquisa Elenice Maria Cammarosano Onofre por acompanhar essa importante etapa de minha formação. Agradeço-a pelo carinho, pela possibilidade de troca, pelo apoio e confiança.

Às professoras Ilza e Sueli, pelas valiosas contribuições dadas durante o processo de qualificação desse trabalho.

À professora Ilza por sempre ter sido tão acolhedora e disponível ao diálogo. Agradeço-a por ter aceitado o convite para compor a banca de defesa.

À professora Sueli pelo carinho comigo e com o meu trabalho. Obrigada por participar dessa importante etapa de minha formação acadêmica e pessoal.

À professora Victoria pela pronta disponibilidade para compor a banca de defesa, pelo olhar cuidadoso e pelas preciosas contribuições.

À companheira de mestrado Beatris, por seu equilíbrio e sabedoria em todos os momentos. Obrigada pelas infindáveis conversas e pelas trocas sempre muito ricas e produtivas. Sua militância foi uma fonte de inspiração e aprendizado.

À querida amiga Letícia que, mesmo a grande distância, sempre esteve muito presente.

Ao querido amigo Arthur com quem aprendo muito. Agradeço todo apoio, carinho e, principalmente, pela sua postura incentivadora, sempre fomentando novas ideias e novas maneiras de ser.

Às amigas Érica e Karine por acompanharem todo o percurso do mestrado, trazendo leveza e alegria para os momentos difíceis.

Aos professores e professoras com quem muito aprendi no percurso de minha formação. Agradeço imensamente às professoras Claudia Reyes, Aida Victoria, Maria Waldenez, Petronilha, Stella e ao professor Luiz.

No processo de formação, conheci pessoas com quem criei laços de amizade e que me marcaram profundamente. Agradeço aos meus queridos amigos e amigas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar: Vivian, Cláudia, Alexandre, Camila, Paulo, Érika, Aline Oja, Alini, Uaiana, Sérgio, Flávia e Luciana.

Aos companheiros de mestrado, Liandra e William. Obrigada pela presença e pelas trocas.

Agradeço à amiga Joana pela constante disponibilidade em ajudar e por todo apoio durante os anos do curso de mestrado. Sua inabalável luta pela defesa dos direitos dos jovens autores de atos infracionais fortaleceu minhas crenças e impulsionou novos ideais.

Em especial, agradeço ao meu companheiro Luciano pela sua serenidade, pelo seu apoio, carinho, compreensão, amizade e amor. O caminho tornou-se menos tortuoso com sua presença.

Serei sempre grata à minha família: minha mãe Sônia, meu pai Valdir, meu irmão Lucas e minha avó Assumpta. Agradeço-os pelo carinho e apoio incondicionais.

À Glaziela, coordenadora do Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos e amiga, que sempre reconheceu, incentivou e apoiou esse estudo.

Aos Salesianos São Carlos, pela abertura e confiança, e a todos os profissionais do Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos, pela acolhida e disponibilidade durante o percurso dessa pesquisa.

Em especial, agradeço aos jovens que de forma direta ou indireta contribuíram com esse estudo. A convivência com esses garotos e garotas e suas histórias de luta e resistência significou para mim um aprendizado para a vida e fortaleceu sobremaneira a militância em favor de seus direitos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP pelo apoio financeiro.

Os meus sinceros agradecimentos a todos e todas!

RESUMO

DIAS, ALINE FÁVARO. **O JOVEM AUTOR DE ATO INFRACIONAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: SIGNIFICADOS, DESAFIOS E CAMINHOS PARA A PERMANÊNCIA NA ESCOLA.** Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2011.

As conquistas no plano legislativo que asseguram direitos e deveres a crianças e jovens, principalmente o direito à educação, carecem de ações políticas voltadas à democratização do acesso e permanência na escola de jovens em conflito com a lei. O fracasso e a evasão escolar são fenômenos comuns na vida de jovens infratores e parte significativa dessa população encontra-se fora das escolas. Este estudo, de natureza qualitativa, tem como objetivo central compreender o significado que jovens cumprindo medida socioeducativa de Liberdade Assistida atribuem à escola e às suas vivências escolares, buscando identificar aspectos que facilitam ou dificultam sua permanência nesse espaço. Participaram do estudo seis jovens em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, observação participante com registros em diário de campo e análise documental. Verifica-se que as trajetórias escolares dos jovens participantes são marcadas por constantes mudanças de escolas, expulsões e repetências, apresentando a instituição um significado ambíguo, pois ao mesmo tempo em que discrimina, rotula e é palco de conflitos com educadores e colegas, também favorece a sociabilidade, as relações de amizade e de paquera. De forma geral, a narrativa dos jovens sobre a escola sinaliza que esse espaço é marcado por violência e movimentos de resistência contra as relações que os oprimem, mas também, por relações de sociabilidade entre amigos e professores. Superar a concepção bancária de educação, partindo dos *saberes-de-experiência-feito* dos educandos, respeitando sua forma de estar no mundo, promovendo questionamento, pesquisa, crítica e conscientização acerca da realidade que os cerca, vislumbram-se como caminhos a serem trilhados no enfrentamento das dificuldades apontadas pelos jovens para que permaneçam na escola. O estudo evidencia a necessidade da formação de educadores que promovam em suas salas uma educação mais humana e libertadora, e que a melhoria das relações interpessoais no ambiente escolar se constitui em aspecto chave para favorecer a permanência na escola, de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto.

Palavras-chave: Educação escolar e jovem em conflito com a lei. Jovem autor de ato infracional e a escola. Práticas sociais e processos educativos.

ABSTRACT

DIAS, ALINE FÁVARO. YOUNG OFFENDER AND SCHOOL EDUCATION: MEANINGS, CHALLENGES AND WAYS FOR SCHOOL ATTENDANCE.

Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2011.

The legal achievements that reassure the rights for children and young people, especially the right to education, are in need of the public actions concerning democratization of school access and attendance of young offenders. The school failure and abandonment are a common phenomenon in young offenders' lives, and a significant percentage of these young do not attend to school. This qualitative study has as its central objective to comprehend the significance that young who currently attend to an assisted freedom attribute to school and their scholar experiences, aiming to identify the aspects which might act as facilitators and obstacles for their school attendance. The study included six young offenders who currently attend to an assisted freedom. The data collect were carried out by means of semi-structured interviews, observation with diary registration and documental analysis. It was found that school history of the young participants are marked by frequent changes of schools, school failures and expulsions, with the institution an ambiguous meaning, because while it discriminates, label and is the scene of conflict with teachers and peers, also promotes sociability, relationships friendship and flirting. In general, the narrative of young people about school indicates that this space is present violence and resistance movements against the relationships that oppress them, but also social relationships between friends and teachers. Overcome the idea of banking education, starting with the knowledge of experience had the students, respecting their way of being in the world, promoting inquiry, research, criticism and awareness of the reality around them, perceived themselves as routes to be followed in facing the difficulties pointed out by young people to their school attendance. The study highlights the need for training of educators in their classrooms to promote a more humane and liberating education, and that the improvement of interpersonal relationships in school constitutes a way to promote school attendance of young offenders who currently attend to an assisted freedom.

Key words: School education and young offenders. Young offenders and school. Social practices and educational processes.

LISTA DE ABREVIATURAS

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ESG – Escola Superior de Guerra

FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor

FUNDAÇÃO CASA – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ILANUD – Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito – e Tratamento do Delinquente

MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

NAI – Núcleo de Atendimento Integrado

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNBEM – Política Nacional de Bem-Estar do Menor

RECRIAD – Rede de Atendimento à Criança e ao Adolescente

SAM – Serviço de Assistência a Menores

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Foto ilustrativa do Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos.

FIGURA 2 – Foto ilustrativa das salas destinadas a atendimento individual no Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos.

FIGURA 3 – Foto ilustrativa da sala para atividades em grupo do Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos.

FIGURA 4 – Foto ilustrativa da recepção do Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos.

FIGURA 5 – Foto ilustrativa do espaço de convivência do Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos.

FIGURA 6 – Foto ilustrativa da sala de informática do Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos.

FIGURA 7 – Foto ilustrativa do espaço da Obra Social Salesianos/São Carlos.

FIGURA 8 – Foto ilustrativa do espaço da Obra Social Salesianos/São Carlos.

FIGURA 9 – Foto ilustrativa das quadras poliesportivas da Obra Social Salesianos/São Carlos.

FIGURA 10 – Foto ilustrativa do ateliê de pintura em tela do Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos.

FIGURA 11 – Foto ilustrativa de um jovem em aula de pintura em tela no Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos.

FIGURA 12 – Foto ilustrativa de jovens em aula de pintura em madeira no Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos.

SUMÁRIO

Introdução e Justificativa.....	12
Trajetória Acadêmica e Profissional.....	13
Justificativa.....	17
Capítulo 1 – Jovens e Juventudes.....	24
1.1– Adolescência ou Juventude?.....	25
1.2 – As políticas públicas para a infância e juventude.....	33
1.3 – Os jovens autores de atos infracionais.....	45
1.3.1 – Perfil nacional dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.....	54
Capítulo 2 – A Função Social da Escola.....	60
Capítulo 3 – As Veredas da Pesquisa.....	71
3.1 - O campo da pesquisa.....	72
3.2 - Referencial Teórico- Metodológico.....	80
3.3 – Participantes.....	85
3.4 - Procedimentos e instrumentos utilizados.....	88
Capítulo 4 – Análise dos Dados.....	99
4.1 – A relação com a escola.....	109
4.2 – A relação com os educadores.....	119
4.3 – Relação com colegas da escola.....	127
4.4 – Movimentos de resistência.....	131
Capítulo 5 - Considerações Finais.....	138
Referências.....	148
Apêndice.....	158
Anexos.....	166

Introdução e Justificativa

“Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acha sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser”.

Paulo Freire

O presente trabalho configura-se como uma dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de mestre em Educação. O estudo tem por objetivo abordar o tema do jovem em conflito com a lei e sua relação com a escola a partir de pesquisa realizada em uma instituição que atende jovens autores de atos infracionais na cidade de São Carlos. Fundamenta-se em uma perspectiva da educação libertadora¹ e tem como objetivo analisar o significado que jovens em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida atribuem à escola e às suas vivências escolares nesse ambiente, buscando identificar aspectos que facilitam ou dificultam sua permanência na escola.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, um estudo de caso, que consiste em uma maneira de se obter uma visão profunda, ampla e integrada de uma unidade social singular e complexa. O estudo de caso tem como objetivo revelar os significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação e permite retratar e compreender o dinamismo de um determinado fenômeno, levando em conta o seu contexto.

Nessa introdução, serão apresentados os inúmeros fios e tramas que compõem a gestação e o surgimento dessa pesquisa. A minha trajetória profissional e como pesquisadora constitui-se como um aspecto crucial para a origem do interesse em aprofundar os estudos na temática do jovem em conflito com a lei e sua relação com a escola. Desse modo, nesse tópico serão apresentados minha trajetória acadêmica e profissional, a justificativa do presente estudo, bem como sua questão de pesquisa e seus objetivos.

Trajетória Acadêmica e Profissional

A formação de um(a) pesquisador(a) passa, antes de tudo, pela formação pessoal de cada ser humano, e é mediada pelas relações estabelecidas nas mais diferentes práticas nas quais a pessoa se insere, nos diversos espaços e instituições. Digo isso, porque penso que minha trajetória como pesquisadora foi perpassada por todos os tipos de tramas; não somente as

¹ A educação libertadora é aqui compreendida na perspectiva freireana. Segundo Freire(2009a), a educação libertadora, problematizadora, opõe-se à prática educativa que se restringe ao ato de depositar conteúdos nos educandos, não havendo espaço para a criatividade, para o questionamento, para o diálogo e para a transformação. De acordo com esse autor, a educação como prática da liberdade deve orientar-se no sentido da humanização de educadores e educandos; deve estimular o pensar autêntico não no sentido da doação, do depósito do saber. Ao contrário disso, a educação libertadora implica a ação e reflexão dos seres humanos sobre o mundo para transformá-lo, estimulando uma visão crítica.

disciplinas cursadas, a inserção em grupos de estudos, presença em eventos, discussão com outros pesquisadores e outras pesquisadoras contribuíram para essa trajetória. As conversas ditas “informais”, com amigos, com grupos de pessoas não envolvidas com a pesquisa acadêmica, com jovens (autores de ato infracional ou não) e suas famílias, também têm uma enorme marca em minha trajetória como pesquisadora. Todo esse processo de estudo, e também de formação humana, está presente nas tramas que perpassam esse trabalho.

No ano de 2002 ingressei no curso de Psicologia na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Cheguei à universidade motivada, sonhando em poder aliviar os sofrimentos humanos. Durante os anos de faculdade, aprendi muito com os livros e com as teorias estudadas, mas também pude aprender muito com as relações e práticas fora do ambiente das salas de aulas.

O interesse por uma maior compreensão acerca da temática do jovem em conflito com a lei surgiu nessa época da graduação. A partir da demanda de elaboração de um trabalho de conclusão de curso, me lancei a conhecer diferentes professores e seus diversos temas de estudo. Logo soube de uma professora do Departamento de Psicologia que estudava a violência em suas diferentes formas. Por ser um temário pouco abordado em minha graduação, uma primeira curiosidade aflorou. Ao conversar com essa professora – Dra. Lúcia A. C. Williams – e estudar textos da área, me encantei com a possibilidade de poder compreender melhor as dinâmicas envolvidas na questão da violência.

A curiosidade sobre esse tema me levou a conhecer pessoas, um pouco de suas trajetórias, pensamentos, medos, sentimentos, e foi então, a partir dessas trocas, que fui direcionando meus estudos a fim de entender a questão do jovem autor de ato infracional. Inúmeros questionamentos me surgiam, diversas possíveis intervenções e estudos me vinham à mente; porém, a dificuldade na relação com a escola, um problema vivenciado cotidianamente pelos jovens e que trás implicações decisivas em suas vidas, me incentivou sobremaneira a elaborar um projeto de pesquisa nessa área.

Foi então que optei por abordar, em meu trabalho de conclusão de curso em Psicologia, a visão que os professores e diretores de escolas públicas tinham acerca do jovem autor de ato infracional e quais práticas se davam nas escolas no momento da chegada desse jovem na instituição escolar. Esse projeto foi apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, e teve como participantes três diretores e 28 professores de escolas estaduais da cidade de São Carlos/SP e Ibaté/SP. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os diretores e, para os professores foi aplicado um

questionário que tinha como objetivo investigar as práticas educativas apresentadas por eles quando se deparavam com um aluno em conflito com a lei.

Corroborando dados apresentados na literatura, notou-se um despreparo da escola para lidar com a violência e com alunos diferentes do “plácido ideário pedagógico” (AQUINO, 1998, p. 8). Os professores afirmaram necessitar de capacitações específicas e verificou-se que as estratégias utilizadas para lidar com a violência dentro da escola limitavam-se a encaminhamentos (para o Conselho Tutelar, Ronda Escolar, Conselho de Escola), transferências compulsórias e/ou expulsão (DIAS, A, 2005).

A partir das entrevistas com os diretores, foi possível notar uma visão que situava nas companhias, na família e no próprio jovem, as “causas” para o envolvimento em atos infracionais, não reconhecendo algumas práticas existentes no contexto escolar como exercendo influência na situação do jovem autor de ato infracional. Notou-se também, um olhar diferente direcionado ao jovem que está em cumprimento de medida socioeducativa, “prestando mais atenção às suas ações” (DIAS, A., 2005).

Esse trabalho de conclusão de curso me proporcionou a oportunidade de participação em eventos científicos, grupos de estudos, estabelecendo vínculos e parcerias no sentido de buscar problematizar e pensar o campo de pesquisa no qual eu estava inserida.

Paralelamente ao desenvolvimento desse estudo, em 2005, iniciei estágio em um programa destinado a mulheres vítimas de violência. Ouvi histórias de amor, de alegrias, de tristezas, de violências... No ano de 2006, estagiei no Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos, atendendo jovens autores de atos infracionais e seus familiares. No final desse ano, fui contratada como Orientadora de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto nesse mesmo Programa, onde trabalhei por dois anos e meio.

Ali conheci o trabalho em equipe, pratiquei o ouvir, o respeitar e o compreender, fiz amigos, escrevi projetos, participei de capacitações, congressos, conferências, quebrei pré-conceitos, e, dentre muitas coisas, entendi que para se conhecer algo é necessário “dar-lhe a volta toda”, como diz Saramago. Pude também apreender o real sentido da ética e do respeito, no compartilhar de angústias, sofrimentos, histórias.

No cotidiano de trabalho no Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, a violação de um direito fundamental e básico dos jovens envolvidos em atos infracionais - dificuldade de acesso a educação e permanência nas escolas - continuava me intrigando. Pude ouvir muitos relatos de jovens que se sentiam discriminados e rotulados no ambiente escolar. A dificuldade no relacionamento com professores e colegas de sala, e o constante envolvimento em cenas de agressão física, verbal e psicológica eram comuns em alguns

depoimentos, assim como o desinteresse pelo conteúdo “ensinado” e pelas atividades disponíveis na escola.

Durante os anos de trabalho como orientadora de medidas socioeducativas em meio aberto, tive a oportunidade de participar de diversos eventos, congressos, capacitações, o que me possibilitou a troca – de informações, vivências, dificuldades, sucessos, emoções – com outras pessoas envolvidas no trabalho com jovens autores de ato infracional. Os desafios relacionados à educação desses jovens eram parecidos; os obstáculos, os discursos, a evasão, a exclusão.

Muitos questionamentos gestaram-se, assim como o interesse em aprofundar o conhecimento da relação entre o jovem autor de ato infracional e a escola, e conduzir uma análise mais minuciosa e sistemática acerca da situação. É então que toma corpo a idéia de pesquisar o que os jovens que cumprem medida socioeducativa de Liberdade Assistida têm a dizer sobre a escola, seus educadores e funcionários, o conteúdo ensinado e a forma como este é ensinado, as atividades oferecidas; analisar de que maneira, na visão dos jovens, a escola os tem acolhido e favorecido ou não sua permanência no espaço escolar.

É a partir dessas tramas imbricadas, que se cruzam e entrelaçam, que, em 2009, fiz a opção de cursar mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos, buscando dar continuidade aos meus estudos acerca da temática do jovem em conflito com a lei. Nesse momento, abri mão de meu trabalho como orientadora de medidas socioeducativas em meio aberto.

No curso de mestrado, optei pela área de Processos de Ensino e de Aprendizagem e na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos. Os referenciais teóricos abordados por essa linha, que vêem na Educação uma possibilidade de libertação dos oprimidos, proporcionando-lhes a oportunidade de viver e viver melhor, foram por mim compartilhados. A possibilidade de realização de pesquisas *com* e não *sobre* algo, sob uma perspectiva dialógica; a compreensão da configuração atual do mundo através de relações opressoras, os conceitos de diálogo, humanização, conscientização fomentaram discussões, questionamentos, críticas, buscas.

Cursei seis disciplinas, sendo cinco delas cursadas no próprio Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar: Pesquisa em Educação, Seminários de Dissertação, Tópicos Especiais em Processos de Ensino e de Aprendizagem 4: Práticas Sociais e Processos Educativos 1 e 2 (dois semestres), Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente; e uma no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, Sociologia da

violência e da insegurança. Ter cursado essas disciplinas representou um espaço produtivo e reflexivo, contribuindo sobremaneira para a minha formação e para a elaboração da pesquisa.

Merece destaque a disciplina “Tópicos Especiais em Processos de Ensino e de Aprendizagem 4: Práticas Sociais e Processos Educativos I e II”. Essa disciplina propiciou um contato mais intenso com autores de fundamental importância para o embasamento teórico deste estudo. Durante os encontros, muito se discutiu sobre o conceito de práticas sociais e os processos educativos delas decorrentes, sob uma perspectiva multicultural, dialógica e humanizante. Muitas foram as dúvidas, os questionamentos e a revisão de conceitos, de idéias; mas, aos poucos, fui-me umidecendo daquela forma de estar no mundo, de compreendê-lo.

Essa disciplina me proporcionou um espaço para conhecer outros projetos de pesquisas, refletir sobre o educar-se e sobre a postura de um pesquisador – pautada no diálogo, na humanização e na produção de conhecimento com e entre pessoas. Durante essa disciplina foi possível refletir sobre a postura ética com que os pesquisadores e pesquisadoras devem desenvolver seus trabalhos, assumindo compromissos sociais e políticos, no sentido de problematizar questões emergentes do campo social, através de posturas mais democráticas, de igualdade e de justiça.

A presente introdução se constitui como um espaço que permite apresentar um breve histórico de meu percurso e evidenciar de que lugar parte o meu discurso, as minhas idéias e inquietações, as minhas lutas.

Justificativa

Como relatado anteriormente, a experiência como educadora de jovens cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto (Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida) me permitiu notar que mais de cinquenta por cento deles estavam fora das escolas, e que as dificuldades desses jovens serem inseridos e se manterem na escola são grandes. Essa experiência profissional me permitiu ter contato com inúmeros jovens que relatavam se sentir discriminados e rotulados no ambiente escolar. A dificuldade no relacionamento com professores e colegas de sala, assim como o desinteresse pelo conteúdo “ensinado” e pelas atividades disponíveis na escola, apareciam cotidianamente nos relatos dos jovens atendidos.

Embora a revisão da literatura na área indique que há um interesse de alguns pesquisadores em compreender o que os jovens autores de atos infracionais pensam a respeito da escola (GONÇALVES, 2002; BRANCAHÃO, 2003; ARONE, 2006; LOPES, 2006;

SARAIVA, 2006; SILVA, 2008; TEIXEIRA, J., 2009), poucos estudos aprofundam-se nesse questionamento e buscam entender qual o significado da escola de suas vivências escolares para esses jovens. Outro aspecto importante é que muitas das pesquisas consultadas estudam a respeito do processo de escolarização e dos significados da escola para os jovens que estão em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado, buscando entender as relações estabelecidas com a escola situada dentro da Fundação CASA (ARONE, 2006; LOPES, 2006; DIAS, 2007; TEIXEIRA, J., 2009).

Pesquisas realizadas em âmbito nacional indicam que o fenômeno do fracasso e da evasão escolar é comum entre jovens que cometeram atos infracionais (ASSIS, 1999; OLIVEIRA E ASSIS, 1999; PADOVANI, 2003; GALLO, 2006; ILANUD, 2007; UNICEF, 2009). Analisando dados sobre jovens envolvidos em processos na cidade do Rio de Janeiro, Oliveira e Assis (1999) encontraram que 72,6% dos jovens em conflito com a lei não estavam estudando; 20% eram analfabetos e apenas 9% dos jovens havia estudado além da sexta série. Segundo as mesmas autoras, o nível de escolaridade desses jovens era baixo, sendo que metade dos entrevistados tinha cursado até a 4ª série e nenhum deles chegou ao Ensino Médio. Dados da pesquisa de Assis (1999) também indicam que pouco mais da metade dos jovens em conflito com a lei sabe ler e escrever; mais de 70% de todos os jovens participantes do estudo já tinham abandonado os estudos, e a repetência escolar foi regra comum entre os entrevistados.

Nessa mesma direção, os resultados de Gallo (2006) apontaram que 60,17% dos jovens em conflito com a lei na cidade de São Carlos-SP não frequentavam a escola; 61,81% dos participantes tinham cursado entre 5ª a 8ª série; 27,63% estudaram até a 4ª série e 14,62% faziam algum curso profissionalizante. Considerando que a faixa etária predominante dos jovens atendidos nas medidas socioeducativas em meio aberto situa-se entre 16 e 18 anos, fica evidente a defasagem entre idade e escolarização. Segundo dados obtidos através de um mapeamento nacional de medidas socioeducativas em meio aberto realizado pelo Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente - ILANUD, 51,8% dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida estudaram até a oitava série. (ILANUD, 2007).

O relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) acerca da situação da infância e da adolescência brasileira, informa que 51% dos jovens que cumpriam medida de privação de liberdade não frequentavam a escola no momento do ato infracional. Apesar de 76% deles ter entre 16 e 18 anos, quase 90% não havia concluído o Ensino Fundamental; e cerca de 6% eram analfabetos. Ainda segundo esse documento, em outubro de 2008, 60%

dos meninos e meninas que cumpriam a medida de Liberdade Assistida e 41% dos que cumpriam a medida de Prestação de Serviços à Comunidade na cidade de São Carlos-SP, não estavam freqüentando a escola (UNICEF, 2009).

Assim, apesar do processo de mudança na forma de se ver crianças e jovens, que culminou com a adoção da visão destes como sujeitos de direitos, e da garantia da educação como um direito do público infanto-juvenil, o que se verifica, por meio desses estudos, é a dificuldade de se efetivar o direito à educação de uma grande parcela dessa população - principalmente de jovens autores de atos infracionais. De acordo com Dias, F. (2005 *apud* DIAS, 2007),

O adolescente a quem se atribui ato infracional, quando em cumprimento de qualquer medida socioeducativa, não está privado de seus direitos fundamentais, tampouco perde a condição de Ser em peculiar situação de desenvolvimento, o que o mantém sob os princípios da Doutrina de Proteção Integral. [...] O que o distingue dos outros adolescentes é a situação social em que se encontra, durante a qual deve receber, além da educação formal exercida nas escolas, uma ação educativa pública e específica para uma experiência socializadora nesse momento singular de sua vida. (p. 245, grifos do autor)

Diante dos dados apresentados, é possível perceber a dificuldade de garantia do direito à educação aos jovens autores de atos infracionais, contrariando os direitos adquiridos e a tendência de democratização do acesso à escola. Tal exclusão pode significar limitar o desenvolvimento do indivíduo, impedindo-o, por exemplo, de construir novas significações sociais e de adquirir consciência de sua situação através da intervenção escolar. Esses números tornam-se mais alarmantes se considerarmos que a educação permite ao ser humano escrever a própria vida, biografar-se, existenciar-se. Segundo Freire (2009a, p. 9), “alfabetizar é conscientizar”. Diante disso, é possível questionar as conseqüências da dificuldade da garantia do direito à educação dos jovens envolvidos em atos infracionais.

Nesse mesmo sentido, de acordo com alguns autores, a condição de sujeito de direitos está intimamente relacionada ao direito à educação, na medida em que não se pode exercer a cidadania sem se apoderar dos códigos da modernidade, ainda que seja para criticá-los e fazer novas proposições (CURY, 2002; COSTA, LIMA, s/d). A idéia de titularidade de um direito está ligada ao reconhecimento da dignidade humana, ou seja,

[...] ser titular de direito implica em agir e superar a alienação, a dispersão de forças, a perda de foco. Implica, igualmente, em buscar conhecimento sobre dados da sua realidade, reivindicar direitos relativos à necessária mudança do seu entorno e significa organizar-se coletivamente para reagir a determinadas condições (COSTA, LIMA, s/d, p.11).

A revisão da literatura indica que as experiências escolares dos jovens em conflito com a lei são marcadas por constantes mudanças de escolas, expulsões, conflitos com professores e colegas, discriminação, rotulação e violação dos direitos individuais (GONÇALVES, 2002; BRANCALHÃO, 2003; TOREZAN, 2005; ARONE, 2006; LOPES, 2006; SARAIVA, 2006; DIAS, 2007; SILVA, 2008; TEIXEIRA, J., 2009).

Segundo Pereira e Mestriner (1999), por serem tachados de alunos “problemáticos”, colegas agressivos e outros estereótipos estigmatizantes, os jovens em conflito com a lei preferem assumir a “identidade do bandido”. Nessa direção, Assis (1999) encontrou, em sua pesquisa, que um dos motivos mais citados por jovens em conflito com a lei para o abandono escolar foi o desentendimento com educadores e colegas. Outras razões apontadas foram sentimento de discriminação, reprovação, o fato de não se sentirem atraídos pela escola, as dificuldades de aprendizagem, dentre outras. O estudo realizado por Torezan (2005) evidencia que os jovens afirmam não gostar de frequentar a escola, ter dificuldades em se adaptar às regras e disciplinas desse ambiente, sentir-se discriminados, “perseguidos” ou vítimas de olhares e ações diferenciados por parte de funcionários da escola. Muitos relatam problemas ao se relacionar com educadores, não ter interesse pelo que lhes é ensinado nas matérias curriculares e que a escola não apresenta uma abertura para outras práticas culturais e esportivas mais próximas da realidade desse adolescente.

Em uma pesquisa desenvolvida por Njaine e Minayo (2003), verificou-se que os educandos e educandas reclamam do descaso da escola, da violência verbal, autoritarismo por parte dos educadores, da escassez de atividades extracurriculares (NJAINÉ, MINAYO, 2003), da falta de comunicação, atenção e diálogo entre educadores e educandos (ABRAMOVAY, RUA, 2003). Os educadores, por sua vez, não se julgam preparados para lidar com a violência e com a indisciplina no contexto de sala de aula.

Assim, apesar de ser considerada como um ambiente capaz de propiciar o desenvolvimento do aluno por meio de aprendizagens e interações, a escola pode ser também palco de brigas, atos de agressividade, de violência e exclusão (ABRAMOVAY ; RUA, 2003). Segundo Abramovay e Rua (2003), a escola

pode discriminar e estigmatizar, marginalizando o indivíduo formal ou informalmente, nos seus direitos de cidadania e no seu acesso às oportunidades de estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços do acervo de uma civilização (p. 41).

Dessa forma, faz-se importante discutir a escola a partir da visão dos jovens que estão em conflito com a lei; essa discussão pode contribuir para o entendimento do significado da escola para esses jovens. Compreender o significado das vivências escolares de jovens em cumprimento da medida socioeducativa de Liberdade Assistida é importante para que se possa vislumbrar quais aspectos favoreceriam a permanência na escola, os desafios a serem enfrentados e as práticas exitosas.

Assim, considerando o exposto, essa pesquisa tem como questão norteadora: Como os jovens em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida significam a escola e suas vivências no contexto escolar?

O objetivo geral desse estudo consistiu em compreender o significado que jovens em cumprimento da medida socioeducativa de Liberdade Assistida atribuem à escola e às suas vivências no contexto escolar, buscando identificar aspectos que facilitam ou dificultam sua permanência na escola.

De forma mais específica, essa pesquisa teve como intenções:

- Identificar e caracterizar a trajetória escolar de jovens inseridos na medida socioeducativa de Liberdade Assistida;
- Discutir o significado da escola para esses jovens;
- Identificar quais fatores podem favorecer e quais podem dificultar a permanência dos jovens na escola;
- Apontar possíveis caminhos para a permanência na escola de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida.

Nesse sentido, esse trabalho foi organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo, sobre jovens e juventudes, visa contextualizar a discussão acerca da temática do jovem em conflito com a lei dentro de um campo maior de estudos sobre a juventude, buscando, assim, esclarecer uma posição conceitual, teórica e de militância que olha para jovens em conflito com a lei acima de tudo como jovens, que guardam características, condições, perspectivas e dificuldades semelhantes à juventude brasileira de forma geral.

Essa opção justifica-se diante do fato de que a maioria dos jovens em conflito com a lei ganha visibilidade apenas através da infração por eles cometida, não sendo compreendidos como sujeitos em sua totalidade, inseridos em uma perspectiva social na qual se constituem.

Esse capítulo apresenta o delineamento teórico utilizado para se observar, aproximar e compreender o fenômeno das juventudes e, em especial, dos jovens autores de atos infracionais. Essa busca por um posicionamento teórico faz-se necessária, visto que a adoção de nomenclaturas, termos, conceitos implica em determinadas formas de se olhar o fenômeno, estudá-lo, compreendê-lo e discuti-lo.

É também nesse sentido que, assim como Volpi (2001), prefere-se, nesse trabalho, a utilização das expressões jovem em conflito com a lei e jovem autor de ato infracional, por fazerem referência a uma circunstância de vida e não a um julgamento de valor, a uma categoria valorativa. A utilização das expressões jovem delinqüente ou jovem infrator serão evitadas por dar evidência maior ao adjetivo – infrator, delinqüente – do que ao substantivo – o sujeito, o jovem que existe anteriormente a qualquer qualificação, sem o qual o adjetivo estaria impossibilitado de se aplicar.

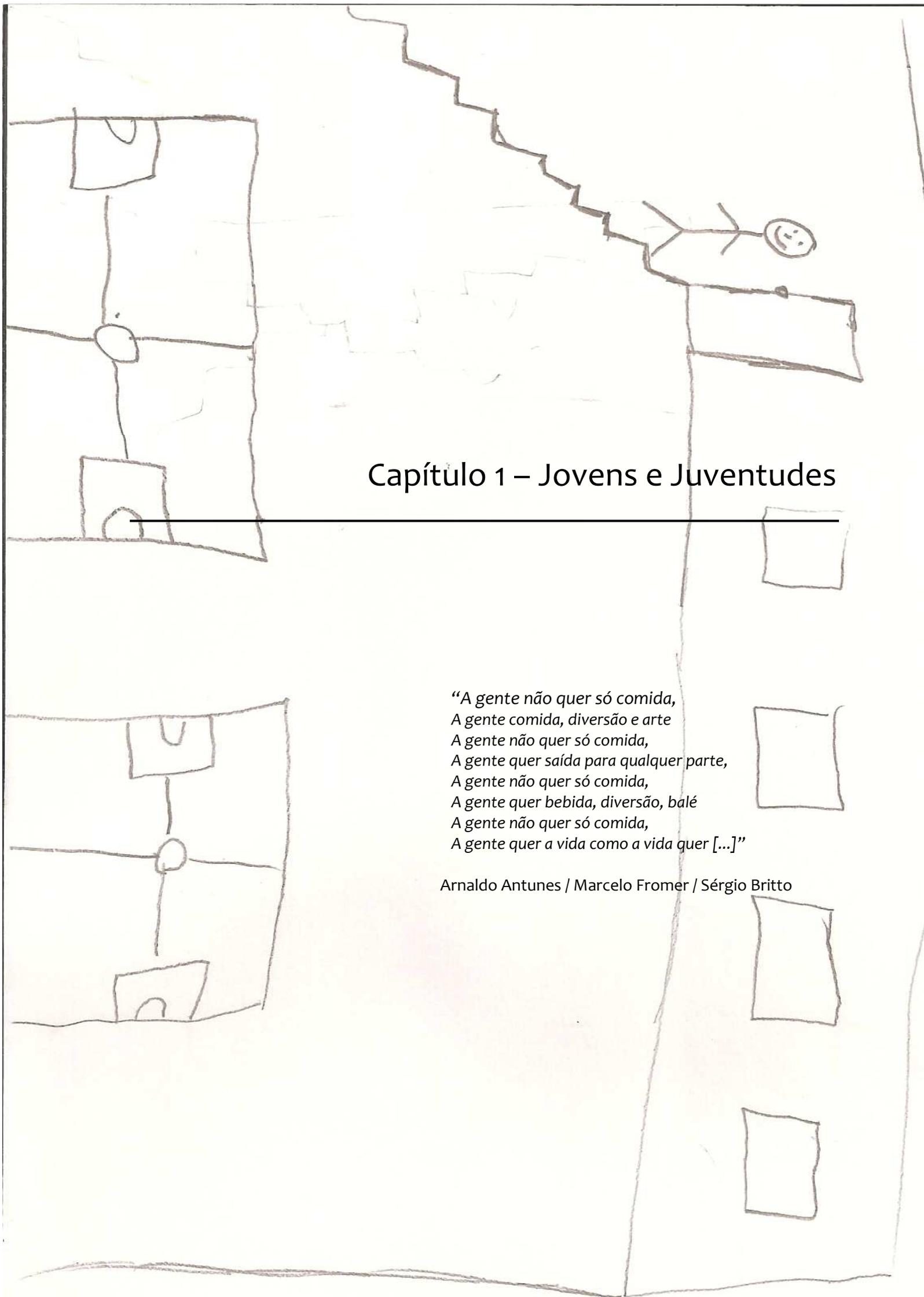
O eixo da educação é apresentado, no capítulo dois, sob o recorte da função social da escola. O objetivo é favorecer uma compreensão histórica e contextualizada social e economicamente da instituição escola. A partir da perspectiva da educação como possibilidade de libertação, discute-se o real papel da democratização do acesso de jovens de grupos populares ao ensino formal, contribuindo para o entendimento da função social da escola.

No capítulo três, os caminhos seguidos por esse estudo foram explicitados de forma a apresentar o campo empírico da pesquisa, os referenciais teórico-metodológicos que orientaram a investigação, os seus participantes, bem como os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta e análise dos dados. Nesse capítulo, o Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos será apresentado como o local onde a pesquisa se desenvolveu.

A entrevista semi-estruturada, a observação participante, o diário de campo e a análise documental foram os instrumentos utilizados para a coleta de dados, com a intenção de contemplar os objetivos propostos. As falas dos jovens, as observações e os documentos foram analisados e deles emergiram os focos de análise do estudo.

No quarto capítulo, os dados são apresentados e os significados atribuídos pelos jovens à escola são explicitados e discutidos, à luz da literatura estudada, através dos focos de análise que emergiram das falas dos participantes, dos documentos analisados e das observações. No último capítulo são desenvolvidas algumas considerações finais, buscando apontar caminhos que favoreçam a permanência na escola de jovens em cumprimento de

medida socioeducativa de Liberdade Assistida, e uma ampliação da discussão acerca da relação do jovem autor de ato infracional e a educação escolar.

A hand-drawn sketch of a cityscape. On the left, there are two buildings with windows and doors. On the right, a tall building has a stick figure with a smiling face standing on a ledge. The drawing is done in a simple, sketchy style with brown lines.

Capítulo 1 – Jovens e Juventudes

*“A gente não quer só comida,
A gente comida, diversão e arte
A gente não quer só comida,
A gente quer saída para qualquer parte,
A gente não quer só comida,
A gente quer bebida, diversão, balé
A gente não quer só comida,
A gente quer a vida como a vida quer [...]”*

Arnaldo Antunes / Marcelo Fromer / Sérgio Britto

Segundo dados da publicação anual *Brasil: o estado de uma nação* (REZENDE; TAFNER, 2005), o país tinha 33,85 milhões de jovens entre 15 e 24 anos, o que representava 19,5% da população nacional, em 2003. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), o número de jovens ultrapassou os 47 milhões em 2000, representando cerca de 26% da população total no Brasil.

Dentre outros fatores, o aumento do número de jovens no país propiciou uma maior visibilidade da juventude como uma categoria social no Brasil, tornando-se objeto de atenção de inúmeros pesquisadores e alavancando discussões sobre políticas públicas direcionadas a essa população.

Diante da constatação de que o tema juventude vem tomando corpo no Brasil, a construção de marcos conceituais mostra-se uma tarefa imprescindível, a fim de possibilitar o entendimento entre a relação dos termos adolescência e juventude, amplamente empregados no discurso brasileiro. Esses conceitos se confundem? Há pontos de convergência? Eles se diferenciam?

Uma breve contextualização histórica nesse momento, nos auxilia na compreensão de como se forma, em nosso país, o conceito de juventude, favorecendo a sua compreensão como uma categoria social, em articulação com os processos e relações sociais mais amplos produzidos ao longo da história. A apresentação das características dos jovens brasileiros permitirá a compreensão da existência de múltiplas juventudes, atentando para o fato de que falar em uma juventude nacional, com um discurso homogeneizador, ignorando a diversidade, reduziria a riqueza da discussão sobre essa temática.

Aproximando-se do foco desse estudo, o jovem em conflito com a lei será apresentado como mais uma forma de diversidade nas inúmeras juventudes e eles serão vistos em suas peculiaridades e identificações com as juventudes brasileiras.

1.1- Adolescência ou Juventude?

No campo teórico brasileiro, dois termos são amplamente usados para designar o período da vida que marca a transição entre a infância e a fase adulta, são eles: adolescência e juventude. Segundo Freitas (2005), apesar do tema estar tomando corpo no Brasil, há uma multiplicidade de abordagens que contem diferentes concepções sobre o objeto de estudo, o

que acaba por favorecer uma definição imprecisa do termo adolescência e juventude. Para essa autora:

É preciso explorar este tema iniciando por dizer que existe, hoje, no Brasil, um uso concomitante de dois termos, *adolescência* e *juventude*, que ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por distintas abordagens. Contudo, as diferenças e as conexões entre os dois termos não são claras, e, muitas vezes, as disputas existentes restam escondidas na imprecisão dos termos. (FREITAS, 2005, p. 6).

Também para Bock, Furtado e Teixeira (1999), adolescência e juventude não têm uma definição precisa, não havendo critérios claros para definir e recortar a fase entre a infância e a fase adulta. Essa dificuldade na definição desses termos acontece porque a adolescência e juventude não são fenômenos naturais e universais no desenvolvimento humano, mas sim, um produto sócio-histórico.

Diante disso, fica evidente a necessidade da busca pela construção de um marco conceitual sobre adolescência e juventude que favoreça discussões, estudos e implementação de políticas públicas que consigam levar em conta as suas especificidades.

O termo adolescência foi originalmente discutido e tematizado dentro do campo da Psicologia, especialmente em estudos sobre o desenvolvimento humano, que concebe a adolescência como uma etapa do ciclo da vida humana. Originalmente, a psicologia trazia para discussão uma visão analítica partindo do sujeito particular e seus processos e transformações, mantendo seu foco nas questões individuais. Para Davila Leon (2005), a preocupação com o estudo e compreensão da adolescência aparece de maneira tímida e incipiente no final do século XIX e ganha força e proporção no início do século XX, com a publicação de um estudo sobre a adolescência pelo psicólogo norte-americano Stanley Hall. Nesse momento, o adolescente é caracterizado como um indivíduo instável, apaixonado, tomado por tensões e tormentos, dividido entre tendências opostas.

Nessa obra, a adolescência é entendida como uma fase problema, como algo inaugural e universal, sendo vivida por todos os adolescentes da mesma maneira, independente das questões sociais, culturais e históricas. É sob influência desse olhar para com os jovens que surgem teorias e metodologias mensurativas que visavam determinar padrões “normais” de desenvolvimento (GONZALES ; GUARESCHI, 2008; SILVA, 2007). Ainda no campo da Psicologia, a teoria psicanalítica, sobretudo Erik Erikson, contribuiu com a conceituação da adolescência como fase especial do desenvolvimento, na qual o indivíduo desfruta de uma

moratória. Essa fase é caracterizada por um momento de suspensão das responsabilidades consideradas inerentes ao mundo adulto, no qual ao jovem é permitido experimentar, criticar, e a tônica reside na preparação para a vida adulta (MÜLLER, 2005).

A teoria psicanalítica também concebeu a adolescência como um período de desequilíbrio psíquico, de intensificação da sexualidade, modificação nos laços familiares, oposição às normas, crise e construção de uma identidade.

É nesse percurso que o conhecimento advindo da Psicologia foi, e ainda é, utilizado para o esquadramento, classificação e normatização das condutas de adolescentes e jovens. Entendendo a adolescência como natural e universal, e predizendo aspectos inerentes a essa fase, os estudos psicológicos exercem também a função de definir as características e os critérios para a classificação da população jovem (GONZALES ; GUARESCHI, 2008).

Segundo Gonzales e Guareschi (2008),

[...] cabe-nos colocar em questão as práticas psicológicas que instituem e legitimam modos de ser juvenil por meio de procedimentos e técnicas ancoradas em um discurso científico sobre a interioridade do indivíduo psicológico e de caracterizações naturalizadas na perspectiva de um sujeito normal, adaptado e governável. Problematizar concepções de juventude fundamentadas em definições e caracterizações atreladas a uma etapa universal, natural e homogênea para todos impõe a necessidade de uma postura crítica às reificações totalizantes produzidas no campo *psi*. (p. 481, grifo das autoras)

Atualmente, algumas vertentes teóricas da Psicologia (como a sócio-histórica) têm reelaborado o conceito de adolescência, rejeitando a perspectiva de naturalização, universalização e patologização da fase adolescente. Nesse campo, bem como em outras áreas do conhecimento (educação, história, sociologia, antropologia), a adolescência tem sido encarada como uma construção histórica, em plena relação com o contexto econômico, social, cultural, onde está inserida (CRUZ, 2010; MEINERZ, 2009; DAVILA LEON, 2005; BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999; MELUCCI, 1997; PERALVA, 1997; ABRAMO, 1994).

As críticas à visão da adolescência como universal e natural repousam no fato de seus preceitos trazerem implícita uma idéia de desenvolvimento humano linear, independente das condições concretas de sua existência; visão esta que contradiz o inacabamento do ser humano, tão bem explicitado por Freire em seus escritos, afirmando que “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte” (2007, p. 81).

Ozella (2002 citado por CRUZ, 2010) também ressalta que, ao considerar uma igualdade de oportunidades entre todos os adolescentes, as teorias naturalizantes e

universalizantes da adolescência acabaram por ocultar e legitimar as desigualdades presentes nas relações sociais. Tal concepção leva em consideração um único jovem: do sexo masculino, branco, de classe média, ocidental, não se aproximando da realidade da maioria dos jovens. Ela também traz implícita a desvalorização da condição adolescente, na medida em que prega o adulto como modelo de plenitude, estabilidade e preparação, desvalorizando a participação do jovem, que é considerado como despreparado, imaturo.

Abramo (2005) afirma que a noção de adolescência está mais consolidada, clara e difundida na sociedade brasileira, contando com maior institucionalidade e maior número de ações. A partir dos anos 80 até recentemente, o termo adolescência foi predominante na mídia, no debate público e no campo das políticas e ações governamentais. A difusão do conceito adolescência foi fruto do importante movimento social em defesa dos direitos da criança e do adolescente, que tomou corpo na sociedade brasileira e culminou com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse movimento fez emergir uma nova noção social que considera a adolescência como fase especial do desenvolvimento e que, por isso, necessita de cuidados e proteção especiais. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2003), crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, e estabelece juridicamente a adolescência entre os 12 aos 18 anos, enquanto que, nesse documento, não há referência ao termo juventude.

Esse marco legal e etário tornou-se referência para a sociedade, impulsionando ações, programas e políticas destinados a atender o segmento adolescente da população. De acordo com Freitas (2005), o termo juventude e, conseqüentemente, os jovens (considerados como aqueles com mais de 18 anos, segundo o marco etário trazido pelo ECA) ficaram à margem das discussões sociais e das proposições de políticas públicas, quando, nos anos 90, a tematização social da juventude revigora-se centrada, principalmente, nos problemas vividos ou representados pelos jovens.

Com relação à juventude, o debate é mais recente. Atualmente, ganha expressão a afirmação de necessidades de políticas públicas para esse segmento da população, mas, segundo Abramo (2005), ainda há muitas indefinições e dificuldades para se chegar a uma noção comum sobre a condição juvenil e suas necessidades e direitos.

O termo juventude tem sido privilegiado no campo das teorias sociológicas e históricas, que trazem a compreensão de que a juventude é uma construção histórica e, por isso, necessita ser entendida na sua relação com os processos sociais, econômicos e culturais mais amplos de uma sociedade em determinado período da história.

As diversas definições de juventude compreendem inúmeros pontos de partida; algumas são desenvolvidas tendo a faixa etária como critério fundamental, outras se baseiam no período da vida, no contingente populacional, e outras ainda a entendem como uma categoria social. Porém, essas definições se vinculam, de alguma forma, ao entendimento da juventude como uma fase da vida situada entre a infância e a maturidade.

O emprego do recorte etário para definir e caracterizar a juventude ganha sentido e relevância para análises demográficas; entretanto, este critério não consegue encerrar o dilema da conceituação acerca da adolescência e da juventude. Para a Organização Mundial de Saúde, a adolescência se constitui como um processo fundamentalmente biológico, durante o qual ocorre um desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade e abrange as idades de 10 a 19 anos. Já o conceito de juventude faria referência a uma categoria essencialmente sociológica, englobando o processo de preparação dos indivíduos para desempenharem o papel adulto na sociedade, dos 15 aos 24 anos (SILVA, 2007).

De forma geral, atualmente existe uma tendência, no Brasil, baseada em critérios estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de localizar os jovens entre a faixa etária de 15 a 24 anos, considerando sempre a existência de variações de acordo com as situações sociais e individuais. Por outro lado, em determinados contextos, a idade relacionada ao período da juventude amplia-se de tal modo podendo estender-se a uma faixa que compreende desde os 12 aos 35 anos, dependendo das condições sociais, econômicas e culturais do local em questão (ESTEVES ; ABRAMOVAY, 2009; DAVILA LEON, 2005). Para Castro e Abramovay (2003), tais limites são arbitrários e enfatizam processos históricos que se redefinem e as autoras afirmam que essa delimitação de 15 a 24 ou 29 anos é complexa se analisarmos do ponto de vista jurídico, pois engloba pessoas com estatutos legais diferentes.

Para além das definições etárias, as teorias sociológicas compreendem a juventude como o resultado das tensões e pressões que vêm do contexto social, principalmente aquelas relacionadas à intensificação do processo de socialização por que passa o ser humano em determinada fase da vida e à aquisição de papéis sociais (DAVILA LEON, 2005; ABRAMO, 2005).

Camacho (2004) afirma que a compreensão da juventude, na realidade brasileira, tem oscilado entre duas tendências:

a) aquela que toma a juventude como um conjunto social, cujo atributo principal é ser constituído por indivíduos pertencentes a uma determinada fase da vida (tendência geracional que homogeneiza); b) aquela que tende a juventude como um conjunto social necessariamente diversificado, que abrange diferentes culturas juvenis decorrentes de diferentes pertencimentos de classe, com diferentes parcelas de poder, com diferentes interesses ou diferentes situações econômicas (p. 330).

Buscando mapear o discurso teórico latino-americano sobre o tema juventude, Barbiani (2007) observa que uma tendência atual é pensar a juventude em suas múltiplas determinações e expressões, impondo a necessidade de se pensar em juventudes, no plural, e não apenas uma juventude. Em seu levantamento, os jovens são considerados como atores centrais nas sociedades atuais, tanto como sujeitos de direito como sujeitos de consumo.

Para alguns autores (FREITAS, 2005; MELUCCI, 1997), constitui-se uma tendência no debate sobre políticas públicas distinguir como dois momentos de período de vida amplamente chamado de juventude, sendo que a adolescência corresponderia à primeira fase, indo dos 12 aos 17 anos. Pós adolescência e juventude são termos utilizados para referir-se à fase posterior, caracterizada pela construção de trajetórias de entrada na vida adulta.

Segundo Abramo (1994),

A noção mais geral e usual do termo juventude, se refere a uma faixa de idade, um período de vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e ocorre uma série de transformações psicológicas e sociais, quando este abandona a infância para processar sua entrada no mundo adulto. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos se modificam de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude configura-se como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social. (p. 1).

Resumindo muitos dos pontos abordados até o presente momento, Abramo (2005) conceitua essa fase da vida humana sob uma perspectiva interessante e ampla, definindo-a da seguinte maneira:

(...) trata-se de uma fase marcada centralmente por processos de desenvolvimento, inserção social e definição de identidades, o que exige experimentação intensa em diversas esferas da vida. Essa fase do ciclo de vida não pode mais ser considerada, como em outros tempos, uma breve passagem da infância para a maturidade, de isolamento e suspensão da vida social, com a “tarefa” quase exclusiva de preparação para a vida adulta. Esse período se alongou e se transformou, ganhando maior complexidade e significação social, trazendo novas questões para as quais a sociedade ainda não tem respostas integralmente formuladas. Tal prolongamento se deve, em parte, à necessidade de estender o tempo de formação, de escolaridade e de capacitação profissional, mas também às dificuldades de inserção que caracterizam, hoje, o tornar-se adulto. [...] Os processos constitutivos da condição juvenil se fazem de modo diferenciado segundo as desigualdades de classe, renda familiar, região do País, condição de moradia rural ou urbana, no centro ou na periferia, de etnia, gênero etc. Em função dessas diferenças, os recursos disponíveis resultam em chances muito distintas de desenvolvimento e inserção (p. 31).

Como se pode notar são inúmeras as formas de se definir juventude, sendo que diferentes autores dão foco e relevo a aspectos diversos dessa categoria. De forma geral, a juventude como um objeto de estudo ainda apresenta-se pouco consolidado no campo da pesquisa, no Brasil. A tematização da juventude em estudos e trabalhos acadêmicos tem encontrado dificuldades na delimitação de seu objeto, na definição da categoria juventude, considerada como “epistemologicamente imprecisa” (SPOSITO, 1997; BARBIANI, 2007). Para Sposito (1997), é importante

[...] reconhecer que a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais (p. 38)

Segundo Peralva (1997), a juventude é uma condição social e, ao mesmo tempo, um tipo de representação, dificultando a definição e precisão desse conceito. Um exemplo disso é a tentativa de caracterização dos jovens através da fixação de alguns critérios relativos à faixa etária. Muitos estudos, seguindo orientações de trabalhos na área censitária e demográfica, definem como jovens as pessoas com idades entre 15 e 24 anos; entretanto, essa delimitação etária sofre ampla influência dos processos sociais e históricos do contexto brasileiro. Como afirma Sposito (1997),

[...] para o conjunto da sociedade brasileira, a tendência maior é a antecipação do início da vida juvenil para antes dos 15 anos, na medida em que certas características de autonomia e inserção em atividades no mundo do trabalho – típicas do momento definido como de transição da situação de dependência da criança para a autonomia completa do adulto – tornam-se o horizonte imediato para grande parcela dos setores empobrecidos. (p. 39)

Para Sposito (1997), não é possível caracterizar a juventude por meio de apenas uma dimensão, seja ela etária, geracional, de classe. A compreensão da juventude necessita da conjugação de várias perspectivas e recortes, a fim de favorecer a apreensão de sua complexidade. Embora muitas análises sobre a juventude partam do entendimento da transitoriedade como elemento importante para a definição do jovem, a maneira como essa passagem ocorre, sua duração e características têm variado nos processos concretos e nas formas de abordagem dos estudos sobre esse tema.

As mudanças observadas nos sistemas escolares no século XX, somadas às transformações sociais, resultaram em um alongamento da permanência dos jovens nas escolas, para novos segmentos sociais, e em condições diferenciais de entrada no mundo do trabalho, sem implicar, porém, a formação de uma nova família ou saída da casa dos pais. Tais fatos indicam um “alongamento da transição” e uma perda da linearidade desse processo, tornando o fenômeno da juventude, sua delimitação e conceituação, mais complexo e impõem a necessidade de novas modalidades de compreensão para essa passagem, considerando-a menos como mera fase de preparação para o mundo adulto e mais como um momento do percurso de vida (SPOSITO, 1997).

Segundo Peralva (1997), as representações sobre as especificidades das fases da vida tornam-se menos claras e definidas com as transformações nas relações de trabalho e o prolongamento da escolarização; há uma “descronologização” e “desestandardização” dos ciclos da vida humana.

Fica claro, portanto, a complexidade dos aspectos envolvidos na demarcação de definições e recortes dos conceitos de adolescência e juventude. Longe de esgotar a amplitude dessa discussão, os pontos anteriormente apresentados visam fornecer um aporte teórico que auxilie na opção por um marco conceitual que sinalize o referencial que será adotado no desenrolar do presente estudo.

De forma geral, pôde-se notar a existência de dois eixos teóricos estruturantes na discussão sobre os conceitos de adolescência e juventude – a Psicologia e a Sociologia. Como

alerta Groppo (2007), ao se fazer uma opção rígida e ortodoxa por algum desses eixos, “existe o risco de se absolutizar o seu olhar e de cair em reducionismos” (p. 181).

Assim, no presente trabalho, o termo juventude será empregado para designar os participantes dessa pesquisa, em uma aproximação da abordagem sociológica, por privilegiar o caráter social e histórico da condição juvenil, por reconhecer a diversidade e a multiplicidade das juventudes concretas e por fazer referência a um período de vida mais amplo, que, segundo alguns autores, como Freitas (2005) e Abramo (2005), pode englobar o conceito de adolescência. Essa opção também se justifica pelo fato do termo adolescência ter sido originalmente utilizado para designar uma fase concebida como natural e universal, sendo ainda compreendido e empregado dessa forma por alguns estudiosos, em oposição à idéia de uma construção social.

De maneira alguma, essa opção implica o não reconhecimento do termo adolescência como legítimo e das contribuições de outros discursos sobre essa temática (como o do campo da Psicologia) para a compreensão dos aspectos envolvidos nessa etapa do ciclo de vida humano.

1.2 – As políticas públicas para a infância e juventude

Falar sobre jovens e juventudes impõe uma reflexão acerca do lugar que estes têm ocupado na história do Brasil desde as nossas origens como nação, a fim de chegarmos aos dias atuais e as formas como se compreende a questão da juventude na atualidade.

De acordo com Santana (2000),

considerar fatos passados para compreender a forma como o fenômeno se apresenta no momento, significa perceber a existência de relações e conexões entre os diversos momentos e acontecimentos da história, não num movimento linear e organizado, mas entrelaçado por idas e vindas, avanços e retrocessos [...] (p. 15)

Segundo essa autora, ao buscarmos a história, é notável o desvalor que sempre esteve associado à criança, mesmo quando pertencente a famílias abastadas. Ao analisar um dos livros mais antigos da humanidade – a Bíblia, Santana (2000) identifica um tratamento hostil dispensado às crianças e um sentimento de inferioridade em relação a elas, presente desde o Antigo Testamento. Da mesma forma que os hebreus, entre os gregos e romanos eram

comuns a rejeição e o desprezo por crianças, bem como infanticídio e as más formações congênitas se apresentavam como um motivo para a extinção de crianças.

Na Idade Média, as condições de higiene e cuidados a que ficavam expostas as crianças geraram um alto índice de mortalidade infantil na época. Preocupados com a pouca disponibilidade de homens para a defesa dos países no exército e também para o trabalho na produção de alimentos e suprimentos de subsistências das populações, o alto índice de mortalidade infantil passou a preocupar líderes governamentais. Assim, algumas políticas foram implantadas a fim de favorecer a manutenção da vida de crianças e jovens que, de sujeitos de pouca importância, passaram a ter “valor de produto em extinção” (SANTANA, 2000, p. 16).

O desconhecimento das características próprias da infância e juventude, bem como a pouca particularização dessas etapas da vida, foram observadas por Àries (1981) em pinturas e esculturas nas quais as crianças apareciam como adultos em miniatura. De acordo com Santana (2000), a dificuldade de levar em consideração aspectos singulares dessa etapa da vida advinha também do escasso conhecimento acerca das especificidades da infância e juventude, sendo que essa ignorância se concretizava nas relações estabelecidas entre adultos e crianças e jovens.

A colonização empreendida pelos europeus em terras indígenas representou um marco no processo de opressão à crianças e jovens, influenciando as políticas de atenção a essa população. Desde seu descobrimento até 1822, o Brasil foi uma colônia de Portugal, dependendo econômica, política e administrativamente do poder do colonizador. Assim, as leis e as ordens referentes às crianças e jovens também vinham de Portugal e eram aplicadas através dos representantes da Corte e da Igreja Católica (FALEIROS ; FALEIROS, 2007).

Na perspectiva dos colonizadores, os índios não possuíam leis, nem “bons” costumes, sendo assim, necessitavam ser adestrados e adaptados a um novo modo de vida, consonante aos costumes, conceitos, crenças, leis e valores dos europeus recém-chegados ao território brasileiro. Para o trabalho escravo, foram trazidos milhares de negros da África, comprados pelos colonizadores, e submetidos ao mesmo processo de adestramento que os índios. Segundo Santana (2000),

Para torná-los dóceis e úteis, impunham-se-lhes a fé cristã e a promessa do inferno para os desobedientes e rebeldes e induzia-se-lhes a idéia de inferioridade. Impunha-se-lhes a pedagogia do medo alicerçada no desestímulo ao apreço pela carne, superestimando-se o espírito em detrimento das necessidades físicas. (p. 17).

A catequização realizada pelos jesuítas com as crianças e os jovens índios, negros, órfãos e abandonados é considerada por Santana (2000) como uma das formas iniciais de atenção à população infanto-juvenil no Brasil, tendo como objetivo adestrar-lhes “o comportamento, o corpo e o pensar e, no caso dos índios, queriam que rechaçassem o modo de vida de seus familiares” (p. 20).

Nesse contexto, operava-se uma separação entre pessoas da mesma tribo e raça com a finalidade de dificultar as possibilidades de organização de movimentos de resistência. As mulheres negras e índias eram submetidas a relações sexuais forçadas com os senhores brancos, gerando, a partir desses relacionamentos marcados pela opressão e dominação, filhos que foram também inseridos nesse ciclo opressor como propriedade e mão-de-obra dos senhores europeus.

Como o que importava era o lucro, esperar alguns anos até que a criança se encontrasse capaz de iniciar uma atividade laborativa (como pajens, mensageiros, etc. com 7 ou 8 anos), representava prejuízo financeiro para o senhor, é então que surgem as primeiras formas de abandono. Além disso, com o crescimento da mortalidade da população adulta devido às condições de trabalho e existência, muitas crianças e jovens tornaram-se órfãos, sendo que para eles se construíram alguns abrigos para onde eram enviados (SANTANA, 2000).

Outro fenômeno importante para se compreender a construção social da infância e juventude no Brasil é a Abolição da Escravatura. Em 1871, foi promulgada a Lei do Ventre Livre que tornava libertos os filhos e filhas das escravas. Por não se ter uma estrutura que viesse atender às demandas dos homens e mulheres recém libertados, eles deixaram de ser escravos, mas continuaram sem condições dignas de habitação, de trabalho, enfim, de subsistência.

Com a Proclamação da República, em 1889, as ações governamentais relativas à população infanto-juvenil não foram alteradas. Os asilos de acolhimentos das crianças e jovens abandonados expandiram-se, mas por iniciativa privada, predominando, ainda, a política da omissão do Estado, apesar dos discursos de preocupação com a infância abandonada (FALEIROS; FALEIROS, 2007).

Diante desse quadro social, surge no Brasil, no século XVIII, outra forma de assistência à criança, denominada Roda dos Expostos, baseada no modelo europeu que consistia de um equipamento cilíndrico que girava em torno de um eixo, onde se colocava a criança rejeitada (LOPES, SILVA, MALFITANO, 2006; SANTANA, 2000). A primeira roda foi criada em 1726, na Bahia, e só foi extinta nos anos cinquenta do século XX. Nos locais de

acolhimento das crianças rejeitadas havia grande mortalidade e cerca de 90% das crianças morriam por omissão ou falta de condições estruturais, de higiene, ou por desinteresse da Corte (FALEIROS; FALEIROS, 2007).

Para Santana (2000), a Roda dos Expostos pode ser considerada como tendo um papel importante na história da construção de políticas de atenção à criança e à juventude. Foi a partir dela que se pôde observar uma participação da opinião pública acerca de sua eficácia e de profissionais da saúde, promovendo um início reflexivo sobre o conceito de criança e jovem utilizado até então, assim como alternativas mais dignas e humanas ao atendimento dessa população. Além disso, com as condições pouco higiênicas envolvidas na prática da Roda dos Expostos, a preocupação com medidas de saúde para as crianças e jovens em situação de abandono culminou com o desenvolvimento de noções de cuidados relativos à saúde infanto-juvenil.

Desse período até o início do século XIX, é possível notar uma maior atenção à criança e ao jovem, mesmo que impulsionado pela visão da mesma como fonte de riqueza nacional. Médicos e líderes governamentais passam a incentivar as famílias a se responsabilizarem pela criação e amamentação dos filhos. Tal movimento trouxe algumas melhorias na qualidade de vida das crianças, resultando em uma redução no número de mortes. Entretanto, com a revolução industrial a mortalidade infantil elevou-se novamente devido ao emprego maciço de crianças e jovens como mão-de-obra barata para o trabalho nas indústrias. Em consequência da precária infra-estrutura das fábricas aliadas às péssimas condições de trabalho as quais crianças e jovens eram submetidos, o número de acidentes envolvendo mutilações de partes do corpo dessa população era muito maior quando comparada a adultos (SANTANA, 2000).

O século XX vem acompanhado da intensa industrialização com suas linhas de produção em série, explorando o trabalho infanto-juvenil. Essa exploração provoca, por um lado, mudanças nas famílias e gera problemas sociais e de saúde coletiva e, por outro, impulsiona o surgimento de políticas para a proteção de crianças e adolescentes (FALEIROS; FALEIROS, 2007).

Não obstante alguns avanços, a política de atendimento ao público infanto-juvenil apresentava a repressão como principal elemento. Até por volta de 1979, as iniciativas de atenção à criança e ao jovem eram marcadamente repressivas, tendo como ações públicas típicas desse período os Códigos de Menores de 1927 e 1979, a implementação do Serviço de Assistência a Menores (SAM) e a instituição da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, destinadas à crianças e jovens considerados em situação de abandono, de

pobreza, de delinquência. Apesar de seu caráter repressivo, tais políticas representam um progresso na medida em que se preocuparam com o combate da chamada “criminalidade infantil” de uma forma distinta da dos adultos.

Até então, essas políticas de atendimento versavam apenas sobre a infância e juventude consideradas marginalizadas, pobres e que por isso, eram “delinquentes” potenciais, não havendo uma atenção a crianças e jovens de um modo geral, independente de suas condições socioeconômicas (CASTRO; ABRAMOVAY, 2003). Essas ações acabavam por dividir a infância e juventude em duas: a das crianças e jovens ricos e bem-nascidos, e os das camadas populares.

Segundo Castro e Abramovay (2003), o escopo ideológico dos Códigos de Menores baseava-se na premissa de que o indivíduo necessitava ser moralizado para que a ordem social fosse mantida e para que a criança fosse protegida de possibilidades que as desviassem do trabalho e da ordem. Nesse sentido, Santana (2000) nos questiona “[...] quem era alvo da proteção, a criança ou a sociedade?” (p.24).

Ainda segundo Castro e Abramovay (2003), o período entre 1950-1980 foi marcado por uma preocupação de caráter desenvolvimentista, que tinha como objetivo central a formação de adultos aptos para o mercado de trabalho. Nesse sentido, havia uma tendência de orientação das políticas públicas para relação entre juventude e educação, visando a profissionalização e ocupação produtiva dos jovens para atender a lógica desenvolvimentista contida no plano governamental de “50 anos em 5”. Nos anos 60, o Estado voltou sua atenção para a relação entre juventude e segurança nacional, tendo como objetivo controlar ideológica e politicamente principalmente os jovens de classe média envolvidos com movimentos estudantis (CASTRO; ABRAMOVAY, 2003).

No final da década de 80, o controle do Estado passa a dirigir atenção aos jovens de setores populares, classificados como “marginais organizados”, “ganguês”, se preocupando com as relações entre juventude, violência e drogas e fazendo crescer proposições normativas com a finalidade de disciplinar tais relações (CASTRO; ABRAMOVAY, 2003). É nesse contexto que vários movimentos e grupos sociais, dentre eles merece destaque o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), passam a problematizar a situação da infância e da juventude brasileira, organizando discussões e encontros que culminaram, em 1990, com a promulgação da lei nº 8069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa lei representou um marco na medida em que busca quebrar um paradigma baseado na correção e na repressão, e aplica-se a todos os seres humanos com idade entre 0 a 18 anos, excepcionalmente até 21 anos (BRASIL, 2003).

De acordo com Santana (2000),

A partir das diretrizes preconizadas no ECA, pressupõe-se um redirecionamento da atenção à criança e ao adolescente no país, considerando-se a humanização dos procedimentos, a capacitação dos agentes, a modernização das estratégias, a maior alocação de recursos, a compreensão da infância e da adolescência como momentos singulares no desenvolvimento desses sujeitos e a proteção integral necessária à construção da cidadania (p. 28).

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em nível nacional, é a proposta oficial do governo para crianças e jovens. Essa lei se aplica a toda população infanto-juvenil do território nacional, entendendo por crianças os indivíduos com até doze anos de idade incompletos e por adolescentes, os que possuem entre doze e dezoito anos de idade incompletos (BRASIL, 2003). A Doutrina de Proteção Integral contida no Estatuto faz um esforço para superar a ideia da incapacidade e inferioridade comumente atribuída a crianças e jovens, e desfazer-se, ao menos no plano jurídico, da dualidade do conceito de infância e juventude, constituindo-se em um conjunto de princípios de direitos para garantir à criança e ao jovem um novo status, diferente do que lhe havia sido conferido até então. Por meio de um conjunto de princípios, a concepção de criança e jovens como sujeitos de direitos luta para substituir uma visão antiga do público infanto-juvenil como “menores” e perigosos, que necessitam de políticas públicas voltadas para seu controle e repressão, a fim de defender a sociedade. Significa dizer que, independente da classe social, crianças e jovens passam a ser consideradas pessoas e deixam de ser “menores” (COSTA; LIMA, s/d).

Com relação às políticas públicas, é importante frisar que, no Brasil, nunca existiu uma tradição de políticas especificamente voltadas aos jovens, como população diferenciada das crianças, para além da educação formal. A partir dos anos 80, em alguns países da América Latina, o tema juventude tomou corpo, estimulado principalmente por organismos internacionais, gerando algumas iniciativas de intercâmbio de informações, experiências, discussões para que fosse possível a elaboração e execução de políticas públicas; entretanto, o Brasil não participou desse movimento (ABRAMO, 1997; SPOSITO ; CARRANO, 2003).

De acordo com Abramo (1997), ONGs, associações beneficentes e assistenciais têm realizado, há mais tempo e em número maior que as ações governamentais, projetos e programas destinados a jovens, principalmente aqueles considerados em situação de “risco social”. Pode-se verificar que, em sua maioria, os programas desenvolvidos por estas instituições têm como preocupações centrais a chamada “ressocialização” e a inserção do jovem no mundo do trabalho.

Realizando uma análise sobre a forma como a juventude tem sido abordada no contexto brasileiro, Abramo (1997) constata que, em contraste com a elaboração de conceituação, informações, metodologias e estudos específicos para lidar com a infância, quase não se encontram aportes mínimos que embasem um tratamento singularizado dos jovens, levando em consideração suas demandas e características próprias. Nessa mesma direção, a autora afirma que os grupos juvenis não têm sido considerados como possíveis interlocutores pelo atores políticos, sendo vistos apenas pela perspectiva da preocupação, do “problema social” (SPOSITO ; CARRANO, 2003).

Nas palavras de Abramo (1997),

parece estar presente, na maior parte da abordagem relativa aos jovens, tanto no plano da sua tematização como das ações a eles dirigidas, uma grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos, mesmo quando é essa a intenção, salvo raras exceções; uma dificuldade de ir além da sua consideração como “problema social” e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los. (p. 28).

Em grande parte, os “problemas”, os “desvios”, as dificuldades são enfocados nas discussões e debates relacionados ao tema da juventude, elencando sempre as questões que encaram os jovens como problemas – para si mesmos e para a sociedade – sendo que, raramente, aos jovens é dada a oportunidade de enunciar suas próprias questões, de participar dos processos de definição, invenção e negociação de direitos. De um modo geral, a juventude tem aparecido na opinião pública e no pensamento acadêmico como categoria propícia para externar os problemas e dilemas da sociedade atual; a tônica das ações e discussões está permeada por uma preocupação com a sociedade e com a formação de um indivíduo que esteja adaptado a ela, quando se trata da questão juvenil, parece que pouco se considera realmente os jovens e suas reais demandas (ABRAMO, 1997).

Ao retomar o modo como a juventude veio sendo tematizada durante a segunda metade desse século, Abramo (1994, 1997) verifica que essa categoria sempre foi vista com um certo medo, demandando atitudes de “contenção, intervenção ou salvação” (p. 30), mas com a qual é difícil estabelecer relações horizontais, marcadas pelo diálogo e pela troca. Isso se expressa, por exemplo, na implementação de programas esportivos, culturais e de trabalho orientados para o controle do tempo livre dos jovens, destinados principalmente aos moradores dos bairros periféricos das grandes cidades brasileiras (SPOSITO; CARRANO, 2003).

Até por volta dos anos 50, o paradigma da juventude como um período preparatório, de transição para a idade adulta predominou, norteando ações e políticas centradas na preparação para a entrada no mundo adulto, dentre as quais, a educação foi a política por excelência. A limitação desse paradigma é que as ações governamentais não eram situadas em uma perspectiva de um direito universal a ser garantido de forma específica segundo as desiguais situações dos jovens. Além disso, esse enfoque não vislumbra o jovem como sujeito social com capacidades para atuar no presente, mas sim, como sujeito em preparação, em formação (ABRAMO, 1994, 2005; CARA; GAUTO, 2009).

As compreensões da condição juvenil como momento de preparação para a vida adulta e como etapa problemática da vida estão fortemente marcadas por uma carga ideológica que trás consigo a ideia de que o jovem ainda não é um sujeito pleno, o mundo social é visto como sinônimo de mundo adulto e limitado a este; de modo geral, a juventude é definida “por exclusão de elementos que constituem a vida adulta” (MULLER, 2005, p. 77). Essas concepções nos remetem a ideias de que os jovens necessitam ser “educados” para o enfrentamento das vivências do mundo adulto, considerado este como a “vida social plena” (ABRAMO, 1994, p. 11). Nessa concepção, os limites de início e fim dessa fase de transição não são claramente definidos, nem precisos, assim como os direitos e deveres dessa população não são claros, gerando uma imensa ambigüidade e indeterminação (ABRAMO, 1994).

Outro aspecto importante apontado por Cara e Gauto (2009) refere-se ao fato de que, no atual contexto brasileiro, somente jovens pertencentes à classe média e alta é que têm a oportunidade de vivenciarem esse período preparatório, ocupando-se apenas de atividades educacionais.

Já na década de 50, a juventude passou a ser encarada como portadora de uma predisposição à transgressão e à delinquência; essa etapa da vida é vista como uma fase problemática. Nessa perspectiva, o sujeito juvenil aparece como um perturbador em potencial da ordem social e é visto sob o prisma de seus déficits; as questões discutidas referem-se a comportamentos chamados de risco e a transgressão. Essa maneira de se olhar para a juventude perdurou até os anos 80 e 90, e apresenta seus resquícios até os dias atuais; ela fomentou políticas de caráter compensatório com foco nos setores considerados mais vulneráveis ou em risco. Ademais, essa abordagem cultivou uma percepção generalizadora da juventude, estigmatizando-a e priorizando ações de controle dos sujeitos e/ou grupos, na medida em que eles eram considerados como problema, sem se atentar aos fatores sociais (ABRAMO, 1994, 2005; CARA; GAUTO, 2009; ESTEVES; ABRAMOVAY, 2009). De acordo com Abramo (1997),

A interpretação baseada na explicação da ‘fase inerentemente difícil’ leva a localizar o problema na adolescência enquanto tal, e na formação de culturas juvenis como antagônicas à sociedade adulta, resultando no conhecido processo de ‘demonização’ do rock’n’roll, por ex., e na busca de soluções através da prescrição de uma série de medidas educativas e de controle para assegurar a contenção dessa delinquência. (p. 30)

Esses conflitos associados à fase da juventude trazem a possibilidade de ruptura do processo de integração e submissão do jovem às normas vigentes; essa possibilidade de ruptura e questionamento da ordem social estabelecida é o que passa a impulsionar diversos estudos sobre a temática da juventude (ABRAMO, 1994).

O jovem como ator estratégico do desenvolvimento é outro enfoque dado à juventude que tem sido bastante difundido no Brasil, nos últimos anos, sob a postulação dos jovens como “protagonistas do desenvolvimento local”. Os jovens passam a ser vistos como atores estratégicos do desenvolvimento e potenciais transformadores sociais. Na opinião de Abramo (1994, 2005), este paradigma representa um avanço no reconhecimento dos jovens como atores dinâmicos na estrutura da sociedade e com potencialidades para lidar com novos desafios, advindo das inovações tecnológicas e transformações sociais; traz uma perspectiva que permite incorporar os jovens, mas não somente pela ótica do risco, da vulnerabilidade e do “problema social”.

Essa corrente realiza grandes esforços no sentido de promover um incremento de participação dos jovens, mas favorece poucos “espaços de reflexão crítica e (re)formulação dos projetos e programas (governamentais ou não governamentais) por parte dos jovens, mesmo tendo esse grupo como público-alvo” (CARA; GAUTO, 2009, p.175). Assim, a decisão do conteúdo das ações voltadas para o setor juvenil, momento imprescindível para participação dos jovens, fica restrita a diretores, consultores, organizadores, educadores dos projetos e/ou programas em questão, criando, desse modo, possibilidades restritas de engajamento da juventude e tratando-a não como participante, mas sim como beneficiária (CARA; GAUTO, 2009).

Portanto,

Tanto no caso do reconhecimento do jovem como protagonista e promotor de desenvolvimento ou na (re)interpretação desse como agente revolucionário, o problema reside em lançar sobre a juventude o peso da transformação social, sem ouvir ou dimensionar as demandas juvenis. Assim, o risco reside no sentido de os jovens se tornarem alvo do interesse público apenas no que se refere à sua contribuição social e política e não em relação às suas necessidades reais. Nesse aspecto, a concepção de protagonismo juvenil promove uma contradição estrutural: mais fortemente no âmbito das ações comunitárias, os resultados das transformações locais, ainda que incipientes, resultam em pouquíssimos benefícios aos jovens, desanimando-os da ação de participação social. Ademais, no seio dessa corrente, há um componente exclusivista: os jovens que não têm ou tiveram oportunidades de acesso à participação ou mesmo aqueles que não querem participar ficam alijados dos projetos, programas e políticas públicas elaborados e implementados nos marcos dessa abordagem. (CARA; GAUTO, 2009, p. 176).

Após os anos 90, impulsionada principalmente pelas discussões que culminaram com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, toma corpo uma perspectiva na qual a juventude é compreendida como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social, considerando os jovens como sujeitos de direitos. De acordo com essa concepção, os jovens passam a ter suas demandas legitimadas e deixam de ser identificados por incompletudes, desvios, problemas, enfim, há uma busca por superar a visão negativa sobre o jovens, adotando a perspectiva de cidadania (CARA; GAUTO, 2009). Apesar de ainda não ter se concretizado plenamente no cotidiano e nas ações políticas, o paradigma da juventude cidadã é apontada por Abramo (2005) como a melhor maneira para se avançar no estabelecimento de políticas públicas que atendam, de fato, às necessidades dos jovens, abrindo possibilidades para sua participação e contribuição.

Embora tenha-se explicitado de forma segmentada as diferentes formas de se olhar para a juventude em períodos diversos da realidade brasileira, faz-se necessário ressaltar que, como observa Sposito e Carrano (2003), há uma simultaneidade de orientações no debate sobre a juventude, fazendo com que, muitas vezes, sob um mesmo governo, coexistam paradigmas distintos, tais como os dirigidos ao controle do tempo livre juvenil, à formação de mão-de-obra e também à realização dos jovens como sujeitos de direitos.

É importante ressaltar que a configuração das políticas públicas para a juventude não sofre apenas os efeitos das concepções dominantes que a sociedade constrói sobre a condição juvenil, mas, ao contrário, tais políticas podem exercer influência sobre as formas como a juventude é enxergada pela coletividade. Assim,

as políticas públicas de juventude não seriam apenas o retrato passivo de formas dominantes de conceber a condição juvenil, mas poderiam agir, ativamente, na produção de novas representações. [...] os próprios jovens são protagonistas ativos dessas disputas em torno dos sentidos que emprestam ao tema da juventude, pois mesmo como atores impõem significados que traduzem modos diversos de pensar a si mesmos e a seus pares, perfilam diferentemente suas demandas e estabelecem projetos pessoais ou coletivos muitas vezes reproduzindo discursos adultos dominantes no âmbito social. (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 20-21).

Uma análise das políticas públicas para a juventude, no território nacional, no período compreendido entre 1995 e 2002, indica que, embora não se possa falar de políticas voltadas especificamente para os jovens brasileiros, algumas propostas foram executadas, sobretudo sob o paradigma da prevenção, do controle, ou de efeito compensatório de problemas que atingem a juventude. Os objetivos aos quais as ações se propunham exprimiam ainda a idéia de superação dos problema vividos pelos jovens, sua situação de vulnerabilidade, fixando metas que incidiam sobre o combate a esses problemas, como o desemprego, as drogas, a violência (SPOSITO; CARRANO, 2003).

Essa análise também revela que inexitem formas democráticas de participação para o conjunto da população jovem, principalmente para aqueles maiores de 18 anos (e que não estão mais sob o resguardo do Estatuto da Criança e do Adolescente), que assegurem espaços de debates para a formulação, o acompanhamento e a avaliação dessas ações. Destacou-se também o fato de que 60% dos programas e projetos, destinados em maior ou menos parte aos jovens, foram instituídos nos últimos cinco anos, denotando a recente trajetória na formulação e articulação de políticas de juventude.

As ações públicas exprimem a frágil institucionalidade das políticas federais de juventude e a incomunicabilidade no interior da maquina administrativa ao se apresentarem de forma desarticulada, com superposição de projetos com metas, público-alvo e área de atuação comuns. A realização de projetos isolados sem avaliação denota a inexistência de uma orientação institucional mínima que norteie as ações públicas para a juventude e assegure certa unidade, a fim de que se promova uma evolução na consolidação de políticas públicas e formas democráticas de gestão. As experiências fragmentadas apresentam pouco poder de impacto e disseminação, não favorecendo à implementação de uma cultura política na formulação de programas e projetos para a juventude (SPOSITO ; CARRANO, 2003).

Na revisão realizada por Sposito e Carrano (2003) ficou claro que alguns programas assumiram como seu objetivo a capacitação e preparação do jovem para o mercado de

trabalho, sem, no entanto, propor qualquer questionamento crítico da realidade social e econômica do país. Para esses autores,

o desafio maior é, contudo, inscrever as políticas de juventude em uma pauta ampliada de direitos públicos de caráter universalista. Essas orientações devem pressupor os jovens como sujeitos dotados de autonomia e como interlocutores ativos na formulação, execução e avaliação das políticas a eles destinadas (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 37).

Como afirma Castro e Abramovay (2003), o desafio é implementar políticas públicas *de, para e com* juventudes; políticas que se refiram a grupos distintos, a diferentes juventudes e que sejam desenhadas *com* juventudes.

Entretanto, não obstante os avanços no enfoque dado aos jovens no contexto brasileiro, a sociedade atual ainda tem muita dificuldade em identificar o jovem como sujeito de identidade própria, apresentando concepções que variam entre considerá-lo adulto para algumas situações e infantilizá-lo em outras. Nas palavras de Abramo (1997), “permanecem, assim, na verdade, semi-invisíveis, apesar da sempre crescente visibilidade que juventude tem alcançado na nossa sociedade [...]” (p. 32).

Observa-se atualmente uma reação conservadora aos avanços legais, expressando-se por meio do clamor por mudanças na legislação ordinária, como por exemplo, com propostas de redução da maioridade penal, e através de um certo medo diante do que está sendo considerado erroneamente como um “excesso de direitos” da população infanto-juvenil, fixado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, e poucos “deveres” (SPOSITO; CARRANO, 2003).

Apesar da predominância, em décadas passadas e com resquícios nos dias atuais, de enfoques sobre juventude em uma perspectiva negativista, observa-se uma prevalência de concepções positivas por parte do jovens a respeito de sua condição juvenil. Esteves e Abramovay (2009) apresentam dados que indicam que vivenciar a juventude não implica, para os jovens, exclusivamente atravessar uma fase turbulenta, difícil, marcada por instabilidades e ambigüidades. Ao contrário disso, as percepções dos jovens mostram que eles gostam de estar nessa condição e que a moda e a aparência, assim como a consciência, a responsabilidade e o compromisso são as principais características que definem o jovem dos dias atuais, em detrimento de atribuições negativas.

Da mesma forma, Müller (2005) nos alerta quanto ao risco dos estudos e pesquisas sobre os jovens estarem marcados por uma exterioridade semelhante àquela encontrada em políticas públicas, projetos e programas governamentais ou não; fazendo-se necessário

questionar se os problemas tão elencados como inerentes à juventude são realmente problemas dos jovens.

Concluindo, podemos afirmar, diante do exposto, que o olhar que se tem direcionado à crianças e jovens esteve permeada por questões de interesse econômico do mundo adulto e por uma ideologia que vê somente os comportamentos adultos como legítimos, pregando a necessidade de se agir racionalmente, com maturidade, com responsabilidade, sem se questionar o que de fato significam tais conceitos. Muitas das políticas públicas aqui retratadas indicam o caráter repressivo, correcional e adaptativo de que elas se revestiam, trazendo uma representação negativa sobre a juventude e não considerando sua diversidade.

A finalidade de se trazer essa perspectiva histórica é que, além de redimensionar nossos olhares e estudos sobre a juventude, passando a considerar os jovens como uma população diversa, detentores de identidades próprias e como sujeitos de direitos, proporcionando espaços de participação, estejamos atentos para não disseminar categorias e classificações que reproduzam uma ideologia marcada pela opressão, estigmatização e pré-conceitos em relação às juventudes, principalmente no que se refere à temática específica desse estudo: jovens autores de atos infracionais.

1.3 – Os jovens autores de atos infracionais

A violência e o desvalor para com crianças e jovens são tão antigos quanto à chegada dos europeus ao Brasil, pois as primeiras crianças nascidas de relações entre negras, índias e brancos foram frutos da violência, da ausência de dignidade, da expropriação de corpos. Foi nesse contexto que as primeiras crianças rejeitadas, tratadas como objetos e desassistidas começaram a aparecer progressivamente em solo brasileiro.

A trajetória infanto-juvenil é marcada por processos de institucionalização, exclusão, violência, assistencialismo, enfim, pela ausência de direitos, conforme apontam os estudos de Santana (2000), Lopes, Silva e Malfitano (2006), Lopes (2006), Mendez (2006), Saraiva (2006) e Silva (2007). Esses autores vêm demonstrando que há relações entre a violência infanto-juvenil e as violências que crianças e jovens são vítimas. Entretanto, os noticiários, as indagações e estudos concentram-se mais na criança e no jovem na condição de réus e agente da violência, esquecendo ou deixando de lado reflexões importantes sobre como a condição

de vítima de tantas formas de violência pode afetar a socialização desse indivíduo, bem como sua formação cognitiva, intelectual, ética, identitária.

Nos dias atuais, a violência praticada por crianças e jovens tem se apresentado como um problema social brasileiro que tem acompanhado a tendência mundial de crescimento desse fenômeno. Da mesma maneira que a evolução do conceito de juventude foi analisado historicamente, a prática de atos infracionais² deve ser entendida de forma contextualizada e examinada sem pré-julgamentos.

Segundo Volpi (2001), até o século XIX, o tema da prática de atos infracionais por jovens, enquanto foco de estudos e preocupação jurídica, não teve uma abordagem específica. A juventude não era compreendida como uma etapa específica no desenvolvimento humano, não havendo os debates atuais sobre suas demandas, direitos, deveres, etc. Do mesmo modo, na área jurídica, havia pouca diferenciação em relação a réus, tipos de delitos e penas.

Para Mendez (2006), esse período constitui-se como

Una primera etapa que puede denominarse de carácter penal indiferenciado, que se extiende desde el nacimiento de los códigos penales de corte netamente retribucionista del siglo XIX, hasta 1919. La etapa del tratamiento penal indiferenciado se caracteriza por considerar a los menores de edad prácticamente de la misma forma que a los adultos. Con la única excepción de los menores de siete años, que se consideraban, tal como en la vieja tradición del derecho romano, absolutamente incapaces y cuyos actos eran equiparados a los de los animales, la única diferenciación para los menores de 7 a 18 años consistía generalmente en la disminución de la pena en un tercio en relación con los adultos. Así, la privación de libertad por un poco menos de tiempo que los adultos y la más absoluta promiscuidad constituían una regla sin excepciones (p. 9, grifos do autor).

Segundo Volpi (2001), a etapa de tratamento penal indiferenciado, no Brasil, pode ser identificada no primeiro Código Pena da República, de 1890, que só não considerava criminosos as crianças com menos de nove anos, ou aquelas que, entre nove e quatorze anos, houvessem agido sem discernimento de suas ações.

Como resposta à profunda indignação social diante das péssimas condições do tratamento dispensado a crianças e jovens, com um atendimento carcerário e promiscuo, criam-se os juizados de menores, os quais concentram todo o poder para decidir, em nome da criança e/ou do jovem, o que é melhor para eles (VOLPI, 2001). Em 1927, foi promulgado,

2 Segundo o art. 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente, “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 2003, p.38). Entende-se por contravenção a transgressão a normas e dispositivos legais estabelecidos (Leis, Estatutos, Códigos, etc.). De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1993), a palavra crime significa o ato de cometer uma “violação culpável da lei penal, delito” (p.153).

no Brasil, o Código de Menores, dando início a um período no qual as crianças e jovens provenientes dos estratos mais baixos da hierarquia socioeconômica eram tidos como “menores” e as políticas públicas eram destinadas somente para os que se encontrassem em “situação irregular³”, como um meio de controle social.

Marcado pela idéia de incapacidade e inferioridade, o “menorismo” identificava as pessoas pelo que elas não são ou não possuem (COTES, 2005); não reconhecia crianças e jovens como sujeitos portadores de direitos, considerando-os como meros objetos de ação do Estado, partindo do pressuposto que este saberia o que é melhor para o “menor” (SARAIVA, 2006; SILVA, 2007; DIAS, 2007).

Essa doutrina social e legal acabou por dividir a infância brasileira em duas categorias: a das crianças – bem nascidas e ditas incluídas – e dos “menores” – os considerados excluídos e pobres (LOPES, SILVA, MALFITANO, 2006; SARAIVA, 2006).

Desse modo,

Associava-se a proteção ao controle penal, criando a categoria ‘*menor*’ para aqueles que necessitavam de alguma assistência. Fossem os ‘*abandonados*’, fossem aqueles que cometiam algum ato infracional – os infratores, ambos eram taxados de ‘*menores*’. Configurava-se como uma legislação apenas para esses ‘*menores*’, ou seja, para os que tinham ‘*menoridade social*’, crianças e adolescentes pobres (LOPES, SILVA, MALFITANO, 2006, p.117, grifos das autoras).

Segundo Dias (2007) e Lopes (2006), a doutrina da situação irregular fez com que meninos e meninas considerados abandonados, delinquentes e nocivos à sociedade, fossem institucionalizados e apartados para que pudessem ser “educados”. Portanto, longe de se tratar de definir e garantir direitos das crianças e jovens para seu pleno desenvolvimento individual e social, as políticas implementadas visavam ao controle e à adaptação de crianças consideradas como “delinquentes em potencial”.

De acordo com Méndez (2006, p.10), a visão tutelar sobre a criança e o adolescente, assim como a “questão menoril” são produtos de uma cultura dominante de “secuestro de los conflictos sociales”, ou seja, uma cultura segundo a qual à cada patologia social devia haver uma arquitetura para prisão. É sob essa ideologia que, em 1941, é criado o Serviço de Assistência ao Menor – SAM, com o objetivo de assistir às crianças e jovens pobres e

3 De acordo com o Código de Menores, em suas duas versões (1927 e 1979), considerava-se em situação irregular o “menor” que fosse autor de infração, se encontrasse privado de condições de subsistência, saúde e educação, abandonado ou sofrendo maus-tratos (PASSETTI *apud* LOPES, 2006).

infratores. A característica principal desse órgão era considerar crianças e jovens pobres como potenciais marginais. Para Volpi (2001),

A idéia que se tinha era de que a sociedade é um todo ‘harmônico’, com setores e funções diferenciadas. Se há algo que não funciona, ele precisa ser retirado do meio social, recuperado e reintegrado. A existência de crianças e adolescentes pobres era vista como uma disfunção social e para corrigi-la o SAM aplicava a fórmula do seqüestro social: retirava compulsoriamente das ruas crianças e adolescentes pobres, abandonados, órfãos, infratores e os confinava em internatos isolados do convívio social, onde passavam a receber um tratamento extremamente violento e repressivo (p. 27).

Em alguns anos, o SAM foi fechado por possuir instalações físicas insalubres e inadequadas, técnicos despreparados e por freqüentes espancamentos sofridos pelas crianças (OLIVEIRA ; ASSIS, 1999). O golpe militar de 1964 instituiu uma política que pouco diferenciava-se do tratamento dispensado à infância e juventude, no período anterior; criada no interior da Escola Superior de Guerra, têm início a Política Nacional de Bem-Estar do Menor – PNBEM. Assim, o antigo SAM foi transformado na Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que nos anos sessenta passou a se chamar Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM (hoje, Fundação Casa), sendo amplamente difundida pelo Brasil, através de construções de unidades de internação, reproduzindo o mesmo modelo de violência, exclusão e condições insalubres (OLIVEIRA , ASSIS, 1999; VOLPI, 2001; SARAIVA, 2006; LOPES, 2006).

Até esse momento, as práticas de atendimento a crianças e jovens estavam marcadas por uma visão correccional-repressiva ou por uma visão filantropo-caritativa. Estado, Igreja e sociedade articulavam suas ações oscilando entre esses dois modelos, porém, o resultado mais proeminente que conseguiam era a estigmatização de crianças e jovens sob o rótulo de “menores” (VOLPI, 2001).

Com o fim do regime militar e das censuras e perseguições, o Brasil vive um período de abertura, no qual ganham força os movimentos populares de defesa dos direitos do “menor”. Surgem, por todo o país, inúmeras iniciativas de atendimento a meninos e meninas em situação de rua, que desenvolvem novas metodologias de trabalho com essas crianças e jovens, baseadas na Pedagogia do Oprimido de Freire, movimentando, assim, discussões e mobilizações no sentido de questionar as ações de atendimento à população infanto-juvenil disponibilizadas pelo poder público naquele período.

Em 1985, foi criado o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, formado por um grupo de pessoas envolvidas na luta pelos direitos desses meninos e meninas,

contando, inclusive, com a participação dos próprios meninos e meninas atendidos pelos programas e projetos envolvidos em tal movimento. Além desse, outros movimentos sociais ganham corpo e passam a reivindicar a alteração do panorama legal do Brasil. Segundo Volpi (2001),

Começa um processo intenso de articulação, que tem um ponto alto na Constituinte de 1988, quando obtém-se a primeira vitória e insere-se na Constituição Federal o artigo 227, baseado na Doutrina da Proteção Integral, originada na proposta de Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança da ONU (p. 31).

É então que, em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2003), legislação considerada como escrita “a mil mãos” devido à intensa participação popular através de manifestações, discussões e reivindicações. O Código de Menores passa a não ter mais validade legal e reconhece-se o caráter estigmatizante e discriminador do uso do termo “menor”.

O ECA surge em consonância com e em decorrência do artigo 277⁴ da Constituição Federal de 1988 que traz a Doutrina da Proteção Integral⁵. Esse artigo da Constituição Federal e, conseqüentemente o ECA, definiram a criança como ser em condição peculiar de desenvolvimento e como prioridade absoluta.

Pela primeira vez na história do Brasil, no plano legal, crianças e jovens deixam de ser objeto e se tornam sujeitos que têm seus direitos básicos garantidos por lei. Como ilustra o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente,

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, 2003, p.14).

4 Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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.

5 A Doutrina da Proteção Integral é explicitada no Art. 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente, da seguinte maneira: “A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 2003, p. 13). A Doutrina da Proteção Integral concebe a criança e o adolescente de forma ampla (englobando aspectos físicos, psicológicos, espirituais e sociais), e, por isso, aborda todos os direitos fundamentais inerentes ao ser humano.

O Estatuto da Criança e do Adolescente consolida e reconhece a existência de um novo grupo político e social, portador de direitos e garantias legais, que não pode mais ser atendimento por meio de programas e projetos isolados e assistencialistas, mas sim, deve receber atenção prioritária, constituindo-se como um cidadão, independente de sua classe social, gênero, raça, religião.

Diferentemente do ocorrido até então, o Estatuto da Criança e do Adolescente aborda a questão do jovem em conflito com a lei estabelecendo diretrizes para apuração do fato e responsabilização do jovem pelo seu ato. A responsabilidade penal do jovem se dá através da aplicação de medidas denominadas socioeducativas, que variam de acordo com a gravidade do ato infracional e com a capacidade do jovem em cumpri-la.

As medidas socioeducativas são medidas aplicáveis ao jovem, que, depois do devido processo, foi considerado responsável pelo cometimento de um ato infracional. De acordo com o art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente, as medidas socioeducativas previstas são: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação (BRASIL, 2003). Essas medidas possuem uma natureza coercitiva, mas elas também devem conter aspectos educativos que visam garantir a proteção integral do adolescente e o acesso à formação pessoal, escolar, profissional (VOLPI, 2008).

A medida socioeducativa de Liberdade Assistida, privilegiada nesse trabalho, deve ser adotada sempre que se caracterizar como o caminho mais adequado para fins de acompanhamento, auxílio e orientação do jovem. Ela é cumprida em regime aberto, possibilitando ao jovem permanecer em sua comunidade de origem; essa medida não priva o jovem de sua liberdade, mas a restringe, ao lhe impor obrigações legais. Como exigências da medida de Liberdade Assistida, o jovem deverá ser encaminhado à educação formal, à atividades profissionalizantes, esportivas, culturais e de lazer oferecidas pela rede de atendimento local. Essa medida é fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo, a qualquer momento, ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida. Os responsáveis pelo jovem também devem participar de todo o processo socioeducativo, freqüentando atendimentos, reuniões e recebendo encaminhamentos, quando for necessário.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ato infracional cometido pelo jovem deve ser encarado como fato jurídico, resguardadas todas as garantias processuais e penais, como a presunção da inocência até que se prove o contrário, direito a ampla defesa, bem como todos os demais direitos concedidos a qualquer cidadão a quem se atribuiu autoria de uma infração.

Não obstante os grandes avanços legais conquistados, na prática, ainda há situações que revelam o hiato existente entre o direito assegurado na lei e o que de fato é realizado no cotidiano. Exemplo disso são as estatísticas que mostram que as crianças e jovens são os cidadãos mais expostos à violação de direitos pela família, pelo Estado e pela sociedade, no Brasil (ADORNO; BORDINI; LIMA, 1999; VOLPI, 2001; FALEIROS; FALEIROS, 2007).

Mesmo diante de um amplo movimento que visa situar os debates acerca da prática de atos infracionais por jovens como um problema social, e, portanto, complexo e multideterminado, a segurança é ainda compreendida como a melhor forma de se lidar com tal problemática e os jovens em conflito com a lei são encarados como “desajustados sociais” que necessitam ser afastados do convívio social para que possam ser recuperados. Para Volpi (2001),

É difícil para o senso comum juntar a idéia de segurança e cidadania. Reconhecer no agressor um cidadão parece-nos ser um exercício difícil e, para alguns, inapropriado. Os adolescentes em conflito com a lei, embora façam parte do mesmo quadro acima citado, não encontram eco para a defesa dos seus direitos, pois, pelo fato de terem praticado um ato infracional, são desqualificados como adolescentes e rotulados como infratores, predadores, delinqüentes, perigosos e outros adjetivos estigmatizantes que constituem uma face da violência simbólica (p. 14).

Desse modo, não obstante alguns avanços obtidos no plano legal, ainda existem pré-conceitos em nossa sociedade, manifestando-se por meio de rotulações e estigmas direcionados a esses jovens. De acordo com Campos e Souza (2007), os 21 projetos favoráveis à redução da maioria penal que tramitavam na Câmara dos Deputados, até o ano de 2007, dão indícios de como o Poder Legislativo brasileiro tem discutido a questão da juventude em conflito com a lei. Embora alguns progressos tenham ocorrido, ainda há, em nossa sociedade, um intenso clamor favorável a redução da maioria penal como uma medida “eficaz” no enfrentamento da criminalidade juvenil; esses projetos são exemplos disso.

Atualmente, a compreensão da questão da prática de atos infracionais por jovens ainda está condicionada por alguns mitos que dificultam o entendimento da complexidade e das múltiplas facetas envolvidas nessa situação, promovendo visões estigmatizantes e rotuladoras. O primeiro mito citado por Volpi (2001) é o *hiperdimensionamento* do problema. Da maneira como são noticiados pela mídia alguns acontecimentos envolvendo atos infracionais praticados por jovens, tem-se a impressão de que são milhões os jovens que praticam delitos e que a violência e a delinqüência juvenil atingiram patamares irreversíveis.

Segundo Volpi (2001), há poucos estudos que ofereçam informações que permitam dimensionar em números a problemática do jovem em conflito com a lei; entretanto, o hiperdimensionamento da questão do envolvimento de jovens em atos infracionais, ou seja, a impressão de que há um grande contingente de jovens envolvidos em atividades delitivas, apresentou-se como um mito, visto que, em 1994, os dados do Censo Penitenciário Brasileiro, do Ministério da Justiça indicavam uma média de 88 presos para cada 100 mil habitantes, enquanto o número de jovens em privação de liberdade era de 3 para cada 100 mil habitantes.

Conforme informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes aos anos de 2005 e 2006, o Brasil tinha 24.461.666 jovens entre 12 e 18 anos. Desse total, apenas 0,1425% deles estavam em conflito com a lei. Tal porcentagem, em números absolutos, significa 34.870 jovens autores de atos infracionais cumprindo algum tipo de medida socioeducativa em todo o Brasil (IBGE, 2006). Esses dados indicam que, proporcionalmente à população jovem em geral, é pequeno o número daqueles que estão em conflito com a lei, permitindo supor que a dimensão do problema é menor do que as notícias sensacionalistas da mídia e o temor social produzem⁶.

Um segundo equívoco na compreensão do fenômeno da delinquência juvenil refere-se ao mito da irresponsabilidade do jovem, ancorado na idéia de que este pratica atos infracionais porque a legislação lhe pune de forma muito branda. Como afirma Volpi (2001), nesse caso, ocorre uma confusão entre os conceitos de inimputabilidade penal e impunidade. Aos jovens, não se pode imputar responsabilidade frente à legislação penal comum. Porém, eles respondem penalmente com base nas diretrizes estabelecidas pelo Estatuto da Criança e Adolescente, uma legislação especializada para a idade, que prevê inclusive a medida de privação de liberdade do jovem por até três anos.

Ademais, a crença de que o agravamento das sanções aplicadas aos jovens que cometeram atos infracionais reduziria o envolvimento em delitos não foi comprovada por nenhuma sociedade que adotou tais estratégias (VOLPI, 2001).

Outro mito apontado por Volpi (2001) é o da periculosidade, segundo o qual os jovens tenderiam a praticar infrações cada vez mais graves ao longo do tempo. A fim de desmontar esse mito, esse autor cita estudos que indicam que os delitos praticados pelos jovens são, em sua maioria, crimes contra o patrimônio (como roubo, furto) e não contra a pessoa (como

⁶ De maneira alguma, a apresentação desses dados significa diminuir a relevância social dessa temática; ao contrário disso, a existência de jovens envolvidos em atos infracionais, mesmo que em proporção pequena, revela a necessidade de estudos, pesquisas e políticas públicas voltadas a esse público. Os números absolutos indicam que, em 2006, havia 34.870 jovens em conflito com a lei, um número bastante expressivo e que, por isso, demanda atenção acadêmica e social.

homicídio, lesão corporal). Em sua pesquisa sobre o jovem e as mudanças na criminalidade urbana da cidade de São Paulo, Adorno, Bordini e Lima (1999) afirmam que, no período compreendido entre 1993 e 1996, houve um pequeno aumento percentual das lesões corporais e dos roubos praticados pelos jovens.

De acordo com Adorno, Bordini e Lima (1999),

As infrações contra o patrimônio cometidas por adolescentes infratores, entre 1993 e 1996, representam 51,1% (no período anterior [1988 – 1991] correspondiam a 49,5%). Entre esses crimes, o roubo tomou a dianteira, antes ocupado pelo furto. Os registros relativos ao uso e porte de drogas representam 4,3%, enquanto aqueles referentes ao tráfico compreendem 2,9%. É muito pouco significativa a ocorrência de homicídios (1,30%), embora essa modalidade de infração tenha a faculdade de exercer ampla mobilização da opinião pública e estimular o imaginário coletivo de medo e insegurança. É significativo que 11,7% de todos os registros refiram-se a lesões corporais resultantes de agressões, uma proporção quase três vezes maior do que o porte ilegal de arma e do que as infrações relativas ao porte, consumo e tráfico de drogas. (p. 67).

Dados dessa mesma pesquisa indicam que, quando comparados com os padrões de criminalidade na população em geral, os índices de crime violento praticados por jovens apresentam um maior crescimento, em outras palavras, o percentual de infrações violentas cometidas por jovens supera ao correspondente da população em geral, no período compreendido entre 1993 e 1996.

De acordo com as informações trazidas por Adorno, Bordini e Lima (1999), as infrações violentas cometidas por jovens tiveram um crescimento de 25% no período compreendido entre os anos de 1991 a 1996. Todavia, os autores alertam que, do mesmo modo que o envolvimento de jovens no mundo do crime violento aumentou, cresceu também a vitimização desse segmento da população. Os autores afirmam que,

Portanto, tudo indica que tanto o crescimento da delinquência juvenil – mais propriamente da participação do crime violento nesse movimento – quanto a crescente vitimização de que são alvo jovens não são fenômenos isolados, próprios de metrópoles com características sociais como as predominantes no Município de São Paulo (ADORNO; BORDINI; LIMA, 1999, p. 69).

Eles completam essa afirmação, dizendo que, possivelmente, processos sociais mais amplos estão envolvidos no aumento dos crimes violentos praticados por jovens e de vitimização dessa população, indicando a complexidade do fenômeno da delinquência juvenil e as inúmeras inter-relações envolvidas. É nesse sentido que se faz necessário compreender a prática de atos infracionais pela juventude como um processo, marcado por idas e vindas, por relações históricas, sociais, composto por vários fios, “envolvidos em densas tramas, tocados

por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser” (FREIRE, 2003, p. 18). Alguns estudos, como os de Assis (1999) e Adorno (1993), têm deixado claro os inúmeros aspectos envolvidos direta ou indiretamente na aproximação de práticas delitivas por parte de um jovem. Assis (1999) pesquisou a vida de jovens infratores e de seus irmãos não-infratores, trazendo, na parte qualitativa de seu estudo, as histórias de alguns jovens, suas relações com o mundo do trabalho, com a escola, família, amigos, lazer, polícia, dentre outros. De forma complementar, a autora buscou identificar fatores denominados por ela como “de risco” para o envolvimento dos jovens com a infração. Em uma perspectiva quantitativa, Assis (1999) buscou identificar fatores que estivessem mais associados à prática de atos infracionais. Os resultados indicam um complexo emaranhado de aspectos imbricados que podem estar associados ao envolvimento em ato infracional, tais como, a auto-estima do jovem, sua relação com amigos, envolvimento com drogas, os princípios éticos do jovem, seus sentimentos em relação à escola, a presença ou ausência de violência no ambiente familiar, violência na comunidade, as relações familiares, dentre outros.

Essas constatações apontam para a necessidade de se compreender a prática de atos infracionais por jovens, de forma contextualizada, sem pré-julgamentos, reconhecendo toda a amplitude e complexidade desse fenômeno.

1.3.1 – Perfil nacional dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas

Segundo dados do IBGE já apontados anteriormente, em 2005 e 2006, o Brasil contava com uma população de 24.461.666 jovens entre 12 e 18 anos. Desses, 34.870 jovens cometeram um ato infracional e estavam cumprindo algum tipo de medida socioeducativa em todo o Brasil.

Conforme informações do Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo realizado pela Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Secretaria Especial de Direitos Humanos, referente ao ano de 2006, dos 34.870 meninos e meninas em conflito com a lei, 55% - ou 19.444 jovens – estavam cumprindo as medidas de prestação de serviços à comunidade, de liberdade assistida ou, ainda, ambas simultaneamente. No entanto, é importante enfatizar que, com relação a essas medidas socioeducativas em meio aberto, apenas os números das capitais de cada Estado foram considerados.

Ademais, 41% do universo daqueles que estão em conflito com a lei – 14.192 jovens – estão cumprindo medidas de internação ou internação provisória e os jovens em regime de semiliberdade representam 4% do total, ou, em números absolutos, correspondem a 1.234 jovens.

Dados um pouco diferentes foram obtidos no levantamento estatístico da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (citado por BRASIL, 2006) realizado no ano de 2004. De acordo com esse levantamento, existiam cerca de 39.578 jovens cumprindo algum tipo de medida socioeducativa, no Brasil. Este quantitativo representava 0,2% do total da população juvenil com idades entre 12 a 18 anos. Ainda em relação a este levantamento estatístico, 70%, ou seja, 27.763 do total de jovens se encontravam em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviço a comunidade). O Estado de São Paulo, segundo o mesmo levantamento, concentrava, em 2004, 50% dos jovens cumprindo medidas no país, o que correspondia a 19.747 jovens (BRASIL, 2006).

Em 2002, dos 9.555 adolescentes em privação de liberdade e internação provisória, 90% eram do sexo masculino; 63% não eram brancos e, destes, 97% eram afrodescendentes; 51% não frequentavam a escola; 90% não concluíram o Ensino Fundamental; 12,7% viviam em famílias que não possuíam renda mensal e 66% em famílias com renda mensal de até dois salários mínimos (BRASIL, 2006).

Entre janeiro e dezembro de 2007, o Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delincente – Ilanud/Brasil, em parceria com a Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, realizou a pesquisa Mapeamento Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (ILANUD, 2007).

O perfil dos jovens em conflito com a lei foi elaborado com base nas informações fornecidas por 608 varas competentes pela execução de medidas socioeducativas, que apresentaram um total de 40.356 jovens cumprindo medidas em meio aberto e fechado em todo o território nacional. As medidas socioeducativas em meio aberto – liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade – foram aplicadas 73,7% dos jovens, sendo que a liberdade assistida, sozinha, constituindo-se como a medida socioeducativa mais aplicada para os autores de práticas infracionais, atendendo 41,8% dos autores de atos infracionais. Dessa amostragem, 25,8% dos jovens estavam cumprindo medidas de internação ou semiliberdade (ILANUD, 2007).

Com relação aos atos infracionais cometidos pela população pesquisada, a maior parte corresponde a crimes contra o patrimônio (62,8%), sendo que os crimes contra a pessoa ou

costumes comparecem em 13,6% dos casos. O roubo aparece em primeiro lugar, como o ato infracional mais cometido (com 25,4%), e vem seguido pelo furto (16,9%), tráfico de drogas (8,3%) e porte ilegal de armas (5,1%) (ILANUD, 2007).

Apesar da medida de privação de liberdade dever ser aplicada somente em casos de infrações graves, é importante ressaltar que 73,5% e 68,8% dos atos infracionais que ocasionaram, respectivamente, tanto a semiliberdade, quanto a internação nas capitais brasileiras, foram relacionados a crimes contra o patrimônio e não contra a vida. As infrações relacionadas a crimes contra a pessoa ou costumes compõem, apenas, 5,9% na semiliberdade e 15,3% na internação (ILANUD, 2007).

Há uma predominância de jovens com idades entre 16 e 17 anos (44% do total), e do sexo masculino (88,1%). Com relação aos dados sobre o nível de escolaridade dos jovens, os pesquisadores recomendam cautela na consideração dessa informação, uma vez que, em muitas listagens recebidas, não constavam informações sobre escolaridade do jovem sob a justificativa de que este dado não existia no processo analisado. Em outros casos, a escolaridade foi apresentada como “estudante”; outras listagens informavam apenas se o jovem sabia ler e escrever. Essas dificuldades não permitiram a verificação confiável do nível de escolaridade dos jovens pesquisados. De toda forma, a partir das informações que puderam ser utilizadas, o levantamento realizado pelo ILANUD indica que 51,8% dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas já haviam atingido ou estavam cursando o ensino fundamental (ILANUD, 2007).

O relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) acerca da situação da infância e da adolescência brasileira, informa que 51% dos jovens que cumpriam medida de privação de liberdade não freqüentavam a escola no momento do ato infracional. Apesar de 76% deles ter entre 16 e 18 anos, quase 90% não havia concluído o Ensino Fundamental; e cerca de 6% eram analfabetos. Ainda segundo esse documento, em outubro de 2008, 60% dos meninos e meninas que cumpriam a medida de Liberdade Assistida e 41% dos que cumpriam a medida de Prestação de Serviços à Comunidade na cidade de São Carlos-SP, não estavam freqüentando a escola (UNICEF, 2009).

Uma pesquisa realizada pela Fundação Telefônica nos programas que executavam medidas socioeducativas em meio aberto das cidades de Campinas, Guarulhos, Guarujá e Jandira (FUND. TELEFÔNICA, 2008), apresenta dados semelhantes aos levantamentos citados anteriormente. Conforme esse estudo, 10% dos jovens cumprindo medidas socioeducativa de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade já haviam morado em um abrigo; 88% dos entrevistados afirmaram já ter utilizado algum tipo de droga legal ou

ilegal, sendo o álcool a droga mais citada, com 80% de frequência, seguida da maconha, com 75%.

Quando foi abordado o uso de drogas no presente, 72% dos jovens responderam que, atualmente, utiliza algum tipo de droga legal ou ilegal, sendo que o cigarro constitui a droga mais utilizada (com 66%), seguido do álcool (62%). Os dados indicam que 76% dos jovens afirmaram que alguém da sua família utiliza algum tipo de droga legal ou ilegal; o álcool e o cigarro (com 72% e 68%, respectivamente) também foram as drogas mais utilizadas pelos parentes, segundo relato dos jovens.

Dos entrevistados, um alto percentual de jovens – 46% - têm familiares condenados pelo cometimento de algum crime, sendo o roubo o mais freqüente (53% dos casos). No tocando ao universo doméstico e familiar dos jovens participantes da pesquisa, 74% deles moram com a mãe e 72%, com os irmãos. Somente 35% declararam morar com o pai e 14%, com o padrasto. A renda familiar mensal concentra-se na faixa de um a três salários mínimos para os jovens entrevistados em todas as cidades participantes da pesquisa. Considerando que, em média, entre 3 e 6 pessoas habitam na mesma residência que esse jovens, pode-se inferir que se trata de um contexto de baixa renda (FUND. TELEFÔNICA, 2008).

Visando investigar quais são as situações de violência vivenciadas por esses jovens, foi analisada a presença de arma de fogo no cotidiano dos jovens. Mais da metade dos entrevistados (53%) afirmou ser fácil ou muito fácil obter uma arma de fogo e 71% deles já tiveram uma arma nas mãos. Ainda buscando identificar o quão violento é o contexto no qual esses jovens estão inseridos, os participantes foram questionados se já presenciaram cenas de violência. 94% dos jovens responderam positivamente, sendo que a rua e a escola (com 94% e 53%, respectivamente) foram os locais mais citados onde a experiência de violência foi vivenciada. Com relação ao tipo de violência que os jovens presenciaram, 91% referiu-se à agressão, mas é alarmante o grande número de jovens que testemunharam cenas de homicídio: 54% deles (FUND. TELEFÔNICA, 2008).

Quando indagados sobre a condição de vítimas de situações violentas, 69% declararam já ter sofrido algum tipo de violência e a agressão foi o tipo de vitimização mais apontada pelos jovens (83% dos casos). É muito significativo o dado que indica que um número expressivo dos participantes, 18%, relatou já ter sofrido tentativa de homicídio (FUND. TELEFÔNICA, 2008).

Com relação à trajetória infracional, dos 481 jovens entrevistados, 55% deles afirmaram já ter praticado um ato infracional anterior ao que resultou na medida socioeducativa que eles estavam cumprindo no momento da pesquisa. Os atos infracionais

cometidos anteriormente pelos jovens foram: o roubo (citado por 63% dos entrevistados), o furto (38% dos casos), o porte ilegal de armas (34%), tráfico de drogas (32%) e porte de drogas (15%). As infrações de dano, lesões corporais e outras tipificações representam em torno de 11% dos casos; 4% dos jovens afirmaram haver cometido homicídio, em um momento anterior de sua vida. Quanto à idade da prática desses atos infracionais, a maioria dos entrevistados cometeu esses delitos quando tinham idades entre 14 e 15 anos, pois tal faixa etária representa 50% dos casos (FUND. TELEFÔNICA, 2008).

Sobre o ato infracional que ensejou a medida socioeducativa que o jovem estava cumprindo na ocasião da entrevista, o roubo foi citado por 48% dos jovens, seguido pelo tráfico de drogas (27%) e do porte de arma (20%). É importante notar que o delito correspondente ao furto foi citado por apenas 5% dos participantes da pesquisa. Esses atos infracionais foram praticados pelos jovens quando eles tinham idades entre 16 e 17 anos (FUND. TELEFÔNICA, 2008).

No que se refere à vida escolar, 59% dos jovens estavam matriculados na escola, sendo que 83% afirmaram frequentar regular ou assiduamente as aulas. Os dados indicam que a defasagem escolar é fato inconteste, visto que o grau de escolaridade dos jovens é baixo com relação à idade: 78% deles declararam estar no ensino fundamental e 22% no ensino médio. Questionados a respeito do trabalho, 30% dos jovens afirmaram estar trabalhando no momento da entrevista, mas a imensa maioria desse grupo – 91% – trabalhava sem carteira assinada. Apesar de somente um terço dos jovens ter declarado estar trabalhando quando entrevistados, 81% deles já haviam trabalhado em algum momento de sua vida e, destes, somente 5% tinham carteira assinada (FUND. TELEFÔNICA, 2008).

Os dados dos diversos estudos apresentados anteriormente auxiliam na compreensão do perfil dos jovens autores de atos infracionais. Eles indicam o contexto, marcado por inúmeras formas de violências, no qual esses jovens estão inseridos. Apesar dos números apresentados indicarem ser falsa a crença de que os jovens tendem a praticar atos infracionais cada vez mais graves, o estigma e pré-conceito ainda incide continuamente sobre essa população.

As informações trazidas nesse capítulo também sinalizam que violência manifesta-se sob diferentes aspectos na vida desses jovens, seja no fácil acesso a armas de fogo, seja presenciando situações violentas ou sendo vítimas delas. Todavia, a opinião pública tem se concentrado no jovem na condição de réus e agentes da violência, deixando de lado reflexões importantes sobre como a condição de vítima de tantas formas de violência pode afetar a sua socialização e a formação cognitiva, ética e identitária.

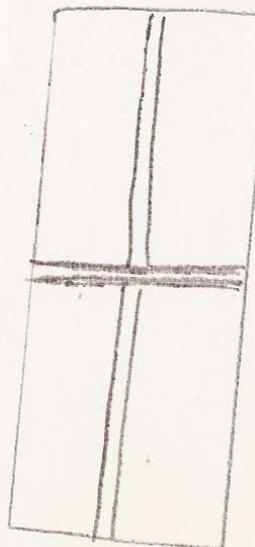
Não obstante os avanços legais ocorridos nos últimos anos, os dados mencionados apontam para as constantes violações as quais os jovens autores de atos infracionais ainda estão submetidos.

Lançar mão de prerrogativas legais para proclamar igualdade de direitos mostrou ser pouco eficiente diante do aumento das desiguais formas de viver às quais os indivíduos em nossa sociedade estão submetidos. A sociedade ainda percebe crianças e jovens de classes populares como uma ameaça à ordem social; o discurso sobre essa população como sujeitos de direitos mostra-se ainda fragilizado e diante da qualquer manifestação tida como indisciplinada ou violenta, ele não se sustenta como referência legal.

Capítulo 2 – A Função Social da Escola

“Fala de... Ciências fala do que mesmo? Esqueci! Eu sei de Geografia que fala da... é Ciências, né que fala da terra, dos cara lá, né?!”

Caio, 16 anos, explicando o que ele aprende na escola



A escola é uma instituição social e histórica imersa em uma conjuntura mais ampla, a sociedade. Assim, sua significação, seus objetivos e sua função se dão de acordo com o contexto tempo-espacial, na qual a escola está inserida.

É nesse sentido que Freire, em sua apresentação do livro “Cuidado, Escola!” de Harper, Ceccon, Oliveira e Oliveira (1986), afirma:

Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola *está sendo* historicamente. A compreensão do seu *estar sendo*, porém, não pode ser lograda fora da compreensão de algo mais abrangente que ela – a sociedade mesma na qual se acha (p. 7).

Por isso, a fim de procedermos à análise da função social da escola, faz-se necessário a compreensão do contexto maior no qual ela está inserida. Estamos situados no continente americano, mais precisamente na América Latina. Analisando sua história e situação atual, nota-se que a América Latina apresenta especificidades que, se elucidadas e estudadas, podem em muito contribuir na compreensão de fenômenos atuais. Muito se sabe a respeito desse continente, mas a partir de uma perspectiva européia, do colonizador.

A América Latina vem se constituindo na diversidade de povos e culturas que ocupam seu território; é caracterizada por uma heterogeneidade étnico-racial, social, econômica e política. Sua história é marcada por opressão, dominação e desvalorização de sua identidade e cultura original.

Desde a chegada de Colombo e Cabral à América, quando o primeiro contato se deu entre o conquistador e o índio, inicia-se o estabelecimento de uma dialética do “senhor e do escravo” que vem se repetindo até os dias atuais, em contextos diversos, originando diferentes relações de dominação e dependência (Dussel, s/d). Segundo este autor, a chegada dos europeus à América foi marcada pela exterminação de uma civilização em favor de outra. O mundo existente antes da chegada do europeu, pela lógica da dominação, foi reduzido a um objeto à disposição da civilização européia. Assim, o índio passou a ser visto como mão-de-obra e foi colocado a serviço do dominador em nome do projeto “enriquecer-se” em pouco tempo do homem burguês europeu. Esse projeto consistia em adaptar, domesticar e doutrinar o povo latino-americano, afirmando a identidade do europeu, de seus valores e sua cultura, negando o outro.

A fim de adaptar o povo latino-americano ao projeto “enriquecer-se” do europeu, os colonizadores necessitavam encontrar meios para que seus valores, sua cultura, seus hábitos, dentre outros aspectos, fossem amplamente disseminados e incorporados pelos colonizados,

de forma a se constituir como algo natural, inerente ao ser humano. A Educação foi o meio por excelência para o exercício da dominação; ela era utilizada como forma de impor e repassar os valores e a cultura do colonizador.

A exploração não gerou somente um processo de dependência econômica, mas também política, filosófica, teológica, cultural, dando-se em todos os níveis de relação. A partir da concepção dos índios como “animais racionais”, que necessitavam ser civilizados, as estruturas da cultura européia foram impostas ao outro, pretendendo-se universal e negando qualquer valor às outras culturas. Assim, a dominação se deu pela força material das armas e pela força da razão; ao domínio do espaço geográfico e político, soma-se o domínio da razão (NUNES, 1990).

Uma leitura histórica da instituição escolar nos remete ao fato de que antigamente existiam sociedades sem escola, onde o educar-se ocorria na vida, no dia-a-dia da comunidade, participando do trabalho, das cerimônias, ouvindo as histórias dos mais velhos; dessa forma o meio ambiente em seu conjunto era um contexto permanente de formação. Do mesmo modo, não havia professores, todos ensinavam e aprendiam a partir da própria experiência e da experiência alheia (HARPER; CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1986; BRANDÃO, 1992).

Foi a partir da Idade Média que, na Europa, a educação foi institucionalizada na escola e um grupo de pessoas – em sua maioria religiosos – especializou-se na transmissão do saber. A prática educativa eleita como “legítima” passou então a acontecer em espaços específicos, separados do mundo dos adultos e com pouca relação com a vida cotidiana. Nas palavras de Brandão (1992),

Mesmo em algumas sociedades primitivas, quando o *trabalho* que produz os *bens* e quando o *poder* que reproduz a *ordem* são divididos e começam a gerar hierarquias sociais, também o *saber* comum da tribo se divide, começa a se distribuir desigualmente e pode passar a servir ao uso político de reforçar a *diferença*, no lugar de um saber anterior, que afirmava a *comunidade*. Então é o começo de quando a sociedade separa e aos poucos opõe: *o que faz*, *o que se sabe com o que se faz* e *o que se faz com o que se sabe*. Então é quando, entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de *saber* e de *ensinar a saber*. Este é o começo do momento em que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma ‘todos’ no educador. (p. 27, grifos do autor).

Assim, aos poucos, acontece com a educação o que aconteceu com todas as outras práticas sociais sobre as quais um dia surge um interesse político de controle. Fiori (1991) afirma que a institucionalização da educação na escola representou um dos mais eficientes meios de alienação e dominação humana. Para esse autor, o saber foi mistificadamente

institucionalizado na escola, a qual coube a tarefa de transmitir idéias e valores que perpetuam, justificam e aumentam a dominação.

Durante séculos, a escola foi reservada somente às elites, servindo primeiro aos nobres, passando depois a atender à burguesia. Lavradores, operários e o povo de baixo poder aquisitivo não tinham acesso à escola e aprendiam na prática do dia-a-dia. A escola da nobreza atribuía grande importância à moral, à religião, ao domínio da palavra e do saber abstrato. A cultura dessa escola – livresca e letrada – convivia harmoniosamente com o meio de origem dos alunos da elite e da burguesia, e correspondia às suas aspirações (HARPER; CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1986; BRANDÃO, 1992).

Com o advento do capitalismo industrial, o mundo do trabalho transformou-se pela invenção da máquina; surgem, então, novas classes sociais: a nascente burguesia industrial e a classe operária. O desenvolvimento industrial demandou um número maior de mão-de-obra qualificada, fomentando, assim, o surgimento de outra escola, paralela à dos ricos, destinada aos operários e pobres. Segundo Harper, Ceccon, Oliveira e Oliveira (1986) e Brandão (1992), os filhos do “povo” freqüentavam uma escola que não visava dar acesso a estudos mais aprofundados; já as crianças de elite traçavam outro caminho, com acesso ao ensino de nível superior, garantindo o monopólio da burguesia.

Ainda de acordo com esses autores, após longo processo de reivindicação e luta pela democratização da escola foi sendo abolido o sistema de duas escolas separadas. A partir de então, todos os alunos começam seus estudos em um mesmo tipo de escola. Porém, a desigualdade social permanece; os filhos dos operários tiveram maior acesso à escola, no entanto, suas possibilidades de êxito permanecem muito menores do que as dos filhos de outras categorias sociais. Apesar da democratização do acesso à escola, essa instituição exclui os mais pobres e reproduz a divisão da sociedade, através de inúmeros mecanismos, como reprovações e atrasos, seleção, evasão.

É nesse sentido que, para Fiori (1991),

Enganam-se, pois, os que pensam libertar os dominados integrando o maior número possível deles ao sistema escolar de dominação. Esta pseudodemocratização do ensino é a maneira mais eficaz de funcionalizar os dominados ao sistema de dominação. (p.87).

Operando como um mundo à parte, fechado e protegido, que exige silêncio e imobilidade, onde os papéis de cada um estão previamente determinados – o aluno ouve, obedece e o professor sabe, decide, ordena e pune – com ritos imutáveis, a escola atua de tal

maneira que promove os alunos pertencentes às classes mais abastadas, rejeitando, selecionando e excluindo os filhos das classes operárias.

A escola, ao eleger um tipo de linguagem como correta, tenta extirpar da criança tudo aquilo que não está de acordo com o padrão escolar de linguagem. Nas palavras de Harper, Ceccon, Oliveira e Oliveira (1986),

Nos primeiros anos de escola a criança terá de aprender a falar e a escrever uma língua estranha, que raramente é a sua ou a de seus pais: trata-se da *língua escolar estandardizada*, a única reconhecida pela escola como correta. Toda maneira espontânea de falar da criança [...] que não corresponda às normas da língua escolar, é constantemente e permanentemente corrigida, reprimida, penalizada pela professora, na esperança de que, de correção em correção, todas as crianças acabarão falando a língua exigida pela escola. O resultado é que certas crianças, para não correr o risco de serem criticadas por falar “errado”, preferirão calar a boca e procurarão reduzir o que tiverem de escrever ao mínimo possível, para não se expor às observações do tipo “pobreza de vocabulário”, “falta de sentido”, “erro ortográfico”, etc. (p. 50, grifos da autora)

No livro “*Cuidado, Escola!*”, os seus diversos autores consideram que a escola aborda determinados conteúdos técnicos ditos como relevantes, desconsidera as diferenças (de ritmos, de condições materiais de vida, de linguagem), utiliza punições e castigos sistematicamente, e trabalha com conteúdos estranhos à realidade da maioria dos alunos, ensinando-os de forma rigidamente hierarquizada e compartimentalizada. Desse modo, a instituição escolar trata os alunos, marcados pelas desigualdades sociais, em pé de igualdade, mantendo e aumentando tais desigualdades (HARPER; CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1986).

A grande questão é que a “cultura” considerada como válida e universal pela escola, desde remotos tempos até os dias atuais, é a cultura das classes privilegiadas. Sendo assim, as crianças das classes mais favorecidas estão mais habituadas à linguagem que a escola exige e, conseqüentemente, terão com menor frequência o sentimento de que a escola é um mundo sem conexão com sua realidade. Por outro lado, os alunos dos meios populares podem sentir estranheza diante da linguagem, normas e valores difundidos pela escola como corretos. Desse modo, a escola acaba por impor um tipo de cultura em detrimento das outras, prejudicando, rotulando, excluindo os alunos que não compartilham dessa cultura dominante. Além disso, a escola também transmite uma série de valores e de normas de comportamento (individualismo, sentimento de inferioridade, supervalorização do intelecto, submissão), considerados como importantes e úteis na sociedade atual, abafando, muitas vezes, a

imaginação e criatividade do aluno, dividindo e isolando as pessoas (HARPER; CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1986).

Nesse momento, é importante retomarmos a afirmação de Freire de que o *estar sendo* da escola só pode ser apreendido a partir da compreensão do contexto mais abrangente no qual ela está inserida, a sociedade. Assim, são sobretudo as exigências do modo de produção de determinada conjuntura histórica que influenciam quais os conhecimentos e aptidões devem ser adquiridos e quais são os valores e comportamentos que devem ser transmitidos aos alunos. Em nosso caso, estamos inseridos em uma sociedade capitalista, com sua organização do trabalho fundada em uma separação entre as tarefas intelectuais e de tarefas de execução. Submetida à essa lógica, a escola, por meio de seus mecanismos de seleção e exclusão, reflete e reforça a hierarquização da sociedade, perpetuando as desigualdades sociais (HARPER; CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1986; BRANDÃO, 1992; NUNES, 2000; FREIRE, 2007).

Para Freire (em HARPER; CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1986),

Daí também que não seja *a escola* que se encontre em crise, como astuta ou ingenuamente se insiste em apregoar. Fala-se da crise da escola como se ela existisse desgarrada do contexto histórico-social, econômico, político da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de que e contra que. (p. 7, grifos do autor).

Nos dias de hoje, a educação formal presente na maioria das escolas constitui-se como uma educação do sistema dominante. Nesse sentido, Freire (2007) afirma,

[...] não foi a educação burguesa a que criou a burguesia mas a burguesia que, emergindo, conquistou sua hegemonia e, derrocando a aristocracia, sistematizou ou começou a sistematizar sua educação que, na verdade, vinha se gerando na luta da burguesia pelo poder. A escola burguesa teria de ter, necessariamente, como tarefa precípua dar sustentação ao poder burguês. Não há como negar que esta é a tarefa que as classes dominantes de qualquer sociedade burguesa esperam de suas escolas e de seus professores. É verdade. Não pode haver dúvida em torno disso. Mas, o outro lado da questão está em que o papel da escola não termina ou se esgota aí. Este é um pedaço apenas da verdade. Há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele – a de *desopacizar* a realidade *enevoada* pela ideologia dominante. (p. 54, grifos do autor)

Pode-se notar, então, que, na concepção desse autor, a escola reproduz e mantém as desigualdades sociais. No entanto, sua função não se resume a um puro reflexo do sistema que a engendra. É fato que na prática escolar, os propósitos e as concepções de mundo das classes

dominantes são inculcados através da educação formal, mas são também modificados e transformados nessa mesma prática, possibilitando à escola o exercício da contra-hegemonia. Nessa perspectiva, Gadotti (1987) afirma que reconhecer o lado conservador e reproduzidor da escola atual não significa limitar suas funções a tais aspectos; ao contrário, assim se está reconhecendo o valor e as possibilidades de uma escola que promova o questionamento e a visão crítica.

Da mesma forma que a educação foi o meio por excelência para impor e repassar os valores e a cultura dominante, Freire (2009a) afirma que a educação é o instrumento que pode alavancar um processo de libertação; entretanto, não a educação alienante, que reproduz os valores e cultura dominante, mas sim, uma educação libertadora, que promove a problematização, a visão crítica do mundo. De acordo com Fiori, em seu prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*,

Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Os métodos de opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele. (p. 7, grifos do autor)

Da mesma maneira, a escola e a educação formal são entendidas por Brandão (1992) como uma entre outras práticas sociais que cria condições necessárias para a realização de mudanças e transformações sociais. Segundo esse autor,

Nada se faz entre os homens sem a consciência e o trabalho dos homens, e tudo o que tem o poder de alterar a qualidade da consciência e do trabalho, tem o poder de participar de sua *práxis* e de ser parte dela. No entanto, quando a educação é imaginada – agora pelo utopista social – como o único ou principal instrumento de qualquer tipo de transformação de estruturas políticas, econômicas ou culturais, sem que haja a lembrança de que ela própria é determinada por estas estruturas, estamos diante de pequeno acesso de “utopismo pedagógico”. (BRANDÃO, 1992, p. 82, grifos do autor).

É como afirma Freire (2007, p.99), “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”. Na medida que a educação é compreendida como prática da liberdade, a educação formal, que tem na escola o seu lócus, tem como uma de suas funções ensinar os conteúdos, mas também ao fazê-lo, se obriga a problematizar e a desvelar as desigualdades sociais, a realidade.

Nessa perspectiva, cabe à escola ensinar habilidades e conhecimentos disponíveis e importantes em nossa sociedade, levando em consideração seriamente os saberes-de-

experiência-feito⁷ dos educandos, a partir do qual o conhecimento seria trabalhado com rigor de aproximação dos objetos; e de forma conjunta e inseparável, os educadores e educadoras atuariam no sentido de *desopacizar* a realidade, estimulando a participação das classes sociais populares na luta em favor de uma transformação democrática da sociedade.

Assim, a educação, o que vale dizer a educação formal, se constitui em uma ação política, capaz de promover a conscientização do povo e a luta contra a dominação e contra as diversas formas de desigualdades, desde que se comprometa com a problematização. A prática educativa, que tem na escola como um de seus possíveis espaços, representa uma busca permanente do ser humano para se constituir e se reconstituir e envolve autonomia e liberdade (FREIRE, 2003).

Como afirma Fiori (1991) “o movimento em direção à liberdade (...) define o sentido do processo educativo como libertação. A educação, pois, é libertadora ou não é educação” (p.84).

Nessa perspectiva, a educação, incluindo aquela que se dá no ambiente escolar, implica o processo de problematização e conscientização, sendo que “educar, pois, é conscientizar, e conscientizar equivale a buscar essa plenitude da condição humana” (FIORI, 1986, p. 3). A educação como prática de liberdade, que promove a conscientização, só se faz mediante a dialogicidade, uma vez que a existência humana não pode ser silenciada. Dessa forma,

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2009a, p.91).

Nesse sentido, fica clara a visão de alguns autores (FREIRE, 2007, 2009a, 2009b, FIORI, 1986, 1991) de que a educação problematizadora apresenta-se como possibilidade da educação como um processo para a libertação e humanização. Uma educação com tal propósito não pode, portanto, reproduzir relações hierárquicas, nas quais o professor –

7 De acordo com Freire (2003), os “saberes-de-experiência-feito” constituem os conhecimentos, os saberes que os educandos trazem consigo a partir dos processos educativos vivenciados em suas experiências de mundo, cotidianas. Em seu livro *Pedagogia da Esperança*, Freire (2003) afirma “o que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centro de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida da morte, da força dos santos, dos conjuros. (p. 85-86).

considerado o que tudo sabe – deve transferir seu conhecimento para os alunos – vistos como aqueles que nada sabem. A educação como prática da libertação não pode se apresentar como prática de dominação, cujo objetivo é manter a ingenuidade dos educandos e educandas, domesticá-los e adaptá-los ao sistema vigente. Essa educação que visa acabar com a curiosidade do educando, mantendo-o adaptado e conformado aos padrões dominantes, é chamada por Freire (2009a) de educação bancária, que, em linhas gerais, reproduz as relações de opressão presentes na sociedade.

Sob outra perspectiva, a escola é vista como uma das instituições responsáveis, dentre outras, pela socialização dos indivíduos. Socialização é compreendida como o “processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais [...]”, contribuindo decisivamente para a interiorização de ideias, normas e valores da comunidade, indicando um caráter proeminentemente conservador e de reprodução da instituição escolar (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000). Olhando a escola sob o ponto de vista sociológico, ela constitui-se como a instituição responsável por promover a adaptação do indivíduo à sociedade vigente ou emergente, difundindo os conhecimentos sistematizados pela humanidade.

Entretanto, esse processo de socialização na escola tem um caráter plural e complexo, na medida em que, nessa perspectiva, o objetivo básico e prioritário da escola é a preparar os alunos e alunas para sua incorporação no mundo do trabalho. Por outro lado, uma segunda função do processo de socialização na escola é a formação de cidadãos aptos para atuar e intervir na vida pública (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Desse modo, a escola assume exigências contraditórias,

Na esfera política, efetivamente, todas as pessoas têm, em princípio, os mesmos direitos; na esfera econômica, no entanto, a primazia não é dos direitos da pessoa mas os da propriedade. Dessa forma, a escola encontra-se frente a demandas inclusive contraditórias no processo de socialização das futuras gerações. Deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, idéias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar. Características bem diferentes daquelas que requer sua incorporação submissa e disciplinada, para a maioria, no mundo do trabalho assalariado. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 15).

Porém, esses autores observam que essa contradição dissolve-se quando se nota que, na prática, as esferas políticas e civis requerem apenas a aparência de comportamento democráticos. Nesse sentido, a tão esperada “função compensatória” da escola em relação às diferenças sociais de origem dilui-se e a sua orientação homogeneizadora confirma e legitima

as desigualdades sociais, transformando-as em responsabilidade individual e tendo a função de sociabilizar as novas gerações na desigualdade (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Por outro lado, na escola, assim como em qualquer outra instituição marcada por contradições e interesses conflituosos, há espaços de relativa autonomia que podem ser empregados com a finalidade de desequilibrar a tendência reprodutora da escola. A “mediação crítica da utilização do conhecimento” apresenta-se, para Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000), como um instrumento que pode interromper o processo reprodutor da escola. Para esses autores,

A função educativa da escola ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização, já que se apóia no conhecimento público [...] para provocar o desenvolvimento do conhecimento privado de cada um dos seus alunos/as. A utilização do conhecimento público, da experiência e da reflexão da comunidade social ao longo da história introduz um instrumento que quebra ou pode quebrar o processo reprodutor. O conhecimento nos diferentes âmbitos do saber é uma poderosa ferramenta para analisar e compreender as características, os determinantes e as conseqüências do complexo processo de socialização reprodutora (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 21-22).

Desse modo, nessa perspectiva, cabe à escola desenvolver uma função compensatória das desigualdades de origem dos alunos e alunas, atentando-se à diversidade, e provocar e facilitar uma reconstrução crítica dos conhecimentos trazidos pela criança para a escola. Em outros termos, a função da escola residiria em facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos estudantes nas diferentes tarefas que se desenvolvem na sala de aula e no ambiente escolar como um todo.

Nas palavras de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000),

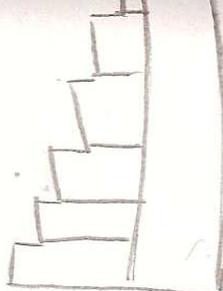
Mais do que transmitir informação, a função educativa da escola contemporânea deve se orientar para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das pré-concepções acríticas, formadas pela pressão reprodutora do contexto social, por meio de mecanismos e meios de comunicação cada dia mais poderosos e de influência mais sutil (p.26).

Essa reconstrução crítica dos conhecimentos, atitudes e modos de atuação dos alunos e alunas, segundo esses autores, requer outra forma de organizar o espaço, o tempo, as atividades e as relações sociais na sala de aula e na escola, de modo a proporcionar vivências que induzam à solidariedade, à colaboração, à criação, à crítica, à experimentação. “Apenas vivendo de forma democrática na escola pode se aprender a viver e sentir democraticamente

na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 26).

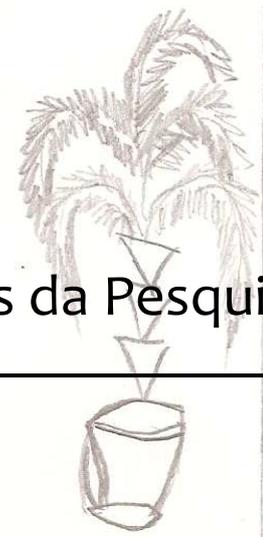
Finalizando essas considerações, faz-se necessário ressaltar a complexidade e, por isso a dificuldade, de se pensar a função social da escola. Não há dúvidas de que o ambiente escolar é um espaço estratégico para o exercício da cidadania, o resgate e afirmação dos valores morais e éticos que promovam a democracia, a solidariedade e o respeito às diferenças. A concepção mercantil, utilitária e tecnicista que reduz as funções da escola à mera transmissão e à manutenção das posições sociais tem sido amplamente questionada, afirmando que a escola necessita resgatar novas dimensões na formação humana levando em consideração as vivências e experiências do cotidiano dos alunos e alunas, nos espaços nos quais participam, trazendo a vida para o ambiente escolar.

fora



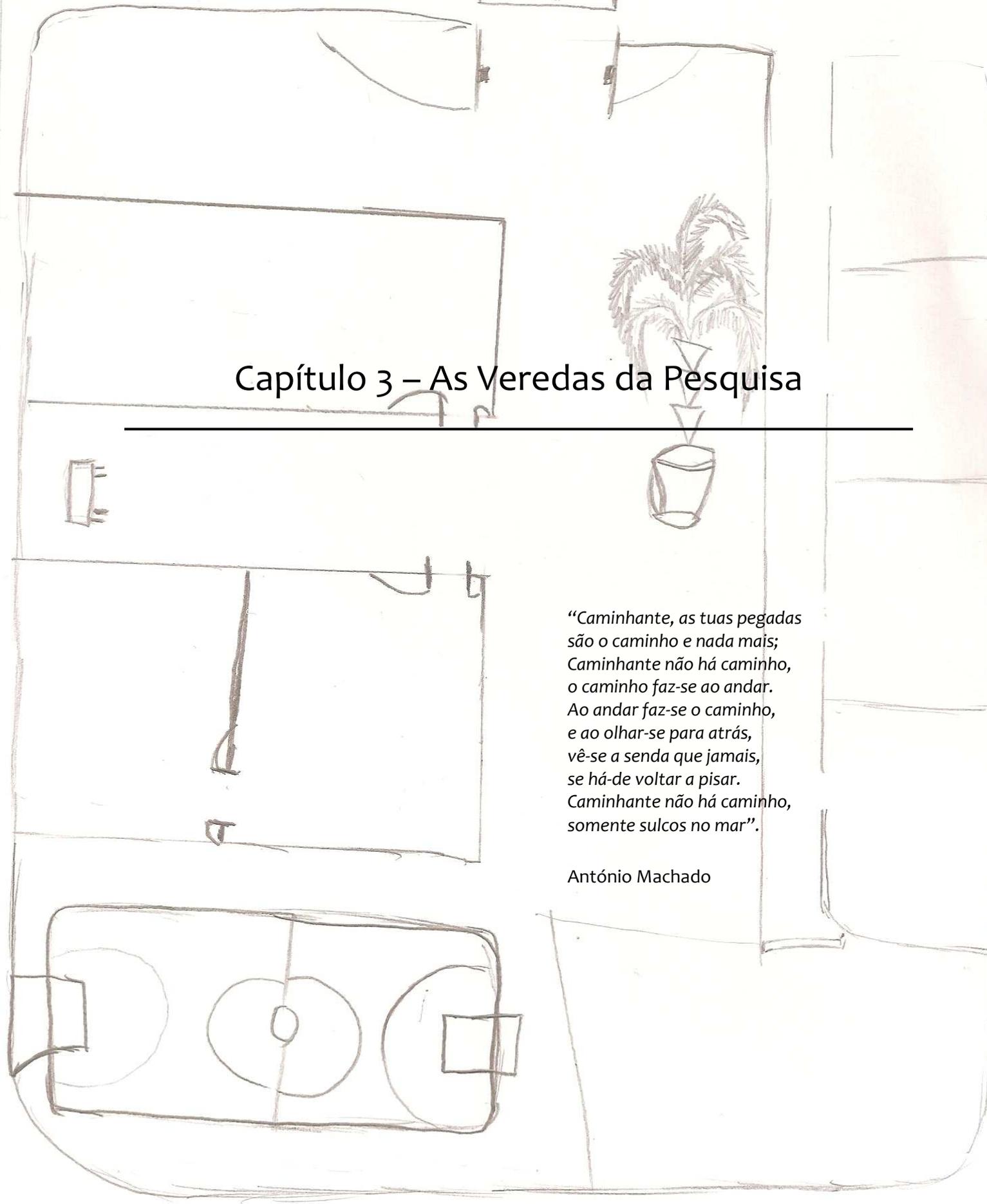
Handy L.D.
Lopos

Capítulo 3 – As Veredas da Pesquisa



*“Caminhante, as tuas pegadas
são o caminho e nada mais;
Caminhante não há caminho,
o caminho faz-se ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
e ao olhar-se para atrás,
vê-se a senda que jamais,
se há-de voltar a pisar.
Caminhante não há caminho,
somente sulcos no mar”.*

António Machado



3.1 - O campo da pesquisa

Em busca do significado da escola para os adolescentes que cometeram atos infracionais, a presente pesquisa desenvolveu-se no Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto da cidade de São Carlos, localizada no interior do Estado de São Paulo.

O Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos é executado pelo Salesianos desde o ano de 1999. Atualmente, o programa atua através de um convênio com a Fundação Casa e Prefeitura Municipal, executando as medidas socioeducativas de Prestação de Serviços à Comunidade e de Liberdade Assistida. Tais medidas estão previstas no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente, para atendimento de jovens aos quais se atribua autoria de ato infracional, e contêm, ao mesmo tempo, uma dimensão coercitiva, uma vez que o jovem é obrigado a cumpri-la, e educativa, na medida em que busca oportunizar o acesso à formação e informação, bem como trabalhar temas que podem auxiliar na ressignificação, por parte do jovem, dos atos praticados.

A medida de Liberdade Assistida é aplicada pelo prazo mínimo de seis meses e tem como objetivo estabelecer um processo de acompanhamento, auxílio e orientação ao jovem e sua família. Sua intervenção educativa pressupõe o acompanhamento da vida social do jovem (família, escola, trabalho, profissionalização e comunidade), buscando garantir-lhe o acesso a direitos fundamentais, a proteção e inserção comunitária. Para tanto, os programas de liberdade assistida devem realizar um acompanhamento personalizado dos jovens e devem contar com uma equipe mínima composta por técnicos de diferentes áreas do conhecimento, garantindo o atendimento psicossocial e jurídico pelo próprio programa ou pela rede de serviços existentes (BRASIL, 2006).

O Programa de Medidas de São Carlos possui 120 vagas (sendo 40 destinada à medida de Prestação de Serviços à Comunidade e 80 para Liberdade Assistida) para atendimento de jovens de ambos os sexos na faixa etária de 12 a 18 anos e, excepcionalmente até os 21 anos. Segundo dados do Programa, no ano de 2006, foram atendidos 414 jovens nas medidas de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida.

Atualmente o Programa conta com uma equipe composta por cinco psicólogos, três terapeutas ocupacionais, um educador físico, uma oficinaira que desenvolve atividades de artes, um professor de informática, três oficinairos que trabalham temáticas variadas e uma auxiliar administrativo, além de estudantes de graduação de diversas instituições de nível superior que atuam como estagiários.

Todos esses profissionais atuam de forma integrada na discussão e condução dos casos atendidos pelo programa. No entanto, cada jovem em cumprimento de medida terá um educador como referência, denominado de orientador, responsável por realizar atendimentos individualizados com os jovens, bem como desenvolver atividades em grupo, abordando algumas temáticas consideradas como importantes e necessárias à população atendida no programa, como o ato infracional cometido, a relação com a escola, família, saúde, sexualidade, profissionalização, esporte, lazer, dentre outras.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2003), em seu artigo 119, cabe ao orientador a realização das seguintes atividades:

- I – promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio ou assistência social;
- II – supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;
- III – diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e sua inserção no mercado de trabalho;
- IV – apresentar relatório do caso. (p. 42)

Assim, a fim de cumprir tais atribuições, o Programa de Medidas de São Carlos desenvolve, além dos atendimentos individuais, atividades em grupo, como oficinas e projetos que visam abordar diferentes questões de interesse dos jovens. No momento da pesquisa, o programa contava com oficina de pintura em tela, oficina de pintura em madeira, aulas de informática, atividades esportivas (musculação, futebol), oficina de preparação para o mercado de trabalho, oficinas de autocuidado e higiene pessoal, grupos com pais e responsáveis, oficina de sexualidade (que discute o tema por meio de recursos audiovisuais).

A participação do jovem nessas atividades varia de acordo com seu interesse. Após ter audiência com o juiz da Vara da Infância e Juventude e receber a medida socioeducativa de Liberdade Assistida, o jovem é encaminhado ao Programa de Medidas. Ao chegar ao programa, o jovem é atendido por um profissional que o acompanhará durante todo o seu cumprimento da medida designada pelo juiz. No primeiro atendimento procede-se ao acolhimento desse jovem; essa acolhida visa à construção de vínculos entre o jovem e o orientador, procurando-se estabelecer uma relação de confiança.

Posteriormente é realizado o procedimento denominado de Interpretação de Medida, que pressupõe a presença do jovem e sua família. Nesse momento, o Programa, suas atividades, suas normas, bem como as condições que envolvem o cumprimento da medida

recebida, os direitos e responsabilidades e a situação jurídico-processual do jovem são explicitados ao mesmo e ao seu responsável, por meio de atendimento individualizado. A partir desse primeiro contato com o jovem e sua família, é iniciada a elaboração do Plano Individual de Atendimento, no qual são delineadas algumas características do jovem, seus familiares e seu contexto, subsidiando a realização de alguns encaminhamentos para atividades internas do Programa ou externas, de acordo com as demandas do caso.

O jovem passará, então, a frequentar os atendimentos individuais semanais com seu orientador de referência e, a partir de seu interesse, participará de atividades em grupo. Da mesma forma, seus pais e/ou responsáveis deverão comparecer a atendimentos individuais e/ou grupais e poderão envolver-se nas diversas atividades e oficinas oferecidas pelo Programa, em turmas especialmente destinadas a eles.

Os orientadores responsáveis pelo acompanhamento do caso emitirão relatórios ao juiz, informando sobre a situação do jovem e sua família e o envolvimento deles no processo socioeducativo. Essas informações subsidiarão as ações do juiz de encerramento, prorrogação ou substituição da medida.

Com relação à estrutura física, o Programa de Medidas localiza-se dentro da Obra Social Salesianos e conta uma edificação de dois andares para o desenvolvimento de suas atividades. No andar superior estão localizadas cinco salas para atendimentos individuais, equipadas com cadeiras, mesas e armários; uma sala da coordenação; uma ampla sala de reunião, na qual se encontram computadores, armários, mesas e cadeiras. Ao lado dessa sala está localizado um espaço para atividades em grupo, com uma parede espelhada, jogos, vídeos, livros, almofadas, puffs, cadeiras e mesas. As fotos abaixo ilustram esses ambientes.



Figura 1 – Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto dentro da Obra Social Salesianos.

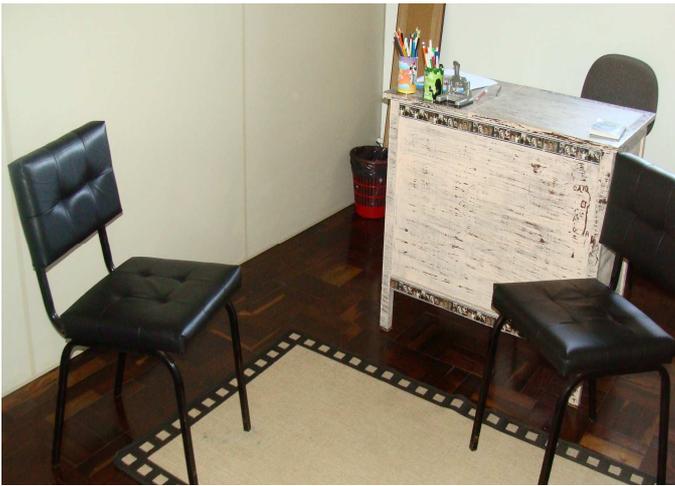


Figura 2 – Salas para atendimento individual



Figura 3 – Sala para atividades em grupo.

No andar inferior encontram-se a sala de recepção, uma sala para o trabalho administrativo (com arquivos, prontuários, fichas dos jovens e documentos oficiais), uma sala de atendimento individual, uma cozinha, dois banheiros (um para meninos e outro para meninas), um espaço de convivência com um bebedouro, banco de madeira, uma mesa e cadeiras, e uma sala de informática, equipada com quinze computadores, mesas, cadeiras, puffs e quadro branco para anotações.

Em todos esses espaços há quadros pintados pelos jovens, durante as oficinas de pintura em tela. Na recepção, há uma moldura com a imagem de Dom Bosco, fundador da congregação religiosa dos Salesianos, denotando os princípios que embasam o trabalho desenvolvido. Em épocas de comemorações especiais, datas festivas ou eventos específicos, o

Programa é decorado de acordo com o tema da festividade. Por exemplo, na ocasião das entrevistas com os colaboradores dessa pesquisa, estavam tendo início os jogos da Copa do Mundo de Futebol. Por isso, foram feitas oficinas com os jovens que tinham, como resultado final, a decoração do espaço do Programa de Medidas com bandeiras do Brasil, faixas e bexigas em verde e amarelo.



Figura 4 - Recepção



Figura 5 – Espaço de convivência



Figura 6 – Sala de informática

Localizado fora do prédio do Programa de Medidas propriamente dito, mas dentro da Obra Social dos Salesianos, há duas quadras de futebol cobertas, um campo de futebol descoberto, um ginásio poliesportivo, banheiros, oficinas para cursos profissionalizantes (costura, panificação, marcenaria), refeitório, cozinha, uma academia de musculação e um ateliê, onde ocorrem as atividades de pintura em tela, em madeira e outras de caráter artístico.

As fotos abaixo ilustram alguns desses espaços.



Figura 7 – Espaço da Obra Social Salesianos



Figura 8 – Espaço da Obra Social Salesianos



Figura 9 – Quadras Poliesportivas



Figura 10 – Ateliê de pintura em tela



Figura 11 – Jovem em aula de pintura em tela



Figura 12 – Jovens em aula de pintura em madeira

Todos esses ambientes descritos e ilustrados por meio de fotos apresentam-se limpos e organizados. Esse cuidado com o espaço físico por parte da Obra Social Salesianos e do Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos pode representar um aspecto importante na significação que os jovens atribuem a esse local. Um ambiente bem cuidado, limpo, organizado e bonito comunica algo aos usuários daquele espaço, informando que o local foi preparado cuidadosamente para recebê-los, podendo se constituir em um processo educativo importante.

Apesar de toda estrutura disponível em suas dependências, o Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos, baseando-se no princípio da incompletude institucional, caracterizado pela utilização do máximo possível de serviços na comunidade e no município, faz parte e se articula com a Rede de Atendimento à Criança e ao Adolescente do município de São Carlos (RECRIAD). A Rede é composta por diversas instituições tais como: Secretarias Municipais, Conselho Tutelar, CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Poder Judiciário – Vara da Infância e Juventude, Ministério

Público, Núcleo de Atendimento Integrado - NAI⁸, organizações não governamentais e outros programas na área de esportes, lazer, iniciação profissional, entre outros.

3.2 - Referencial Teórico-Metodológico

A metodologia de um trabalho científico refere-se ao caminho e ao instrumental próprios para a abordagem da realidade, não se limitando à definição e explicitação de um conjunto de técnicas para se abordar o social. Para Minayo (2004), o termo metodologia inclui “as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (p. 22).

Nesse sentido, aponta-se neste momento as referências teórico-metodológicas que subsidiaram a abordagem do objeto de estudo da pesquisa, bem como as técnicas e instrumentais empregados a fim de apreender o fenômeno estudado.

Para Minayo (2004), um referencial metodológico deve ser escolhido face ao tipo de informações necessárias e importantes para que os objetivos do trabalho sejam atingidos. De acordo com essa autora, o objeto de pesquisa das ciências sociais é histórico, ou seja, ele existe no espaço e tempo presente, mas é marcado pelo passado e é projetado para o futuro. Como consequência dessa primeira característica, o objeto de estudo também possui consciência histórica, na medida em que os seres humanos, os grupos e as sociedades, atribuem significado e intencionalidade às suas ações e construções.

Outro atributo do objeto de estudo nas ciências sociais é que por abordar seres humanos e suas práticas, há um substrato comum de identidade entre o pesquisador e o pesquisado, tornando-os imbricados e implicados. Além disso, a investigação social tem um caráter ideológico proeminente, pois as visões de mundo do pesquisador e do seu foco de

8 O Núcleo de Atendimento Integrado surgiu em consonância com o Artigo 88, V do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que prevê: integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial ao jovem a quem se atribua autoria de ato infracional. O NAI é uma entidade mantida por meio de uma parceria entre o Estado e a Prefeitura que tem como objetivo agilizar procedimentos que envolvem o jovem desde o momento que este tenha praticado a infração, detido pela autoridade policial, até o momento final de cumprimento da medida socioeducativa a ele imposta. Essa entidade articula-se com as instituições que executam as seguintes medidas: Semiliberdade, Liberdade Assistida, Prestação de Serviços à Comunidade e Internação. Na cidade de São Carlos, o NAI acolhe adolescentes encaminhados pela Polícia, evitando a sua permanência em delegacias ou Unidades distantes da sua família, e realiza os encaminhamentos necessários à Rede Municipal de Serviços. Após ser pego pela polícia, o jovem é levado ao NAI, onde é feito o Boletim de Ocorrência e, em casos de infrações mais graves, ele aguarda nessa instituição até o juiz decidir qual medida será aplicada a ele.

estudo estão relacionadas e comprometidas o tempo todo durante o processo de construção do conhecimento, desde a concepção do tema a ser estudado, aos resultados da pesquisa e à sua aplicação (MINAYO, 2004).

Diante dessas características, Minayo (2004) afirma que o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo, porque

A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações (MINAYO, 1994, p.15).

Segundo a autora, a pesquisa qualitativa

se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Considerando as especificidades do tema em foco, esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa. Para Garnica (1997), nesse tipo de estudo, o pesquisador compreende e interroga as coisas com as quais convive, com as quais estabelece uma relação na qual ele mesmo faz parte, não podendo dissociar-se dela. Dessa maneira, o autor defende que não existe neutralidade do investigador em relação à sua pesquisa, na medida em que ele atribui significados, seleciona o que quer conhecer, interage com o foco de estudo e se dispõe a comunicá-lo. Segundo Garnica (1997), na abordagem qualitativa, o termo pesquisa é concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja apreender e compreender, direcionando o olhar à qualidade, aos aspectos que sejam significativos para o pesquisador.

Lüdke e André (1986) também apresentam as características básicas de uma pesquisa qualitativa: - a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador é o seu principal instrumento; - os dados coletados são principalmente descritivos; - a preocupação central é com o processo, muito mais do que com o produto; - o

principal elemento dessa pesquisa constitui-se no significado que os participantes atribuem aos acontecimentos; - os dados tendem a ser analisados seguindo um processo indutivo. O pesquisador não se preocupa em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas *a priori*. As construções formam-se a partir da análise dos dados.

Ghedin e Franco (2008) defendem a especificidade da educação como uma atividade complexa que precisa ser contemplada nas investigações científicas, levando em consideração seu processo histórico, a subjetividade, seu caráter dialético, sua intencionalidade e incorporando aspectos qualitativos nos estudos dessa área. A emergência de abordagens qualitativas em educação indica que tais necessidades foram sentidas e que a educação passou a ser compreendida, por alguns pesquisadores, como um fenômeno que precisa ser apreendido de forma qualitativa.

Com base nos autores anteriormente citados, o estudo de caso do tipo etnográfico foi considerado como a forma adequada de se estudar e compreender o fenômeno investigado nessa pesquisa, possibilitando a apreensão das suas especificidades. O estudo de caso possibilita uma visão profunda, ampla e integrada de uma unidade social singular e complexa; e tem como objetivo revelar os significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação, permitindo ao pesquisador retratar e compreender o dinamismo de um determinado fenômeno, levando em conta o seu contexto (ANDRÉ, 2005).

O estudo de caso focaliza, portanto, um fenômeno particular, realizando uma densa e completa descrição da situação investigada. Ele evidencia a complexidade do objeto de investigação, retratando suas inúmeras dimensões. Como afirma André (2005), “espera-se que relações e variáveis desconhecidas emergjam dos estudos de caso, levando a repensar o fenômeno investigado” (p. 18).

O estudo de caso do tipo etnográfico constitui o conhecimento do singular, de uma unidade em profundidade, levando também em conta os princípios e métodos da etnografia. Os requisitos advindos da etnografia referem-se à relativização e estranhamento da realidade, bem como a observação participante, buscando um distanciamento da realidade investigada para tentar apreender a forma de pensar, hábitos, valores, normas das pessoas envolvidas. Nas palavras de André (2005), é “transformar o exótico em familiar e/ou transformar o familiar em exótico” (p. 26).

Como um recurso da etnografia, a observação participante auxilia na apreensão do modo de vida do outro, representando uma tentativa de se colocar no lugar do outro. Através dela, é possível o registro dos fatos, das situações, das falas em um diário de campo, sem alteração do ambiente natural onde o fenômeno se dá. São observações das manifestações

cotidianas. O estudo de caso etnográfico também preza pela descrição densa das percepções particulares dos atores, na medida em que a principal preocupação é com o significado que as pessoas ou grupos estudados atribuem à realidade que as cercam (ANDRÉ, 2005).

Nesse sentido, nesta investigação, optou-se pelo estudo de caso etnográfico, havendo uma preocupação em estudar em profundidade uma unidade particular, levando em conta o contexto e a complexidade, ou seja, o foco de estudo incide no significado que um grupo específico – os jovens em conflito com a lei que estão cumprindo a medida de Liberdade Assistida – atribui à escola. A sua singularidade reside no fato de se tratar de uma população com algumas especificidades no tocante ao seu modo de vida, às práticas sociais às quais tomam parte, e à sua relação com o sistema escolar. Ao mesmo tempo, esse caso apresenta semelhanças com outros, possibilitando uma extensão das construções elaboradas nesse trabalho (ANDRÉ, 2005).

É importante considerar também que o estudo de caso etnográfico apresentou-se apropriado aos objetivos desse estudo, na medida em que, dessa forma, as informações dadas pelos participantes da pesquisa não são julgadas pela sua veracidade ou falsidade, mas sim com base em sua credibilidade junto ao grupo pesquisado, uma vez que busca a compreensão do significado da escola para os jovens em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida em uma forma muito próxima do seu acontecer natural, retratando sua complexidade e a sua dinâmica.

O estudo de caso do tipo etnográfico requer a aproximação, inserção e o estabelecimento de um vínculo com os participantes da pesquisa, o que demanda sensibilidade e atenção do pesquisador. Nesse sentido, Oliveira (2003) e Oliveira e Stotz (2004) defendem a importância da convivência no desenvolvimento dos estudos e pesquisas. Para esses autores, o convívio é a palavra-chave para que o diálogo aconteça e, devido a sua grande importância, a convivência deve estar prevista na metodologia do trabalho.

Segundo Oliveira (2003), “compreender, dialogar, exige mais do que uma visita; significa uma vivência próxima, afetiva e comprometida. [...] É a convivência, com olhar e escuta atentos, que nos leva a compreender a diversidade” (p. 8). Nessa perspectiva, o convívio, o estar junto, envolvem comprometimento, observação, questionamento e diálogo, permitem ao pesquisador perceber o que aflige as pessoas, e possibilitam aprendizagens mútuas.

A convivência pressupõe uma postura que propicie o diálogo, entendido não apenas como o trocar de informações. Para Freire (2009a), a palavra possui duas dimensões: a ação e a reflexão, em uma interação constante e dialética; portanto, para esse autor, “não há palavra

verdadeira que não seja práxis” (p. 89), em outras palavras, não há comunicação verdadeira que se resume somente a palavras, todo diálogo envolve ação. A postura dialógica no desenvolvimento de pesquisas implica a visão do outro como sujeito, implica também a compreensão de que os saberes dos participantes são elaborados com base em vivências e experiências concretas e que devem ser respeitadas ao invés de serem vistas como inferiores e menos importantes.

A abertura do pesquisador ao diálogo considera que

[...] o participante é aquele que ao pesquisar-se, pesquisa e o pesquisador é aquele que ao pesquisar, pesquisa-se, num reencontro com sua humanidade. Processo educativos (de pesquisa e de intervenção, incluídos) dialógicos que se dão nesta prática não são um simples trocar de ideias, mas um ato de criação. Para que o diálogo ocorra é necessária uma profunda amorosidade; reconhecer-se como ser inacabado, inconcluso, tendo a humildade de se perceber tão ser humano quanto quaisquer outros. Assim, a afetividade, ao contrário de atrapalhar nossos trabalhos, coloca-se como principal elemento para essa comunhão (OLIVEIRA, 2003, p. 10).

Como ressalta Freire (2003), o diálogo entre pesquisadores e participantes não os torna iguais, mas estabelece uma relação democrática e humana entre eles, considerando o colaborador do estudo como um sujeito, detentor de uma identidade e saberes próprios. A dialogicidade é, nessa perspectiva, tão importante, na medida em que as pessoas, pelo diálogo, não perdem sua identidade, pelo contrário, elas a conservam, a defendem e crescem umas com as outras. Essa forma de se relacionar pressupõe um respeito fundamental aos sujeitos envolvidos.

Assim, o pesquisador que busca assumir, em seu estudo, uma postura dialógica deve passar do pesquisar *o* grupo ao pesquisar *com* os participantes, e isso implica o respeito ao “saber de experiência feito” das pessoas envolvidas a fim de compreendê-las.

Dessa forma, as pesquisas conduzidas sob essa perspectiva podem promover relações mais humanas, bem como a crítica, a problematização, o questionamento da realidade na qual os sujeitos em diálogo estão inseridos. A pesquisa pode constituir-se como uma maneira essencial e efetiva de dar voz aos participantes do estudo, desde que se comprometa ética e politicamente com os colaboradores.

3.3 – *Participantes*

No período em que a coleta de dados foi realizada, havia um total de aproximadamente 50 jovens cumprindo a medida de Liberdade Assistida, dos quais, seis participaram deste estudo.

Participaram como colaboradores seis jovens do sexo masculino que estavam, no momento da coleta de dados, cumprindo a medida socioeducativa de Liberdade Assistida. Os participantes têm idades variando entre 15 e 18 anos; três deles já passaram pela Fundação CASA e somente dois estavam estudando no momento da entrevista.

Considerando os objetivos da pesquisa, a definição da amostragem foi definida levando-se em conta a afirmação de Minayo (1994),

[...] A pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante neste item é ‘quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?’ A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado, em suas múltiplas dimensões (p. 43).

Assim, os critérios para convite dos jovens para participar da pesquisa foram: 1) ser do sexo masculino; 2) estar cumprindo a medida de Liberdade Assistida; 3) estar estudando ou ter estudado no ano de 2009, juntamente com o aceite em ser um colaborador do estudo.

A opção por pesquisar somente jovens do sexo masculino justifica-se, primeiramente, pelo fato das estatísticas⁹ mostrarem que os garotos compõem a maioria dos jovens envolvidos em atos infracionais, e também pelas diferenças, relacionadas ao gênero, envolvidas nas trajetórias – de vida, infracional, escolar, etc. – de meninos e meninas em conflito com a lei.

Considerando que os participantes da pesquisa são sujeitos portadores de uma história e de conhecimentos dela advindos, passarei a apresentá-los individualmente, a partir dos dados constantes nos prontuários de cada jovem e da entrevista realizada com cada um deles.

9 Segundo o mapeamento realizado pelo ILANUD (2007), 88,1% dos jovens cumprindo alguma medida socioeducativa é do sexo masculino.

João¹⁰ - tem 17 anos e cumpria, no momento da entrevista, sua segunda medida socioeducativa. As duas medidas foram aplicadas em decorrência do ato infracional tipificado como porte de entorpecentes. O jovem afirmou na entrevista inicial do Programa de Medidas que ele fazia uso de drogas (maconha) esporadicamente. Segundo João, ele começou a trabalhar com 15 anos, porque o pai assim queria. Ele não tinha vínculo empregatício, atuava descarregando caminhão e ganhava R\$40,00 por viagem. O jovem estava cursando o primeiro colegial no momento da coleta de dados e declarou que já havia sido reprovado duas vezes nessa mesma série. João já fez um curso profissionalizante de Eletricidade Básica e, segundo o seu prontuário, ele estaria fazendo um curso também profissionalizante de Auxiliar Administrativo. Em vários momentos de seu prontuário, há relatos, tanto por parte do jovem quanto dos educadores, de que o relacionamento familiar não é bom, principalmente com o pai que se mostrava bastante autoritário, não respeitando as opiniões do filho. O jovem reside com seu pai, sua madrasta e mais três irmãos, tendo pouco ou nenhum contato com a mãe.

Caio – tem 16 anos e estava cumprindo no momento da entrevista, sua segunda medida socioeducativa. O jovem reside com os pais e mais dois irmãos. Caio possui quatro Boletins de Ocorrência: o primeiro refere-se ao porte de arma branca, o segundo corresponde ao ato infracional de desacato ocorrido no ambiente escolar, sendo que os outros dois boletins referem-se ao tráfico de drogas. Segundo relatório técnico elaborado pela educadora de referência de Caio, a família deste apresentava dificuldades em se envolver no processo socioeducativo do jovem, não comparecendo aos atendimentos devido o envolvimento dos membros familiares com questões ilícitas. No período de coleta de dados, Caio não estava frequentando a escola, tendo se evadido no oitavo ano, e não tinha documento correspondente ao Registro Geral – RG. Durante algumas semanas, no mês de abril de 2010, Caio trabalhou como entregador de propagandas nos semáforos da cidade e, no momento da entrevista, estava procurando emprego em algum supermercado.

William – tem 15 anos e estava cumprindo sua segunda medida socioeducativa. William havia acabado de sair da Fundação CASA na cidade de Sertãozinho, onde estava cumprindo medida de internação devido à prática de ato infracional denominada de roubo qualificado. O jovem passou um ano privado de liberdade e, no início do mês de março, sua

10 Os nomes dos jovens citados nesse trabalho são fictícios, a fim de resguardar suas identidades.

medida de internação foi substituída pela Liberdade Assistida, devendo esta ser cumprida pelo prazo mínimo de 180 dias (6 meses), segundo decisão judicial. Naquele momento, William não estava estudando, tendo interrompido seus estudos na sétima série. Segundo relato do próprio jovem, antes de sua internação, ele estava usando diversos tipos de drogas, como maconha, cocaína e crack. Na Fundação CASA, William fez cursos de cavaquinho, informática, culinária, violão e organizador de eventos. O jovem, no momento da coleta de dados, residia com sua mãe, sua avó, seis irmãos, uma prima e uma sobrinha.

Luis – tem 16 anos e cumpria sua segunda medida socioeducativa. Luis também havia acabado de sair da Fundação CASA, onde estava cumprindo medida de internação devido à prática de ato infracional denominada de roubo qualificado. Enquanto esteve privado de liberdade, Luis fez um curso de assentamento de pisos, na Fundação CASA. Depois de nove meses em internação, em abril de 2010 foi deliberado pelo juiz que Luis sairia da Fundação CASA e seria encaminhado ao Programa de Liberdade Assistida. Naquele momento, Luis não estava estudando, tendo interrompido seus estudos oitavo ano, e estava trabalhando como ajudante de pedreiro. Ele residia com sua companheira, da mesma idade que ele, e mais os dois filhos do casal.

Jonas – tem 17 anos e também havia acabado de sair da Fundação CASA em São Paulo, onde estava cumprindo medida de internação devido à prática de ato infracional correspondente ao porte de entorpecente. Consta no prontuário do jovem sete passagens pelo Núcleo de Atendimento Integrado – NAI. Jonas recebeu vários mandados de busca e apreensão e foi inserido nas medidas socioeducativas de Semiliberdade, Liberdade Assistida e Internação. Naquele momento, Jonas não estava estudando, tendo interrompido seus estudos no sétimo ano. Ele estava residindo com seu pai, sua madrasta e mais três irmãos; entretanto, antes de permanecer na Fundação CASA, Jonas morava com sua mãe e mais três irmãos. O jovem afirmou que aos oito anos de idade começou a fazer uso de maconha e cocaína, época em que também ingressou no tráfico de entorpecentes.

Raul – tem 18 anos e, no momento da coleta de dados, estava cursando a nona série, no período noturno. Há quatro Boletins de Ocorrência sob autoria de Raul: um refere-se à “perturbação do sossego” na escola, dois foram motivados por furto e um por envolvimento em tráfico de drogas. Raul fazia uso constante de cocaína, necessitando fazer um tratamento com psiquiatria devido ao consumo abusivo da droga. No momento da entrevista, Raul

afirmou fazer uso de maconha. Há dois anos, o jovem teve problemas renais e foi submetido a um transplante. Raul já trabalhou como ajudante de pedreiro, carpinteiro, porém, naquele período, ele não estava trabalhando e estava fazendo um curso profissionalizante de padaria.

De forma sintetizada, pode-se afirmar que a idade dos jovens participantes desse estudo varia entre 15 e 18 anos. Todos os jovens eram reincidentes no cometimento de atos infracionais, ou seja, os seis participantes do estudo já tinham outros Boletins de Ocorrência registrados em seus nomes, em decorrência da prática de outros delitos. Dos seis jovens, quatro não estavam estudando e três haviam saído recentemente da Fundação CASA. O tempo médio de estudo dos participantes é de cerca de seis anos.

3.4 - Procedimentos e instrumentos utilizados

Inicialmente, o projeto de pesquisa que originou esse estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, da Universidade Federal de São Carlos, sendo aprovado. Paralelamente a isso, reuniões com a coordenadora do Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos foram agendadas, a fim de apresentar minha proposta de estudo e obter sua autorização para o desenvolvimento da pesquisa nas dependências do Programa.

Após aprovação do Comitê de Ética (Anexo I) e da autorização da coordenadora do Programa de Medidas, iniciei a inserção no espaço com o objetivo de conhecê-lo a partir da perspectiva de investigadora e de re-conhecê-lo, de tomar a distância, e ao mesmo tempo, a aproximação necessária do local para inserir-me criticamente nele.

Nesse primeiro momento, essa inserção se deu nas oficinas de pintura em tela, pintura em madeira, nas reuniões de equipe dos profissionais do Programa e nos espaços de convivência. A participação nas oficinas de pintura em tela justifica-se pelo fato dessa atividade ter um maior número de jovens como participantes, naquele período. Como extensão do convívio com os jovens nessa oficina, fui convidada pelos mesmos a conhecer a oficina de pintura em madeira, na qual passei a participar assiduamente. Após a realização dessas atividades, eu permanecia com os jovens enquanto eles tomavam seus lanches, antes de irem embora para suas casas.

Nesses espaços, por meio da observação, do diálogo e da escuta atenta, pude ir compreendendo o modo de pensar de alguns jovens, suas preocupações, seus desejos, seus medos, seus interesses, seus vínculos afetivos. A convivência com os jovens tornou possível a minha participação nesses espaços e, conseqüentemente, a observação e apreensão do *estar sendo no mundo* daquelas pessoas que ali estavam, seja cumprindo uma medida socioeducativa, seja atuando como educadores e educadoras.

A minha experiência profissional progressiva nesse programa em muito me auxiliou no contato e no estabelecimento de relações com os jovens; entretanto, ela também me exigiu o árduo exercício do afastamento, do estranhamento daquela realidade, para que o olhar de pesquisadora pudesse ganhar espaço.

Do início do mês de fevereiro até meados de maio, participei semanalmente das oficinas de pintura em tela e de pintura em madeira, compartilhei dos momentos de convivência, de lanche e de espera para os atendimentos junto com os garotos. Durante as oficinas, observei e participei ativamente auxiliando no preparo dos lanches, na procura por cores de tintas durante as aulas, na lavagem dos pincéis, na arrumação da sala, no processo de lixar as peças de madeiras, dentre outras atividades. Em todos esses momentos, a minha condição de pesquisadora e os objetivos do meu estudo foram explicitados aos jovens.

A observação foi considerada como um instrumento importante por permitir a presença da observadora em uma situação social, estando face a face com os participantes. O observador é parte do contexto sob observação e é, ao mesmo tempo, modificador e modificado por esse contexto (MINAYO, 2004).

A observação, segundo os meios utilizados e de acordo com a participação do pesquisador, pode ser considerada como sistemática ou não-sistemática, participante ou não participante. A observação não-sistemática, utilizada nesse estudo, é aquela que se realiza sem um controle e planejamento prévios. O pesquisador participa das situações conforme elas forem surgindo no grupo. Nesse trabalho, a observação foi orientada a partir da questão de pesquisa e dos objetivos do estudo; entretanto, não havia um roteiro de observação ou algo que direcionasse especificamente a minha atenção, restringindo as observações a determinados fenômenos.

Essa pesquisa utilizou-se da observação participante, por meio da qual, o investigador participa do grupo, suas vivências e atividades. A técnica de observação participante permite o contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado e possibilita apreender uma variedade de situações que não seriam obtidas por meio de perguntas, uma vez que,

observadas diretamente, na própria realidade, transmitem dimensões importantes e subjetivas da vida real (MINAYO, 1994).

De acordo com Jorgensen (1989 citado por FLICK, 2004), a observação participante caracteriza-se por um interesse na interação e na subjetividade das relações vistas a partir de uma perspectiva daqueles que são membros das situações e ambiente estudados; o aqui e o agora da vida cotidiana do grupo são o foco da investigação e da observação. A compreensão e a interpretação são enfatizadas, ao invés da quantificação das vivências humanas, além do fato desse instrumento de pesquisa apresentar-se de forma flexível, possibilitando uma redefinição constante do que é interessante, problemático, baseando-se em observações feitas anteriormente.

As observações, questionamentos, impressões, conflitos, etc., advindos do estar junto ao grupo foram sendo registrados em forma de diário de campo. Segundo Falkembach (1987), o diário de campo se constitui em uma técnica de investigação de grande importância, pois auxilia na formação e aperfeiçoamento de observadores e facilita a reflexão individual e coletiva sobre as situações observadas, vivenciadas, confrontando informações, opiniões e visões de mundo. Essa autora defende que não se preconiza o seu uso exclusivo em uma pesquisa, mas como um complemento a outros instrumentos de investigação.

Desse modo, o diário de campo constituiu-se, nessa pesquisa, como uma forma de registro das situações vivenciadas, dos comentários, das falas dos participantes, de suas percepções e relações, bem como das reflexões delas originadas. Como afirma Oliveira (2003), a elaboração do diário de campo possibilita a emersão, processo este compreendido como um afastamento epistemológico para que o conhecimento e reflexão críticos possam ganhar espaço. Segundo a autora,

A emersão se dá a cada momento em que faço meu diário de campo, em que garimpo os achados, as falas, as interpretações para melhor compreender a visão de mundo das pessoas com quem trabalho; no diálogo insistente e crítico com a literatura, mas, sobretudo, na compreensão daquela realidade como totalidade histórica, social e econômica (OLIVEIRA, 2003, p. 9)

Além de explicitar o que observei nas pessoas e nas relações, abordo em meu diário de campo percepções de mim mesma, os aprendizados, pré-conceitos, dificuldades, dentre outros aspectos. Alguns trechos do diário de campo ilustram essa auto-observação,

João pintava por alguns minutos e logo levantava para fazer algo. A educadora pareceu respeitar o tempo de João; algumas vezes se ouvia ela dizer para ele que ele tinha que voltar a pintar, que ele só estava ouvindo música, mas, ao meu ver, ela souber deixar João a vontade dentro de certos limites (para não atrapalhar o grupo), sabendo respeitar o tempo desse garoto. Fiquei me questionando como teria sido uma situação parecida com essa na escola?

Expliquei a ele sobre minha pesquisa e sobre a entrevista, que não havia certo ou errado, era para apenas ele me falar o que ele lembrasse e quisesse contar. Tive a impressão, nas entrevistas realizadas até agora, que os garotos pensam que a entrevista tem algo parecido com uma chamada oral da escola.

Toda a interação com Everton me fez perceber melhor o meu “ponto de partida”, a perspectiva de onde eu falo, penso e olho para a realidade. [...] Alguns valores explicitados por Everton em sua fala [...] me fizeram atentar para esses valores, questionando-me acerca dos meus.

Refleti sobre como lidar com isso na situação de pesquisadora, como fazer com que essa diferença seja compreendida, apreendida e respeitada, como um aspecto da multiplicidade. (Trechos extraídos do diário de campo)

Além da observação participante e do registro em diário de campo, foram utilizadas outras técnicas de coleta de dados como a análise de documentos e a entrevista. Durante essa etapa, foi solicitado aos participantes que elaborassem um desenho sobre uma escola que conhecessem. Todos os jovens, com exceção de um participante, produziram o desenho que, inicialmente foi pensado como mais um instrumento que auxiliaria na compreensão do significado da escola para os jovens em cumprimento da medida de Liberdade Assistida. Entretanto, devido ao recorte necessário a um trabalho de mestrado, tais desenhos não serão analisados nesse trabalho, sendo empregados na abertura de cada capítulo, como ilustração.

Desse modo, fica claro que o caminho e os recursos utilizados para a apreensão do fenômeno em estudo foram delineados à medida que a trajetória foi iniciada, ou seja, a partir do contato com os jovens e da inserção no Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto.

A convivência, as observações e o diálogo auxiliaram no aprimoramento da questão de pesquisa, na delimitação dos participantes do estudo e dos instrumentos que seriam utilizados para a compreensão do significado da escola para os jovens inseridos na medida socioeducativa de Liberdade Assistida, bem como na construção do roteiro para as entrevistas. Assim, a partir do convívio, das conversas e do olhar atento, percebi que a entrevista semi-estruturada e a análise documental forneceriam dados importantes para responder à questão norteadora do estudo, bem como se constituiriam em técnicas mais apropriadas para apreensão do contexto e da dinâmica de vida dos jovens.

A entrevista semi-estruturada foi escolhida por exercer a função de um guia e por permitir um direcionamento aliado a uma flexibilidade de conteúdos a serem explorados, bem como sua sequência (LAVILLE ; DIONNE, 1999). Da mesma forma, seu uso justifica-se pelo interesse em analisar os significados individuais que cada jovem atribui à escola, compreendendo suas experiências e vivências pessoais. A entrevista semi-estruturada ou semipadronizada busca compreender a rede complexa de conhecimentos que o entrevistado possui sobre o tópico em estudo (FLICK, 2004), trazendo à tona dados que se referem às atitudes, valores e opiniões da pessoa entrevistada.

A entrevista como instrumento de apreensão do fenômeno em estudo pressupõe a fala individual, a palavra como capaz de revelar as condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos de uma dada sociedade e ao mesmo tempo, como uma forma de representar as significações e vivências de um determinado grupo, com suas condições históricas, sociais, econômicas e culturais (MINAYO, 2004).

Se o pesquisador assumir uma postura dialógica, a entrevista pode possibilitar um diálogo entre posturas, permitindo ao outro revelar o seu conhecimento, suas percepções, sua forma de estar e ver o mundo, através das respostas às perguntas do pesquisador, sendo acessível à interpretação.

O roteiro das entrevistas semi-estruturadas utilizadas neste estudo combinou perguntas fechadas e abertas, por meio das quais o entrevistado pôde discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições fixadas anteriormente. A partir da convivência e da observação atenta, um roteiro inicial foi elaborado e utilizado em entrevista com quatro jovens que não atendiam aos critérios para ser um participante do estudo, com o objetivo de proceder a uma análise crítica da primeira versão do roteiro. As informações desses entrevistados e o transcorrer da entrevista proporcionaram contribuições importantes que resultaram na revisão do roteiro inicial. Um aspecto relevante identificado a partir desse processo foi a dificuldade dos jovens em permanecer na entrevista por longo período de tempo por motivos diversos (impaciência, outros compromissos, pressa para ir embora porque amigos estavam esperando, etc.), indicando a necessidade de redução na quantidade das questões.

Alguns trechos do diário de campo ilustram como a inserção no espaço de pesquisa, a convivência e a observação auxiliaram na lapidação do roteiro de entrevista, dos critérios de participação na pesquisa, dentre outros aspectos,

De um modo geral, achei que a entrevista de Raul foi um pouco longa, pois em alguns momentos percebi que o jovem mostrava-se um tanto quanto impaciente para terminar e poder ir embora. Após essa primeira experiência,

fiquei pensando que seria importante realizar a entrevista com outros jovens, a fim de melhorar o roteiro de entrevista, suprimindo ou acrescentando perguntas e/ou alterando a maneira como elas serão feitas. Pensei em entrevistar jovens que estão cumprindo a medida de Prestação de Serviços à Comunidade ou egressos do Programa, já que estes não poderão ser participantes de minha pesquisa.

Refleti também que um dos motivos possíveis para a pouca lembrança de Elias sobre a escola é o fato de que ele estudou somente até a quarta série e faz vários anos que ele está sem estudar, sem frequentar o ambiente escolar. Isso me ajuda a pensar que um dos critérios de participação na minha pesquisa precisa ser o fato do jovem estar estudando ou ter estudado no ano de 2009. Caso contrário, se o participante estiver há dois anos sem estudar, ele pode não se lembrar de muita coisa da escola e aí, algumas das minhas questões se perdem. (Trechos extraídos do diário de campo)

É importante ressaltar que, mesmo após essa revisão, o uso da entrevista semi-estruturada permitiu que, ao longo do período de coleta de dados, algumas questões fossem suprimidas ou acrescentadas, de acordo com o participante e suas respostas. O roteiro empregado como orientador das entrevistas encontra-se no Apêndice A.

As entrevistas foram realizadas entre abril e início de agosto de 2010, na sede do Programa de Medidas Socioeducativas de São Carlos e tiveram uma duração média de 47 minutos, sendo que esse tempo variou de acordo com a disponibilidade e disposição do jovem em responder às questões abordadas. Todos os participantes desse estudo, bem como seus pais, autorizaram a realização da entrevista, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo II). Dificuldades foram encontradas para que os jovens levassem esse termo para os pais assinarem e os trouxessem de volta. Muitos esqueciam de entregar o documento aos pais ou o perdia, outros levavam e traziam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido somente com a assinatura dos próprios jovens, não constando a autorização dos pais. Após algumas tentativas e solicitações, todos os participantes trouxeram os termos assinados corretamente por eles e por seus pais e/ou responsáveis, sendo, então, possível a realização da entrevista.

Cada um dos seis participantes foi entrevistado uma vez e, com a autorização deles, as entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente, a fim de serem analisadas. Foram encontradas algumas dificuldades para a realização de um segundo encontro com cada jovem com o objetivo de apresentar a transcrição de nossa conversa, esclarecendo alguns pontos que ficaram obscuros. O término do cumprimento da medida, a mudança de cidade, o envolvimento em outro ato infracional e o não comparecimento aos atendimentos e atividades agendados foram alguns dos motivos que dificultaram o agendamento de um segundo encontro com os participantes.

A partir do estabelecimento de um contato com os jovens nas oficinas e/ou nos espaços de convivência do Programa, caso eles preenchessem os critérios para participação, eram convidados a participar da entrevista. Quando os jovens aceitavam o convite, agendávamos um horário para que ela fosse realizada. Ao iniciar a entrevista, era explicado novamente ao jovem o objetivo da pesquisa, seus aspectos éticos e possibilidade de desistência ou de não responder a questões às quais não se sentisse à vontade. Somente um jovem convidado não quis participar; todos os outros aceitaram o convite.

As entrevistas com os participantes foram realizadas sempre em dias em que os jovens teriam que comparecer ao Programa devido a outras atividades freqüentadas por eles. Essa postura foi assumida a fim de evitar possíveis transtornos (como a dificuldade com vale transporte) advindos da necessidade do jovem se deslocar para o Programa em um dia diferente daquele comumente freqüentado. Entretanto, quando o jovem não comparecia à atividade programada, conseqüentemente, ele também não estava presente para a realização da entrevista. Desse modo, o comparecimento em outro dia para a efetivação da entrevista, gerou alguns desencontros e alargamento do período de coleta de dados.

Algumas dificuldades inerentes às técnicas de entrevista foram vivenciadas concretamente nessa investigação. A primeira delas se refere à pouca motivação de alguns entrevistados para responder as perguntas que lhes eram feitas, ainda que tivessem concordado em colaborar. Pode-se hipotetizar que a pouca motivação esteve relacionada com o próprio tema dos questionamentos (o significado da escola), o que em si constitui um dado de pesquisa. Nesses casos, perguntas mais abrangentes foram feitas, a fim de estimular o participante a falar sobre outros aspectos de seu cotidiano e, aos poucos, intercalando a discussão com as pautas previamente planejadas. Percebi que a dificuldade em expor seus pontos de vista na situação da entrevista estava relacionada também aos encontros anteriores com o jovem, de modo que, os garotos com os quais eu havia estabelecido um contato e uma relação de proximidade antes da entrevista se sentiam mais à vontade nesse momento, resguardadas sempre as características individuais dos jovens.

O fornecimento de respostas aparentemente artificiais, principalmente nas situações em que o jovem considerava que a informação “real” pudesse lhe comprometer de alguma forma, consistiu na segunda dificuldade encontrada durante as entrevistas. A coleta de dados utilizando diferentes recursos, como a observação e a análise documental, além da entrevista, possibilitou a triangulação dos dados e a problematização da aparente artificialidade das respostas em alguns momentos.

Os dados coletados através da entrevista foram analisados utilizando-se da técnica de análise de conteúdo. Essa forma de análise das informações obtidas utiliza procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens. O objetivo da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos presente na comunicação do interlocutor. Segundo Franco (2007), toda mensagem falada ou escrita contém uma grande quantidade de informações sobre a pessoa que a produziu, podendo evidenciar crenças, representações, significados atribuídos pelo sujeito a um determinado fato ou situação. O autor da mensagem é, antes de tudo, um selecionador do que ele fala e/ou produz e essa seleção não é arbitrária, ao contrário, possui uma lógica que exprime o modo como o interlocutor significa alguns fenômenos. Além disso, a análise de conteúdo possibilita a apreensão de conteúdos ocultos e latentes, não manifestos nas mensagens.

Nesse sentido, após a realização das entrevistas e suas transcrições, os dados foram organizados, lidos e relidos a fim de que primeiras impressões, conhecimentos, comentários pudessem emergir. No decorrer desse processo, trechos e frases significativas dos jovens, diante dos objetivos do estudo, foram selecionados. Posteriormente, a partir das falas expressivas dos participantes, procedi a uma busca pela definição e delimitação dos temas aos quais elas se referiam, definindo as unidades de análise. Dessa agregação e classificação das falas dos jovens a partir de temas comuns e recorrentes, foram definidos alguns focos de análise, que reuniam um grupo de temas que guardavam uma analogia entre si, constituindo um marco interpretativo mais amplo.

Esse procedimento exigiu constantes leituras e releituras do material advindo das entrevistas, bem como idas e vindas da teoria refere ao temário da pesquisa. A delimitação de alguns focos de análise exigiu a elaboração de várias versões de categorização dos dados. Inicialmente, nove focos de análise foram criados, mas pude notar que essa grande quantidade de focos favorecia a fragmentação do discurso e prejudicava a análise das convergências. Portanto, as nove dimensões iniciais foram reagrupadas em cinco focos de análise mais amplos, sendo eles: relação com a escola, relação com os educadores, relação com os colegas alunos, movimentos de resistência e exclusão escolar. O produto dessa organização pode ser visualizado no quadro abaixo. Esse quadro, em sua íntegra, está disponível ao final desse trabalho, nos apêndices. Vale ressaltar que os dados presentes nesse quadro foram analisados de acordo com os limites e recortes necessários a um trabalho de mestrado.

Unidades de significado	Tema	Focos de análise
Eu fui lá para a segunda série, só que na segunda série eu não sabia ler nem escrever, eu já era grandão nessa época e não sabia. (Raul)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
Eu só ficava bagunçando (Raul)	"bagunça"	movimentos de resistência
Era várias brigas na escola também... (Raul)	brigas	relação entre alunos
Minha mãe ia buscar eu na escola assim, era sempre minha mãe, ai era "Raul aprontou isso, Raul aprontou aquilo!".	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
Fugia, dava fuga da escola... não estudava mesmo! (Raul)	fuga da escola	movimentos de resistência
Ai eu fui fazer hemodiálise; ai eu larguei da escola! Ai eu fiquei um ano sem estudar (Raul)	Evasão escolar	movimentos de resistência
E depois eu voltei, mas depois que eu voltei eu não estudava, sabe?! Fugia, ia beber. Eu fazia o diabo a quatro (Raul)	fuga da escola	movimentos de resistência
eu ai as vezes, as vezes eu não ia. Ai eu parei, no Militão eu parei. Eu comecei a estudar... agora com 18 anos é que eu comecei estudar de novo. (Raul)	Evasão escolar	movimentos de resistência
Ah... a primeira! Ah... a primeira nem conta; mas a quarta, a sexta serie. Eu já repeti a quarta e sexta série. (Raul) falando das séries que já repetiu.	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
Ah, era muito novinho... Eu já bagunçava e não passava. (Raul) explicando porque a primeira série não conta como repetência	"bagunça"	movimentos de resistência
Vixe... parei umas três, quatro vezes de estudar... eu não estudava, não, dona! (Raul)	Evasão escolar	movimentos de resistência
Eu não fazia nada com nada, não queria nada com nada, só queria bagunçar, não estudava. (Raul)	"bagunça"	movimentos de resistência
Ah, bem ruim, né, dona?! Tem que começar tudo de novo... um ano inteiro de novo! (Raul explicando como se sentia quando repetia de ano)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
Eu queria estudar. Naquela época, eu queria estudar pra caramba. Eu até chorei pra dona... (Raul)	dificuldade em conseguir vaga	exclusão escolar
ai a dona pegou um papel assim e falou "lê o que está escrito aqui!", e eu "eu não sei lê, dona". (Raul)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
Por causa da padaria, do meu curso... senão eu não voltava. (Raul respondendo o porque resolveu voltar a estudar)	porque estudar	relação com a escola
Ah, eu lembro uma vez quando um moleque chegou e deu um tapa na minha cabeça (...) ai eu logo arrastei ele pela camiseta, levei ele pro pátio e só boxe. (Raul falando sobre suas lembranças da escola)	brigas	relação entre alunos
Uma vez, uma menina veio brigar comigo, ela pegou meu boné e saiu correndo com o meu boné, ai eu não sei o que aconteceu... não sei se ela me xingou, eu sei que eu peguei o sapato dela e taquei em cima do telhado. (Raul falando das lembranças da escola)	brigas	relação entre alunos
A dona "pega lá", e eu "pega lá o caramba, eu não vou pegar, não!". Eu deixei ela pá... vixe, ela ficou brava, heim?! (Raul)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores
ai ele já catou eu pelo pescoço e deitou eu na mesa, catou eu, ai eu falei "vai, dá o primeiro que você vai ver";ai minha mãe já entrou no meio, já apartou. (Raul falando sobre suas lembranças na escola)	brigas	relação entre alunos
Ele logo esticou e pegou na mão assim... ele falou "agora eu vou bater em você", eu falei "isso memo". Do jeito que ele veio, eu já comecei... vixe! (Raul falando sobre suas lembranças na escola)	brigas	relação entre alunos
ai ele veio e deu um empurrão em mim, empurrou assim e a escada era assim e eu cai com tudo pra baixo, cai com tudo sentado. Vixe... já levantei catando aqui, fui pra cima e já comecei pá também. Tava nem vendo. Ai fomo pra diretoria, ai chama os pais... a mãe, pai, não sei o que... ixe, minha mãe ficava brava, heim. (Raul falando sobre suas lembranças da escola)	brigas	relação entre alunos
Começou dentro da escola. Ai veio polícia em casa, ele falou que tinha arma dentro de casa... colou uma roda preta, um corsinha... (...) É só mão pra cabeça, e eu lá dentro escondido, heim. (Raul narrando suas lembranças da escola, desdobramentos de uma briga que começou dentro da escola)	brigas	relação entre alunos
Ah... não sai da mente. Eu lembro dos moleque... (Raul respondendo porque lembrava mais das brigas que acontecia na escola e de suas lembranças dos amigos)	sociabilidade	relação entre alunos
as vezes, era por causa de mim, do meu jeito. As vezes, qualquer conversinha já arumava atrito... então, sei lá. E porque as garotinha ficava pagando também, sabe?! Que você era maioral... (Raul explicando porque ele brigava na escola)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
eu voltasse no tempo, eu tinha evitado tudo, porque a minha mente agora, sei lá, evoluiu um pouco. Você pensa mais... eu teria evitado muita coisa, das briga, ser de boa com todo mundo... Sabe, não trouxe nada. Só trouxe tristeza... eu podia ser amigo dele... (Raul falando sobre os sentimentos associados as suas lembranças da escola)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
A dona, a professora, era gordona, a dona Sandra, forte... eu não sei o que o moleque falou dentro da classe, (...) a dona virou e tacou o apagador... Se o moleque não abaixa (...)ia pegá na cara. (Raul falando das lembranças dos professores)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores
Ah... a dona era brava... Não tava nem vendo... a dona botava pra quebrar. Ixe, colocava de castigo. (Raul falando das lembranças de seus professores)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores
Eu fui discutir com ela, sem querer eu empurrei ela, ai, sem querer, eu bati no estômago dela... sem querer não... falaram que ela vomitou... (Raul falando de suas lembranças de seus professores)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores

Ao final de cada entrevista foi solicitado aos jovens que fizessem um desenho sobre uma escola que eles conhecessem, não uma escola idealizada. Dizendo que não sabiam desenhar, que não gostavam, que seus desenhos ficavam feios, os jovens apresentaram alguma resistência em desenhar uma escola.

Para os objetivos dessa pesquisa, o desenho foi compreendido como possibilidade de expressão e registro de coisas, fatos, relações; ele é entendido como uma manifestação que se situa entre o vivido e o concebido. Contudo, considerando a complexidade da tarefa de analisar um desenho produzido por outrem e o recorte necessário a um trabalho de mestrado, como já ressaltado anteriormente, as produções dos jovens não foram analisadas, sendo utilizadas como ilustração na abertura dos capítulos. Esses desenhos poderão ser utilizados como dados em pesquisas futuras, podendo ser analisados em toda sua amplitude e complexidade.

A análise documental também auxiliou na busca por resposta à questão de pesquisa e teve como objetivo levantar informações sobre escolarização dos jovens, bem como dados constantes em seus prontuários que contribuíssem na compreensão da sua trajetória escolar e a relação pregressa com a escola. Para André (2005), faz-se necessário ter um plano para a coleta e análise de documentos, embora não se deixe de considerar elementos novos; o documento pode substituir o registro de um evento que o pesquisador não pode observar diretamente. Segundo André (2005), “documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados” (p. 53).

Foram analisados os prontuários dos jovens participantes dessa pesquisa. Nesses prontuários estão contidas as principais peças do processo judicial. Em geral há: o Boletim de Ocorrência Policial, a representação do Ministério Público ao Juiz da Infância e Juventude, a audiência com o jovem e seu responsável, a manifestação da defensoria pública, os antecedentes processuais do jovem, o estudo social realizado pelo Núcleo de Atendimento Integrado, o termo de deliberação judicial para a inserção na medida de Liberdade Assistida, contendo o prazo de cumprimento da mesma e o encaminhamento judicial à instituição executora da medida, no caso, o Programa de Medidas de São Carlos, o estudo interprofissional da equipe técnica do Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. Além dessas peças, o prontuário comporta as entrevistas realizadas com os jovens, os registros referentes aos atendimentos, os relatórios técnicos de acompanhamento e avaliação do jovem, elaborados pelos educadores de referência.

Os registros da análise documental foram feitos de forma escrita e, em alguns momentos, algumas atividades presentes no prontuário e que eram interessantes diante dos objetivos dessa pesquisa, foram fotocopiadas.

Capítulo 4 – Análise dos Dados

*“A árvore que não dá frutos
é chamada de estéril. Quem
examina o solo?*

*O galho que quebra
é xingado de podre, mas
não havia neve sobre ele?*

*Do rio que tudo arrasta
se diz que é violento,
ninguém diz violentas
as margens que o cerceiam.”*

Bertold Brecht

Orlando Perez

Nesse capítulo, os dados coletados serão apresentados e discutidos, a fim de atender os objetivos gerais e específicos dessa investigação. Visando identificar e caracterizar a trajetória escolar dos seis participantes desse estudo, os prontuários dos jovens foram consultados e alguns questionamentos foram feitos através da entrevista. Caracterizar a trajetória escolar dos jovens implicou algumas dificuldades, na medida em que os participantes pouco se lembravam de seus percursos escolares e que os documentos constantes nos prontuários de cada jovem traziam informações escassas e imprecisas a esse respeito. Essas dificuldades, por si só, representam um elemento de pesquisa que pode auxiliar na compreensão do significado da escola para esses jovens, indicando qual o espaço que a escola ocupa na vida do grupo pesquisado.

Os dados obtidos com a finalidade de caracterizar os participantes e identificar e caracterizar suas trajetórias escolares encontram-se na Tabela I, apresentada a seguir.

Tabela I. Caracterização dos jovens participantes do estudo

<i>Nome</i>	<i>Idade</i>	<i>Trabalha</i>	<i>Escolaridade dos pais</i>	<i>Infração</i>	<i>Idade de início dos estudos</i>	<i>Estudando</i>	<i>Série atual</i>	<i>Repetência</i>	<i>Evasão</i>	<i>Série de Evasão</i>	<i>Expulsão</i>
Caio	16 anos	não	pai - quarta série e mãe - terceira série	Tráfico de entorpecente	7 anos ¹	não	-	sim (2x)	sim	sétima série	sim
João	17 anos	não	Pai e madrasta - oitava série	porte de entorpecente	4 anos	sim	1º col.	sim (3x)	não	-	sim
William	15 anos	não	mãe - ensino médio completo	roubo qualificado	4 anos	não	-	sim (3x)	sim	quinta e sétima série	sim
Raul	18 anos	não	nada consta	furto e tráfico de drogas	7 anos ²	sim	8ª série	sim (3x)	sim	sétima série	não
Luis	17 anos	sim	nada consta	roubo	não lembra	não	-	sim (3x)	sim	setima série	sim
Jonas	17 anos	não	pai - quarta série e mãe - segunda série	porte de entorpecente	6 anos	não	-	sim (5x) ³	sim	quinta e sexta série	sim

¹ disse que iniciou os estudos antes, mas não lembra a idade; só tem recordações a partir dos 7 anos.

² apesar de dizer que começou a estudar com sete anos, na entrevista com o adolescente aparece relatos de frequência à creche, indicando o início da vida escolar com menos idade do que consta nessa tabela.

³ o relato do adolescente é confuso, sendo que parece haver uma certa equivalência, para o adolescente entre repetência e evasão. De acordo com o seu relato, as duas coisas estão muito relacionadas. Em seu prontuário, essas informações também não são claras.

A idade dos participantes varia entre 15 e 18 anos, sendo que a maioria deles possui 17 anos. Três jovens residem com pelo menos um de seus genitores, juntamente com outros membros da família (como avós e irmãos). Um participante declarou residir com sua companheira e filhos, e nada constava a respeito dessas informações no prontuário de Raul.

Com relação à escolaridade dos pais desses jovens, somente a mãe de William possui Ensino Médio completo, sendo que, no que se refere aos outros genitores, a escolaridade varia entre segunda e oitava série. Essas informações evidenciam a pouca escolarização dos parentes mais próximos ao jovem, fato também encontrado por Meinerz (2009), ao pesquisar o fenômeno da circulação de jovens pelo pátio da escola, permanecendo fora da sala de aula de escolas públicas da periferia de Porto Alegre.

Em seu estudo, Meinerz (2009) destaca o descompasso entre o discurso dos familiares, legitimando a escola como importante e necessária, e suas práticas de recusa à escola. Nesse sentido, a autora afirma que ao mesmo tempo em que a mãe orienta o filho para estudar e permanecer na escola, ela também se nega a frequentar esse espaço. Para Meinerz (2009),

Nas memórias dos sujeitos pesquisados existe uma distância entre os enunciados de seus familiares, que os instigam a estudar, e suas práticas de resistência ao ensino. O discurso social analisado através dos grupos de discussão também evidencia essa legitimação da escola como importante para a vida, embora o fenômeno da circulação dos adolescentes enfatize o descompasso entre o que se diz e o que se faz. Tal fenômeno aumenta na medida em que os adultos que anunciam a importância da escola, não a frequentaram nem a frequentam. A memória coletiva¹¹ nos dá a chave para entender esse distanciamento, no sentido de que essas comunidades, dadas as condições já referenciadas em que vivem, compreendem outras formas de socialização, como o trabalho ou o casamento, tão importantes quanto a escolarização no preparo para a vida adulta (p. 103).

Desse modo, esses jovens teriam que romper com o estigma da pouca escolarização de seus pais e familiares e isso não parece um processo fácil, pois trata-se de quebrar com um modo de viver e de se relacionar com o mundo.

Os jovens participantes do estudo cometeram atos infracionais diversos. Dentre eles encontram-se o tráfico de drogas, porte de entorpecente, roubo, furto e roubo qualificado (com a presença de arma). Tais dados representam as informações estatísticas nacionais que indicam que as infrações cometidas pelos jovens são, em sua grande maioria, contra o patrimônio e não contra a pessoa. Por estarem inseridos em medidas socioeducativas de

11 Segundo Meinerz (2009), o conceito de memória coletiva refere-se ao “quadro de referência social e cultural para compreender o grupo e o indivíduo, relativa às tradições presentes no grupo como parte de uma comunidade”, do qual a memória individual é um dos possíveis pontos de vista.

Liberdade Assistida, os atos infracionais praticados por esses garotos tendem a ser menos graves do que aqueles cometidos por jovens que estão inseridos em medidas de internação. Por outro lado, três participantes – William, Luis e Jonas – já receberam uma medida socioeducativa de internação na Fundação CASA. Suas infrações, respectivamente, referem-se a roubo, roubo qualificado e porte de entorpecente, sendo que, com relação a Jonas, segundo dados de seu prontuário, a autoridade judicial levou em consideração o histórico infracional do jovem para aplicar-lhe a medida de internação, na medida em que Jonas possuía inúmeros Boletins de Ocorrência.

Todos os participantes eram reincidentes no cometimento de atos infracionais, ou seja, os seis participantes já haviam praticado outras infrações em períodos anteriores em suas vidas. Por outro lado, três jovens eram reincidentes no cumprimento da medida socioeducativa em meio aberto. Em outras palavras, metade dos participantes já havia cumprido uma medida socioeducativa em meio aberto anteriormente à medida atual. Dos três jovens que não eram reincidentes, dois – William e Luis – nunca haviam cumprido outra medida socioeducativa em meio aberto; no entanto, eles já tinham recebido uma medida de internação.

Com relação ao envolvimento em atividades laborais, pode-se notar que somente um participante – Luis – trabalhava no momento da coleta dos dados, como auxiliar de pedreiro.

No que se refere à trajetória escolar, propriamente dita, nenhum jovem apresentou atraso no início de sua vida escolar. Dois deles iniciaram aos quatro anos de idade, um aos seis e, apesar de dois participantes terem declarado começar a estudar com sete anos, suas falas, durante a entrevista, faziam referência à creche, indicando que, provavelmente, eles iniciaram sua trajetória escolar antes da idade declarada.

No período da coleta de dados, quatro jovens não estavam estudando. Esses dados são representativos da situação dos jovens em cumprimento da medida de Liberdade Assistida em São Carlos. Uma análise de documentos produzidos pelo Programa de Medidas, no qual constam a quantidade de jovens atendidos, os atos infracionais cometidos e a situação escolar deles, indica que cerca de 57% dos jovens inseridos na medida de Liberdade Assistida estão fora das escolas. As consequências da precária escolarização desses jovens puderam ser vivenciadas durante as observações realizadas nas oficinas, principalmente na atividade de pintura em tela, na qual os garotos apresentavam muitas dificuldades de leitura para encontrar as tintas indicadas pela educadora de artes. Alguns relatos no diário de campo ilustram essa situação.

Durante essa oficina, acompanhei bastante Gustavo, um adolescente egresso do Programa que continua fazendo pintura em tela e algumas outras atividades. Percebi que, quando a educadora pedia para ele pegar uma tinta com um determinado nome, ele pegava qualquer uma e perguntava se era aquela a tinta que ela havia indicado. Acho que Gustavo tinha dificuldade em ler os nomes das tintas e, por isso, sempre pedia ajuda a mim ou a outros jovens. Percebi que ele criava algumas estratégias para saber qual era a cor, mesmo sem conseguir ler. Por exemplo, ele deixava a tinta separada, ou pedia para o amigo pegar, etc.

João e Raul estavam cursando, respectivamente, a primeira série do Ensino Médio e a oitava série do Ensino Fundamental (nono ano). Considerando a idade dos participantes, percebe-se que a defasagem escolar é um fenômeno comum entre os jovens em conflito com a lei, dado este já apontado por outros autores, como Assis (1999), Padovani (2003), Gallo (2006) e Teixeira, J., (2009), dentre outros.

A repetência e a evasão escolar foram fatos presentes na trajetória escolar desses jovens. Todos os participantes já repetiram o ano pelo menos duas vezes em períodos variados de sua escolarização. A evasão escolar também esteve presente no percurso escolar de todos os jovens, com exceção de João que nunca abandonou os estudos, apesar de declarar que, em determinados períodos, ele tinha pouca vontade de ir para a escola, faltando às aulas frequentemente. Ao realizar uma revisão da literatura de pesquisas sobre jovens em conflito com a lei, Padovani (2003) constatou que o fracasso e evasão escolar são fenômenos comuns em jovens autores de atos infracionais.

A interrupção dos estudos deu-se, predominantemente, a partir da quinta série do Ensino Fundamental e os motivos citados para a evasão escolar referiam-se a acontecimentos diversos, sendo a expulsão, a ausência de vagas e o envolvimento com ações ilícitas, as causas mais citadas. Com menor frequência, mas não menos importante, os jovens citaram o não gostar da escola, o desânimo com relação aos estudos, a dificuldade de compreensão, problemas no relacionamento com os professores, mudança de bairro, problemas de saúde, a internação na Fundação CASA, poucos alunos indo para a escola e o trabalho como motivos para o abandono escolar.

Cabe, assim, questionar quais os processos se dão nesse momento da vida escolar dos jovens para que a evasão se dê, principalmente, a partir da quinta série do Ensino Fundamental. A transposição da quarta para a quinta série parece se constituir em um estrangulamento da permanência do jovem na escola, apresentando-se como um período no qual alguns elementos complexificam as práticas vivenciadas pelos alunos. A expectativa de

pais, educadores e educandos de que, a partir da quinta série, algo diferente acontecerá pode ser um dos fatores que contribuem para a evasão nesse momento da escolarização.

A mudança de ambiente também pode ser mais um elemento que influi no fenômeno da evasão na passagem da quarta para a quinta série, na medida em que o sistema adotado para o ensino fundamental dispõe que suas séries iniciais são de competência do Município, enquanto as finais competem ao Estado, predispondo a essa ruptura física.

Além disso, para Ribeiro (1991), a taxa de evasão sofre um brusco aumento da quarta para a quinta série do primeiro grau devido a causas variadas. Dentre elas, o autor cita a falta de escolas da quarta série em diante e o fato de que as repetências nas quatro primeiras séries serem de tal magnitude que os alunos “ficam *velhos* em relação à série que ainda estão cursando e abandonam a escola” (p. 16, grifos do autor).

Todos os jovens participantes do estudo já foram expulsos da escola em algum momento de sua trajetória escolar. Vale ressaltar que João não foi expulso formalmente da instituição em que estudava, mas foi convidado, pela diretora, a se retirar da escola antes que a expulsão ocorresse. Esses dados são importantes, pois indicam uma disposição à exclusão dessa parcela da população do sistema escolar, contrariando os direitos adquiridos e a tendência de democratização do acesso à escola. Tolerar e disseminar práticas excludentes pode significar limitar o desenvolvimento do indivíduo, impedindo-o, por exemplo, de construir novas significações sociais e de adquirir consciência de sua situação através da intervenção escolar.

Para Arroyo (2007), as reações a crianças e jovens considerados indisciplinados e violentos, tanto na sociedade em geral, quanto na escola, deixam claras que, na defesa da educação como direito de todo cidadão não se engloba jovens ditos infratores, desordeiros. Conseqüentemente, as escolas se vêem no direito de expulsá-los, rotulá-los e/ou recluir-los em turmas especiais, enxergando a violência e a indisciplina como precedentes que lhes dá o direito para julgar quem tem ou não direitos.

Segundo esse autor, a infância e juventude considerada violenta e/ou indisciplinada deixa claro a fragilidade do discurso de defesa da educação como um direito de todo cidadão,

[...] talvez porque tanto a concepção de direito como a de cidadania foram colocadas em um plano tão abstrato que não são capazes de incorporar cidadãos e direitos concretos, infâncias concretas, contextualizadas. [...] A tendência parece ser reconceituar esses conceitos de cidadania e de direitos, torná-los mais restritivos e seletivos: cidadãos entendidos como sujeitos ordeiros, inseridos na ordem cívica, nas normas de participação. Estes teriam direito à educação, à escolarização, ao conhecimento, como direito. Os violentos seriam excluídos desses direitos ao convívio, à cidadania, à educação, à escola. Nem sequer seriam objeto de atenção das pesquisas, da produção teórica e das políticas educativas. (ARROYO, 2007, p. 793-794).

Lançar mão de prerrogativas legais para proclamar igualdade de direitos mostrou ser pouco eficiente diante do aumento das desiguais formas de viver às quais os indivíduos em nossa sociedade estão submetidos. Nos dias atuais, apesar dos avanços legais, ainda se tem dificuldade de reconhecer a infância e juventude populares como sujeitos de direitos, principalmente no que se refere à educação. Arroyo (2007) afirma isso porque, segundo ele, a sociedade ainda percebe crianças e jovens de classes populares como uma ameaça à ordem social; o discurso sobre essa população como sujeitos de direitos mostra-se ainda tão fragilizado que, diante da qualquer manifestação tida como indisciplinada ou violenta, ele se desmorona e é inutilizado.

De acordo com os prontuários analisados, três dos seis jovens (sendo que, para um participante, nada consta a esse respeito) já tiveram, pelo menos, um Boletim de Ocorrência registrado devido a problemas ocorridos dentro da escola. Em dois casos, “perturbação do sossego”¹² foi a infração declarada no Boletim de Ocorrência, sendo que na terceira situação, “desacato”¹² foi o ato infracional cometido pelo jovem Caio, no ambiente escolar.

Dessa forma, o “encaminhamento” passa a ser a estratégia dominante para se lidar com as dificuldades que se dão na escola, mas pouco se questiona sobre como tais práticas contribuem para o significado que a escola adquire para os jovens.

Ao analisar a relação entre violência e autoridade no contexto escolar, Aquino (1998) constata que

[...] a palavra de ordem passa a ser o “encaminhamento”. Encaminha-se para o coordenador, para o diretor, para os pais ou responsáveis, para o psicólogo, para o policial. Numa situação-limite, isto é, na impossibilidade do encaminhamento, a decisão, não raras vezes, é o expurgo ou a exclusão velada sob a forma das “transferências” ou mesmo do “convite” à auto-retirada. Como se pode notar, os educadores quase sempre acabam padecendo de uma espécie de sentimento de “mãos atadas” quando confrontados com situações atípicas em relação ao plácido ideário pedagógico (p. 8-9).

¹² É importante ressaltar que esse foi o termo empregado no Boletim de Ocorrência para designar a infração cometida pelo jovem.

Nessa perspectiva, constata-se um superinvestimento na punição (expulsão, suspensão, registro de Boletins de Ocorrência) para lidar com ações consideradas violentas e indisciplinadas ocorridas na escola. Essa tendência foi descrita por Gonçalves e Sposito (2002) que afirmaram que, na década de 80, houve uma ênfase em medidas de segurança, tais como rondas escolares, zeladorias, instalação de alarmes, que culminou com a interferência da polícia na vida escolar. De acordo com os autores, disseminou-se a prática de registrar ocorrências em delegacias policiais ou de chamar a polícia para intervir nas escolas (Gonçalves & Sposito, 2002).

Nas entrevistas realizadas com os jovens, os fenômenos da evasão e expulsão escolar estiveram presentes e foram agrupadas no foco de análise denominado *exclusão escolar* que incluiu relatos relacionados à interrupção nos estudos, expulsão e dificuldade em conseguir vaga em instituições formais de ensino.

As falas dos jovens ilustram esse foco de análise.

Eu queria estudar. Naquela época, eu queria estudar pra caramba. Eu até chorei pra dona... (Raul explicando que, há alguns anos atrás, não conseguia vaga na escola próxima a sua residência)

É... eu tive que sair, né. Porque a diretora pediu, senão eu ia ser expulso e ai não ia arrumar vaga em lugar nenhum, né. (João explicando porque mudou de escola)

Ah, parei (de estudar) não, eu fui expulso da escola. (Caio)

Eu não consegui achar vaga. (Caio falando sobre o porquê ele não estava estudando naquele momento)

Ai levaram eu na delegacia, e ai mandaram arrumar uma escola pra mim, la no Sebastião. Ai no Sebastião eu fui expulso também. (Luiz)

[...] eu ainda não consegui vaga. (William explicando porque não estava estudando naquele momento)

Eu fui expulso de lá mais de 5 veiz. (Jonas)

Eu era expulso, ai eu não ia mais. Ai devido minha mãe ganhar o bolsa família, o juiz me convocava, eu tinha que ir no fórum, audiência, e nisso eu já explicava, tudo certinho... ai ele ligava na LA e da LA já ligava la; a LA ligava no Conselho, do Conselho já ligava lá, conversava com a mulher e eu já entrava na escola. (Jonas explicando como era o processo de retorno à escola depois de uma expulsão)

Os depoimentos dos participantes ilustram como se manifestam na vida desses jovens os fenômenos da evasão escolar, da expulsão e da dificuldade em conseguir vagas, já

conhecido por meio das estatísticas. Durante as observações realizadas deparei-me com a situação de Lucas, a qual descrevi da seguinte maneira no diário de campo,

Conversei com ele [Lucas] por um tempo e ele disse que não estava estudando, que na escola perto de sua casa, ele foi expulso três vezes. Lucas relatou que foi junto com seu padrasto para este se matricular nessa escola; o diretor, quando viu Lucas, disse que não havia vaga para ele naquela escola. Lucas olhou para mim e disse: “isso não pode, não é dona?!”.

Essas informações indicam que, apesar das conquistas no plano legal que atestam a igualdade de todos perante a lei e das lutas pela democratização do acesso à escola, o direito à educação ainda encontra dificuldades para ser legitimado para o jovem a quem se atribui autoria de ato infracional. Mesmo diante de um processo de redemocratização, no qual se evidencia uma ampliação dos direitos sociais e civis, há segmentos da população que têm seus direitos deslegitimados.

Como questiona Harper, Ceccon, Oliveira e Oliveira (1986), a luta pela democratização da escola teria, então, alcançado seus objetivos? Os autores respondem

Depende. Se entendemos por democratização da escola simplesmente o fato de que de ano para ano um número crescente de alunos permanece mais tempo na escola e obtém maior quantidade de diplomas, inegavelmente houve uma democratização. Por outro lado, se entendemos por democratização da escola o fato de que alunos vindos de meios sociais e culturais diferentes disponham das mesmas chances de êxito, então a luta ainda está longe de ter alcançado seus objetivos (p. 33).

É nesse sentido que Arroyo (2007) defende que precisamos nos questionar se o fato de termos crianças e jovens das classes populares na escola pública significa ou não o reconhecimento de sua igualdade cognitiva e moral. Segundo esse autor, dados mostram que cotidianamente essas crianças e jovens são vistos e, portanto, tratados como menos capazes, com dificuldades de aprendizagem, como inferiores; a grande maioria de alunos reprovados por serem considerados incapazes cognitivamente é composta por educandos pobres e negros. A infância e juventude de classes populares foram colocadas dentro das escolas públicas com a proclamação de igualdade de direitos à educação; entretanto, o sistema escolar não se reconfigurou para atender a diversidade e a desigualdade (ARROYO, 2007).

Nessa direção faz-se importante e necessário o questionamento trazido por Sposito (1998),

[...] Teria esse período [de redemocratização] favorecido a emergência de padrões mais democráticos capazes de estruturar novas relações no interior da escola pública? Além das questões clássicas relativas ao acesso e à permanência na escola, tratar-se-ia de investigar se, de fato, tem havido dilatação da esfera democrática na sociabilidade escolar. Mais do que novos marcos institucionais definidores da gestão como os conselhos deliberativos, a indagação incide sobre a possível criação de espaços públicos na vida escolar que permitiriam o reconhecimento das diferenças, a emergência de conflitos e de práticas de negociação para a sua resolução, a atenuação das desigualdades e a tolerância (p. 62).

É fato que as crianças e jovens das classes populares vêm tendo maiores oportunidades de acesso à escola. No entanto, suas possibilidades de êxito permanecem muito menores do que a da juventude de classes sociais mais abastadas. As reprovações, a seleção e a evasão constituem-se como processos de exclusão que reproduzem e mantêm a desigualdade social. Em outras palavras, pode-se afirmar que o próprio funcionamento da escola seleciona e elimina os alunos.

As falas dos jovens referindo-se à dificuldade em encontrar vaga e às expulsões nos remetem a reflexões e questionamentos acerca de quais os impactos desses processos de exclusão nos significados que os jovens que cumprem medida socioeducativa de Liberdade Assistida atribuem à escola e às suas experiências escolares.

A fim de compreender esses aspectos, os dados obtidos através da entrevista com os jovens foram analisados e agrupados nos seguintes focos de análise: *relação com a escola*, *relação com educadores*, *relação com colegas da escola* e *movimentos de resistência*.

4.1 – A relação com a escola

O foco de análise denominado *relação com a escola* contribui na compreensão das concepções dos participantes acerca do porque estudar, do que se aprende na escola e qual a importância desse aprendizado para o seu cotidiano, da influência dos processos ocorridos no ambiente escolar para formação da identidade dos jovens e dos seus planos futuros no que se refere aos estudos.

Durante as observações realizadas na oficina de pintura em tela, nunca surgiu espontaneamente o assunto relativo a acontecimentos ocorridos na escola. Somente quando os objetivos desse estudo eram explicitados alguns jovens contavam fatos e experiências ocorridos nas instituições de ensino. Essas narrativas discursavam, principalmente, a respeito das dificuldades encontradas na escola, como a desorganização, o desrespeito por parte de

alguns educadores, dificuldades de aprendizagem, falta de interesse, uso e venda de drogas no ambiente escolar.

Os discursos dos jovens entrevistados sinalizam que, no ambiente escolar, se dão processos educativos, dentro e fora das salas de aula, que contribuem para sua formação identitária. Das falas dos participantes pode-se conjecturar que a escola, ao funcionar com parâmetros classificatórios dos alunos, fornece informações aos jovens sobre eles próprios, colaborando, positiva ou negativamente, na construção da identidade do aluno.

Os relatos dos jovens Raul e William ilustram essa afirmação.

Eu fui lá para a segunda série, só que na segunda série eu não sabia ler nem escrever, eu já era grandão nessa época e não sabia. (Raul)

Eu ficava até de reforço na escola (...) tinha que ficar de reforço, eu não estudava não, dona. Eu era vagabundo, eu era o pior vagabundo da escola. (Raul respondendo porque achava chato ficar na escola)

Tenho que mostrar uma nota boa pra minha mãe, ne?! Tem que mostrar uma nota boa pra ela ter confiança, pro meu vô ter confiança em mim. E hoje que eles tão tendo confiança em mim... meu tio não chamava eu pra nada, porque eu era bagunceiro, eu era isso, eu era aquilo. (Raul)

Você acha que eu queria ta na oitava série?! Falá pras menina ai, eu to na oitava série... (Raul)

eu via todos os menino que já tinha estudado comigo já, ai eu via eles lá na frente já... ah... eu cansei. Olha lá onde que eles tão e eu to aqui ainda, nessa sala aqui... só tem criança. (William explicando porque parava de estudar)

Pode-se notar que o desempenho escolar, mensurado através das notas, do saber ler, do “ficar de reforço” e do ser reprovado, fornece alguns elementos para que o jovem construa a imagem que ele tem de si próprio, apresentando desdobramentos fora do ambiente escolar.

Assim, as notas conseguidas por Raul na escola influenciam a reação de seus familiares, como ele demonstra em sua fala. Estar na oitava série ou em uma classe com pessoas mais novas que o participante expõe a sua condição de repetência e de “fracasso”¹³ escolar, afetando, segundo Raul e William, a forma como eles eram vistos por outras pessoas. Discutindo as

13 O termo fracasso será utilizado entre aspas, pois, apesar de ser uma expressão comumente utilizada para designar alunos com dificuldades para aprender o que o currículo escolar propõe, essa palavra possui uma carga ideológica e estigmatizante. A expressão “fracasso” é explicada no dicionário Aurélio (FERREIRA, 1993), como falha, malogro, ruína, mau êxito. Então, fracasso escolar seria o mau êxito na escola, caracterizado, na compreensão de muitos, como sendo a reprovação e a evasão escolar. A expressão fracasso escolar parece assinalar que quem não atinge as expectativas escolares tende a se converter em pessoas fracassadas socialmente. Ademais, parece colocar a responsabilidade do fracasso sobre os estudantes, não tendo em conta que o sucesso escolar é um processo no qual também intervêm os professores, a gestão dos centros educativos, as autoridades educativas, as políticas educativas e as famílias. Além disso, a expressão “fracasso escolar” transmite a idéia de que o aluno é “fracassado” não progrediu durante o período escolar, no âmbito de seus conhecimentos e no seu desenvolvimento pessoal e social, formulando uma imagem negativa do aluno.

repercussões do “fracasso” escolar na vida de jovens em conflito com a lei, Assis (1999) afirma que as dificuldades relacionadas ao desempenho acadêmico favorecem a ampliação do grupo de amigos, em muitos casos, ligados ao mundo infracional e, contribui também para o sentimento de fracasso na vida e para a baixa auto-estima do jovem, fatores estes associados à delinquência, segundo a autora.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola funciona tradicionalmente com parâmetros classificatórios dos educandos e essa classificação e rotulação não apresenta impactos somente nos processos de socialização, criação de vínculos, avaliação, aprovação/reprovação e percurso individual de ensino e aprendizagem, mas reverberam também no desenvolvimento humano, ético, identitário das pessoas taxadas e rotuladas.

Os relatos a seguir ilustram tal afirmação.

Eu era atentado [...] nossa, eu era muito atentado (Raul).

Depois que eu peguei uma certa idade que eles começaram a vê que, queria me ensinar... mas depois que eu já era ruim, não tem jeito. (Raul explicando porque acha que não gostava de ir para a escola)

Minha mãe ia buscar eu na escola assim, era sempre minha mãe, ai era “Raul aprontou isso, Raul aprontou aquilo!”.

Escola é tudo de bom, você estuda e todo mundo fala “esse menino é excelente, é estudioso”, todo mundo recebe você bem, sem escola é um marginal, você é isso, você é aquilo... é vagabundo... tem dessas coisas. (Raul)

é que antes eu era muito bagunceiro, eu era muito criança, muito molecão. (William)

Ah, escola é o aluno quem faz, ne. A escola é boa, mas os outros faz coisa errada... proibido, tudo que é proibido é mais gostoso, ne. (João)

Ah, a culpa é nossa.... a culpa é nossa, devido nós trazê a bebida alcoolica em uma escola que tem vários de menor. É má influência, né... é má influência. Nós que era um dos maior, dos mais antigo da escola tinha que dá exemplo. (Jonas falando sobre um dos motivos que o fez ser expulso da escola)

Os depoimentos desses jovens relacionam-se aos efeitos da rotulação e estigmatização na construção das identidades. Ao afirmar que “a escola é o aluno quem faz [...] A escola é boa, mas os outros faz coisa errada...”, João parece ter introjetado um discurso dominante que culpabiliza o indivíduo pelas suas dificuldades e pelas suas condições estruturais, econômicas, sociais, não fazendo uma análise crítica do contexto histórico no qual ele está inserido. Em outras palavras, João disse que a escola é boa e se ela está depredada, pichada, com

precariedades estruturais e se ela é desinteressante, a responsabilidade é dos alunos, e, conseqüentemente, de João também, por fazer parte desse grupo. Esse discurso difundido socialmente e introjetado por João fornece uma informação importante para o desenvolvimento identitário desse jovem: alguns alunos, incluindo ele, não agem corretamente, não estão dispostos a aprender, picham e depredam a escola, brigam e não sabem “se comportar”, por isso, a escola encontra-se nas condições atuais. Jonas, ao dizer que “a culpa é nossa” (referindo-se aos alunos), também ilustra esse processo de introjeção de um discurso que o culpabiliza, o rotula e o estigmatiza.

De modo geral, pode-se afirmar que os jovens introjetaram aquilo que é rotineiramente afirmado sobre eles (seja por palavras, gestos, direta ou indiretamente), agindo em conformidade com o rotulo que lhes é imposto. Os próprios termos utilizados para se referir a si, como “atentado”, “ruim”, “bagunceiro”, “molecão”, “vagabundo”, “má influência”, refletem o desenvolvimento de uma identidade permeada pela estigmatização vivida diariamente por esses jovens.

Assim, é possível notar que as práticas que se desenvolvem no ambiente escolar (e não só na sala de aula) suscitam processos educativos que, muitas vezes, não são planejados nem intencionais, ficando relegados a segundo plano, mas que, de alguma forma, contribuem para a constituição identitária do aluno. Segundo Freire (2009b), dificilmente se imagina o que pode significar para um educando um gesto, uma fala, uma atitude do educador. Em suas palavras,

[...]É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se tivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas (FREIRE, 2009b, p.43-44).

Apesar da função da escola, muitas vezes, aparecer limitada ao ensino quase exclusivamente dos conteúdos considerados formais, os participantes reconhecem que, no ambiente escolar, outros processos educativos se dão.

[...]educação você aprende em casa e na escola também, né?! [...] Ah... aprende as matérias, como que é os nosso países, estado, região, de ciências... ah, vários bagulho sobre o corpo humano... ah, cada matéria tem uma coisa. Só que, estudar, nada, né?! (Raul respondendo sobre o que se aprende na escola)

Ah... pra tê um aprendizado melhor... educação né, também. Que você aprende na escola a tê respeito com os outro também né. (William)

Pra aprender a fazer coisa errada também (...) Droga. (João respondendo para que serve a escola)

Ixe... tem um monte. [pausa]...tem um monte.(...) Esqueci! (Caio respondendo sobre o que se aprende na escola)

Ah, aprende... várias coisa, dona. Como que faz os negócio lá de matemática... você vai aprendendo coisa nova na escola. (William)

Fala de... ciências fala do que mesmo? Esqueci! Eu sei de Geografia que fala da... é Ciências, né que fala da terra, dos cara lá, né?! (Caio)

É comum na fala dos jovens a afirmação de que na escola se aprende “educação”, no sentido de aprender a ter respeito, a tratar bem as pessoas, enfim, “ser educado” no uso corriqueiro da expressão. Da mesma forma, os jovens reconhecem que o espaço escolar é permeado por outros aprendizados para além daqueles ocorridos em sala de aula; também se aprende “educação” e “fazer coisa errada”.

Por outro lado, pode-se perceber pouca clareza com relação aos conteúdos formais ensinados na escola e uma dificuldade em descrevê-los. A maneira como esses jovens se referiram às matérias escolares, empregando termos como “os negócio lá de matemática”, parece sugerir um distanciamento em relação ao que é ensinado na escola e até mesmo uma carência de significado desses conteúdos para os participantes. As falas de Caio são significativas, na medida em que representam a distância, a pouca clareza e o significado (ou sua ausência) que os conteúdos escolares possuem para esses jovens.

Porém, diante dessa relação estabelecida com a escola e, mais especificamente, com os saberes disseminados por ela, cabe o questionamento acerca do porquê esses jovens vão à escola. Segundo os participantes, estudar e ir à escola estão muito relacionados ao futuro, ao “ser alguém na vida”, como eles mesmos afirmam,

Ah, pra ser alguém, educação... [...] Tem que respeitar os professores, você tem que estudar, pra ser alguém na vida, né?! (Raul)

Pro meu futuro, né, talvez, pra ter um emprego, tem que ter formação na escola, ne. (João)

Aprendê a lê, a escrevê, arrumá um trabalho, sê alguém na vida... (Caio respondendo para que serve a escola)

Que sem o estudo... já é difícil com o estudo, trabaiá, arrumá um serviço, agora, sem ele então... (Luiz)

Ah, porque se eu parar na oitava ou no primeiro, eu já tenho condições de fazer um curso , tirar uma carta, que é essencial... tirar alguma coisinha pra mim, que seja minha... pra mim ter responsabilidade, pra mim trabalhar, começar a trabalhar, ganhar meu dinheiro honestamente e chegar no meu objetivo. (Jonas respondendo porque acha melhor ele voltar a estudar)

Porque não arruma um serviço sem estudo, não arruma um trabalho sem estudo... não compra um carro sem estudo, não tem como tirar carta... não tem como fazer nada sem estudo! Estudo e dinheiro é tudo! (Jonas)

Nos discursos produzidos pelos jovens foi recorrente a narrativa sobre a importância da escola para a vida, para o futuro, embora nem sempre eles gostem de estudar. A importância da escola está relacionada com um futuro melhor e com o trabalho.

Charlot (2002), ao estudar a relação com a escola e com o saber em bairros populares da França, descobriu que aproximadamente 75% dos alunos estudavam para mais tarde ter um bom emprego. Para esse autor, isso é uma questão de realismo baseado na lógica de que deve-se estudar para se ter um diploma para ter emprego, deve-se ter emprego para ter dinheiro e deve-se ter dinheiro para ter uma vida considerada “normal” dentro dos padrões dominantes burgueses.

Os estudantes de classe média e alta detêm condições sociais e econômicas que lhes dão uma certeza maior de que eles terão essa vida “normal”. Entretanto, para um jovem que nasce em um bairro popular ou em uma favela, esse padrão de vida não é algo dado no nascimento, tornando-se uma conquista, para a qual somente a escola pode ajudar.

Segundo Charlot (2002),

Os docentes franceses dizem que as famílias populares não dão importância à escola. Não é verdade. Eles dão grande importância à escola porque sabem que não tem outro jeito para os filhos saírem das dificuldades da vida. Os filhos de classes médias também acreditam que terão um bom emprego com diploma. A diferença é que nos bairros populares, para muitos alunos o único sentido da escola está no fato de proporcionar um bom emprego mais tarde. [...] O problema dos bairros populares na França, também já verificado em pesquisas no Brasil, é que há uma maioria de alunos estudando apenas para ter um bom emprego, sem encontrar o sentido e o prazer do saber. Esse é um ponto essencial. (p. 27-28).

Nesse sentido, é possível afirmar que, mesmo com pouca compreensão e clareza acerca dos conteúdos escolares formais, os participantes vão à escola ou buscam retornar a ela não porque gostam, mas por motivos diversos, relacionados ao “dar bom exemplo em casa” e ao alcance de um objetivo profissional. É como diz Jonas,

Ah, vontade vontade eu não to [de voltar a estudar], mas do que vier ta me ajudando ne... um pouquinho daqui, um pouquinho dali sempre acumula, sempre fica mais inteligente, né?! E é até bom, eu sou o maior de casa, então eu tenho que dá exemplo pro meus irmão. (Jonas respondendo se estava com vontade de voltar a estudar).

As falas de Raul também indicam a escola como uma das únicas possibilidades da conquista da cidadania e da realização de seu sonho de ser padeiro.

Por causa da padaria, do meu curso... senão eu não voltava [a estudar]. (Raul respondendo o porque resolveu voltar a estudar)

ah, sei lá,... ficar nesse mundão ai é ruim, né. Você apanha de polícia, essas coisa ai. Já tem uma que eu já passei lá, agora eu quero estudar pra ser alguém lá; tem o meu curso, eu quero ser padeiro. (Raul respondendo o porque hoje ele vai para a escola)

eu vou falar que a escola é a melhor coisa, né que acontece no mundo da gente, porque sem escola você não arruma serviço, sem escola você não é um cidadão completo, sem escola as pessoas olham pra você de uma outra forma. (Raul)

As observações realizadas no percurso da pesquisa também fornecem dados interessantes que sinalizam que, apesar da escola ser vista como uma instituição que possibilita a ascensão social, por meio da aquisição de um emprego, e do exercício da cidadania, frequentar esse espaço não se constitui como algo prazeroso. Algumas passagens relatadas no diário de campo ilustram essa constatação.

Perguntei sobre a escola e eles me disseram que os professores estavam em greve e que eles estavam contentes pelo fato de não estarem tendo aulas. [...]. Essa jovem [Alice] disse que faltou hoje da escola, porque estava chovendo muito e Iuri completou dizendo que também faltaria porque ouviu uma colega dizer que não estava sendo marcado falta.

Permaneci durante todo o tempo dessa atividade e auxiliei alguns jovens. Falamos sobre a greve dos professores e a maioria dos jovens demonstrou estar contente com a greve, por estarem sem aulas, mas estavam preocupados com a reposição dessas aulas que, provavelmente, acontecerá aos sábados. Muitos deles deixaram claro que não irão nas reposições aos sábados, mesmo se estiver contando falta.

Falamos a respeito da escola, sobre a greve dos professores e sobre o porquê eles estão estudando. Pude perceber que a escola não é vista como atrativa, mas os jovens vão “porque tem que ir”, seja para conseguir um trabalho seja porque o juiz exige. Edson e Matheus relataram que querem estudar até o terceiro colegial; estavam preocupados com a reposição de aulas que seria nas férias e aos sábados, dizendo que, se não fosse marcar falta, eles não iriam.

ele [Matheus] só tinha ido à escola duas vezes nessa semana. Disse que amanhã de manhã não iria à escola novamente, pois ia terminar seu quadro. Segundo o jovem, de sexta-feira ninguém quase vai à escola. A educadora de referência de Matheus conversou muito sobre isso com ele, tentando convencê-lo a ir para a escola, mas ele estava irredutível, dizendo que não iria.

A dificuldade em compreender o sentido do saber desenvolvido nas escolas é indicada pelas falas dos jovens, ao tentarem relacionar os conteúdos escolares à vida cotidiana.

Ah... não lembro! Ah, mas tem a vê sim, dona. (Caio respondendo sobre se o que ele aprende na escola tem a ver com o seu dia-a-dia)

mas eu não gosto muito de lá. Lá só sai quinze pra uma todo dia, nunca vi isso, mano. Fica um monte de tempo na sala de aula. (Caio)

Ah [pausa]... eu uso, mas não ponho em prática, né?! (...) eu não to ponhando em prática, porque eu não to estudando, porque eu ainda... porque se eu tivesse já na aula já, seu eu já tivesse tendo aula eu já ia pondo em prática. (William respondendo se o que ele aprende na escola tem relação com o seu dia-a-dia)

Os relatos de Caio demonstram que, apesar do jovem dizer que o que ele aprende na escola tem relação com seu dia-a-dia, ele não consegue atribuir um sentido ao saber escolar e nem relacioná-lo ao seu cotidiano. Quando o jovem reclama que o tempo em que os alunos ficam dentro da sala de aula é excessivo, é possível vislumbrar o pouco sentido que o ficar na sala de aula tem para esse participante. Parece que o permanecer na sala de aula é uma questão de normatividade, ou seja, esse aluno permanece na sala de aula para cumprir as

regras estabelecidas pela escola, mas o estar na sala de aula e, conseqüentemente, o que se ensina ali, possui pouco sentido para o jovem, não havendo porquê continuar nesse espaço por “um monte de tempo”.

A fala de William também reflete a dificuldade de compreender a relação entre saber escolar e cotidiano, na medida em que o participante parece indicar que o que se aprende na escola se “coloca em prática” somente dentro da própria escola. Quando questionado sobre isso, William responde que é possível que algumas coisas que se aprende na escola também sejam “colocadas em prática” fora dela. Ao ser solicitado a dar um exemplo, o jovem se refere aos conselhos e orientações, dados por um professor, referentes à conduta de William durante as aulas. Segundo esse participante,

Ai o professor vinha e falava pra mim, ó William, você que é um moleque bom, tem uma boa conduta nas aula minha, não fica seguindo esses menino, porque eles só vai te levá pro mau caminho.

Desse modo, pode-se notar que, para os jovens participantes do estudo, a relação entre escola e vida cotidiana mostra-se mais claramente quando se referem a processos educativos que não estão relacionados aos conteúdos formais, ou seja, aqueles que estão no âmbito das interações, da convivência, das orientações pessoais, do informal e daquilo que não é ensinado intencionalmente aos alunos, de forma planejada. Um relato de Jonas também corrobora esse ponto de vista.

Lógico que usa. Nossa educação nós usa no nosso dia-a-dia; nossa postura nós usa no dia-a-dia, nossa inteligência nós usa no dia-a-dia pra compartilhá com o próximo, pra dá uma assistência a quem precisa. (Jonas respondendo se o que ele aprende na escola ele usa no dia-a-dia)

Os participantes Raul e Luiz, como todos os outros jovens, afirmaram que o que se aprende na escola tem relação com o seu cotidiano e referiram-se aos conteúdos formais da escola ao demonstrar essa relação.

Pra pegar o ônibus tem que saber lê! (...) É, por exemplo, se você vai conversar com uma pessoa e ela ta falando daquilo lá, você já sabe, é eu estudei. (Raul respondendo que o que ele aprende na escola é útil no seu dia-a-dia)

Tem. Que nem conta memo, é mais pra aqueles que fica em computador, em mercado, né. Ah, um monte de coisa. [pausa]. Tem a vê sim... muitas coisa, né. (Luiz falando se o que ele aprende na escola é útil no seu dia-a-dia)

Aos falarmos da relação entre o que se aprende na escola e a vida diária, surgiram algumas observações, por parte de alguns participantes, relacionadas às condições nas quais os conteúdos formais são ensinados no ambiente escolar. Os relatos de dois jovens – Raul e William – indicam que na sala de aula nem sempre é possível questionar o que é ensinado e que a grande quantidade de alunos por sala dificulta o processo de aprender.

Ah, o professor explica também (...) explica, até você aprender [referindo-se ao professor do curso de padaria]. (...) Lá [na escola] explica 3 vezes e ta bom! Já era! Aprendeu, aprendeu, se não aprendeu, corre atrás. (Raul falando da diferença entre a escola e o curso de padaria)

tinha menas pessoa na sala, ai aonde que você presta mais atenção ne... não fica aquela barulhera. Mas agora aqui vai ser diferente né, não pode ficá perguntando muito, qualquer coisa. (William comparando a escola existente dentro da unidade de internação da Fund. CASA e uma escola de fora)

As falas desses jovens nos remetem ao conceito de educação bancária, trazido por Freire (2009a). Essa educação que, em linhas gerais, reproduz as relações de opressão presentes na sociedade, visa tolher a curiosidade do educando, mantendo-o adaptado e conformado aos padrões dominantes. Segundo Freire (2009a), na escola, ao analisar as relações educador-educando, pode-se notar que estas relações apresentam um caráter narrador, dissertador de conteúdos que se apresentam de forma alheia à experiência existencial dos educandos. Narrar ou dissertar implica um sujeito – o narrador – que aparece como agente central do processo de ensino e aprendizagem, cuja tarefa é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração, e os objetos passivos, ouvintes – os educandos – compreendidos como “vasilhas” que devem ser enchidos pelo professor.

Na concepção bancária de educação, o educador conduz os educandos à memorização do conteúdo narrado, não havendo espaço nem estímulo à reflexão crítica, ao questionamento, à curiosidade. Como afirma Freire (2009a, p. 66), “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. Ainda de acordo com esse autor,

Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 2009b, p.85, grifos do autor).

Assim, a educação desenvolvida nas escolas citadas pelos jovens Raul e William padece da concepção bancária, pouco estimulando a pergunta, a reflexão crítica e a curiosidade que tornam o sujeito mais criticamente curioso em relação ao objeto de conhecimento. Se considerarmos que, como para Freire (2009b, p.88), “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”, a pouca possibilidade de expressão de questionamentos limita o desenvolvimento de capacidades importantes do ser humano, restringindo sua atuação crítica na sociedade.

Considerando essa dificuldade da escola em proporcionar uma educação baseada no diálogo, compreendido não apenas como o trocar de informações, mas como comunicação verdadeira, que não se resume somente a palavras, faz-se necessário aprofundar a discussão, a partir dos dados fornecidos pelos jovens participantes do estudo, acerca de qual a relação estabelecida por eles com seus educadores. O próximo foco de análise visa cumprir esse objetivo.

4.2 – A relação com os educadores

Nesse foco de análise foram agrupados os relatos dos participantes que faziam referência à relação estabelecida com seus educadores. Na perspectiva desse estudo, assume-se como educadores todos aqueles que, presentes no ambiente escolar, contribuem de alguma maneira para a educação dos alunos. Desse modo, o pessoal da cozinha, da portaria, da limpeza, assim como os professores, diretores, inspetores de aluno, constituem-se como educadores.

Os relatos dos jovens entrevistados fizeram alusão, principalmente, aos professores e, mais especificamente, às dificuldades encontradas no relacionamento com esses educadores. A violência, englobando agressões físicas, verbais e desrespeito mútuo, foi um aspecto bastante presente nas falas dos jovens.

A dona, a professora, era gordona, a dona Sandra, forte... eu não sei o que o moleque falou dentro da classe, (...) a dona virou e tacou o apagador... Se o moleque não abaixa (...) ia pegá na cara. (Raul falando das lembranças dos professores).

Eu fui discutir com ela, sem querer eu empurrei ela, ai, sem querer, eu bati no estômago dela... sem querer, não! Falaram que ela vomitou... (Raul falando de suas lembranças de seus professores).

Ah... xingava professor. Professor xingava nós, nós xinga eles. (Caio falando sobre as bagunças que lembra em sala de aula).

Ah, quando eu estudava lá ele veio batê na menina... o professor (...) Ai ele tava falando um negócio chato lá, ai a menina foi pedi pra ir no banheiro, ele não deixô. Ai a menina falou, catou e “eu vou sair!”. Ai a menina foi sair, ele parou na porta, a menina foi pra cima e ele ergueu a mão assim pra dá na cara dela. (Caio).

Costumavam falar... “ ah, vou chamar seu pai!”, “ah, seu pai... aquele lá, vagabundo lá”. Nossa, senhora, eu socava caderada. (Jonas).

Tinha umas que era ignorante. Não tratava nós adequadamente. (...) Maltratava nós, xingava nós... vixe... era mó ruim lá na escola. (Jonas falando sobre as diretoras da escola).

Esses depoimentos dos jovens ilustram como a violência tem perpassado as interações entre alunos e educadores, principalmente os professores. Nesse sentido, a escola, considerada um espaço capaz de proporcionar aprendizagens importantes para o desenvolvimento do indivíduo, para o exercício da cidadania e para a convivência em sociedade, também pode legitimar formas violentas de se comunicar e expressar. A escola, ao reproduzir as desigualdades sociais de classe, privilegiando a cultura e os saberes da burguesia dominante, já inicia o cumprimento de sua função operando de forma violenta e opressiva.

Além disso, é possível identificar condições em sala de aula e ações dos educadores que favorecem a emergência de atitudes violentas no contexto escolar, como por exemplo, a insensibilidade às características individuais do estudante e as expectativas dos professores. Ademais, a disciplina empregada pela escola pouco se diferencia das práticas disciplinares sociais, que enfatizam a punição e as medidas de segurança. A escola parece gastar mais tempo implementando medidas punitivas do que ações positivas ou preventivas (DIAS, 2005).

De acordo com Abramovay e Rua (2003), as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, o sistema de punições, assim como a prática educativa dos professores são aspectos que ajudam a compreender o fenômeno da violência dentro do

âmbito escolar. Os autores argumentam que a democratização da escola e a adequação de sua estrutura física podem produzir mudanças positivas no processo de prevenção à violência.

Para Sawaya (2002), muitas práticas pedagógicas, como remanejamento de alunos por classe, certas práticas disciplinares e alguns critérios sobre o bom professor e o bom aluno têm se mostrado como um empecilho ao bom aproveitamento escolar. Segundo a autora, as práticas disciplinares muito rígidas que afetam alunos e professores, e a adoção de critérios arbitrários para seleção de alunos e professores podem gerar violência e indisciplina.

Ainda nessa perspectiva, Sawaya (2002) afirma que alguns estudos têm mostrado que a qualidade da relação entre professor-aluno constitui-se em uma variável determinante do processo de aprendizagem. De acordo com a autora,

a percepção do professor sobre si mesmo e sobre o seu aluno conduz as formas de interação com o aluno e os resultados escolares, de tal modo que aqueles professores que conseguem perceber e desenvolver as qualidades dos alunos promovem a sua acentuação, mas aqueles que estão permeados por preconceitos, ou só conseguem ver os aspectos negativos dos seus alunos, não conseguem um bom aproveitamento escolar por parte deles" (SAWAYA, 2002, p. 207).

Desse modo, ao invés de atribuir o problema da violência na escola ao aluno, tomando o seu mau ou bom desempenho como algo em si, decorrente de suas características individuais, várias propostas de estratégias para diminuição da violência no âmbito escolar analisam as ações do aluno como sendo influenciada pelas práticas e processos que se desenvolvem na instituição escolar como um todo (SAWAYA, 2002).

Alguns autores, nessa mesma direção, sugerem que as relações na sala de aula constituem-se como aspectos centrais no processo educativo, motivando crianças e jovens a explorarem favoravelmente o ambiente escolar e a lidarem com maior facilidade com as oportunidades sociais e de aprendizagem que a escola oferece. Entretanto, relações negativas com professores podem gerar um ambiente escolar ansioso e até mesmo agressivo com repercussões no interesse em envolver-se nas atividades presentes na escola (BIRCH; LADD, 1996 citado por LISBOA; KOLLER, 2004).

Nesse sentido, Assis (1999) e Torezan (2005) verificaram, em suas pesquisas, que um dos motivos mais citados por jovens em conflito com a lei para o abandono escolar foi o desentendimento com professores e colegas, incluindo a agressão física.

Em uma pesquisa desenvolvida por Njaine e Minayo (2003) a fim de analisar os significados que a violência assume em diferentes contextos e as formas como se manifesta no ambiente escolar, verificou-se que os educadores não se julgavam preparados para lidar com

ações violentas e tidas como indisciplinadas, relatando impotência, medo, angústia e revolta. Ainda segundo esse estudo, os professores viam seus alunos como agressivos, intolerantes, apáticos e com baixa auto-estima. Quando questionados sobre a causa para tais comportamentos, os professores apontaram a família composta por muitos membros, nas quais os pais dedicam pouco tempo à educação dos filhos. Afirmaram ainda que os pais e responsáveis estariam passando a sua função de educar esses jovens aos professores.

Como afirmam Abramovay e Rua (2003), os professores pouco se percebem como influentes, e por isso também responsáveis, nas dificuldades escolares de seus alunos, atribuindo a estes e a suas famílias ou às péssimas condições de trabalho, a causa da violência no contexto escolar. Verifica-se, assim, uma tendência a enfatizar fatores externos à escola como responsáveis por comportamentos violentos, amenizando a responsabilidade do sistema escolar .

O aluno, por sua vez, reclama do descaso da escola, da violência verbal e comportamento autoritário por parte dos professores e funcionários da escola (NJAINÉ; MINAYO, 2003), da falta de comunicação, atenção e diálogo entre professores e alunos (ABRAMOVAY; RUA, 2003).

Da mesma forma, os jovens sinalizam em suas falas que os educadores são vistos como a “parte ruim” da escola, como aqueles que possuem dificuldades para dialogar e que, diante de ações tidas como indisciplinadas, recorrem à prática do encaminhamento, como discutido anteriormente, encaminhando ao diretor e até a Ronda Escolar¹⁴.

14 A Ronda Escolar é um programa de policiamento escolar da Polícia Militar do Estado de São Paulo, cujo objetivo é a vigilância dos estabelecimentos de ensino e de toda comunidade escolar. Na cidade de São Carlos, a partir do ano de 2009, a Polícia Militar passou a ser auxiliada pela Guarda Municipal, no trabalho da Ronda Escolar. No ano de 2009, a Polícia Militar contava com 6 viaturas e 14 policiais militares envolvidos na Ronda Escolar. Nesse mesmo ano, a Guarda Municipal iniciou sua ação em parceria com a PM com 10 motos e 2 viaturas. (Informações disponíveis no site: http://www.saocarlosocial.com.br/noticias/?n=Guarda+municipal+inicia+ronda+escolar+em+43+escolas_JWQ37FCD2Z).

Tratam. (respondendo se ele é bem tratado na escola). Tem uma professora lá que é chata, é arrogante. Ela não sabe conversar, grita falando... (João).

Tem os inspetor, diretor, coordenador... (João afirmando que isso é a parte ruim da escola).

Ah, primeiro que não precisava ter professor. Só ia tê bagunça, jogá futebol, piscina no calor (...) Ah, ia ter um vôlei, basquete (...) Ia ter tudo os esportes... sem professor, ia ser legal. (Caio falando sobre a escola que para ele seria legal).

Teve uma vez assim, dona, que a professora ficou tão brava com nós, que nós não tava fazendo nada na sala de aula, ai ela foi lá e chamou o diretor, ai veio, chamou a Ronda Escolar e levou cada um na sua casa. (William falando sobre suas lembranças da escola).

Algumas observações presentes no diário de campo descrevem passagens que corroboram as informações apresentadas pelos jovens entrevistados, no que se refere à relação entre educadores e alunos. Um jovem, em uma conversa informal durante sua aula de pintura em tela,

Disse que não gosta dos professores e professoras dessa escola, e em seguida explica que não é que não gosta dos professores pela sua profissão, mas sim, porque eles são muito chatos, ficam só falando, de maneira cansativa.

Vale ressaltar que essas são falas dos jovens e foram selecionadas por aparecerem com frequência em seus discursos sobre a escola e os educadores.

Outra dificuldade encontrada na relação entre educandos e educadores, citada pelos jovens entrevistados, refere-se à prática de rotulação e estigmatização presente no ambiente escolar. Segundo eles,

pensa, eu acho que coisa boa... que eu sou educado... esse muleque é educado, nem parece que é ladrão. O professor mesmo falou: parece que você nem é bandido cara, que você nunca roubô. Você não tem cara de quem faz isso. (Raul respondendo o que ele acha que os professores pensam dele).

ai já vinha um professor dá aula, ai ela já falava “ó, aqueles ali não ta fazendo nada!”. Ai ela já entrava sabendo já. (William falando sobre suas lembranças da escola).

(...) tudo que acontecia na escola, era eu, tudo era eu. (...) Ai depois de um tempo, que eu fiquei mais disciplinar, ai foram vê que tudo que acontecia não era o Jonas, porque o Jonas tava na sala, o Jonas tava na secretaria. (Jonas).

Nesse sentido, o estudo realizado por Torezan (2005) evidencia que os jovens autores de atos infracionais pesquisados afirmaram não gostar de frequentar a escola, sendo um dos

motivos o fato deles se sentirem discriminados, “perseguidos” ou vítimas de olhares e ações diferenciados por parte de funcionários da escola.

Segundo Teixeira, M., (2008), embora cause espanto o fato de que a instituição destinada à formação das juventudes não tenha uma disposição, a priori, acolhedora para com os jovens em conflito com a lei, isto não poderia ser diferente, pois, na escola, estão presentes as mesmas ideias, sentimentos e atitudes preconceituosas e estigmatizantes circulantes na sociedade sobre o jovem autor de ato infracional.

Ainda segundo essa autora,

A recepção do adolescente e/ou sua família pela escola e a sustentação de sua permanência, os manejos administrativos, técnicos, pedagógicos deste adolescente indicam um modo de olhar, de escutá-lo, compreendê-lo, revela uma mentalidade. Aquela do antigo Código de Menores pautada na doutrina da situação irregular que estabelecia uma política assistencialista e repressiva para as crianças e adolescentes pobres; ou, a mentalidade do novo instrumento jurídico de garantia dos direitos à infância e adolescência pautada na doutrina da proteção integral – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). As conseqüências do modo como ele é recebido e incentivado ou não a permanecer na escola pode desenhar o presente e o futuro deste adolescente e, também da comunidade à qual pertence. (TEIXEIRA, M., 2008, s/p).

Diante disso, não é de se estranhar que o discurso dos jovens participantes do estudo denote o pré-conceito e a estigmatização. Eles são frequentemente acusados de serem os “maus alunos”, e a escola acaba por lhes atribuir a responsabilidade pelos conflitos e problemas ocorridos dentro da escola.

No ambiente escolar, os rótulos disseminam-se rapidamente, tornando-se estigma.

Tema frequente entre as professoras, os “melhores” e os “piores” alunos tornam-se assunto de domínio público e por esta via perpetuam-se como “competentes” e “incompetentes”. A prática comum entre as professoras de fazer comentários negativos sobre as crianças diante de quem quer que seja, incluindo a própria criança, é uma das principais responsáveis pela estigmatização de que muitas são vítimas (Patto, 1993, p. 293-294).

De acordo com Patto (1993), a cultura dos rótulos e estigmas foi identificada como um importante fator a influenciar antecipadamente o desempenho dos alunos. Nessa direção, faz-se necessário o emprego do conceito de profecia auto-realizadora, elaborado por Rosenthal e Jacobson (1989), que contribuiu para a compreensão de como as expectativas/concepções do corpo docente exercem influência nas ações e no desempenho acadêmico do aluno. A profecia auto-realizadora opera da seguinte maneira: quando acreditamos em algo, agimos de determinadas formas que acabam contribuindo para que esse algo aconteça

No caso dos jovens em conflito com a lei, a estigmatização e a conseqüente segregação ficam ainda mais evidentes, dificultando a permanência desse aluno na escola e lhes proporcionando a construção de uma identidade fragilizada pela constante vivência de discriminação e rotulação a que estão sujeitos.

Fazer essas considerações a partir da fala dos participantes (acerca de seus educadores) não significa afirmar que os jovens não praticam violência na escola ou isentá-los de suas responsabilidades no cometimento de ações violentas ou indisciplinadas no ambiente escolar. A exposição do discurso dos participantes com relação aos seus educadores auxilia para o entendimento sobre o significado que a instituição escolar adquire para os jovens em cumprimento da medida socioeducativa de Liberdade Assistida e contribui para uma ampliação do olhar para a relação desse jovem com a escola, considerando o contexto histórico, social e econômico no qual ambos estão inseridos. O objetivo é colaborar com o rompimento de uma visão que situa quase que exclusivamente no jovem a responsabilidade pela violência escolar, e promover uma compreensão de que o sistema escolar como um todo, como seu funcionamento e mecanismo, acaba por favorecer a irrupção de conflitos, violências e relações opressivas, não sendo estas nem culpa exclusiva do aluno, nem do educador.

Apesar das reflexões e análises elaboradas, os jovens participantes do estudo apresentam um discurso que parece situar neles próprios a responsabilidade pela forma como são tratados por seus professores. É como afirmam Caio, William e Jonas,

Professor trata você como você trata ele. Se você tratá ele bem, ele vai tratá você bem... se tratá ele mal, ele vai tratá você mal. (Caio).

...eu acho que eu também tem hora que eu não tinha respeito. Eu falava coisas que não era certo. Ai eles ficavam... “óia que muleque sem educação! O respeito vem de casa!”, falava pra mim, xingava [...] Ah, eu não sei se era eu que tratava eles mal ou eles que maltratava eu... mas eu acho que era eu que não tratava eles bem... (William falando da relação com os professores).

porque se eu não dava o respeito pra eles, lógico que eles não ia trata eu com o maior respeito, né. Eu não dava respeito, eles me desrespeitavam. (William falando da relação com os professores)

[...] conforme eu demonstrava minhas atitudes e minha personalidade, eu era tratado... (Jonas respondendo como ele era tratado na escola).

Esses relatos parecem indicar que os participantes introjetaram um discurso dominante que dissemina uma visão distorcida da realidade. De acordo com tal discurso, as “causas” para as dificuldades de interação entre alunos e professores são de ordem individual, podendo ser compreendidas a partir das ações dos interlocutores, sem uma análise contextualizada

histórica e socialmente. Além disso, essa crença de que “o professor trata você como você trata ele” (sic) estigmatiza mais uma vez os jovens autores de ato infracional, ao colocar sobre eles a responsabilidade pela maneira, muitas vezes violenta, que seus professores os tratam.

Nesse sentido, ao invés de ser um profissional capaz de promover, no aluno, o conhecimento e desvelamento crítico da realidade, favorecendo outras formas de ler o mundo e estar nele, o professor passa ser aquele que regula suas ações mediante as atitudes alheias, quase que agindo baseado na rigorosa reciprocidade. É assim que esses jovens parecem ver seus professores.

Por outro lado, os jovens também fazem alusão a educadores tidos como “legais” e “gente boa”. De maneira análoga aos dados encontrados por Meinerz (2009) em seu estudo, os professores que são lembrados pelos jovens entrevistados assim o são por estarem relacionados a um nível maior de afetividade.

Ah, sei lá... eu fiz amizade com o professor... sei lá, é bem legal o curso! (Raul respondendo porque ele prefere o curso de padaria à escola).

Ah, porque sabe conversar, ne, sabe entender também. (João respondendo como são os professores legais).

Você tá em dúvida com alguma palavra, ou alguma coisa, você chega nele assim, ele vai sabê fala pra você certinho, aí você vai entendê certo... um professor que dá pra você entendê, porque dona, tinha uns professor aqui que falava, falava, mas eu não entendia nada, dona! (William falando sobre como é um professor legal).

Ela gostava de mim demais... parecia que era minha mãe! “Jonas, você vai pra escola, vai”... “eu vou!”, no horário de serviço dela, no horário de almoço dela, ela ia, almoçava e voltava, passava em casa e já levava eu. (Jonas falando de sua relação com algumas professoras).

Excelentes! Se dependesse de mim, não tinha cargo de professor não...era tudo educador. O educador tem bastante convivência com nós, dependendo da professora tem uma aula só, cinquenta minuto só, e conhece nós bem, tem uns que não. (Jonas falando de sua relação com os professores. Educador aqui se refere ao educador da Fundação CASA que passa todo o tempo com os jovens).

As falas desses jovens indicam a importância do estabelecimento de uma relação afetiva com os educadores, principalmente com o professor, durante o processo educativo. O relato de Raul dá indícios de que um dos motivos pelos quais o curso de padaria, feito por ele, era mais interessante do que a escola tinha relação com o vínculo de amizade firmado entre esse jovem e o professor, além do curso lhe garantir uma possibilidade de trabalho no futuro.

O diálogo é considerado como aspecto fundamental para uma boa relação com seus educadores, segundo João, William e Jonas. O “saber conversar” e o “saber explicar”, com calma, respeitando o educando aparece como ponto crucial na tarefa de ensinar e de conviver no ambiente escolar. Esses jovens reclamam por uma relação dialógica na educação escolar, envolvendo uma postura de escuta por parte dos educadores, de respeito pela visão de mundo de seus alunos, de humildade, de abertura para o novo, de amor e de confiança, conforme defende Freire (2009a).

O último discurso apresentado, de Jonas, deixa claro o quão importante é o estabelecimento de um vínculo afetivo, de confiança, de amizade entre educandos e educadores no desenrolar dos processos educativos presentes na escola. Para Jonas, transformar o professor em educador (termo utilizado pelo jovem fazendo referência ao profissional da Fundação CASA que passa o dia acompanhando os garotos internos em suas atividades) significa fazer com que o primeiro passe um maior tempo com seu aluno, convivendo, conhecendo-o a fundo, vinculando-se. Significa também não reduzir o trabalho do professor ao ensino de conteúdos formais previamente programados sem a participação dos educandos, mas sim, ampliar a atividade docente englobando processos educativos mais amplos e cotidianos, envolvendo os sentimentos, as ideias, a leitura de mundo e os “saberes-de-experiência-feito” de cada indivíduo.

Por meio desses relatos, os jovens participantes dessa pesquisa indicam alguns aspectos da relação com educadores que poderiam favorecer a sua permanência na escola, promovendo, possivelmente, sentimentos de pertencimento a esse espaço.

4.3 – Relação com colegas da escola

Após a exposição de como seus educadores são vistos pelos jovens autores de ato infracional pelos participantes da pesquisa, faz-se importante compreender como se dá o relacionamento com outros atores presentes no ambiente escolar: os colegas de escola, também alunos.

Nesse foco de análise foram agrupadas as falas mais significativas dos jovens que faziam referência aos alunos colegas e às relações com eles estabelecidas. Os relatos dos participantes disseram, principalmente, sobre as brigas ocorridas dentro da escola envolvendo e a outros alunos, e acerca da sociabilidade que se dava nesse espaço. Por sociabilidade pode-se entender as relações de amizade, as brincadeiras, os jogos, as paqueras que se devolvem no contexto escolar. Segundo Meinerz (2009), a sociabilidade refere-se às

interações grupais que se estabelecem por escolha do indivíduo, predominando seu aspecto de ludicidade.

As amizades, a relação com os alunos colegas, as brincadeiras e atividades realizadas no ambiente escolar marcaram as lembranças dos jovens acerca da escola. Suas falas ilustram esse ponto,

Ah... não sai da mente. Eu lembro dos moleque... (Raul falando sobre suas lembranças da escola).

Nós ficava brincando dentro da classe, de boa, na educação física... vixe, eu curtia educação física, heim?! Nossa... Eu fui até dançar (...) quadrilha lá! (Raul falando de suas lembranças dos colegas da escola).

Eu ficava brincando de burquinha (...) Eu lembro de várias coisas... nossa! Bla-blade, vixe, o bagulho era da hora! Brincava pra caramba com os moleque. Passou né... já era! (Raul falando das lembranças dos colegas).

Ah... acho que os colega (...) quando era pequeno, né?! Ficava correndo pra lá e pra cá. (João falando das lembranças da escola).

Ah, paquera, ne?! [risos](...) Ah, eu ia mais paquerá, ficá com os amigos. (William sobre o que ele lembra da escola).

A escola, para esse grupo, extrapola o espaço da sala de aula e a sociabilidade torna-se o elemento prioritário e marcante. Nos pátios escolares, nas quadras, nos corredores e na sala de aula, os jovens pesquisados constroem uma sociabilidade que subverte a lógica escolar. Da mesma forma que os dados encontrado por Meinerz (2009), estudando grupos de alunos que circulam pela escola não permanecendo na sala de aula, o presente estudo indica que esses jovens encontraram uma outra maneira de viver a escola, ressignificando esse espaço, dando-lhe um sentido próprio que pode contrariar as relações presentes em sala de aula marcadas pela fixidez, centralidade nos conteúdos acadêmicos e pela prática autoritária de alguns educadores. Os relatos dos jovens indicam uma opção pela sociabilidade como relação de troca entre os pares. Nas palavras de Meinerz (2009),

[...] Quando os adolescentes optam por circular pelos espaços escolares ao invés de permanecer em sala de aula, estão escolhendo criar laços com seus pares, preferindo a sociabilidade como elemento prioritário em seu processo de escolarização. Fora os conteúdos didáticos e as atividades pedagógicas, eles querem o seu reconhecimento como amigos, como aqueles que possuem um beijo gostoso, um olhar insinuante, ou aqueles que se impõem pela força, defendendo sua honra, que não tem medo nem da direção nem da guarda. Tal reconhecimento é fundamental tanto por parte de seus pares quanto por parte dos adultos que lhes acompanham (p.164).

Fica clara a presença, no ambiente escolar, de diversas práticas sociais que se dão dentro e fora das salas de aula, envolvendo processos educativos diversificados, que muitas vezes não são apreendidos, reconhecidos e valorizados pela escola.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola apresenta dificuldades em enxergar o jovem para além de sua condição de aluno. Ao pesquisar o significado da escola para jovens frequentadores de uma escola do Estado do Espírito Santo, tendo como referência suas percepções sobre a relação que se estabelece com os seus pares, Costa (2005) chegou a resultados semelhantes, indicando que a escola não conseguia identificar o aluno, antes de tudo, como um jovem, não reconhecendo suas práticas de sociabilidade e expressões culturais como legítimas. Da mesma forma, as inúmeras práticas sociais que se dão na escola, para além do ensino do conteúdo formal, são pouco reconhecidas e valorizadas pelo sistema escolar.

Os dados do estudo de Costa (2005) indicam que os professores pareciam ignorar a pessoa que existe por trás de cada aluno, não levando em conta as especificidades das experiências, demandas e necessidades dos jovens como tal. Os dados indicam que a escola pouco conhece o jovem que ali estuda, sua leitura de mundo, o que ele pensa e tem a dizer. Assim, os jovens indicam não gostar e não quererem se identificar com uma instituição que não lhes dá visibilidade, recusando a organização interna escolar que inibe a diversidade, a convivência, o diálogo e a sociabilidade (COSTA, 2005).

Estudando como o jovem em conflito com a lei vê a escola, Caurel (2003) também encontrou dados que indicam que o ambiente escolar é percebido por esses jovens como socialmente rico, embora considerem a escola como um espaço desinteressante e avaliem negativamente o estar em sala de aula. Assim como nas falas dos jovens participantes desse estudo, a tônica das lembranças escolares dos jovens entrevistados por Caurel (2003) residiu nas chamadas “bagunças” e diversões praticadas na escola com colegas desse local.

Outro aspecto bastante presente nos relatos dos jovens acerca de suas relações com os colegas de escola refere-se às brigas com outros alunos. De acordo com as falas dos participantes, as agressões físicas e discussões permeiam muitas de suas lembranças da escola e da relação estabelecida com os colegas do contexto escolar.

Era várias brigas na escola também... (Raul).

Ah, eu lembro uma vez quando um moleque chegou e deu um tapa na minha cabeça (...) ai eu logo arrastei ele pela camiseta, levei ele pro pátio e só boxe. (Raul falando sobre suas lembranças da escola).

ai ele já catou eu pelo pescoço e deitou eu na mesa, catou eu, ai eu falei “vai, dá o primeiro que você vai ver”; ai minha mãe já entrou no meio, já apartou. (Raul falando sobre suas lembranças na escola).

ai ele veio e deu um empurrão em mim, empurrou assim e a escada era assim e eu cai com tudo pra baixo, cai com tudo sentado. Vixe... já levantei catando aqui, fui pra cima e já comecei pá também. Tava nem vendo. Ai fomo pra diretoria, ai chama os pais... a mãe, pai, não sei o que... ixe, minha mãe ficava brava, heim. (Raul falando sobre suas lembranças da escola).

Brigava em sala de aula. (Caio falando sobre as bagunças que lembra).

Pode-se perceber que as memórias desses jovens estão permeadas por histórias de brigas e de violência. Brigar parece fazer parte do cotidiano escolar dos participantes da pesquisa. Dados similares foram encontrados por Silva (2008) ao estudar uma ação educativa de política pública destinada à escolarização de jovens autores de ato infracional privados de liberdade na cidade de Americana, interior de São Paulo. Segundo a autora, ao rememorem suas trajetórias escolares, os jovens descreviam cenas de conflito, agressões e brigas ocorridas na escola, culminando, muitas vezes, com suas expulsões da instituição escolar.

Essas informações sinalizam para o fato de que a violência perpassa de maneira contundente a experiência escolar desses jovens, na medida em que há relatos de interações agressivas tanto com seus educadores quanto com os colegas da escola. Assim, é possível verificar que o uso da força física e/ou da agressão verbal para resolver conflitos acompanha o processo de escolarização desses jovens. No ambiente escolar, assim como na sociedade, a violência tem sido um meio de regramento das relações sociais.

Se adotarmos uma visão mais ampla acerca dos processos educativos que se dão no espaço escolar como um todo, não limitando nossa análise ao contexto da sala de aula, poderemos compreender que as ações violentas desencadeiam aprendizagens que provavelmente não estão sendo planejadas, sistematizadas e olhadas com atenção pela escola. Nessa direção, pode-se conjecturar que talvez algumas das coisas mais importantes aprendidas por esses jovens, como o conviver, as formas de relações interpessoais, valores éticos e morais, dentre outras - transcorram fora da sala de aula, mas a elas não são atribuídas a devida importância por não se constituírem como conteúdos acadêmicos.

4.4 – *Movimentos de resistência*

Além de indicar quais as relações estabelecidas pelos jovens com a escola, com os educadores e com seus colegas, a fala dos participantes também sinaliza que as chamadas “bagunças”¹⁵, fugas do espaço escolar, evasão e o desinteresse pela escola fazem parte das lembranças desses jovens acerca da instituição de ensino.

Essas falas foram agrupadas sob a denominação de “movimentos de resistência” por representarem ações e atitudes dos jovens que, de forma intencional ou não, contestam práticas institucionais que os oprimem. O termo resistência é aqui empregado na perspectiva freireana que compreende esse movimento não só como uma reação de autodefesa, mas sim, como uma ação política ofensiva. Para esse autor,

[...] as resistências – a orgânica e/ou cultural – são *manhas* necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco [...]. Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. (FREIRE, 2009b, p. 87).

Nesse sentido, os relatos dos jovens narrando as “bagunças” por eles realizadas, os episódios de evasão e fugas da escola foram compreendidas e analisadas como uma forma de resistência a uma escola que impõe uma cultura e um saber dominante, distantes dos “saberes-de-experiência-feito” desses jovens e estabelece normas e formas de operar que exclui, oprime e dissemina a violência.

A chamada “bagunça” foi algo bastante presente no discurso dos jovens, estando muitas vezes relacionadas com expulsões e repetências. Para alguns participantes, o “bagunçar” apresentou-se como incompatível com a atitude de estudar.

15 A palavra bagunça está sendo utilizada entre aspas com o objetivo de indicar uma dificuldade de definição e delimitação das ações consideradas como bagunça ou como ato de violência no ambiente escolar. O termo bagunça foi mantido a fim de reproduzir o discurso apresentado pelos participantes, que pareceram não diferenciar violência e bagunça e/ou indisciplina.

Ah, era muito novinho... Eu já bagunçava e não passava. (Raul explicando porque repetiu a primeira série).

Eu não fazia nada com nada, não queria nada com nada, só queria bagunçar, não estudava. (Raul)

Ah, porque a primeira vez foi por nota, né... que eu ia pra escola mas bagunçava, não tirava nota. Agora as outras duas vezes foi por falta mesmo, que eu não ia mesmo... (João respondendo porque repetiu de ano 3 vezes)

Ah, eu não estudava memo (...) ah, queria mais era fazê bagunça, ne?! (Caio explicando porque repetiu de ano).

eu mesmo gostava de fazê bagunça, dona, eu gostava. Ai eu fui parando... (William)

Em outros momentos, os jovens relatam quais eram as “bagunças” praticadas por eles.

nossa, eu era muito atentado... eu era pequeno, eu lembro que eu mije embaixo da carteira, urinei em baixo da carteira. Daí ela falou que era pra mim limpar e eu falei que eu não ia limpar, daí eu fiz isso. (Raul falando de suas lembranças com relação aos professores)

Botei fogo no lixo... joguei a chave fora (...) Teve uma que eu quebrei o ventilador... (João falando das lembranças da escola)

Ah, usando droga em cima da escola, dando fuga, correndo, quebrando teiado, batendo na diretora... (Jonas, motivo das outras expulsões).

É importante notar que algumas ações denominadas pelos jovens como “bagunça” envolvem a violência contra pessoas e contra o patrimônio. A não diferenciação, por parte dos participantes, entre “bagunça” e violência pode indicar uma forma de sociabilidade, presente no espaço escolar, marcada por relações que impedem o reconhecimento do outro e que se utilizam da força e da opressão. Segundo Tavares dos Santos (2001), a violência escolar precisa ser compreendida como uma reação social contra a escola. Para esse autor, os atos violentos cometidos no ambiente escolar guardam íntima relação com a cultura do silêncio que impera na escola, promovendo o que Tavares dos Santos (2001) chama de “enclausuramento do gesto e da palavra”. O autor defende como necessário superar explicações simplistas a fim de descobrir qual o significado contido nos atos violentos que se dão no espaço escolar. Para ele,

Atos de violência na escola são normalmente identificados, por professores, políticos ou pelos meios de comunicação, como atos de criminalidade ou de “vandalismo”. Parece-nos que as explicações precisam ser um pouco mais complexas, pois se alguns atos delituosos certamente existem e podem visar os bens das escolas e das pessoas, há outros cuja significação pode ser diversa. Conseguimos identificar atos de depredação, muito freqüentes, sem furto de bens, mas tão-somente sua dilapidação, no próprio espaço escolar, como atos de violência enquanto reação social contra a escola. (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p.113).

É nesse sentido que se buscou compreender o significado das “bagunças” relatadas pelos jovens participantes. Elas parecem fazer parte um movimento velado de contestação da escola e, até mesmo, de inclusão escolar e apropriação desse espaço. Para Tavares dos Santos (2001), os atos de vandalismo se constituem como expressão de um ressentimento dos jovens que foram ou se sentem excluídos da instituição escolar, mas que, por vias diversas, buscam ser incluídos nesse espaço.

A pichação, como um ato de vandalismo, apareceu nessa pesquisa através de um episódio envolvendo o jovem João. Tal acontecimento foi relatado da seguinte maneira, no diário de campo,

Antes de irmos para sala, uma educadora estava conversando com ele [João] a respeito da pichação que João fez no muro de uma escola infantil na cidade. A educadora dizia que a escola estava tão bonita e que não estava acreditando que tinha sido João quem tinha feito aquela pichação no muro. João disse que será chamado para audiência e, depois, na entrevista, me disse que estava com medo de ser mandado para a Fundação CASA.

Durante a entrevista, esse assunto foi abordado com o jovem que relatou que resolveu pichar o muro daquela escola pelo fato dele estar recém pintado, sem nenhuma pichação. O desenho elaborado por João, ao final de sua entrevista, retrata uma escola com os muros pichados (como pode ser visualizado na abertura do capítulo 5).

Ao estudar quinze escolas estaduais localizada no município de Campinas, Guimarães (1987) afirma haver uma relação entre repressão e depredação escolar. A autora notou que as instituições escolares mais depredadas caracterizavam-se por relações marcadas pela repressão dos educadores sobre os alunos, sendo que estes, por sua vez, respondiam a essa repressão também com violência, depredando a escola. Os alunos sentiam-se culpados por suas reações e não percebiam que a violência primeira partiu da própria instituição escolar e que os atos violentos contra o patrimônio da escola consistiam em uma forma de contestação (GUIMARÃES, 1987).

Da mesma forma, a fuga do ambiente escolar e a pausa nos estudos foram interpretadas a partir de seu significado, parecendo também fazer parte desse movimento de

resistência à escola. A fuga do espaço escolar é significativa, pois simboliza a escapada de algo que desagrada. Nas falas dos participantes,

Fugia, dava fuga da escola... não estudava mesmo! (Raul)

E depois eu voltei [a estudar], mas depois que eu voltei eu não estudava, sabe?! Fugia, ia beber. Eu fazia o diabo a quatro (Raul)

e na creche então... na creche, eu não ficava nem na creche, eu pulava assim, eu sumia da creche. Eu era pequeno, mas era atentado. (Raul)

Eu gostava mesmo é da rua, só gostava da rua, não gostava de escola. (Raul)

Ah, criança sempre achava...[a escola ruim]. Tem criança que acha que a escola é bom, mas... (Raul explicando porque ele achava a escola ruim e preferia ficar na rua)

Não gostava... não gostava de ficar lá... ih, saia toda hora pra ir no banheiro. (Raul)

[risos]. Por causa de briga lá... e porque que na hora do intervalo, abria o portão e eu ia embora. (Luiz motivo da segunda expulsão)

Ah, eu fiquei pulando o muro da escola ai fui expulso. (William motivo da primeira expulsão)

Eu ia lá pra casa da minha vó, ficava lá, depois que dava uma e meia, duas hora, ai eu voltava. Daí minha mãe... nossa... “William, por que que você não foi pra escola hoje?” (William falando sobre suas lembranças da escola)

O pular o muro, sair antes do horário de fim das aulas, ir para casa da avó com o propósito de perder a hora de ir para a escola, representam diferentes estratégias para se esquivar de algo considerado pelos participantes como pouco interessante e pouco agradável, a escola. De acordo com os relatos de Luiz e William, o ato de fugir do espaço escolar culminou com a expulsão desses jovens da instituição de ensino. A reação da escola diante das atitudes desses participantes indica uma dificuldade na compreensão da complexidade do significado da fuga para esses jovens. Tais alunos, que vinham apresentando dificuldades em se vincular ao contexto escolar e que estavam, através de suas ações, sinalizando um movimento de contestação e resistência, foram, mais uma vez, excluídos da escola por meio da expulsão.

Outras falas dos participantes também auxiliam na compreensão do significado da escola para eles, indicando o pouco interesse por essa instituição.

Ah... agora até que vai, né. Eu fico de boa... (Raul respondendo se ele gosta da escola)

Até o terceiro, terminando o terceiro, eu sumo da escola. Nunca mais quero saber de escola. (Raul respondendo a pergunta até que série ele pretende estudar)

Ah, dona, ta bom de escola, né?! (William querendo dizer que não gostaria de falar mais nada sobre escola)

Conseqüentemente, a evasão escolar aparece como um fenômeno comum nos relatos dos jovens.

eu ia as vezes, as vezes eu não ia. Ai eu parei, no Militão eu parei. Eu comecei a estudar... agora com 18 anos é que eu comecei estudar de novo. (Raul)

Vixe... parei umas três, quatro vezes de estudar... eu não estudava, não, dona! (Raul)

Ah, porque lá... eu acho... foi que eu fui expulso ou que era muita falta. Ai eu não fui mais. (Luiz. Explicando porque não estava estudando no momento)

Ah, era por freqüência... sabe assim, eu não ia! Porque se fosse por nota, nota eu tinha nota boa. Mas por freqüência assim, eu não ia. (William motivos da repetência)

Ah, eu não gostava... teve vez assim que eu queria parar de estudá. (William contando porque não ia para a escola)

Em alguns casos, a interrupção nos estudos estava relacionada ao “fracasso” escolar, mais especificamente à repetência.

Então, eu fui sempre passando, mas daí eu cheguei na quarta... ai eu fui repetindo. Ai eu passei pra quinta, ai eu repeti mais dois anos. Ai eu parei de estudá, ai eu... desandei sabe?! Comecei nessa vida ae, ai eu fui preso. (William)

Eu fui repetindo, repetindo, daí eu parei de estudar. (Jonas)

Eu ia, mas eu não passava, daí depois de uns três anos que eu repeti, eu não ia mais. Ai todo ano minha mãe renovava minha matrícula, mas eu não ia. (Jonas)

Desse modo, a fuga da escola, a evasão e as chamadas “bagunças” foram compreendidas como formas possíveis de reação dos jovens às injustiças e às violências presentes no ambiente escolar.

De forma análoga, Vicentin (2004), ao estudar o significado das rebeliões empreendidas por jovens cumprindo medida socioeducativa de internação, afirma que a prática do motim traz à tona outro sentido a tais ações: o de fazer justiça. Segundo a autora,

uma razão constantemente evocada pelos jovens para as rebeliões refere-se a uma reação legítima à violação de direitos por parte das instituições de privação de liberdade, configurando-se, então, como reivindicação de direitos.

Vicentin (2004) sugere uma interação entre violação de direitos e ações de resistência. Com relação às rebeliões, a autora afirma

Ora, resistir quando as instituições estabelecidas de um país deixam de funcionar conforme os valores prescritos, ver-se desobrigado a cumprir a lei quando a reciprocidade inerente a toda promessa foi rompida, mostrar publicamente a injustiça, a ilegitimidade e a invalidade da lei são atos eticamente válidos. Desse ponto de vista, as rebeliões são uma busca de inscrição no campo da cidadania. [...] As rebeliões são, assim, desobediências devidas – devidas porque eles estão condenados a reagir –, mas também desobediências da vida, quando a vida mesma se põe em rebelião, em desobediência diante do que a constrange (VICENTIN, 2004, p.44).

Por esse prisma, as ações de “bagunça”, fuga e evasão da escola, e o desinteresse pelos estudos, relatadas pelos jovens participantes da presente pesquisa, podem se assemelhar a pequenas rebeliões cotidianas no contexto escolar. É uma reação de rebeldia legítima diante da violação de alguns direitos e diante de diversas formas de opressão. São “desobediências devidas” diante do que constrange tais jovens.

Para Freire (2009b), esses movimentos de resistência são fruto de uma compreensão do futuro como problema e não como algo determinado e inexorável. Na perspectiva desse autor, essa forma de estar no mundo fundamenta a rebeldia necessária frente às desigualdades sociais. Nas palavras de Freire (2009b),

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 2009b, p.79).

Portanto, pode-se interpretar algumas ações dos jovens participantes (como as fugas, as “bagunças” e a evasão) como uma denúncia de um sistema escolar que promove relações violentas, opressoras, injustas, reproduzindo as desigualdades sociais. Porém, como bem afirma Freire (2009b), a rebeldia e a resistência não bastam; elas constituem-se como ponto de partida, mas necessitam se prolongar através do desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade, gerando novas formas de agir, de se perceber e de perceber o mundo. Só assim a

superação das situações opressoras será possível. À escola cabe o papel de promover essa consciência crítica.

Capítulo 5 - Considerações Finais

“[...]Se dependesse de mim, não tinha cargo de professor não... era tudo educador. O educador tem bastante convivência com nós. Dependendo da professora tem uma aula só, cinquenta minuto só [...]”

Jonas, 17 anos, falando de sua relação com seus professores

Esse estudo tem a intenção de investigar o significado que jovens em cumprimento da medida socioeducativa de Liberdade Assistida atribuem à escola e às suas vivências no contexto escolar, buscando identificar aspectos que facilitam ou dificultam sua permanência na escola. Para tanto, partiu-se de uma pergunta problematizadora: como os jovens em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida significam a escola e suas vivências no contexto escolar?

Participaram da investigação seis jovens em cumprimento da medida socioeducativa de Liberdade Assistida, na cidade de São Carlos/SP, executada pela Obra Social Salesianos. Os dados coletados e apresentados foram obtidos por meio de entrevista semi-estruturada, da observação participante e da análise dos prontuários dos jovens colaboradores.

Compreender o significado da escola e das experiências escolares de jovens cumprindo uma medida socioeducativa em meio aberto – Liberdade Assistida – representa uma importante e necessária contribuição à literatura, na medida em que, muitas das pesquisas já concluídas apresentam o processo de escolarização e os significados da escola para os jovens que estão em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado, buscando entender as relações estabelecidas com a escola situada dentro da Fundação CASA (ARONE, 2006; LOPES, 2006; DIAS, 2007; TEIXEIRA, J., 2009). A ampliação de conhecimentos sobre as dinâmicas e peculiaridades dos jovens cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto adquire relevância ao vivenciarmos uma tendência atual de valorização e priorização da aplicação dessas medidas em meio aberto aos jovens autores de atos infracionais, compreendendo a medida de internação como exceção à regra, devendo ser aplicada somente como último recurso.

A busca por compreender a problemática particular dos jovens atendidos no Programa de Liberdade Assistida da cidade de São Carlos/SP foi realizada sem perder de vista a totalidade que ela simultaneamente produz e na qual é produzida, de forma que o fenômeno aqui investigado deve ser compreendido enquanto um fato histórico que se manifesta em relação ao todo e possui a sua própria singularidade.

Nesse sentido, além de buscar atingir o objetivo de compreender o significado da escola para jovens autores de ato infracional, esse estudo favorece a apreensão da relação desse jovem com a escola como fato revelador da dinâmica social capitalista, que influencia sobremaneira o sistema escolar atual.

Desse modo, considerando a totalidade na qual a problemática está inserida, buscou-se contextualizar a discussão acerca da temática do jovem em conflito com a lei dentro de um campo mais amplo de estudos sobre jovens e juventudes, partindo-se da concepção de

juventudes baseada em uma compreensão sócio-histórica, afirmando essa fase da vida como uma construção social, marcada pela diversidade.

Da mesma forma, ao se discutir a função social da escola, essa instituição foi analisada em estreita relação com a sociedade capitalista na qual está inserida, sendo por ela influenciada e simultaneamente, influenciando-a.

Os conceitos de dialogicidade, opressão, humanização, conscientização e libertação, apresentados na obra de Freire, perpassaram todo o estudo, desde as questões iniciais, as opções metodológicas, procurando-se com elas balizar a forma de se relacionar com os colaboradores e de interpretar os dados coletados.

Da mesma forma que nos estudos realizados por Cruz (2010) e Caurel (2003), durante a coleta de dados foram encontradas algumas dificuldades na obtenção de informações e de seu aprofundamento, por meio das entrevistas com os participantes. A triangulação dos dados obtidos através da observação participante, da entrevista e da análise documental contribuiu sobremaneira para a compreensão do significado da escola e das vivências escolares para os jovens participantes. A convivência, a relação pesquisador-participante marcada pelo diálogo, pela horizontalidade e pelo respeito, assim como uma postura da pesquisadora, comprometida com a situação existencial dos jovens e com a luta social em defesa de seus direitos, também contribuíram para o garimpo dos dados e para a compreensão acerca da relação entre o jovem em conflito com a lei e a escola.

A partir da análise das entrevistas, das anotações em diário de campo e da pesquisa documental, pode-se perceber que a trajetória escolar dos jovens participantes do estudo é marcada por constantes mudanças de escolas, expulsões, conflitos com professores e colegas, discriminação, rotulação e violação de alguns direitos individuais, principalmente do direito à educação. Por outro lado, todos os jovens entrevistados ingressaram na escola na idade preconizada – aos 7 anos – ou antes, porém, nela não se mantiveram.

A baixa escolaridade, a evasão, a repetência e as expulsões caracterizam os participantes desse estudo no que se refere à escolarização, assim como os resultados encontrados por Padovani (2003), Gallo (2006), Assis (1999), Caurel (2003), dentre outros autores.

Os dados indicam que quatro participantes não estavam estudando por motivos que variam desde a falta de vaga e a expulsão, até o desinteresse do jovem em retornar aos estudos. Durante as observações foi possível verificar que a escolarização dos jovens, envolvendo sua matrícula e permanência no sistema de ensino, é tratada com prioridade pelos educadores do Programa de Medidas Socioeducativas de São Carlos/SP. Nos registros dos

atendimentos realizados, presentes no prontuário dos participantes, constam frequentes reflexões com os jovens e seus pais sobre a importância e necessidade do estudo, tentativas de matrícula, busca de vagas, contatos e reuniões com a Diretoria de Ensino do município, visando à inserção dos jovens na escola.

Questionados sobre suas vivências escolares, a maioria dos jovens participantes do estudo referiu-se às chamadas “bagunças” e relações de sociabilidade com colegas e garotas. As “bagunças” referem-se, principalmente, às brigas ocorridas entre alunos e entre alunos e educadores. As relações de amizade e de paquera foram também citadas com frequência pelos jovens entrevistados, indicando que a convivência e as interações são vistas por eles como aspectos importantes, positivos e prioritários no ambiente escolar. Entretanto, apesar da sociabilidade ser algo valorizado pelos jovens, a escola pouco reconhece as relações e interações que se dão no ambiente escolar como práticas sociais que envolvem processos educativos tão legítimos e importantes como aqueles eleitos pela instituição escolar como conteúdo oficial a ser ensinado.

Por outro lado, a sala de aula e o conteúdo ensinado foram pouco ou quase nada mencionados pelos jovens. Na visão deles, a escola como um todo é um espaço no qual as relações de amizade, de paquera, de brincadeiras e de “bagunça” se dão; porém, a sala de aula é encarada como um local desinteressante, caracterizada pela pouca interação, pelo silêncio, pelo encarceramento da espontaneidade, do gesto e do questionamento. Da mesma forma, o conteúdo formal ensinado na escola parece carecer de sentido para esses jovens, na medida em que muitos relatos denotam a dificuldade de compreensão dos assuntos abordados em sala de aula e de estabelecimento de relação com seu cotidiano.

Pode-se dizer que os jovens participantes do estudo subvertem a lógica da instituição escolar, ao construírem, fora da sala de aula – considerada como local no qual a função tradicional da escola (a transmissão de conhecimento) se desenvolve – redes de sociabilidade, que são, para eles, prioritárias na sua relação com a escola. Desse modo, apesar de um conjunto de normas que visa regular e controlar a ação dos sujeitos no ambiente escolar, os jovens re-significam a escola, dando a ela um sentido próprio que pode não coincidir com os objetivos expressos pela instituição escolar.

Concordo com Freire (2009b) que as experiências “informais” vividas no ambiente escolar sejam negligenciadas, o que denota a pouca valorização do caráter socializante da escola. Há um foco quase que exclusivo no ensino de conteúdos que, muitas vezes, carecem de sentido para os alunos, indicando uma compreensão estreita do que é educação e do que é

aprender e ensinar. Nas palavras de Freire (2009b, p.44), “há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas”.

Desse modo, faz-se necessário a adoção de uma visão que compreende a existência de processos educativos nas interações e práticas sociais cotidianas, e tais processos devem ser compreendidos como uma dimensão inerente à prática social, sendo a educação entendida como um fenômeno que tem lugar em diferentes contextos para além da sala de aula e do conteúdo do ensino oficial.

Nessa perspectiva, compreende-se que as pessoas aprendem em todas as experiências de que participam ao longo de toda a vida. É importante e necessário que a instituição escolar reconheça que em suas salas de aula, nos pátios, corredores, banheiros, refeitório, enfim, em todo o seu ambiente, se desenvolvem processos educativos que merecem ser olhados com atenção e legitimados. Não se sugere com isso a “didatização” dos pátios e corredores escolares, mas a compreensão de que nesses espaços acontecem práticas que produzem conhecimento e, portanto, educam (o jovem sobre si mesmo, sobre o mundo, sobre valores, ideias, diferenças...).

A escola também se apresenta como uma das dimensões que contribui para a formação da identidade, do auto-conceito e da auto-estima dos jovens em conflito com a lei. A análise dos dados indica que se dão, no ambiente escolar, processos educativos que favorecem a construção de uma imagem do jovem sobre si próprio como “bagunceiro”, “atentado”, “desordeiro”, “bandido”, aquele que não estuda e que não consegue apresentar os comportamentos desejados pela escola. Dessa forma, a instituição escolar aliena esses educandos, na medida em que fomenta a autodesvalia dos participantes. Segundo Freire (2009a), a autodesvalia é resultado da introjeção que os oprimidos fazem da visão que tem deles seus opressores; de tanto ouvirem de si mesmos julgamentos negativos, os oprimidos terminam por se convencer de sua “incapacidade”.

Verifica-se que há um foco nos atributos negativos desses jovens e em suas dificuldades, disseminando-se um discurso que culpabiliza o aluno pelos seus “fracassos”. As falas dos jovens participantes sugerem que eles introjetaram esse discurso e se consideram como os maiores responsáveis pelos seus episódios de repetência, evasão, expulsão e problemas no relacionamento com outros alunos e educadores.

As falas dos jovens participantes indicam que, para eles, a função da escola não se desenvolve somente dentro das salas de aula e não se limita à transmissão dos conteúdos programáticos oficiais. Suas ações sugerem outra maneira de estar e viver o contexto escolar, a despeito das normas e padrões dominantes que atestam uma única forma de se experienciar

a escolarização. Assim, da mesma forma que falamos em jovens e juventudes, fazendo alusão ao respeito à diversidade de condições históricas e materiais para se viver essa etapa da vida, é importante se defender a existência de escolas, também no plural, que, resguardando a igualdade social dos seres humanos, consiga considerar, permitir e respeitar as diferentes formas de aprender e de se experienciar e viver a instituição escolar.

Apesar de declararem que a escola serve para auxiliá-los a “ser alguém na vida” e a “conseguir um futuro melhor”, os participantes apresentam diversas práticas de resistência ao ensino formal, como a evasão, o desinteresse, as faltas frequentes às aulas, dentre outras. Parece que esses jovens incorporaram um discurso social que legitima a escola como importante para a vida, embora algumas de suas ações de resistência evidenciem o descompasso entre o que se diz e o que se faz. Uma das possíveis explicações para esse fenômeno refere-se ao fato de que outras formas de socialização e outras práticas, como o trabalho e o casamento, passaram a ser tão importantes quanto a escola no preparo para a vida adulta. Além disso, com as mudanças sociais que afetam o mercado de trabalho, a escolarização não tem mais sido uma garantia de aquisição de um emprego e de ascensão social.

Nos dizeres de Charlot (2002), a relação que os educandos estabelecem com o saber é um aspecto central quando se analisa o interesse/desinteresse pela escola. Para esse autor, a grande maioria dos alunos estuda para, mais tarde, ter um bom emprego. Entretanto, para muitos alunos, o único sentido da escola está no fato de favorecer a entrada no mercado de trabalho no futuro, sem encontrar um sentido e o prazer do saber, no presente. Esse parece ser o caso dos jovens entrevistados: eles reproduzem um discurso que atesta a importância da escola para se conseguir um emprego, para se ter um futuro melhor, mas não conseguem encontrar o sentido e prazer dos estudos e, talvez por isso, apresentam dificuldades em permanecer na escola.

Os movimentos de resistência dos participantes com relação à instituição escolar denotam a capacidade criativa dos jovens que, apesar de conviverem com padrões dominantes de escola e escolarização, elaboram certas práticas e reinterpretem significados de acordo com sua experiência existencial. Reconhecer as diferenças na lógica de vida dos jovens autores de atos infracionais e na forma como eles vivenciam a instituição escolar pode ser uma chave para o trabalho educativo com os mesmos, livrando-os do estigma da negatividade. Isso exige criatividade e sensibilidade por parte dos educadores para compreender a escola como espaço sociocultural praticado cotidianamente, permeado pela diversidade e por múltiplas práticas sociais e processos educativos.

Essa maneira de olhar para as ações de evasão, fuga e desinteresse pela escola, compreendendo-as como formas de resistência, reconhece que os jovens têm o que dizer, que suas atitudes não são desprovidas de sentido e possuem motivos e ordenamentos que lhe são próprios. Assim, é possível demonstrar regularidades na relação estabelecida com a escola pelos jovens autores de atos infracionais pesquisados, invalidando a ideia de uma anomia, de desordem e caos, em virtude do fato deles abandonarem os estudos e/ou apresentarem dificuldades em permanecer na escola.

Quando os jovens priorizam as relações de sociabilidade e as interações em seu processo de escolarização, sinalizam que, para além dos conteúdos didáticos e atividades pedagógicas, eles querem ser reconhecidos, antes de tudo, como jovens. Os estudos de Costa (2005) e Camacho (2004) corroboram esses dados, indicando que a escola e seus profissionais não possuem clareza quanto a quem são seus jovens alunos, não vendo o aluno como um jovem. Assim, se a escola não vê o aluno como jovem, ela não reconhece suas práticas eminentemente juvenis como legítimas, e daí decorre a intolerância da instituição escolar a tais práticas.

Parece que a escola, quando consegue enxergar o jovem que há para além do aluno, ainda vê a juventude na perspectiva da preocupação, do problema social e não como sujeitos de direitos. Essa dificuldade de enxergar o jovem que há para além do aluno pode fomentar uma ruptura da comunicação entre as diferentes gerações e empecilhos na construção da identificação dos alunos com a escola. Dessa forma, a visibilidade da juventude no espaço escolar e a transformação dos *alunos* em *jovens alunos* parecem ser aspectos importantes ao se buscar a permanência de jovens, sejam eles em conflito com a lei ou não, no ambiente escolar.

Um dado preocupante indica que a violência – praticada e sofrida pelos jovens participantes – adentra a escola e perpassa a maioria das relações estabelecidas nesse ambiente. Sob a forma de agressões físicas e verbais, e também em sua vertente simbólica, a violência está presente no contexto escolar e marca as relações descritas pelos jovens com a escola, com seus educadores e com seus colegas alunos. Muitas das “bagunças” relatadas pelos participantes envolvem agressões, depredação e lapidação do patrimônio da instituição escolar.

Os dados coletados deixam claros os desafios ainda existentes para se efetivar o direito à educação para esse segmento da população. O caráter seletivo e excludente da escola capitalista se manifesta de forma mais contundente em relação aos jovens em conflito com a lei, e o faz de diversas formas: através da atualização de concepções desde segmento como

objetos de proteção e de controle, de sua criminalização, das profecias auto-realizadoras sobre o fracasso escolar e do tratamento discriminatório que lhes dirige. Por sua vez, os jovens apresentam-se desmotivados e, diversas vezes, reagem ao processo escolar excludente de forma agressiva. As relações estabelecidas, portanto, são permeadas de violências concretas e simbólicas, refletindo as dificuldades de ambas as partes.

As lembranças relacionadas a educadores apresentaram-se de forma ambígua: algumas vezes, eles punem, e em outras, os apóiam. Algumas atitudes dos professores, como gritar, agredir física e/ou verbalmente, colocar para fora da sala de aula, dentre outras, são entendidas pelos jovens como ações reativas ao seu próprio comportamento, considerado como não adequado ao ambiente escolar. Da mesma forma, nos casos de expulsão e repetência, nota-se que os jovens entrevistados reproduzem um discurso que situa em si as causas para suas dificuldades e “fracassos”.

Apesar de predominar, nas falas dos jovens participantes, relatos acerca de episódios negativos relacionados aos seus educadores (como agressões, “professores chatos”, professora que grita), há também referência a relações de amizade, de carinho e afetividade entre educadores e educandos. Quando questionados a respeito dos educadores que eram considerados como “legais”, as respostas referiam-se a professores que, para além do ensino do conteúdo oficial, davam conselhos, conversavam, ouviam, dispensavam atenção e carinho ao aluno. O discurso dos jovens oferece pistas de que o estabelecimento de bons relacionamentos entre educadores e educandos constitui-se em um dos aspectos que poderia promover a permanência de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida no ambiente escolar. Eles reclamam por relações mais horizontais, por diálogo, afetividade, acolhimento, escuta atenta, sensibilidade e por presença construtiva de seus educadores.

Tal presença constitui-se em uma implicação inteira do educador no ato de educar e requer compromisso com a situação existencial de seus educandos e solidariedade. O educador necessita fazer-se presente na vida do aluno, tendo um direcionamento claro e firme no processo educativo, mas, ao mesmo tempo, democrático, afetivo e capaz de criar e organizar acontecimentos que contribuam para a emancipação do jovem.

As observações realizadas no Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, durante a coleta de dados, indicam a importância do acolhimento e do estabelecimento de relações entre educador e educando marcadas pela afetividade. Nesse local, os educadores buscam firmar um vínculo positivo com os jovens e apresentam-se interessados em conhecer a visão de mundo do jovem atendido, seu passado, suas perspectivas, seus medos e anseios. A

maneira de se encarar o jovem prioriza o respeito à sua condição, procurando focar o caráter educativo daquele espaço, e não a punição. A partir dessas relações, as violências passavam a dar lugar ao respeito, ao envolvimento, à compreensão nas interações entre jovens e seus educadores.

Nesse sentido, fica evidente que o exercício educativo tem um caráter essencialmente formador e no contexto escolar, o ensino dos conteúdos oficiais não pode se dar alheio à formação moral do educando. Os dados aqui apresentados sinalizam para a necessidade de o educador incorporar a afetividade em sua prática docente.

Por outro lado, compreendemos também as dificuldades enfrentadas pelos educadores das escolas públicas brasileiras para desenvolverem suas atividades pedagógicas de modo satisfatório, implementando relações mais democráticas, humanas e afetivas no ambiente escolar, devido ao pouco reconhecimento e valorização desse profissional. Os educadores, assim como os jovens, são afetados por um sistema escolar baseado nos princípios capitalistas, e, portanto, não podem e não devem ser responsabilizados solitariamente pelas dificuldades enfrentadas pela educação escolar nos dias atuais. Falar da crise da escola (e até mesmo de seus docentes) sem considerar o contexto histórico-social, econômico e político da sociedade concreta na qual a instituição escolar está inserida representa ingenuidade que pouco contribui na resolução dos desafios atuais da educação escolar.

A formação dos educadores para que promovam uma educação escolar mais humana, democrática e comprometida com a mudança social apresenta-se como indispensável para que a escola exerça sua função social de libertação e conscientização das classes oprimidas. A necessidade de capacitação docente é apontada por alguns estudos (NJAINÉ; MINAYO, 2003; DIAS, A., 2005) que indicam que os professores não se sentem preparados para lidar com os problemas sociais que adentram os muros da escola.

É importante que, da mesma forma que defendemos a importância do respeito aos saberes do educando e a sua forma de *estar no mundo*, o conhecimento, a cultura, as dificuldades, medos e anseios dos educadores sejam respeitadas e levadas em consideração nas capacitações e formações. A formação pedagógica dos educadores representa uma maneira da escola exercer sua função não apenas como reprodutora das desigualdades sociais, mas também promovendo a possibilidade da contra-hegemonia, fomentando questionamentos, crítica, desvelamento e conscientização.

De modo geral, podemos afirmar que o significado da escola e das vivências escolares dos jovens participantes desse estudo é marcado, principalmente, pela ambigüidade. No contexto da escola, os jovens experienciam a violência, a exclusão, a estigmatização e os

movimentos de resistência contra relações que os oprimem e marginalizam. Ao mesmo tempo, tal espaço é rico em relações de amizade, de paquera, de ajuda, de companheirismo e de sociabilidade, que são consideradas por eles, como elementos primordiais da escola.

Promover a melhoria das relações interpessoais no ambiente escolar parece se constituir em aspecto chave para favorecer a permanência dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto na escola. Superar a concepção bancária da educação, partindo dos *saberes-de-experiência-feito* do educando, respeitando sua forma de estar no mundo, promovendo questionamento, pesquisa, crítica e conscientização acerca da realidade que o cerca, apresentam-se como caminhos importantes a serem trilhados no enfrentamento das dificuldades presentes no contexto educacional brasileiro.

Esse estudo, não conclusivo, evidencia que os problemas relacionados à escola e seus atores, não se limitam ao universo pesquisado – jovens autores de atos infracionais, uma vez que os achados dessa pesquisa assemelham-se à percepção que a juventude, de forma geral, possui acerca da instituição escolar, o que nos leva a apresentá-lo como uma contribuição à literatura existente, apontando outras dimensões, olhares e caminhos para a educação brasileira.

Referências

ABRAMO, Helena W. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Página aberta. 1994.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5 e 6, p.25-36, 1997.

_____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo, Ação Educativa, 2005, p.19-35.

ABRAMOVAY, Miriam ; RUA, Maria G. **Violências nas escolas: versão resumida**. Brasília, UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSEG, UNDIME, 2003.

ADORNO, Sérgio. A experiência precoce da punição. In Martins, J. S. (Org.), **O massacre dos Inocentes** São Paulo: Hucitec, 1993, p. 181- 208.

_____; BORDINI, Eliana B. T.; LIMA, Renato S. Adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v.4, n.13, p.62-74, 1999.

ANDRÉ, Marli E. D. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber, 2005.

AQUINO, Julio. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Caderno CEDES**, v. 19, n. 47, p. 07-19, 1998.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ARONE, Mariangélica. **Sentidos e significados da escola para o adolescente em semiliberdade**. Dissertação de mestrado, Curso de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo/SP, 2006.

ARROYO, Miguel G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação e Sociedade**, v.28, n.100, p.787-807, 2007.

ASSIS, Simone G. **Traçando caminhos em uma sociedade violenta: a vida de jovens infratores e de seus irmãos não infratores**. 2. ed., Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

BARBIANI, Rosângela. Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. **Revista Textos & Contextos**, v.6, n.1, p.138-153, 2007.

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 13ª Ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRANCALHÃO, Walkíria R. D. **A educação para o adolescente em conflito com a lei**: mecanismos de inserção ou de exclusão social? Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília/SP, 2003.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. 27ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 4. ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA, 2006.

CAMACHO, Luiza M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Revista Perspectiva**, v. 22, n. 02, p. 325-343, 2004.

CAMPOS, Marcelo S.; SOUZA, Luiz A. Redução da Maioridade Penal: uma análise dos projetos que tramitam na Câmara dos Deputados. **Revista Última Ratio**, ano 1, n. 1, p-231-258, 2007.

CARA, Daniel; GAUTO, Maitê. Juventude: percepções e exposição à violência. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane R.; ESTEVES, Luiz C. G. (orgs.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, p. 173-198, 2009.

CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam. **Por um novo paradigma de fazer políticas**: políticas de/para/com juventudes. Brasília: UNESCO, 2003.

CAUREL, Ana L. **Representação social da escola para o adolescente infrator**. Dissertação de mestrado, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, v.20, n.Especial, p. 17-34, 2002.

COSTA, Antonio C. G.; LIMA, Isabel M. S. O. **Estatuto e LDB: Direito à Educação.** Documento, p. 1-25. Disponível em: <www.undime.org.br/index.php?acao=biblioteca;publicacaoID=15>. Acesso em 16 jun. 2009, s/d.

COSTA, Deane M.V. **Escola e Juventude: encontros e desencontros.** Dissertação de mestrado, Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2005.

COTES, Paloma. **Sudeste: pólo do movimento nacional pelo ECA.** Entrevista, p. 1-2. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/24985b2c-3d31-494f-8f41-14128c6b3f26/Default.aspx>>. Acesso em 15 jun. 2009, 2005.

CRUZ, Ana V., **O adolescente em conflito com a lei e a escola: criminalização e inclusão perversa.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós Graduação em Psicologia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

CURY, Carlos R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.

DAVILA LEON, Oscar. **Adolescência e juventude: das noções às abordagens.** In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** São Paulo, Ação Educativa, 2005, p.9-18.

DIAS, Aline. F. **A escola e o adolescente em conflito com a lei: uma investigação das práticas escolares.** Monografia de conclusão de curso. Departamento de Psicologia. Universidade Federal de São Carlos, 2005.

DIAS, Francisco C.S. **Educar e punir.** Um estudo sobre educação no contexto da internação do adolescente autor de ato infracional: dilemas contemporâneos. Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUSSEL, Enrique. **A Pedagogia Latino-Americana (A antropológica III).** In: DUSSEL, E. **Para uma ética da libertação Latino-Americana.** São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, s/d. p.153-281

ESTEVEVES, Luiz C. G.; ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas.** In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane R.; ESTEVEVES, Luiz C. G.

(orgs.). **Juventudes:** outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, p. 21-56, 2009.

FALEIROS, Vicente P.; FALEIROS, Eva S. **Escola que Protege:** Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

FALKEMBACH, Elza M. F. Diário de campo : um instrumento de reflexão. **Revista Contexto e educação**, v. 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIORI, Ernani M. Educação libertadora. In: _____. **Textos escolhidos:** v. II.: Educação e Política. Porto Alegre: L;PM, . p. 83-95, 1991.

FIORI, Ernani M. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**, v. 1, n.11, jan/jun. 1986, p.3-10.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de Conteúdo.** 2ª Ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Política e Educação.** 8ª Ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009a.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessário à prática educativa. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009b.

FREITAS, Maria V. de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil:** referências conceituais. São Paulo, Ação Educativa, 2005. E-book disponível no site da Ação Educativa - <http://www.acaoeducativa.org.br>

FUND. TELEFÔNICA. **Medida legal**: a experiência de 5 programas de medidas sócio-educativas em meio aberto. São Paulo: Fund. Telefônica, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987.

GALLO, Alex E. **Adolescentes autores de Ato infracional**: perfil e intervenção. Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.

GARNICA, Antonio V. M. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. **Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, p.109-122, 1997.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. ; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GONÇALVES, Liana L. **A vez e a voz de adolescentes em PSC na UFRGS**: ato infracional e educação. Dissertação de mestrado, Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

GONÇALVES, Luis. A. O.; SPOSITO, Marília. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, 115, p. 101-139, 2002.

GONZALES, Zuleika K.; GUARESCHI, Neuza M. F. Discursos sobre juventude e práticas psicológicas: a produção dos modos de ser jovem. Brasil. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v.6, n.2, p. 463-484, 2008.

GROPPO, Luis A. Juventude. In: PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S.; CARNICEL, Amarildo (Orgs.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra: Ed. Setembro; Campinas: UNICAMP/CMU, 2007, p. 181-182.

GUIMARÃES, Áurea M. Vigilância – punição e depredação escolar. **Educação e Filosofia**, v. 1, n.2, p.69-75, 1987.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel D.; OLIVEIRA, Rosiska D. **Cuidado Escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 22ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000**, 2000. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 10/07/2010.

IBGE, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, PNAD/IBGE, Rio de Janeiro, 2005/2006. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acessado em 10/07/2007.

ILANUD. **Mapeamento Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto - relatório resumido**. Relatório. Disponível em: http://www.ilanud.org.br/midia/doc/relatorio_resumido_mapeamento_mse_abr2009.pdf. Acesso em 16 jun. 2009, 2007

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LISBOA, Carolina; KOLLER, Sílvia H. Interações na escola e processos de aprendizagem: Fatores de risco e proteção. In: Boruchovich, E. & Bzuneck, J. A. (Orgs.). **Aprendizagem: Processos Psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 201-224, 2004.

LOPES, Juliana S. **A escola na FEBEM – SP: em busca de significado**. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, SP, 2006.

LOPES, Roseli E.; SILVA, Carla R.; MALFITANO, Ana P. S. Adolescência e Juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 23, p. 114-130, 2006

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEINERZ, Carla B. **Adolescentes no Pátio: outra maneira de viver a escola**. Porto Alegre: UniRitter, 2009.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5 e 6, p. 5-14, 1997.

MENDÉZ, Emilio G. Evolución histórica del derecho de la infancia: ¿Por que uma historia de los derechos de la infancia?. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Orgs.). **Justiça, adolescente e ato infracional**. São Paulo: ILANUD, p. 7-23, 2006.

MINAYO, Maria Cecília S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro, ABRASCO. 1994.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MÜLLER, Elaine. As palavras nunca voltam vazias: reflexões sobre classificações etárias. In: ALVIM, Rosilene; QUEIROZ, Tereza; FERREIRA JUNIOR, Edísio (orgs.) **Jovens & juventude.** João Pessoa: Ed. Universitária – PPGS/UFPB. p. 67-85, 2005.

NJAINÉ, Kathie; MINAYO, Maria Cecília S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 7, n. 13, p. 119-34, 2003.

NUNES, Ruben G. Educação e Filosofia da Libertação. **Educação e Filosofia**, v. 4, n. 8, p. 61-74, 1990.

NUNES, Cely S. C. A função social da escola e sua relação com a avaliação escolar e objetivos de ensino. **Revista Trilhas**, v.1, n.2, p. 56-65, 2000.

OLIVEIRA, Maria Waldenez. **Processos Educativos em Trabalhos desenvolvidos entre comunidades:** perspectivas de diálogo entre saberes e sujeitos. Relatório das atividades de pós-doutorado efetuado junto a Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ. Disponível no site <<http://www.processoseducativos.ufscar.br/relatorio1.pdf>>, 2003.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; STOTZ, Eduardo, N. Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In: 27ª Reunião da ANPED Sociedade, Democracia e Educação: qual Universidade?, Caxambu, **Anais da 27ª reunião da ANPED - GT - Educação Popular.** Disponível no site <http://www.processoseducativos.ufscar.br/anped2004.pdf>., 2004

OLIVEIRA, Maruza B., ASSIS, Simone G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”. A perpetuação do descaso. **Caderno Saúde Pública**, v. 4, n. 5, p. 831-844, 1999.

PADOVANI, Ricardo C. **Resolução de problemas com adolescentes em conflito com a lei:** uma proposta de intervenção. Dissertação de mestrado. Programa de Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2003.

PATTO, Maria Helena. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5 e 6, p. 15-24, 1997.

PEREIRA, Irandi; MESTRINER, Maria L. **Liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade**: medidas de inclusão social voltadas a adolescentes autores de ato infracional. IEE/PUC São Paulo e FEBEM/ São Paulo. São Paulo: Vox Editora, 1999.

REZENDE, Fernando; TAFNER, Paulo. **Brasil**: o estado de uma nação. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2005, 372p. Disponível em: <
<http://www.en.ipea.gov.br/index.php?s=11&a=2005>>. Acessado em 22/05/2008.

RIBEIRO, Sérgio C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, v.12, n.5, p. 7-21, 1991.

ROSENTHAL, Robert., & JACOBSON, Lenore. **Pygmalion in the classroom**: Teachers' expectations and pupils' intellectual development. New York: Irving Press, 1989.

SANTANA, Judith S. S. O processo de exclusão de adolescentes no Brasil: sua origem na infância desvalorizada. In: RAMOS, Flavia R. S.; MONTICELLI, Marisa; NITSCHKE, ROSANA G. (Org.). **Um encontro da enfermagem com o adolescente brasileiro**. 01 ed. Brasília: Ministério da Saúde/ABEn Nacional, v. 01, p. 15-36, 2000.

SARAIVA, Liliane G. **Medidas sócio-educativas e a escola**: uma experiência de inclusão. Dissertação de mestrado, Curso de Pós-Graduação em Educação na Ciência, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2006.

SAWAYA, Sandra M. Novas Perspectivas sobre o Sucesso e o Fracasso Escolar. In: OLIVEIRA, Marta K.; REGO, Teresa C.; SOUZA, Denise T. R. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. 1º ed., São Paulo: Editora Moderna, p. 197-213, 2002.

SILVA, Carla R. **Políticas públicas, educação, juventude e violência da escola**: quais as dinâmicas entre os diversos atores envolvidos? Dissertação de mestrado, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2007.

SILVA, Ivani R. de O. **O projeto educação e cidadania e a escolarização do adolescente autor de ato infracional**. Dissertação de mestrado, Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro/SP, 2008.

SPOSITO, Marília P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5 e 6, p. 37-52, 1997.

SPOSITO, Marília P.; CARRANO, Paulo C. R. Jovens e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 1-37, 2003.

TAVARES DOS SANTOS, José V. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, v.27, n.1, p. 105-122, 2001.

TEIXEIRA, Joana D. A escolarização de jovens autores de atos infracionais: Reflexões dos processos e mecanismos de exclusão e inclusão escolar. In: 32ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, **Anais da 32º Reunião Anual da ANPED**, 2009.

TEIXEIRA, Maria L. T. Uma relação delicada: a escola e o adolescente. 2008. Disponível em: <
<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/ConteudoId/88cc0cd9-2ae1-42a2-bc8f-31b2f9f1f6d9/Default.aspx>>. Acessado em 16/06/2009.

TOREZAN, Sônia A. B. **Ser jovem em meio à violência**: identidade x singularidade no confronto com a lei. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

UNICEF. **O direito de aprender**: potencializar avanços e reduzir desigualdades. Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

VICENTIN, Maria Cristina G. Violência-Resistência: o que as rebeliões dos adolescentes em conflito com a lei nos ensinam. **Revista Impulso**, v. 15, n.37, p. 35-48, 2004.

VOLPI, Mario. **Sem liberdade, sem direitos**: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O adolescente e o ato infracional**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Apêndice

APÊNDICE A

Dados pessoais

Nome:

Idade:

Está estudando no presente momento?

Se sim, Nome da escola:

Série:

Há quanto tempo está nessa escola?

Trajetória Escolar

Me fale sobre sua trajetória escolar.

Com quantos anos você foi pela primeira vez para a escola?

Você já parou de estudar? Se sim, por que?

Você já repetiu de ano? Se sim, por que?

Você já mudou de escolas algumas vezes? Se sim, por que?

Se está freqüentando a escola atualmente? OU Por que você não está freqüentando a escola atualmente?

Experiência Escolar

Me fale sobre suas lembranças da escola.

Na sua opinião, para que a escola serve?

O que você aprende na escola se relaciona com o seu dia-a-dia?

Quais são as coisas boas e as coisas ruins da escola?

De que maneira você é tratado na escola?

Quais são seus planos para o futuro em relação aos estudos?

Como você acha que seria uma escola legal?

Desenho

sobre

escola

APÊNDICE B – QUADRO DE ANÁLISE DAS FALAS DOS PARTICIPANTES

Unidades de significado	Tema	Focos de análise
Eu fui lá para a segunda série, só que na segunda série eu não sabia ler nem escrever, eu já era grandão nessa época e não sabia. (Raul)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
Eu só ficava bagunçando (Raul)	"bagunça"	
Era várias brigas na escola também... (Raul)	brigas	relação entre alunos
Minha mãe ia buscar eu na escola assim, era sempre minha mãe, aí era "Raul aprontou isso, Raul aprontou aquilo!".	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
Fugia, dava fuga da escola... não estudava mesmo! (Raul)	fuga da escola	movimentos de resistência
Ai eu fui fazer hemodiálise; aí eu larguei da escola! Ai eu fiquei um ano sem estudar (Raul)	Evasão escolar	movimentos de resistência
E depois eu voltei, mas depois que eu voltei eu não estudava, sabe?! Fugia, ia beber. Eu fazia o diabo a quatro (Raul)	fuga da escola	movimentos de resistência
eu aí as vezes, as vezes eu não ia. Ai eu parei, no Mlitão eu parei. Eu comecei a estudar... agora com 18 anos é que eu comecei estudar de novo. (Raul)	Evasão escolar	movimentos de resistência
Ah... a primeira! Ah... a primeira nem conta; mas a quarta, a sexta serie. Eu já repeti a quarta e sexta série. (Raul) falando das séries que já repetiu.	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
Ah, era muito novinho... Eu já bagunçava e não passava. (Raul) explicando porque a primeira série não conta como repetência	"bagunça"	movimentos de resistência
Vixe... parei umas três, quatro vezes de estudar... eu não estudava, não, dona! (Raul)	Evasão escolar	movimentos de resistência
Eu não fazia nada com nada, não queria nada com nada, só queria bagunçar, não estudava. (Raul)	"bagunça"	movimentos de resistência
Ah, bem ruim, né, dona?! Tem que começar tudo de novo... um ano inteiro de novo! (Raul explicando como se sentia quando repetia de ano)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
Eu queria estudar. Naquela época, eu queria estudar pra caramba. Eu até chorei pra dona... (Raul)	dificuldade em conseguir vaga	exclusão escolar
ai a dona pegou um papel assim e falou "lê o que está escrito aqui!", e eu "eu não sei lê, dona". (Raul)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
Por causa da padaria, do meu curso... senão eu não voltava. (Raul respondendo o porque resolveu voltar a estudar)	porque estudar	relação com a escola
Ah, eu lembro uma vez quando um moleque chegou e deu um tapa na minha cabeça (...) aí eu logo arrastei ele pela camiseta, levei ele pro pátio e só boxe. (Raul falando sobre suas lembranças da escola)	brigas	relação entre alunos
Uma vez, uma menina veio brigar comigo, ela pegou meu boné e saiu correndo com o meu boné, aí eu não sei o que aconteceu... não sei se ela me xingou, eu sei que eu peguei o sapato dela e taquei em cima do telhado. (Raul falando das lembranças da escola)	brigas	relação entre alunos
A dona "pega lá", e eu "pega lá o caramba, eu não vou pegar, não!". Eu deixei ela pá... vixe, ela ficou brava, heim?! (Raul)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores
ai ele já catou eu pelo pescoço e deitou eu na mesa, catou eu, aí eu falei "vai, dá o primeiro que você vai ver";ai minha mãe já entrou no meio, já apartou. (Raul falando sobre suas lembranças na escola)	brigas	relação entre alunos
Ele logo esticou e pegou na mão assim... ele falou "agora eu vou bater em você", eu falei "isso memo". Do jeito que ele veio, eu já comecei... vixe! (Raul falando sobre suas lembranças na escola)	brigas	relação entre alunos
ai ele veio e deu um empurrão em mim, empurrou assim e a escada era assim e eu cai com tudo pra baixo, cai com tudo sentado. Vixe... já levantei catando aqui, fui pra cima e já comecei pá também. Tava nem vendo. Ai fomo pra diretoria, aí chama os pais... a mãe, pai, não sei o que... ixe, minha mãe ficava brava, heim (Raul falando sobre suas lembranças da escola)	brigas	relação entre alunos
Começou dentro da escola. Ai veio polícia em casa, ele falou que tinha arma dentro de casa... colou uma roda preta, um corsinha... (...) É só mão pra cabeça, e eu lá dentro escondido, heim. (Raul narrando suas lembranças da escola, desdobramentos de uma briga que começou dentro da escola)	brigas	relação entre alunos
Ah... não sai da mente. Eu lembro dos moleque... (Raul respondendo porque lembrava mais das brigas que acontecia na escola e de suas lembranças dos amigos)	sociabilidade	relação entre alunos
as vezes, era por causa de mim, do meu jeito. As vezes, qualquer conversinha já arrumava atrito... então, sei lá. E porque as garotinha ficava pagando também, sabe?! Que você era maioral... (Raul explicando porque ele brigava na escola)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
eu voltasse no tempo, eu tinha evitado tudo, porque a minha mente agora, sei lá, evoluiu um pouco. Você pensa mais... eu teria evitado muita coisa, das briga, ser de boa com todo mundo... Sabe, não trouxe nada. Só trouxe tristeza... eu podia ser amigo dele... (Raul falando sobre os sentimentos associados as suas lembranças da escola)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
A dona, a professora, era gordona, a dona Sandra, forte... eu não sei o que o moleque falou dentro da classe, (...) a dona virou e tacou o apagador... Se o moleque não abaixa (...)ia pegá na cara. (Raul falando das lembranças dos professores)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores
Ah... a dona era brava... Não tava nem vendo... a dona botava pra quebrar. Ixe, colocava de castigo. (Raul falando das lembranças de seus professores)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores
Eu fui discutir com ela, sem querer eu empurrei ela, aí, sem querer, eu bati no estômago dela... sem querer não... falaram que ela vomitou... (Raul falando de suas lembranças de seus professores)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores

nossa, eu era muito atentado... eu era pequeno, eu lembro que eu mijei embaixo da carteira, urinei em baixo da carteira. Daí ela falou que era pra mim limpar e eu falei que eu não ia limpar, daí eu fiz isso. (Raul falando de suas lembranças com relação aos professores)	"bagunça"	movimentos de resistência
Eu era atentado (Raul) [...] nossa, eu era muito atentado.	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
e na creche então... na creche, eu não ficava nem na creche, eu pulava assim, eu sumia da creche. Eu era pequeno, mas era atentado. (Raul)	fuga da escola	movimentos de resistência
Eu gostava mesmo é da rua, só gostava da rua, não gostava de escola. (Raul)	desinteresse pela escola	movimentos de resistência
Ah, criança sempre achava...(a escola ruim) tem criança que acha que a escola é bom, mas... (Raul explicando porque ele achava a escola ruim e preferia ficar na rua)	desinteresse pela escola	movimentos de resistência
Depois que eu peguei uma certa idade que eles começaram a vê que, queria me ensinar... mas depois que eu já era ruim, não tem jeito. (Raul explicando porque acha que não gostava de ir para a escola)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
Não gostava... não gostava de ficar lá... ih, saia toda hora pra ir no banheiro. (Raul)	desinteresse pela escola/sala de aula	movimentos de resistência
Eu ficava até de reforço na escola (...) tinha que ficar de reforço, eu não estudava não, dona. Eu era vagabundo, eu era o pior vagabundo de escola. (Raul respondendo porque achava chato ficar na escola)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
Nós ficava brincando dentro da classe, de boa, na educação física... vixe, eu curtia educação física, heim?! Nossa... Eu fui até dançar (...) quadrinha lá! (Raul falando de suas lembranças dos colegas da escola)	sociabilidade	relação entre alunos
Eu ficava brincando de burquinha (...) Eu lembro de várias coisas... nossa! Bla-blade, vixe, o bagulho era da hora! Brincava pra caramba com os moleque. Passou né... já era! (Raul falando das lembranças dos colegas)	sociabilidade	relação entre alunos
Ah, pra ser alguém, educação... educação você aprende em casa e na escola também, né?! Tem que respeitar os professores, você tem que estudar, pra ser alguém na vida, né?! (Raul respondendo para que serve a escola)	porque estudar	relação com a escola
Ah... aprende as matérias, como que é os nosso países, estado, região, de ciências... ah, vários bagulho sobre o corpo humano... ah, cada matéria tem uma coisa. Só que, estudar, nada, né?! (Raul respondendo sobre o que se aprende na escola)	o que se aprende na escola	relação com a escola
tem que estudar pelo menos um pouquinho, estudando aí você vai bem, né. Já chega no dia da prova... tem uma perguntinha ali, eu lembro daquele dia que a professora falou. (Raul)	porque estudar	relação com a escola
Pra pegar o ônibus tem que saber lê! (...) É, por exemplo, se você vai conversar com uma pessoa e ela ta falando daquilo lá, você já sabe, é eu estudei. (Raul respondendo se o que ele aprende na escola é útil no seu dia-a-dia)	escola e cotidiano	relação com a escola
Ah... agora até que vai, né. Eu fico de boa... (Raul respondendo se ele gosta da escola)	pouco pela escola	movimentos de resistência
os caras sentam lá atrás, eles falam "ae Raul, ae... e o baseado!". Eu falo "ô, ta tumultuando na minha mente, ô!". Ai eu começo a zuá também, daí a dona começa a chamar a atenção. (Raul)	sociabilidade	relação entre alunos
Hoje eu gosto mais do que antigamente. Agora a escola é da hora, nós já é crescido, você vai trocar umas idéia na hora do intervalo. Vai estudar... e boa... tem mais incentivo, né. (Raul respondendo se hoje ele gosta da escola ou não)	porque estudar	relação com a escola
ah, sei lá,... ficar nesse mundo aí é ruim, né. Você apanha de polícia, essas coisa aí. Já tem uma que eu já passei lá, agora eu quero estudar pra ser alguém lá; tem o meu curso, eu quero ser padreiro. (Raul respondendo o porque hoje ele vai para a escola)	porque estudar	relação com a escola
Você viu como é bom aprender?! Eu fiquei só na escuta do professor, eu vi o professor fazer, por isso que é bom estudar, depois você já sabe o que que é. (Raul falando sobre o curso de padaria)	porque estudar	relação com a escola
Ah... não tem muita gente, né (...) Na classe lá é 40 alunos... (Raul respondendo se o curso é diferente da escola)	condições de aprendizagem	relação com a escola
Ah, o professor explica também (...) explica, até você aprender. (...) Lá explica 3 vezes e ta bom! Já era! Aprendeu, aprendeu, se não aprendeu, corre atrás. (Raul falando da diferença da escola e o curso de padaria)	condições de aprendizagem	relação com a escola
Eu gosto mais do curso aqui... nossa, eu gosto mesmo! (Raul falando que prefere o curso de padaria à escola)	porque estudar	relação com a escola
Ah, sei lá... eu fiz amizade com o professor... sei lá, é bem legal o curso! (Raul respondendo porque ele prefere o curso de padaria à escola)	boa relação com educadores	relação com educadores
Eu gosto quando ta fazendo alguma coisa, agora fica parado é chato. Dá vontade de ir embora. (Raul)	fatores auxiliares/dificultam a permanecer na escola	relação com a escola
As coisas boa são os professores, primeiramente, tão nos ensinando; a diretoria... só de você chegar na escola é uma coisa boa, né. Você ta querendo estudar... (Raul falando das coisas boas da escola)	boa relação com educadores	relação com educadores
As coisas ruim é... tipo, fazer coisa errada, querer pular o muro, se jogar, você ta perdendo o dia de aula, vai fazer falta lá na frente esse dia de aula. Você não escutou o professor, se você tiver viajando na classe, ficar prestando atenção em outro... (Raul falando sobre as coisas ruins da escola)	porque estudar	relação com a escola
Na escola, eu sou bem tratado. Pelo menos no meu ponto de vista, eu sou ne. (Raul respondendo como ele é tratado na escola)	boa relação com educadores	relação com educadores
eu lembro quando a diretora ofereceu uns curso pra mim e eu falei não quero. E ela ia dar um computador pra mim, e eu falei "não, não quero!". (Raul falando de uma lembrança boa da escola)	boa relação com educadores	relação com educadores
Eu planejo... Estudar, ser um moleque exemplar pro meu pai e pra minha mãe, porque no passado eu era atentado e dá um futuro pra eles, porque eles vão ficar velhinho (...) (Raul contando seus planos para o futuro)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
Até o terceiro, terminando o terceiro, eu sumo da escola. Nunca mais quero saber de escola. (Raul respondendo a pergunta até que série ele pretende estudar)	planos futuros e desinteresse pela escola	movimentos de resistência
Tenho que mostrar uma nota boa pra minha mãe, né?! Tem que mostrar uma nota boa pra ela ter confiança, pro meu vô ter confiança em mim. E hoje que eles tão tendo confiança em mim... meu tio não chamava eu pra nada, porque eu era bagunceiro, eu era isso, eu era aquilo. (Raul falando sobre prova no curso de padaria)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola

pensa, eu acho que coisa boa... que eu sou educado... esse muleque é educado, nem parece que é ladrão. O professor mesmo, falou parece que você nem é bandido cara, que você nunca roubo. Você não tem cara de quem faz isso. (Raul respondendo o que ele acha que os professores pensam dele)	estigma/preconceito	relação com educadores
Que nem eu, por causa dessa tatuagem aqui, todo mundo acha que eu já tirei cadeia... mas eu nunca tirei cadeia, nem Febem. (Raul)	estigma/preconceito	relação com educadores
eu vou falar que a escola é a melhor coisa, né que acontece no mundo da gente, porque sem escola você não arruma serviço, sem escola você não é um cidadão completo, sem escola as pessoas olham pra você de uma outra forma. (Raul resposta à pergunta sobre a importância da escola na vida de uma criança)	porque estudar	relação com a escola
Escola é tudo de bom, você estuda e todo mundo fala "esse menino é excelente, é estudioso", todo mundo recebe você bem, sem escola é um marginal, você é isso, você é aquilo... é vagabundo... tem dessas coisas. (Raul)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
Você acha que eu queria ta na oitava série?! Fala pras menina ai, eu to na oitava série... (Raul)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
Ah, porque a primeira vez foi por nota, né... que eu ia pra escola mas bagunçava, não tirava nota. Agora as outras duas vezes foi por falta mesmo, que eu não ia mesmo... (João respondendo porque repetiu de ano 3 vezes)	repetência, "bagunça" e evasão	movimentos de resistência
Estudava de noite, trabalhava, chegava cansado as vezes... (João)	motivos para não ir à escola	movimentos de resistência
É... eu tive que sair, né. Porque a diretora pediu, senão eu ia ser expulso e ai não ia arrumar vaga em lugar nenhum, né. (João explicando porque mudou de escola)	expulsão	exclusão escolar
Ah... acho que os colega (...) quando era pequeno, né?! Ficava correndo pra lá e pra cá. (João falando das lembranças da escola)	sociabilidade	relação entre alunos
Das bagunça também! Primeira coisa... da escola, o que vem é elas. (João falando das lembranças da escola)	"bagunça"	movimentos de resistência
Botei fogo no lixo... joguei a chave fora (...) Teve uma que eu quebrei o ventilador... (João falando das bagunças que mais lembra da escola)	"bagunça"	movimentos de resistência
Pra aprender a fazer coisa errada também (...) Droga. (João respondendo para que serve a escola)	o que se aprende na escola	relação com a escola
Educação, né?! (João respondendo sobre uma coisa boa que se aprende na escola)	o que se aprende na escola	relação com a escola
Ah... eles falam e tal, mas não dá pra seguir direitinho as regras (...) Ah, sei lá... tem hora que não é bem pelo que eles fala, né?! (João em resposta à pergunta sobre se ele acha que o que ele aprende na escola tem a ver com o seu dia-a-dia)	escola e cotidiano	relação com a escola
Pro meu futuro, né, talvez, pra ter um emprego, tem que ter formação na escola, né. (João respondendo o porquê ele vai à escola)	porque estudar	relação com a escola
Ah, escola é o aluno quem faz, né. A escola é boa, mas os outros faz coisa errada... proibido, tudo que é proibido é mais gostoso, né. (João)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
Pra mim é a escola que eu to ta bom. (João)	la ideal/desinteresse pela escola/pouca preocupação com	relação com o saber e com a instituição escolar
Tratam. (respondendo se ele é bem tratado na escola). Tem uma professora lá que é chata, é arrogante. (João)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores
ela não sabe conversar, grita falando... (João falando de uma professora)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores
Ah, porque sabe conversar, né, sabe entender também. (João respondendo como são os professores legais)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores
Ah, eu quero acabar o terceiro, daí eu não... não penso... não to com a cabeça muito nisso ainda. (João respondendo sobre seus planos para o futuro)	planos futuros	relação com a escola
Nunca pensei nisso não... (referindo-se ao cursar uma faculdade) acho que eu não tenho muita condição de fazer isso não. (João)	planos futuros	relação com a escola
As meninas da escola, né... (João respondendo sobre que outras coisas ele lembra da escola)	sociabilidade	relação entre alunos
Tem os inspetor, diretor, coordenador... (João afirmando que isso é a parte ruim da escola)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores
Física e Química... Química é pior ainda que Física (...) não dá pra entender nada, pelo Amor de Deus. Muito complicado! (...) A toa! Decorar negocio de carbono, sódio... ah, eu não curto! (João falando sobre as matérias que menos gosta e porque)	decorar	relação com a escola
Ah, eu não estudava memo (...) ah, queria mais era fazê bagunça, né?! (Caio explicando porque repetiu de ano)	"bagunça" e repetência	movimentos de resistência
Ah, parei (de estudar) não, eu fui expulso da escola. (Caio)	expulsão	exclusão escolar
Um foi por briga e por fazer bagunça na escola mesmo. (Caio falando sobre os motivos de sua expulsão da escola)	brigas e "bagunças"	movimentos de resistência
É! No Carmine Bota, no Arlindo e no... esqueci o nome... [pausa. O adolescente tenta lembrar o nome da escola, mas não consegue.] (Caio)	esquecer o nome da escola/desinteresse pela escola	movimentos de resistência
Eu não consegui achar vaga. (Caio falando sobre o motivo pelo qual ele não estava estudando no momento)	dificuldade em conseguir vaga	exclusão escolar
Das bagunça [risos]. (Caio falando sobre o que mais lembra da escola)	"bagunça"	movimentos de resistência
Ah... xingava professor. Professor xingava nós, nós xinga eles. (Caio falando sobre as bagunças que lembra em sala de aula)	brigas	relação com educadores
Brigava em sala de aula. (Caio falando sobre as bagunças que lembra)	brigas	relação entre alunos
Ah, quando eu estudava lá ele veio batê na menina... o professor (...) Ai ele tava falando um negócio chato lá, ai a menina foi pedi pra ir no banheiro, ele não deixa. Ai a menina falou, catou e "eu vou sair!". Ai a menina foi sair, ele parou na porta, a menina foi pra cima e ele ergueu a mão assim pra dá na cara dela. (Caio)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores
Aprendê a lê, a escrevê, arrumá um trabalho, sê alguém na vida... (Caio respondendo para que serve a escola)	porque estudar	relação com a escola

Ah... não lembro! Ah, mas tem a vê sim, dona. (Caio respondendo sobre se o que ele aprende na escola tem a ver com o seu dia-a-dia)	escola e cotidiano	relação com a escola
mas eu não gosto muito de lá. Lá só sai quinze pra uma todo dia, nunca vi isso, mano. Fica um monte de tempo na sala de aula. (Caio)	escola e tempo	relação com a escola
Professor trata você como você trata ele. Se você tratá ele bem, ele vai tratá você bem... se tratá ele mal, ele vai tratá você mal. (Caio)	os educadores te tratam como você os trata	relação com educadores
Ixe... tem um monte. [pausa]...tem um monte. (respondendo sobre o que se aprende na escola) (...) Esqueci! (Caio quando lhe foi solicitado que desse um exemplo sobre o que se aprende na escola)	o que se aprende na escola	relação com a escola
Estudá até acabá. Quando acabá o terceiro. (Caio respondendo sobre quais os seus planos com relação ao estudo)	planos futuros	relação com a escola
Fala de... ciências fala do que mesmo? Esqueci! Eu sei de Geografia que fala da... é Ciências, né que fala da terra, dos cara lá, né?! (Caio)	o que se aprende na escola	relação com a escola
a diretora lá, mano, expulso um moleque sem o moleque fazê nada. Mas agora mudou de diretora lá. (Caio)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores
Ah, primeiro que não precisava ter professor. Só ia tê bagunça, jogá futebol, piscina no calor (...) Ah, ia ter um vôlei, basquete (...) Ia ter tudo os esportes... sem professor, ia ser legal. (Caio falando sobre a escola que para ele seria legal)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores
Ruim (ficar sem estudar). [pausa] Por que? [pausa] Não sei... (Caio)	porque estudar	relação com a escola
Ah, porque lá... eu acho... foi que eu fui expulso ou que era muita falta. Ai eu não fui mais. (Luiz. Explicando porque não estava estudando no momento)	Evasão escolar	movimentos de resistência
No fim da sétima... eu não passava. (Luiz. Falando que repetiu duas vezes a sétima série)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
Porque... [risos]... eu tinha passado nota falsa lá. (Luiz motivo de uma expulsão)	ato infracional na escola	movimentos de resistência
Ai levaram eu na delegacia, e ai mandaram arrumar uma escola pra mim lá no Sebastião. Ai no Sebastião eu fui expulso também. (Luiz)	expulsão	exclusão escolar
[risos]. Por causa de briga lá... e porque que na hora do intervalo, abria o portão e eu ia embora. (Luiz motivo da segunda expulsão)	fuga da escola	movimentos de resistência
Não... eu vou continuar, só que... vai ficá meio assim... que ai eu chego do serviço... ai dá pra mim sair mais cedo do serviço pra mim estudá, mas agora já tá pra acabá já, né. Então eu vou esperar o ano que vem. (Luiz. Porque não estava estudando no momento)	motivos para não ir à escola	movimentos de resistência
Briga [risos] (Luiz falando de suas lembranças da escola)	brigas	relação entre alunos
Pra que que serve? Ah... pra que que serve... pra aprendê, não é?! [risos] (...) pra sabê alguma coisa. (Luiz respondendo para que serve a escola)	porque estudar	relação com a escola
Que sem o estudo... já é difícil como o estudo, trabalá, arrumá um serviço, agora, sem ele então... (Luiz falando para que serve a escola)	porque estudar	relação com a escola
Tem. Que nem conta memo, é mais pra aqueles que fica em computador, em mercado, né. Ah, um monte de coisa. [pausa]. Tem a vê sim... muitas coisa, né. (Luiz falando se o que ele aprende na escola é útil no seu dia-a-dia)	escola e cotidiano	relação com a escola
[pausa]... ah... não tem nada que falar deles não. (Luiz falando sobre seus professores)	pouca lembrança dos educadores	relação com educadores
Ah, eu queria terminá, né?! (...) Até o terceiro, e depois fazê um curso, né. Ai ia ficá bom! (...) ai é pra mim arrumá um serviço melhor né. (Luiz falando sobre seus planos com relação aos estudos)	planos futuros	relação com a escola
Professor eu lembro. (...) Lembro só do rosto. [risos]. (...) Não lembro do nome, nada. (Luiz ao ser questionado sobre suas lembranças dos professores)	pouca preocupação com isso	relação com educadores
Então, eu fui sempre passando, mas daí eu cheguei na quarta... ai eu fui repetindo. Ai eu passei pra quinta, ai eu repeti mais dois anos. Ai eu parei de estudá, ai eu... desandei sabe?! Comecei nessa vida ae, ai eu fui preso. (William)	repetência, evasão e criminalidade	movimentos de resistência
Ah, era por freqüência... sabe assim, eu não ia! Porque se fosse por nota, nota eu tinha nota boa. Mas por freqüência assim, eu não ia. (William motivos da repetência)	Evasão escolar	movimentos de resistência
Ah, eu não gostava... teve vez assim que eu queria parar de estudá. (William contando porque não ia para a escola)	Evasão escolar	movimentos de resistência
eu ainda não consegui vaga. (William explicando porque não estava estudando no momento)	dificuldade em conseguir vaga	exclusão escolar
eu via todos os menino que já tinha estudado comigo já, ai eu via eles lá na frente já... ah... eu cansei. Olha lá onde que eles tão e eu to aqui ainda, nessa sala aqui... só tem criança. (William explicando porque parava de estudar)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
Ah, eu fiquei pulando o muro da escola ai fui expulso. (William motivo da primeira expulsão)	fuga da escola e expulsão	movimentos de resistência
Era boa a escola lá dona... mas eu também não gostava sabe do que, dona? Tinha uns professor lá que era muito chato (...) Ah, passava muita lição dona. E passava uma coisa, já passava outra e já passava outra. (William explicando porque não gostava de ir para a escola)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores
é que antes eu era muito bagunceiro, eu era muito criança, muito molecão. (William)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
eu mesmo gostava de fazê bagunça, dona, eu gostava. Ai eu fui parando... (William)	"bagunça"	movimentos de resistência
tinha menos pessoa na sala, ai aonde que você presta mais atenção ne... não fica aquela barulhera. Mas agora aqui vai ser diferente né, não pode ficá perguntando muito, qualquer coisa. (William comparando a escola da Fund. CASA e de fora)	condições de aprendizagem	relação com a escola
Ah, paquera, ne?! [risos](...) Ah, eu ia mais paquerá, ficá com os amigos. (William sobre o que ele lembra da escola)	sociabilidade	relação entre alunos
As professora vinha assim falar com nós, nós fingia que nós nem ouvia, deixava elas falando sozinha. (William falando de suas lembranças da escola)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores
Teve uma vez assim dona, que a professora ficou tão brava com nós, que nós não tava fazendo nada na sala de aula, ai ela foi lá e chamou o diretor, ai veio, chamou a Ronda Escolar e levou cada um na sua casa. (William falando sobre suas lembranças da escola)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores
ai já vinha um professor dá aula, ai ela já falava "ó, aqueles ali não ta fazendo nada!". Ai ela já entrava sabendo já. (William falando sobre suas lembranças da escola)	estigma/preconceito	relação com educadores

Eu ia lá pra casa da minha vó, ficava lá, depois que dava uma e meia, duas hora, ai eu voltava. Daí minha mãe... nossa... “William, por que que você não foi pra escola hoje?” (William falando sobre suas lembranças da escola)	fuga da escola	movimentos de resistência
Ah, dona, era muito ruim fazê lição. (William explicando porque não gostava de ir para a escola)		
Ah... pra tê um aprendizado melhor... educação né, também. Que você aprende na escola a tê respeito com os outro também né. (William respondendo para que serve a escola)	o que se aprende na escola	relação com a escola
Ah, aprende... várias coisa, dona. Como que faz os negócio lá de matemática... você vai aprendendo coisa nova na escola. (William falando sobre o que se aprende na escola)	o que se aprende na escola	relação com a escola
Ah [pausa]... eu uso, mas não ponho em prática, né?! (...) eu não to ponhando em prática, porque eu não to estudando, porque eu ainda... porque se eu tivesse já na aula já, seu eu já tivesse tendo aula eu já ia pondo em prática. (William respondendo se o que ele aprende na escola tem relação com o seu dia-a-dia)	escola e cotidiano	relação com a escola
uma escola assim... vamo vê... que tenha bastante menina (...) que tenha bastante coisa assim pra você fazê, que tenha bastante atividades, que tem um curso assim que poderia ser gratuito (...) Uns professor legal. (William falando como seria uma escola legal)	escola ideal	relação com a escola
você ta em dúvida com alguma palavra, ou alguma coisa, você chega nele assim, ele vai sabê fala pra você certinho, ai você vai entendê certo... um professor que dá pra você entendê, porque dona, tinha uns professor aqui que falava, falava, mas eu não entendia nada, dona! (William falando sobre como é um professor legal)	boa relação com os educadores	relação com educadores
Ah... [risos]... no Orlando... os professor não tratava bem não,dona. (...) Ah, xingava... vixe, eu era muito arreiro, dona. (William respondendo sobre como ele era tratado na escola)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores
... eu acho que eu também tem hora que eu não tinha respeito. Eu falava coisas que não era certo. Ai eles ficavam.. “óia que muleque sem educação! O respeito vem de casa!”, falava pra mim, xingava... (William falando sobre como era tratado na escola)	os educadores te tratam com você os trata	relação com educadores
Ah, eu não sei se era eu que tratava eles mal ou eles que maltratava eu... mas eu acho que era eu que não tratava eles bem.. (William falando da relação com os professores)	os educadores te tratam com você os trata	relação com educadores
porque se eu não dava o respeito pra eles, lógico que eles não ia trata eu com o maio respeito, né. Eu não dava respeito, eles me desrespeitavam. (William falando da relação com os professores)	os educadores te tratam com você os trata	relação com educadores
Pra aprendê né, pra aprendê tudo... demora tudo isso, dona. Podia ser um ano, uns dois anos. (William)	escola e tempo	relação com a escola
Ah, dona, ta bom de escola, né?! (William querendo dizer que não gostaria de falar mais nada sobre escola)	tema pouco atrativo	movimentos de resistência
Eu fui repetindo, repetindo, daí eu parei de estudar. (Jonas)	repetência e evasão	movimentos de resistência
Eu ia, mas eu não passava, daí depois de uns três anos que eu repeti, eu não ia mais. (Jonas)	repetência e evasão	movimentos de resistência
eu fui expulso de lá mais de 5 vez. (Jonas)	expulsão	exclusão escolar
Ai todo ano minha mãe renovava minha matrícula, mas eu não ia. (Jonas)	Evasão escolar	movimentos de resistência
Ah,porque eu não ficava... eu não era muito interagido na escola. (Jonas dizendo porque não ia para a escola)	sociabilidade	relação entre alunos
recentemente eu não pude usar o estudo, agora eu vou tentar usar pra mim progredir, ver se eu consigo conquistá o meu objetivo, que eu sou persistente... eu corro atrás do meu objetivo. (Jonas)	escola e cotidiano	relação com a escola
Ah, a culpa é nossa.... a culpa é nossa, devido nós trazê a bebida alcoolica em uma escola que tem vários de menor. É má influência, né... é má influência. Nós que era um dos maior, dos mais antigo da escola tinha que dá exemplo. (Jonas falando sobre um dos motivos que o fez ser expulso da escola Araci)	escola e auto-estima/auto-conceito e identidade	relação com a escola
Ah, usando droga em cima da escola, dando fuga, correndo, quebrando teiado, batendo na diretora... (Jonas, motivo das outras expulsões)	"bagunça" ou violência	movimentos de resistência
eu era expulso, ai eu não ia mais. Ai devido minha mãe ganhar o bolsa família, o juiz me convocava, eu tinha que ir no fórum, audiência, e nisso eu já explicava, tudo certinho... ai ele ligava na LA e da LA já ligava la; a LA ligava no Conselho, do Conselho já ligava lá, conversava coma mulher e eu já entrava na escola. (Jonas explicando como era o processo de retorno à escola depois de uma expulsão)	expulsão	exclusão escolar
conforme eu demonstrava minhas atitudes e minha personalidade, eu era tratado... (Jonas respondendo como ele era tratado na escola)	os educadores te tratam com você os trata	relação com educadores
Costumavam falar... “ ah, vou chamar seu pai!”, “ah, seu pai... aquele lá, vagabundo lá”. Nossa, senhora, eu socava caderada. (Jonas)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores
independente de qualquer situação, eu sempre fui bem tratado, comp se fosse filho de quem eu nunca conhecia. (Jonas)	boa relação com os educadores	relação com educadores
Ah, vontade vontade eu não to, mas do que vier ta me ajudando ne... um pouquinho daqui,um pouquinho dali sempre acumula, sempre fica mais inteligente, né?! E é até bom, eu sou o maior de casa, então eu tenho que dá exemplo pro meus irmão. (Jonas respondendo se estava com vontade de voltar a estudar)	porque estudar	relação com a escola
Ah, porque se eu parar na oitava ou no primeiro, eu já tenho condições de fazer um curso , tirar uma carta, que é essencial... tirar alguma coisinha pra mim, que seja minha... pra mim ter responsabilidade, pra mim trabalhar, começar a trabalhar, ganhar meu dinheiro honestamente e chegar no meu objetivo. (Jonas respondendo porque acha melhor ele voltar a estudar)	porque estudar	relação com a escola
Arrizade. (Jonas relatando o que ele lembra da escola)	sociabilidade	relação entre alunos
Só faziam o bem pra mim lá, independente de eu ser usuário de droga, fumava maconha dentro da escola... vixe, eu era bem querido. (Jonas)	boa relação com os educadores	relação com educadores
Ela gostava de mim demais... parecia que era minha mãe! “Jonas, você vai pra escola, vai”... “eu vou!”, no horário de serviço dela, no horário de almoço dela, ela ia, almoçava e voltava, passava em casa e já levava eu. (Jonas falando de sua relação com algumas professoras)	boa relação com os educadores	relação com educadores

Serve pro nosso objetivo, serve pro nosso futuro. Independente de atualmente a gente não usar o estudo assim, pensando assim, a gente usa sim. (Jonas respondendo para que serve a escola)	porque estudar	relação com a escola
o estudo é minha vida. O estudo é minha vida! Minha vida não é nada sem estudo! (Jonas)	escola e cotidiano	relação com a escola
Porque não arruma um serviço sem estudo, não arruma um trabalho sem estudo... não compra um carro sem estudo, não tem como tirar carta... não tem como fazer nada sem estudo! Estudo e dinheiro é tudo! (Jonas explicando porque o estudo é "a sua vida")	porque estudar	relação com a escola
E dependendo da pessoa, se for uma pessoa mal disciplinar, também serve pra educação, disciplina, postura, tudo... (Jonas)	o que se aprende na escola	relação com a escola
Lógico que usa. Nossa educação nós usa no nosso dia-a-dia; nossa postura nós usa no dia-a-dia, nossa inteligência nós usa no dia-a-dia pra compartilhá com o próximo, pra dá uma assistência a quem precisa. (Jonas respondendo se o que ele aprende na escola ele usa no dia-a-dia)	escola e cotidiano	relação com a escola
Quantas vez eu apanhei de polícia na frente de professor, professor até chorando. (Jonas contando que já foi maltratado dentro da escola)	violência policial na escola	
Entrava na escola para querê catá um, já ia a sala inteira, a escola inteira, nossa... era bicudo, machucava... não matava,mas machucava, heim?! (Jonas falando da reação aos policiais quando estes entravam na escola para tentar pegar algum aluno)	violência contra policiais na escola	
quem faz a escola somos nós! (Jonas respondendo como seria uma escola legal)	escola e auto-estima/auto-conceito/identidade	relação com a escola
Eu já vi ai uma pá de menino, adolescente indo preso na escola, que ia chegava lá e ia embora, e ai quando ficava de maior, os caras pegar na porta da escola, fica provocando a ir preso, por causa das coisas quando era de menor. (Jonas)	violência policial na escola	
(...) tudo que acontecia na escola, era eu, tudo era eu. (...) Ai depois de um tempo, que eu fiquei mais disciplinar, ai foram vê que tudo que acontecia não era o Jonas, porque o Jonas tava na sala, o Jonas tava na secretaria. (Jonas)	estigma/preconceito	relação com educadores
Se depender de mim, vou terminar até a faculdade (...) (Jonas respondendo até que série ele pretende estudar)	planos futuros	relação com a escola
Tinha umas que era ignorante. Não tratava nós adequadamente. (...) Maltratava nós, xingava nós... vixe... era mó ruim lá na escola. (Jonas falando sobre as diretoras da escola)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores
A Dona Nedi dava puxão de orelha em nós. (Jonas falando da sua relação com as diretoras da escola)	dificuldades na relação com educadores	relação com educadores
Excelentes! Se dependesse de mim, não tinha cargo de professor não...era tudo educador. O educador tem bastante convivência com nós, dependendo da professora tem uma aula só, cinqüenta minuto só, e conhece nós bem, tem uns que não. (Jonas falando de sua relação com os professores. Educador = educador da FEBEM que passa todo o tempo com eles)	boa relação com os educadores	relação com educadores
Só que eu preferia uma escola daquela lá do que uma escola normal assim. (Jonas dizendo que prefere uma escola mais rígida como a da FEBEM do que as daqui de fora)	escola ideal	relação com a escola
Teve uma vez que a professora trouxe comida da casa dela pra mim. Quando eu passei mal... quando eu desloquei o pulso e torci o pé. (Jonas)	boa relação com os educadores	relação com educadores

Anexos

ANEXO I – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
 Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
 Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676
 Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
 Fax: (016) 3361.3176
 CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
 propq@power.ufscar.br - <http://www.propq.ufscar.br/>

CAAE 4996.0.000.135-09

Título do Projeto: Mas afinal, o que é a escola? O significado dessa instituição para adolescentes em conflito com a lei

Classificação: Grupo III

Procedência: Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadores (as): Aline Fávoro Dias, Elenice Maria Cammrosano Onofre (orientadora)

Processo n.º: 23112.004772/2009-10

Parecer N.º. 226/2010

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.2), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU:

As pendências apontadas no Parecer n.º. 155/2010, de 18/05/2010, foram satisfatoriamente resolvidas.

O projeto atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 21 de junho de 2010.


 Profa. Dra. Cristina Paiva de Sousa
 Coordenadora do CEP/UFSCar

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

Seu filho _____ está sendo convidado a participar da pesquisa *Mas afinal, o que é a escola? O significado dessa instituição para adolescentes em conflito com a lei*. A pesquisa terá como pesquisadora responsável a Sr^a Aline Fávaro Dias. Essa pesquisa será realizada com adolescentes que estão em cumprimento das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade no Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos, com o objetivo de analisar o processo de significação que esses adolescentes atribuem às vivências escolares, e identificar aspectos que facilitam ou dificultam sua permanência na escola. Seu filho está sendo convidado a participar dessa pesquisa por estar em cumprimento de medidas socioeducativa em meio aberto e estar comparecendo às atividades regularmente. A participação de seu filho nessa pesquisa não é obrigatória, ou seja, ele só participará se quiser, e tem o direito de não responder qualquer pergunta que não queira, além de poder se retirar do estudo quando quiser. A participação de seu filho consistirá na realização de uma entrevista, na qual a pesquisadora fará algumas perguntas acerca de suas vivências escolares; ao final dessa conversa, será solicitado ao seu filho que faça um desenho com o tema “escola”. Durante essas atividades, a pesquisadora utilizará um gravador que gravará todas as sessões, se assim for permitido pelos pais e pelo participante. Os participantes dessa pesquisa poderão beneficiar-se da possibilidade diálogo com o pesquisador e da possibilidade de uma reflexão acerca de suas experiências na escola. Caso a participação no estudo atrapalhe a rotina de seu filho ou a temática provoque algum desconforto, a pesquisa poderá ser interrompida. Visando minimizar qualquer incômodo, as conversas serão realizadas em ambiente privado, a ser acordado entre a pesquisadora e o participante, e as informações prestadas por seu filho serão mantidas em segredo. Como parte deste estudo, o nome ou qualquer forma de identificação pessoal não aparecerá em nenhum lugar (a não ser nesta folha). Tanto o participante quanto seu responsável terão o direito a esclarecer todas as dúvidas que possam surgir durante o andamento da pesquisa. Declaro estar de acordo com a divulgação dos resultados da pesquisa, através da dissertação de mestrado e artigos em revistas periódicas. Li ou leram para mim as informações acima e tive a chance de esclarecer dúvidas e fazer perguntas sobre esta pesquisa, que me foram respondidas satisfatoriamente. Você receberá uma cópia deste termo onde consta identificação, telefone e endereço da pesquisadora responsável, podendo esclarecer suas dúvidas quando sentir necessidade.

São Carlos, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pelo participante

Eu certifico que todas as informações acima foram dadas ao participante e seu responsável.

Assinatura da pesquisadora responsável

Aline Fávaro Dias

Tel.: 3351-8665

E-mail: alinefavarod@gmail.com

Endereço: Rod. Washington Luiz, km. 235 – CEP: 13.565-905

São Carlos/SP – Departamento de Metodologia de Ensino, sala 06.
