



Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Juventude marcada: relações entre ato infracional e a Escola  
Pública em São Carlos - SP**

Patrícia Leme de Oliveira Borba

São Carlos

2012

Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Juventude marcada: relações entre ato infracional e a Escola  
Pública em São Carlos - SP**

Patrícia Leme de Oliveira Borba

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes

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

São Carlos

2012

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

B726jm

Borba, Patrícia Leme de Oliveira.

Juventude marcada : relações entre ato infracional e a Escola Pública em São Carlos - SP / Patrícia Leme de Oliveira Borba. -- São Carlos : UFSCar, 2012.  
250 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação. 2. Adolescência. 3. Ato infracional. 4. Escola pública. 5. Medidas socioeducativas. I. Título.

CDD: 370 (20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Comissão Julgadora da Tese de Doutorado de

Patrcia Leme de Oliveira Borba  
São Carlos, 296/11/2012

**BANCA EXAMINADORA**

Profª. Drª. Roseli Esquerdo Lopes

Profª. Drª. Maria Liduina de Oliveira e Silva

Profª. Drª. Maria Isabel Garcez Ghirardi

Prof. Dr. Gabriel de Santis Feltran

Prof. Dr. Paolo Nosella

The image shows five handwritten signatures in blue ink, each written on a horizontal line. The signatures are: 1. Roseli Esquerdo Lopes, 2. Maria Liduina de Oliveira e Silva, 3. Maria Isabel Garcez Ghirardi, 4. Gabriel de Santis Feltran, and 5. Paolo Nosella.

Dedico ao meu pai pela semente da indignação,  
a minha mãe pelo do afeto  
e a Ró que ajudou no cultivo e fez germinar  
minha ação traduzida nesta pesquisa  
e na Terapia Ocupacional Social.

Aos meninos e meninas – grandes e pequenos – tod@s  
que compartilharam suas vidas comigo.

## Agradecimentos

A tese é resultado do encontro com muitas pessoas que atravessam nossos caminhos e deixam suas marcas em formas de ideias, afetos e cores - por todas essas marcas - meu eterno agradecimento e gratidão.

A minha orientadora, Ró, por existir e ser o exemplo de coerência, seriedade e luta política, cotidiana, por meio do trabalho intelectual.

A Ana Malfitano, Anita, por ser uma pioneira no desenho de sua biografia pessoal que me inspira.

A Carla Silva, Carlinha, por todo afeto, criatividade e cuidado de sempre.

A nova geração METUIA/UFSCar e METUIA/UNIFESP, em especial:

a Mayra Cappellaro pela amizade e agilidade,

ao Gustavo Monzeli por pensar junto e por ser meu amigo,

a Beatriz Prado pelo otimismo quando em mim estava escasso,

a Livia Pan pela solidariedade do conhecimento da língua portuguesa e por ser minha amiga,

a Renata Cacioli e a Francielli Dariolli pela colaboração persistente na composição do banco de dados e pela existência das nossas relações que fez amadurecer em mim o lugar de orientação que quero construir,

a Natália Trajber longe, perto, pelo intenso afeto,

ao Fernando Takahashi, Mariah Arrigoni, Danilo Briscese e Rafael Barreiro pela arte e por darem existência as minhas quase insanidades criativas na Baixada.

A todos esses e ainda a Mariane Papini, Letícia Brandão, Giovanna Bardi, Pamela Bianchi, Thamires Camargo, Mariana Avelar, Isadora Cardinalli, Carla Souza, Letícia Carraro, Sarah Sfair, Patrícia Gorzoni, e tantos outros... por existirem e terem compartilhado do ideal de solidariedade no interior de um grupo de pesquisa, ensino e extensão.

Aos meus novos colegas Unifespianos dos eixos comuns e específicos, em especial da Comissão de Curso de Terapia Ocupacional, pela compreensão e apoio nos momentos de finalização do trabalho. Destaco Samira Costa, Andrea Jurdi, Maria Santos e Fernando Kinker por me ouvirem e compartilharem comigo o acúmulo dos seus conhecimentos e a sabedoria de suas vidas. E ainda, a Carine Savalli, por me socorrer com os números e ao Fábio Montesano pela colaboração na análise estatística, por me desorganizar e organizar...

Às amigadas que permanecem Gisele Ito, Marília Bregalda, Elisa Hamada, Stella de Wit, Tereza Ruas, Ângela Yuri, Luciana Gracioso, Michelle Hann, Debora Amaral, Fábio Micheliades, Otávio Contatore, se distanciam Ariane Palma, Paula Furlan, Juan Manuel Zorzoli, Rodrigo Richter - e as que se aproximam Ivone Benedito, Irina Moriyama, Michael Lobo, Letícia Siqueira, Fernanda Cockell, Roberto Avaha, Tereza Serrata, Deborah Antunes.

A Ivone Benedito por me fazer re-acreditar diariamente no poder da educação na vida das pessoas.

Ao Michael Lobo pelo cuidado, imensa paz e por me ajudar a focar.

A minha família nuclear minha mãe Inês, meu pai Paulo, minha irmã Priscila, meu cunhado Juarez pelo apoio emocional e intelectual, da atitude compreensiva e sem cobranças pela minha ausência, e sobretudo, por me amarem.

Aos meus sobrinhos, João Felipe e Isabela, por me fazerem entender o lugar necessário para a infância.

Ao meu tio-avô José Camile, pelo apoio de mais avô.

A minha família expandida, em especial a Beatriz Camille Grigalis de Freitas, todos, por torcerem por mim.

A todos os meus alunos e ex-alunos, que na experiência do ensinar ressignificam para mim o sentido da pesquisa, como fundamento para a constituição, com seriedade, do lugar ocupado pelo professor.

Aos adolescentes e suas famílias pela confiança e pelos encontros que me tornaram mais humana – profunda e difusa.

Aos técnicos das instituições que compuseram de alguma forma o campo empírico da pesquisa, permitindo acessar dados, compartilharam ideias, conquistas e insatisfações, em especial, Maria do Carmo Cadei, Noemia da Silva, Rita de Cássia P. A. Oliveira, Edilson José Aparecido de Oliveira, Karine Itman, Regina Granja, Claudia Zanchin e Glaziela Solva.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar pelo apoio institucional.

A Agência FAPESP, pelo apoio financeiro e institucional.

Aos meus privilegiados interlocutores nos exames de qualificação e de defesa, Prof. Paolo Nosella, Profa. Liduína Oliveira, Prof. Gabriel Feltran e Profa. Izabel Ghirardi por me apontarem onde poderia encontrar (ou fazer brotar) flores (episteme) no meio da minha sementeira (doxa) e por quais caminhos continuar o plantio.

Por tudo que ainda virá... Obrigada!

# Sumário

Lista de tabelas e gráficos

Lista de figuras

Lista de abreviaturas

1. Apresentação	1
2. Caminhos da Pesquisa	12
3. O adolescente pobre, autor de ato infracional e a relação com a Escola Pública no Brasil	23
3.1. Entrelaçamento entre a condição da pobreza e a adolescência	23
3.2. Sobre ato infracional e a ambiguidade do Sistema Socioeducativo	36
3.3. Escola Pública em foco: existência, utopia e dilemas	46
4. Notas explicativas sobre São Carlos, o Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) e o Jardim Gonzaga	54
5. Resultados da análise dos históricos escolares dos adolescentes egressos do Sistema do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI), nos anos de 2000 – 2009	67
6. Resultados dos acompanhamentos individuais e territoriais	101
6.1. Jaguar	102
6.2. Dois Irmãos	121
6.3. Catatau	136
6.4. Mar e Sol	151
6.5. Ivan	168
6.6. Sobre três	186
7. Conclusões	212
8. Referências	231
9. Anexos	244

## Resumo

A presente pesquisa, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, debruçou-se sobre a temática dos jovens populares urbanos autores de ato infracional e a sua relação com a Escola Pública, na cidade de São Carlos, interior de São Paulo. Seu objetivo geral foi investigar as relações entre a condição juvenil inscrita na pobreza e seus percursos escolares perpassados por intervenções de instituições reconhecidas como de proteção, segundo o Estatuto da Criança e Adolescente, uma vez deflagrado o ato infracional; no caso em estudo, o Núcleo de Atendimento Integrado (NAI). Para tanto, trabalhou-se com o acompanhamento e a reconstituição de histórias de vida de jovens que cometeram ato infracional, bem como se analisou históricos escolares dos jovens egressos do Sistema NAI desde sua implantação, no ano de 2000, até o ano de 2009. Isso resultou na produção de um banco de dados com informações provenientes de 2969 históricos escolares e na reconstituição da história de vida de 10 adolescentes descritas e discutidas em seis narrativas. O uso dessas duas fontes de dados fundamenta-se na compreensão de que os dados estatísticos podem ofertar a visibilidade e a capacidade de generalização que nas histórias de vidas, por sua singularidade, é restrita, ao passo que essas mesmas histórias, pela profundidade da descrição e pelo acúmulo de informações, podem qualificar e dar concretude à análise estatística. Os principais resultados deste trabalho demonstram que são os jovens moradores das periferias urbanas, que frequentam a Escola Pública e que acumulam em sua trajetória escolar repetências, evasões, distorção série/idade e uma rotatividade intra e inter escolas, os mais propensos a adentrarem o sistema sociojurídico. Destaca-se a necessidade da revisão da atribuição à fase da adolescência da marca da vulnerabilidade social, colocando-se em foco que as insuficiências no cuidado e as situações de vulnerabilidade das quais podem decorrer, em médio prazo, o envolvimento com os atos infracionais estão presentes desde a Infância. Por outro lado, os dados evidenciam que a escola representou um elemento protetivo na trajetória desses jovens, demonstrando, para o setor educação, articulado com as demais políticas sociais e com a família/comunidade, que os cuidados precisam ser empreendidos ainda na Educação Infantil e no Ciclo I do Ensino Fundamental. Identificou-se também a inadequação do sistema de medidas socioeducativas, com foco nas de meio aberto, sua ineficiência no que se refere à inserção e ao acompanhamento dos adolescentes no ensino regular, bem como a demonstração de que a entrada nesse sistema acarreta dificuldades ainda maiores para uma trajetória escolar que já apontava precariedades importantes antes mesmo do ato infracional. A não finalização das etapas de escolarização, regular ou a de jovens e adultos, e o “insucesso” são marcas carregadas por esses jovens. Espera-se que este estudo possa oferecer referências para estratégias de enfrentamento às vulnerabilidades que cercam o cotidiano de adolescentes e jovens de grupos populares urbanos e para a construção de uma Escola Pública com a capacidade, de ao mesmo tempo, oferecer qualidade para todos e reconhecer as demandas singulares de cuidado dos seus alunos. A lógica aqui é de que essa Escola é possível, desde que articulada à rede de proteção local, de serviços e comunitária, e que seus agentes apreendam a complexidade da vida e as necessidades apresentadas pelo seu público.

Palavras-chave: Adolescência, Ato Infracional, Escola Pública, Medidas Socioeducativas em meio aberto.

## Abstract

This research, from a socio-historical perspective, focused the theme of young urban popular authors of offense and their relationship with the Public School in the city of São Carlos, São Paulo. Its overall objective was to investigate the relationship between the condition of youth enrolled in poverty and their school careers steeped interventions by institutions recognized as protection, according to the Statute of Children and Adolescents, once sparked the offense, in our case, the 'Núcleo de Atendimento Integrado' (NAI). To this end, we worked with the monitoring and reconstruction of life stories of young people who committed the offense as well as analyzed the school reporting of young graduates from NAI System since its introduction in 2000 until the year 2009. This resulted in the production of a database with information from 2969 school reportings and the reconstruction of 10 teenagers life stories. Using these two data sources based on the understanding that the statistics can offer visibility and ability to generalize what their life stories is restricted because of their uniqueness, while those same stories, the depth of description and the accumulation of information, can qualify and provide concreteness to statistical analysis. Thus, the main results that this work points that young people that living in poor urban neighborhoods, attending Public School and accumulating grade failing, grade/age distortion and a high turnover within and among schools are more likely to enter the social-justice system. We emphasize the need to review the award to adolescence brand of social vulnerability, focusing the care failure and vulnerable situations that arise in the medium term in relation to the offenses are placed since the Childhood. Thus, points that the Public School is a protective element in the life of these young people, showing to the education sector linked to other social policies and family/community care that still need to be undertaken in Elementary School. Finally, it identifies the inadequacy of the system of social educational measures, focusing on open environment, its inefficiency in relation to the insertion and monitoring of their adolescents in the regular education and the demonstration that the entry in this system entails the incompleteness and the 'failure' of school life. We hoped that this study can provide references for coping vulnerabilities surrounding the daily life of adolescents and young urban popular groups and the construction of a Public School with the ability, at the same time providing quality education for all and recognizing the unique demands of caring for their students. The logic here is that this school is possible, since articulated with the network of local protection, services and community, and the operators realize the complexity of life and necessities showed by their public.

Keywords: Adolescence, Offense, Public School, Socioeducational Measures in an open environment.

## Lista de Abreviaturas

CAPS AD – Centro de Apoio Psicossocial – Álcool e Drogas

CJ – Centro da Juventude

DE – Diretoria de Ensino

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social

HTPC – Horário de Trabalho dos Professores Coletivo

LA – Liberdade Assistida

NAI – Núcleo de Atendimento Integrado

PCC – Primeiro Comando da Capital

PRODESP – Companhia de Sistema de Dados do Estado de São Paulo

PSC – Prestação de Serviço na Comunidade

SMAC – Secretaria Municipal da Assistência Social e Cidadania

SMEIJ – Secretaria Municipal Especial da Infância e da Juventude

## Lista de Tabelas, Gráficos e Figuras

### Gráficos

Gráfico 1: Gênero dos adolescentes que cometeram ato infracional	67
Gráfico 2: Distribuição do Nº de atos infracionais ao longo do período 2001-2009	70
Gráfico 3: Nº de Adolescentes que cometeram ato infracional por idade	72
Gráfico 4: Situação Atual Escolar	76
Gráfico 5: Número de repetências nas respectivas séries	77
Gráfico 6: Distribuição dos adolescentes na série alcançada	82
Gráfico 7: Série Alcançada Agrupada nos Ciclos	83
Gráfico 8: Tipo de Medida Socioeducativa aplicada	86
Gráfico 9: Natureza da Escola	92
Gráfico 10: Série que o adolescente estudava na prática do ato infracional	95
Gráfico 11: Período no qual o adolescente estava estudando na prática do ato infracional	96

### Tabelas

Tabela 1: Distribuição porcentual e quantidade da população infanto-juvenil da cidade de São Carlos	54
Tabela 2: Distribuição das pessoas por faixas de rendimento mensal domiciliar per capita de R\$ 70,00 até R\$ 255,00	55
Tabela 3: Atos Infracionais mais frequentes no período de 2001-2009	68
Tabela 4: Relação Idade/Nº de adolescentes	71
Tabela 5: Distribuição dos dados quanto às variáveis Repetência na primeira série e Série alcançada	78
Tabela 6: Distribuição dos dados quanto às variáveis Repetência na primeira série e Situação atual	78
Tabela 7: Medidas descritivas do número de mudanças escolares, segundo Série Alcançada	80
Tabela 8: Distribuição dos dados quanto às variáveis Tipo de ato infracional e Ano	85

(frequências absolutas)

Tabela 9: Distribuição dos dados quanto às variáveis Medidas socioeducativas restritivas de liberdade (Internação/Semiliberdade) e Ano 87

Tabela 10: Distribuição dos dados quanto às variáveis Medida Socioeducativa em Meio Aberto (Liberdade Assistida) e Ano 87

Tabela 11: Distribuição dos dados quanto às variáveis Internação/Semi e Reincidências 89

Tabela 12: Distribuição dos dados quanto às variáveis Sem escola no ato e Série alcançada 91

Tabela 13: Distribuição dos dados quanto às variáveis Sem escola no ato e Situação atual 91

Tabela 24: Distribuição dos dados quanto às variáveis: Tipo de escola e Tipo de ato infracional 94

Tabela 15: Distribuição dos dados quanto às variáveis Liberdade assistida e Transferência de escola 97

Tabela 16: Distribuição dos dados quanto às variáveis Liberdade assistida e Repetências 97

Tabela 17: Distribuição dos dados quanto às variáveis Liberdade assistida e Evasão 97

## **Figuras**

Figura 1: Mapa da cidade de São Carlos 59

Figura 2: Mapa de localização do Jardim Gonzaga e alguns de seus equipamentos sociais 63

# 1. Apresentação

Este trabalho visa a desenvolver uma análise minuciosa das relações existentes entre a condição juvenil inscrita na pobreza e sua trajetória na escola pública, perpassada por intervenções de instituições reconhecidas como sendo de proteção, segundo o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), uma vez deflagrado o ato infracional<sup>1</sup>, na cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo.

A atribuição do ato infracional, o desencadeamento de um processo jurídico e a aplicação de uma medida socioeducativa<sup>2</sup> consistem em um produto histórico social que se efetiva para alguns adolescentes envolvidos em uma trama complexa de relações.

A vida desses adolescentes revela situações de violência, de violações, de privações e de abuso que em um determinado momento passam a ser lidadas no âmbito do sistema sociojurídico<sup>3</sup>, acarretando mais adversidade(s) e impingindo marcas que denotam atributos profundamente depreciativos, ou seja, estigmas (GOFFMAN, 1975). Como decorrência, as relações entre esses adolescentes e as pessoas que os cercam passam a ter base e focalizar mais no atributo, na marca, do que no adolescente em si. Essa forma de encarar esses indivíduos produz um misto de preconceitos, afastamento e a destruição da possibilidade de atenção para outras características e/ou potencialidades inerentes a eles.

Minha intenção foi compreender e aprofundar as matrizes e os nexos explicativos de como, socialmente, permitimos a constituição dessas marcas nos jovens advindos das classes populares referidos como autores de ato infracional, com foco na sua relação com a escola, no caso, a escola pública. Para tanto, constituímos um banco de dados que viabilizou a análise dos históricos escolares de todos os jovens egressos do Núcleo Atendimento Integrado (NAI), entre 2000 e 2009; *pari passu* realizamos acompanhamento individual e territorial para a reconstituição de histórias de vida e do percurso escolar de dez jovens. Dessa forma, estabelecemos, a partir dos dados estatísticos, o argumento capaz de generalizar e qualificar o particular contido e descrito nas histórias de vida.

---

<sup>1</sup> É uma conduta descrita como crime ou contravenção penal, segundo o Código Penal quando praticadas por um adolescente (12-18 anos).

<sup>2</sup> As medidas socioeducativas estão descritas no ECA artigo 112, incisos I a VI: I. Advertência verbal; II. Obrigação de reparar o dano; III. Prestação de serviço à comunidade; IV. Liberdade assistida; V. Inserção em regime de semiliberdade; VI. Internação em estabelecimento educacional.

<sup>3</sup> Entende-se por Sistema Sociojurídico todas as instituições da assistência social e jurídicas envolvidas na atenção ao adolescente que cometeu ato infracional.

Inicialmente, existiam algumas perguntas norteadoras e provocativas que culminaram na apresentação do projeto de pesquisa para seleção referente ao ano letivo de 2009 do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Dentre as questões, destacam-se: como a escola tem lidado com a adolescência, de uma forma geral, e com os adolescentes, em especial, que cometem ato infracional? Como tem se dado a relação entre professor e esse aluno? Se a escola estiver preparada para lidar com as situações-limites (o ato infracional, por exemplo), ela estaria mais preparada para lidar/acolher as demandas trazidas pela juventude? O ato infracional em si muda a dinâmica das relações no interior da escola uma vez revelado? A violência que os adolescentes experienciam na entrada do sistema sociojurídico, com foco na violência/abuso policial do qual foram vítimas, é refletida na relação do adolescente com a escola, já que são figuras do mesmo Estado com que este sujeito tem contato? Como e em que condições o adolescente refez/conduziu sua vida a partir desse acontecimento? E como um fenômeno mais recente, como a escola tem se apropriado desse mesmo sistema para responder a situações não contornadas dos atos indisciplinados?

Essas perguntas se relacionam organicamente com a minha atividade profissional e com o modo pelo qual me tornei pesquisadora, o que evidenciou a correlação necessária entre três categorias centrais para a definição do objeto de pesquisa: Adolescência Pobre, Ato Infracional e Escola Pública.

As três categorias em foco entraram na minha vida em momentos diferentes, por isso foi necessário rememorar o processo de construção da minha trajetória profissional e de pesquisadora a fim de compreender os motivos que me levaram a escolhê-las como pilares do meu estudo e, portanto, como delinee o problema de pesquisa.

Nessa busca encontrei a resistência que permanece em mim de um profundo otimismo<sup>4</sup> pela ação e na crença na capacidade humana da transformação de sua história pessoal e coletiva, sendo esta mudança possível pelos encontros e pelas experiências que vamos acumulando e intencionando acumular, através das palavras faladas e escritas, pelos gestos e pela arte, pelos tropeços e pelas caminhadas. É um conjunto infinito de situações que nos tornam seres singulares e, ao olhar minha singularidade, reconheço,

---

<sup>4</sup> Inspirada na célebre frase “*que o pessimismo da razão não cancele o otimismo da prática*” que, de acordo com Nogueira (1998), em uma nota rodapé, trata-se de uma expressão que ficou associada ao nome de Gramsci, por ele utilizá-la diversas vezes ao longo de seus escritos, contudo, ele a tomou emprestada do escritor francês Romain Rolland.

impregnado em mim, o valor pelo estudo e pela ação como forças motrizes para a constituição de novas possibilidades de ser e estar no mundo.

Na fusão desses valores, em 2000, encontrei a Terapia Ocupacional na Universidade Federal de São Carlos<sup>5</sup> e entre o primeiro e o segundo ano da graduação passei a integrar o Projeto METUIA<sup>6</sup>. Nesse espaço, revelou-se o cotidiano das pessoas que vivem e enfrentam os resultados da desigualdade e da injustiça social que sustentam nossa sociedade. Isto me impulsionou a compreender, refletir e, sobretudo, criar intervenções que pudessem ampliar escolhas e oportunidades de ação/fazer/atividade para essas mesmas pessoas na limitação/potência do significado desses conceitos quando estamos inseridos em um dado contexto histórico que insiste em predeterminar o lugar social para, todas essas vidas.

É no interior desse grupo que tenho dedicado a maior parte dos últimos dez anos da minha vida produtiva e atribuo a ele meu desenvolvimento profissional e intelectual. Certamente, é nesse lugar que devo a oportunidade do aprofundamento teórico-prático das proposições do terapeuta ocupacional no campo social, a perspectiva do trabalho fundamentado na cooperação mútua e apoiado na pesquisa, no ensino e na extensão, bem como o alargamento da minha formação, na época ainda fortemente radicada no eixo saúde e doença.

O primeiro passo foi dado em 2002 quando da proposição da pesquisa de Iniciação Científica sobre histórias de vida de mulheres em situação de rua<sup>7</sup>. Nessa investigação fui

---

<sup>5</sup> Terapia Ocupacional é um campo de conhecimento e de intervenção em saúde, na educação e na esfera social, que reúne tecnologias orientadas para a emancipação e autonomia de pessoas que apresentam, por razões ligadas a problemáticas específicas (físicas, sensoriais, psicológicas, mentais ou sociais), temporária ou definitivamente, dificuldades de inserção e/ou participação na vida social. As intervenções dimensionam-se pelo uso de atividades que são elementos centralizadores e orientadores na construção complexa e contextualizada do processo terapêutico (USP, 2008).

<sup>6</sup> A origem da palavra é indígena, da tribo dos bororós e significa “amigo/companheiro”, bem como “tomar emprestado”. O METUIA na UFSCar é um grupo de pesquisa, ensino e extensão em Terapia Ocupacional e Educação no Campo Social, coordenado pela Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes. Trata-se também de um Programa Interinstitucional, criado em 1998, com a proposta de desenvolver pesquisas, formação e intervenções em terapia ocupacional social, voltadas para a cidadania de crianças, adolescentes e adultos em processos de ruptura das redes sociais de suporte. Trabalha desde então em interfaces com os setores da cultura, da educação, da assistência social e da saúde. Foi idealizado por docentes da área de terapia ocupacional da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade de São Paulo (USP). Estão em atividade, atualmente, os Núcleos da USP, da UFSCar e, mais recentemente, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP – Campus Baixada Santista), com ações em espaços públicos, comunitários e instituições sociais (BARROS, LOPES e GALHEIGO, 2007).

<sup>7</sup> Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq na UFSCar com o projeto “Mulheres em situação de rua: percursos e rupturas sob a ótica da terapia ocupacional”, 2002-2003.

apresentada ao universo da rua, das organizações não governamentais, da pobreza nas suas faces mais duras e solidárias. Esse primeiro encontro com o universo científico deixou algumas marcas que permeiam este estudo: a base socio-histórica e o encantamento pelo conhecimento já sistematizado pelas ciências humanas, em especial as obras sobre a história das mulheres e da família, a sociologia, a antropologia e a história oral. Com base na apreensão do momento histórico social e no acompanhamento direto de mulheres em situação de rua, foi se evidenciando como cada caso particular poderia ser visto como expressão do desenvolvimento geral, ou ainda com suas vinculações com o universal (BUFFA, 2001), que também demonstraram como essas “situações-limites” auxiliam a compreensão do funcionamento de toda uma sociedade e, ao mesmo tempo, conferem estofo teórico-prático para cuidar dos processos de rupturas que provocam a instalação dessa situação, no caso, a vida na rua.

Em 2004, na continuidade à minha formação profissional de terapeuta ocupacional no campo social, retornei à minha cidade natal, Campinas, pelo fato de ter definido como campo de estágio um abrigo para adolescentes em situação de rua, articulado a um projeto de extensão<sup>8</sup> do METUIA. Eis, portanto, sem saber, quando fui capturada pela intervenção e pelo estudo para a temática da adolescência/juventude e nela continuo até os dias de hoje.

Em seguida, na mesma cidade, passei a exercer minha profissão, com crianças e adolescentes populares e urbanos em uma Organização não Governamental, atuante no campo da assistência social e da educação não formal<sup>9</sup>, que desenvolvia atividades no período contrário à escola, e assim emergiu meu trabalho de Mestrado<sup>10</sup> no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (PPGE) na Universidade Federal de São Carlos. Nesse momento, no diálogo com professores de tradição marxista e influenciada pelos estudos da obra de Paulo Freire, fui aprofundando a compreensão do funcionamento da sociedade no modo pelo qual se produzem as relações de desigualdade, principalmente

---

<sup>8</sup> Bolsista de uma atividade extensionista intitulada “Projeto Afagai – Abrigo de Crianças/Adolescentes em Situação de Rua”, do Núcleo METUIA /UFSCar, 2004.

<sup>9</sup> Segundo Simson, Park e Sieiro (2001) as práticas educativas não formais podem ser caracterizadas na medida em que contemplem alguns dos seguintes critérios: “a não fixação de tempos e locais, ser uma área não escolar, à flexibilização na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto, caráter voluntário no que se refere à participação, ter envolvimento com a comunidade, proporcionar elementos para a socialização e solidariedade, evitar formalidades e hierarquias, ter uma ligação mais prática com o cotidiano, favorecer a transformação tanto pessoal, como coletiva e social” (p.11).

<sup>10</sup> Ver Borba (2008) e Borba e Lopes (2010).

entre quem detém os meios de produção e os que oferecem a força de trabalho, entre opressor e oprimido, evidenciando a categoria classe social. Há de se considerar a necessidade da explicitação de que meu interesse era pela temática da adolescência e juventude, atravessada pelo recorte de classe social<sup>11</sup>, portanto, definia assim a primeira categoria da pesquisa: a Adolescência Pobre. É igualmente nesse momento que a segunda categoria – Escola Pública – apresenta-se na minha vida, apesar de não ser central no desenvolvimento da pesquisa de mestrado, uma vez que me debruçava sobre as práticas educativas não-formais, no entanto, era preciso compreender o que ocorria no interior dessa mesma escola para fomentar a existência de práticas que se diziam educativas e não se vinculavam à experiência formal escolar.

Concomitante ao período de finalização do mestrado, em 2007, retornei à cidade de São Carlos, onde comecei a me envolver com a questão dos jovens pobres, via as proposições de atividades de ensino, extensão e pesquisa universitária realizadas pelo Núcleo UFSCar do Projeto METUIA. Assim, a decisão do retorno se deu pela possibilidade de aliar a prática profissional à continuidade do desenvolvimento de pesquisas/estudos, bem como de me profissionalizar na condição de docente, pois assumiria a vaga de professora substituta das disciplinas da área de Fundamentos Históricos da Terapia Ocupacional e de Terapia Ocupacional Social na UFSCar, no Departamento de Terapia Ocupacional.

Em São Carlos, o Núcleo UFSCar do Projeto METUIA tem acumulado experiências, principalmente com adolescentes e jovens de grupos populares urbanos, na busca de fomentar reflexões pautadas pela noção de cidadania e de seus direitos e deveres correlatos, com a criação de novas estratégias de cuidado que favoreçam a ampliação das redes sociais de suporte, da inserção social e da autonomia, a fim de potencializar as possibilidades de construção personalizada de perspectivas de futuro para os jovens pobres (LOPES et al., 2008). Por meio das práticas de extensão, trabalha-se também para aglutinar materiais que propiciem a compreensão da realidade concreta e das possibilidades de intervenção com bases na convivência e que ultrapassem a abordagem calcada na dimensão clínica/individual, respeitando as individualidades e singularidades dos

---

<sup>11</sup> Não se pretende aqui fazer uma definição do conceito de classe social. A noção desse conceito pauta-se pela dimensão do trabalho e da pobreza.

sujeitos. Tais práticas visam ainda ao fomento de materiais para a realização de pesquisas e para o desenvolvimento de tecnologias sociais (LOPES et al., 2010).

Nessa perspectiva, em 2005, o METUIA/UFSCar iniciou suas ações extensionistas na região da Grande Cidade Aracy, com foco no bairro do Jardim Gonzaga<sup>12</sup>, na cidade de São Carlos (SP), incluindo intervenções na Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes e, em 2007, estabeleceu uma parceria com a Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social (SMCAS), que resultou em intervenções com os jovens da região junto ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), transferidas, em 2009, para o Centro da Juventude Elaine Viviane (CJ), um equipamento social sob coordenação da Secretaria Municipal Especial de Infância e Juventude (SMEIJ), inaugurado em novembro de 2008, com o intuito de estimular a política de atenção à juventude da região, por meio da promoção e do acesso às atividades de cultura, lazer, educação e profissionalização. Em 2010, demos continuidade às ações realizadas em parceria com a Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, como também àquelas com a Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social (SMCAS) e com a Secretaria Municipal Especial de Infância e Juventude (SMEIJ) de São Carlos. Além disso, nos anos de 2009 e 2010, apoiamos técnica e metodologicamente dois programas municipais que envolvem diretamente operadores sociais que atuam no campo da infância e da juventude, a saber, o RECRIAD<sup>13</sup> e o Projovem Adolescente<sup>14</sup>; também nos envolvemos com a organização das Pré-Conferências Municipais e as Conferências Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, nos anos de 2009 e 2011.

---

<sup>12</sup> Maiores detalhes sobre a localização e situação econômica, política e social do Jardim Gonzaga serão descritos na condição de notas introdutórias na seção 4.

<sup>13</sup> É um sistema de interligação de todos os Programas e Projetos de atenção e proteção a crianças e adolescentes e seus órgãos gestores, visando à garantia dos direitos da infância e da juventude no município de São Carlos.

<sup>14</sup> O Projovem Adolescente, um serviço socioeducativo de Proteção Básica, consiste em uma diretriz da Política Nacional da Assistência Social desenvolvido pelo Ministério da Assistência Social e Combate à Fome – MDS. O programa é voltado para jovens de 15 a 17 anos, de famílias beneficiárias do Programa Federal de transferência de renda – Bolsa Família, assim como jovens dessa faixa etária vinculados ou egressos de programas de proteção especial (como a programação de erradicação do trabalho infantil – PETI), entre outros. O Projovem Adolescente São Carlos está vinculado à SMCAS e possui seis coletivos na cidade, com capacidade para 300 jovens. Os territórios onde são ofertadas as atividades estão correlacionados com a demanda social e, portanto, são regiões que abarcam o maior número de jovens e suas famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, sendo eles: Santa Felícia, Cidade Aracy, Antenor Garcia, Vila São José, Santa Eudóxia e Pacaembu. Os coletivos são formados por 25 jovens cada e como perspectiva de suas atividades pauta o desenvolvimento das potencialidades dos jovens no sentido de terem uma atuação crítica e pró-ativa na sociedade.

Dessa maneira, a equipe do METUIA/UFSCar vem integrando o cenário das intervenções sociais com jovens na cidade de São Carlos, com maior intensidade no território do Jardim Gonzaga, o que se tem desdobrado na realização de atividades de ensino e pesquisa em diferentes níveis (LOPES et al., 2008).

Minha inserção no conjunto das atividades acima descritas ocorreu de diferentes formas ao longo desses anos, desde a função de técnica responsável por um campo específico de intervenções (2007, pelo CRAS; 2008, pela Escola Pública) até ser responsável por todo o campo e coordená-lo (2009 e 2010) bem como ser assessora direta do Projovem (2008 e 2009). Pela possibilidade de circulação e ação nesses diferentes espaços, foi permitido a mim fazer nexos e associações com as informações acumuladas e também esta inserção facilitou-me e, em alguns momentos, dificultou-me o acesso aos dados constitutivos da pesquisa que aqui se apresenta. Confundem-se, ou borram-se, os contornos em torno do que é o campo da ação técnica com o campo das atividades extensionistas, formação de alunos, o campo de pesquisa e todos esses elementos envolvidos pela militância técnica e política.

É importante destacar que, dentre os espaços por onde circulei, o da Escola Pública<sup>15</sup> no período noturno foi o de maior tempo e envolvimento e esteve marcado pelas situações mais conflituosas vividas em campo. Havia notadamente uma insistência – pessoal e coletiva – de permanência nesse espaço, que não se justificava, pessoalmente, pelo fato da pesquisa em si, pois a minha coleta de dados independia da manutenção da ação profissional naquele espaço; todavia, eu conhecia e/ou mantinha relação com a maioria dos jovens que foram se definindo como os sujeitos da pesquisa, independentemente de estarem na escola, ou não. Mesmo que tivéssemos o intuito de favorecer e qualificar a permanência deles na escola, durante os dois anos de atuação, vi-os evadindo-se dela, mantendo-se ali, no máximo, nos dois primeiros meses de cada ano letivo.

Desse modo, a insistência da permanência na escola respaldava-se no fato de consensuarmos e buscarmos no interior da equipe de trabalho do METUIA uma coerência da práxis. Isto porque trata-se de um grupo com base em atividades de extensão e formação, e conscientemente optamos por nos colocar no debate das questões que envolvem a juventude popular e urbana. Nesse sentido, não podíamos passar imunes à

---

<sup>15</sup> A descrição sobre as atividades desenvolvidas na Escola estão publicadas no artigo “Oficinas de atividades com jovens da escola pública: tecnologias sociais entre Educação e Terapia Ocupacional” (LOPES et al., 2011).

discussão da centralidade da Escola na vida deste grupo populacional e, para além da discussão, como somos também um grupo organicamente atrelado à intervenção, pautávamos a necessidade da execução e criação de práticas que colaborassem com o acesso e a continuidade de inserção desses jovens na escola.

Assim sendo, fui acumulando saberes, experiências e contrariedades, que me permitiram conhecer por dentro como esta estrutura (a escola) habilmente engendra a expulsão daquilo que lhe é estranho e avesso. Vivemos e sofremos na pele o mecanismo quase invisível da expulsão, de forma implícita, nas entrelinhas, pois não é de bom-tom expulsar um grupo de trabalho proveniente de uma universidade pública que se propõe a ser parceiro, que possui aval dos jovens e permanece durante anos, apesar de todas as consternações. No entanto, convivemos com muitos adolescentes que não estão protegidos pela marca institucional, estão inclusive muito mais frágeis diante desses mecanismos e, no fim das contas, atribuem a si a culpa de não terem conseguido se manter naquele espaço. De toda maneira, compartilhando a perspectiva de uma centralidade que a escola deve ter na vida dos jovens, e percebendo o grande envolvimento deles com as atividades propostas, temos optado por permanecer, de forma insistente, no interior desse estabelecimento, na tentativa de ampliarmos o diálogo, dia a dia, com os professores e a equipe dirigente.

Este campo de intervenções desenvolvido pelo METUIA/UFSCar caracterizou-se por sua ampla extensão, pelo envolvimento direto com muitos atores sociais (adolescentes e jovens, suas famílias, alunos da graduação<sup>16</sup>, gestores, técnicos, entre outros) e pelas muitas intervenções cotidianas, com diversos recursos e atividades, para aproximação e aprofundamento das relações de confiança junto aos jovens.

Ainda no ano de 2008, também passei a integrar, na condição de Orientadora de Famílias, a equipe técnica do Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto – outra instituição e outro paradigma institucional, que me permitiram, internamente, saber sobre seus limites, suas dificuldades e seus desafios, os quais serão explicitados e questionados em profundidade ao longo de todo este texto. Foi nessa instituição, aliada à

---

<sup>16</sup> Como o grupo sempre congregou ações de caráter tanto de extensão quanto de ensino e pesquisa, recebíamos alunos de diferentes áreas, tendo em sua maioria a participação de estudantes vinculados à Terapia Ocupacional (do 2º, 3º e 4º anos), mas também da Pedagogia, da Imagem e Som e da Pós-Graduação em Terapia Ocupacional (mestrado) e em Educação (mestrado e/ou doutorado).

vivência das atividades extensionistas do METUIA/UFSCar, que se definiu o interesse pela questão do ato infracional e das medidas socioeducativas, em especial as de meio aberto.

Na confluência dessa última temática, associada ao interesse em dar continuidade aos estudos sobre adolescência pobre e iniciar, academicamente, o debate sobre a escola pública, define-se o objeto de pesquisa: a trajetória escolar dos adolescentes que cometeram ato infracional na cidade de São Carlos.

O cenário demonstrado indica que minha inserção profissional que define esse problema da pesquisa ocorreu a partir de 2007. No entanto, a coleta dos dados objetivos que compõem o campo empírico da pesquisa – a estruturação dos acompanhamentos de vida dos jovens e a constituição do banco de dados – teve início em 2009.

Cabe ressaltar que as histórias de vida reconstituídas foram as de jovens que conheci antes de 2009 e com os quais continuo tendo contato até os dias de hoje, tratando-se, portanto, de acompanhamentos longitudinais, já que transcorreram mais de cinco anos.

O envolvimento dos jovens com a temática e sua disponibilidade para pensar sobre ela e exporem suas opiniões não nasceram de um dia para o outro, no interior da relação pesquisador-sujeito, mediada por um pedido de participação em uma dada pesquisa e a leitura de um termo de consentimento livre esclarecido (TCLE)<sup>17</sup>, e sim como consequência, a partir de 2007, de uma ação técnica comprometida com seus rumos e suas escolhas. Portanto, a permissão de acesso aos dados de suas vidas é adensada pelo fator confiança, que pode ser associado à categoria tempo, mas necessariamente ao vivido, que exige periodicidade e coerência.

A inserção na pluralidade de espaços também é um indicativo do significado de fazer pesquisa sem financiamento; este só chegou em junho de 2010, quando o projeto foi

---

<sup>17</sup> Todos os procedimentos metodológicos necessários respeitaram os preceitos da ética em pesquisa e ao que estabelece o ECA, no que tange à condição peculiar desses adolescentes, e ainda o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sendo aprovado pelo Parecer n. 463/2010 sem nenhuma restrição em relação à metodologia empregada. Todos os adolescentes e suas famílias (quando menores de 18 anos) assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. A crítica ao TCLE reside no fato de que vivemos um momento, principalmente no interior das Ciências da Saúde com “respingos” nas Ciências Humanas, que restringe a compreensão da ética em pesquisa na aplicação ou não do TCLE; vimos construindo uma perspectiva de concepção de ética em pesquisa que preserva o uso do TCLE, contudo, está para além dele e também contido nele, pois usamos a potencialidade do espaço de sua aplicação para esclarecer os motivos e as propostas da pesquisa em desenvolvimento; a compreensão da ética em pesquisa está incluída em todo o processo e, principalmente, no comprometimento do pesquisador com as vidas dos meninos e das meninas acompanhados(as).

aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), sendo que tive essa condição por poucos, porém intensos, quatro meses. Isto porque, em seguida, outubro de 2010, assumi o cargo de professora assistente do Departamento de Saúde, Educação e Sociedade na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) Campus Baixada Santista, alocada no Eixo Específico – Terapia Ocupacional, o que implicou uma mudança de cidade. Apesar dos poucos meses de dedicação exclusiva à pesquisa, eles foram fundamentais para realizar alguns encaminhamentos, em especial aqueles relativos às autorizações jurídicas necessárias para constituirmos o banco de dados com os históricos escolares, necessitando tanto de dados advindos do NAI quanto da Diretoria de Ensino.

De toda forma, a discussão sobre a realidade da adolescência pobre autora de ato infracional correlacionada com sua presença/ausência na rede de ensino público foi gestada pela implicação direta na relação da vida cotidiana de parte desses meninos e de algumas meninas, em diferentes espaços institucionais. Espaços estes previstos e legitimados pelo ECA, a saber, uma Escola Pública, um Centro da Juventude, o NAI e o Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, a Diretoria de Ensino, bem como espaços não institucionais, no interior de suas casas, na própria comunidade em que vivem, na soleira da porta e no banco da praça, em função de vínculos estabelecidos anteriormente. Embora esses espaços se diferenciem pelas propostas ideológicas que executam e/ou reproduzem, todos partilham do mesmo contexto geográfico e temporal, pois se localizam na cidade de São Carlos e referem-se historicamente à primeira década do século XXI. Isto circunscreve e nos desafia a realizar uma pesquisa na história do presente, tal qual Castel (1998) nomeou seus estudos e apontou que, ao se tratar de uma questão contemporânea, cabe-nos o esforço de reentender seu surgimento e reconstruir seu sistema de transformações do qual a situação atual é herdeira, como se fosse um efeito de herança, uma vez que a memória de tal herança nos é necessária para compreender e agir hoje.

Outro desafio se relaciona ao caminhar com serenidade e tranquilidade entre o momento agitado da ação profissional, que compõe o campo empírico desta pesquisa, para a solidão reflexiva, e ainda fazer com que a experiência ganhe uma consistência teórica que permita dar *status* e qualificar academicamente os dados da vida, de duras vidas, para uma condição argumentativa que constitua uma tese de doutorado. Ou, em

outras palavras, inspiradas nos colegas etnógrafos que também vivem esta condição, sintetizadas por Caria (2003), *“conjugar e fazer coexistir a linguagem da experiência e pensar no trabalho de campo, com a linguagem da teoria, que permite objectivar e racionalizar o que ocorreu”* (p.10).

Por fim, uma outra questão que cabe ser enunciada, intimamente atrelada com o que foi descrito acima, mas de outro ponto de vista, refere-se ao que podemos nomear das “habilidades” necessárias das quais se deve dispor, por um lado, para enfrentar a ação profissional, a urgência da vida, que pulsa gritando demandas e ajudas que precisam ser empreendidas. Assim, por outro lado, a habilidade do processo da escrita em si, da elaboração teórica, de idas e vindas nas frases, nas “conversas” presentes e textuais com tantas outras pessoas, outros legados que me antecederam e, gentilmente, através do texto ou da fala, compartilham seus pensamentos e visões de mundo que inquietam e adensam o meu. Ainda pontuo nesse processo os momentos próprios da vida, um momento é o do estar junto, participando da vida dos adolescentes, e outro é o da separação e distanciamento, “acreditarmos”, ou melhor, convencermo-nos de que finalizamos o campo de pesquisa e o encontro com a tela branca do computador se faz necessário, solitariamente necessário. Desses últimos e sucessivos encontros, o texto aqui presente é resultado de uma articulação entre diferentes suportes teórico-metodológicos. A seguir, apresento o caminho trilhado para sua construção e a explicitação desses referenciais que sustentaram o desenvolvimento da pesquisa.

## 2. Caminhos da Pesquisa

O desenho que o campo da pesquisa foi tomando, que o texto precisa revelar, tem base na compreensão de que os dados estatísticos pudessem ofertar a visibilidade e a capacidade de generalização que nas histórias de vidas, por sua singularidade, é restrita, no entanto, essas mesmas histórias, pela profundidade da descrição e pelo acúmulo de dados, pudessem qualificar e dar concretude aos dados estatísticos. Isto exigiu, portanto, operar a cientificidade por meio de dois modos, muito distintos entre si: os métodos para a reconstrução das histórias de vida e a composição do banco de dados dos históricos escolares.

O acompanhamento das histórias de vida sofreu a influência de alguns referenciais teórico-metodológicos, a saber: a História Oral (MEIHY, 1997) e, mais recentemente, os estudos etnográficos, com referência aos estudos de Whyte (2005) e Goffman (1974; 1975), bem como Caria (2003) e Feltran (2008; 2011), e sobretudo a Terapia Ocupacional Social na persecução de constituirmos, a partir da relação interventiva, uma metodologia própria e singular de fazer também pesquisa.

Com base na terapia ocupacional social, um pressuposto e uma técnica adotada foram os Acompanhamentos Individuais e Territoriais (LOPES et al., 2011a). Definem-se estes como uma tecnologia orientada a partir da escuta atenta acerca das necessidades das pessoas e dos grupos, que busca o equacionamento de questões essenciais em suas vidas, muitas vezes determinadas pela desigualdade social e pela falta de acesso a serviços e bens sociais (LOPES et al., 2011a). Este foi um dos principais recursos metodológicos deste estudo, haja vista a possibilidade de apreensão das vivências colocadas pelos jovens egressos no NAI, seus percursos escolares e de vida, articulados com a experiência no campo que vem sendo realizada pela equipe do METUIA/UFSCar. As vinculações com os jovens partiram de um espaço coletivo, neste caso, as oficinas de atividades realizadas tanto no CRAS, quanto no CJ e na Escola, e se desdobraram em acompanhamentos mais individualizados.

Por toda minha história na comunidade do Jardim Gonzaga, foram surgindo muitas indicações de meninos e meninas que tiveram passagem pelo Sistema NAI e se mostravam disponíveis a participar da pesquisa. Muitos, quando eu apresentava o tema da pesquisa,

diziam que queriam fazer parte, pois alegavam que gostariam de falar sobre suas experiências na Escola, ou sobre a violência policial e/ou judicial que enfrentaram. Inicialmente, eram dez jovens que iriam ser contatados para as entrevistas e/ou acompanhamentos; com o tempo, essa lista se ampliou, a partir de indicações entre os próprios jovens. Desse modo, a lista totalizou 24 jovens. Passei, então a diferenciar o que seria um acompanhamento mais sistematizado, com maior profundidade sobre a constituição da história de vida e do percurso escolar, do histórico do ato infracional, e o que seria a realização da entrevista *stricto sensu*. Dentro dos limites temporais, entrevistei 14 adolescentes no total, dentre eles dez jovens com quem realizei o acompanhamento individual e compõem as seis histórias que serão apresentadas na Seção 6.

Neste pequeno grupo de dez jovens, cada um vivenciou pelo menos uma das cinco possíveis medidas socioeducativas que podem ser atribuídas pelo juiz, dada a prática do ato infracional, desde a advertência até a internação em “estabelecimento educacional”. Todos eles, igualmente, são moradores do Jardim Gonzaga (São Carlos/SP) e participaram de alguma atividade grupal ofertada pelo METUIA/UFSCar. Dos dez, nove são rapazes, e uma garota. Os critérios utilizados para a escolha desses jovens tiveram como base o fato de serem sujeitos que passaram por um acompanhamento mais sistematizado e sob minha responsabilidade direta, bem como por serem histórias com relação às quais eu detinha um acúmulo maior de informações que se correlacionavam com as categoriais centrais da pesquisa.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas integralmente, sendo os arquivos capazes de oferecer detalhes mais ricos da visão dos sujeitos pesquisados. Para as entrevistas, foi construído um roteiro semiestruturado, com a possibilidade de ampliar as informações adquiridas nos encontros dos acompanhamentos e de nos aproximar de outras vidas. O roteiro (ANEXO I) foi mais um guia condutor, que versava sobre o percurso escolar desde a lembrança das lembranças na Educação Infantil até a atualidade de sua situação, sobre o processo do acontecimento do ato infracional e a vivência nas medidas socioeducativas, por fim, seus projetos de vida e o lugar da Escola/Educação nesses projetos.

Em um caso especial, foi utilizado o roteiro para uma entrevista com a mãe de um dos jovens com o intuito de aprofundar a visão da família desse jovem em relação à escola e ao ato infracional, por considerarmos, no decorrer da pesquisa, que essa mãe era um

porta-voz importante. Esta situação foi uma exceção, mas permitiu acessar dados diferentes e complementares para a composição do histórico de vida do adolescente e de seu irmão, que também havia passado pela situação do ato infracional e das medidas socioeducativas.

É igualmente importante ressaltar a presença de três outros jovens que podem ser vistos como “auxiliares de campo”. Eles foram fundamentais para que fosse possível acessar algumas famílias e outros jovens; ajudaram-me na interpretação dos dados obtidos pelas entrevistas e de algumas questões emergidas nos acompanhamentos individuais, além de traduzirem os códigos e os valores culturais da comunidade em questão.

Os dados foram registrados também em diários de campo, partilhando dos pressupostos etnográficos que nos possibilitam:

viver dentro do contexto em análise, apesar de não se transformar em um autóctone, pressupondo um período prolongado de permanência no terreno, cuja vivência é materializada no diário de campo (CARIA, 2003, p. 12).

A partir dos diálogos feitos, da escuta, do acolhimento e da utilização desses espaços para reflexão, pôde-se compreender a realidade na qual os jovens estão inseridos e, por meio dessa aproximação mais efetiva, ter as condições para apreender os percursos que compõem suas trajetórias. Além disso, tem-se como pressuposto uma valorização da experiência dos sujeitos com os quais lidamos, com sua linguagem, seu contexto e, por se tratar de pesquisa comprometida com questões sociais, temos, em concordância com Caria (2003), a preocupação em fazer da pesquisa um espaço para ampliar a capacidade reflexiva dos nossos sujeitos – jovens pobres, contribuindo para a criação de estratégias para o enfrentamento de suas dadas situações.

Ainda segundo Caria (2003), precisaríamos nos instrumentalizar, como pesquisadores, para lidar com o inesperado, posicionarmo-nos não necessariamente de forma política, mas de forma “crítica e parcial”, pois este lugar de fronteira da pesquisa que sustentamos não é vazio de valores e de interesse pelo mundo. Com esta compreensão, há, de fato, a possibilidade de conjugação da linguagem da experiência acessada no campo da pesquisa com a linguagem da teoria que permite objetivar e racionalizar o que ocorreu, e assim produzir conhecimento.

Para a produção textual das histórias de vida e dos percursos escolares, foi importante a inspiração das notas introdutórias da obra de Sêneca, de responsabilidade da pesquisadora Lúcia Sá Rebello (2006), e de Basaglia (1979). Rebello localiza a obra e o autor no seu tempo, na qual registra que na Antiguidade era comum que as obras fossem escritas em forma de cartas, transformando-as em um gênero literário, que ficou conhecido como gênero epistolar. Neste sentido, existiu um amplo espectro de cartas onde o denominador comum era a existência de um destinatário – individual/nominal, coletivo/abstrato. Dos tipos elencados pela autora, uma em especial me chamou a atenção: a “*carta aberta*”, pois nela eram “*expostas às próprias convicções morais, políticas e ou sociais, era extensa e dirigida a um público mais amplo que o destinatário, e tinha como objetivo influir na opinião pública em geral, refletindo a personalidade do autor*” (REBELLO, 2006, p.13).

Foi dessa inspiração para escrever que parti, imaginando que alguém próximo irá ler as histórias como se fossem cartas, fazendo-o, muitas vezes, em primeira pessoa ou na primeira pessoa do plural, porque foram situações vividas por mim, ou pelo grupo do qual faço parte. A intenção é a de levar o leitor à vida que me foi apresentada, à sutileza do cotidiano, das expressões; o desejo, na verdade, é o de trazer a humanidade, vista e sentida no contato com os adolescentes, de todos que aqui têm suas histórias reconstituídas.

Outra grande inspiração está na obra legada por Basaglia (1979), pelo fato de que a constituição das histórias de vida é uma tentativa de colocar na centralidade o poder que o movimento da historicidade pode ter para toda uma sociedade, já que convivemos há muitos anos com instituições que fazem o processo inverso – o da des-historicização. Isto é proposital, por essas vidas “*revelarem situações de violência, de privações e de abuso das quais não devem ficar rastros*” (p. 27) e, em alguma medida, envolvem a todos nós, seja no lugar de agentes ou cúmplices. Dessa maneira, as histórias foram construídas em forma de cartas e profundamente implicadas com o poder que a consciência histórica pode produzir.

Concomitantemente às idas ao campo e à realização dos acompanhamentos individuais, iniciei as negociações junto ao Juiz da Vara da Infância e da Juventude de São Carlos, para acessar o banco de dados do NAI com o nome dos adolescentes, o ano de nascimento, a data da passagem na instituição e o tipo de medida socioeducativa aplicada. Essa coleta de dados foi delimitada no período que compreende desde a implantação do

NAI, no ano de 2000, até o ano de 2010. No entanto, os dados disponibilizados partiam de 2001, ano em que se iniciam os atendimentos e iam até 2009, último ano que tinham os dados sistematizados. Com essa listagem em mãos, a outra árdua tarefa estava ligada à negociação junto à Diretoria de Ensino (DE) de São Carlos para ter acesso ao sistema que armazena os históricos escolares de todos os estudantes do Estado de São Paulo. Este sistema é gerido pela PRODESP – Companhia de Sistema de Dados do Estado de São Paulo. Depois de algumas idas e reuniões com a gestora da Diretoria de Ensino e com o coordenador do Setor de Planejamento, a permissão para acessar os históricos escolares fora obtida, com o início da coleta programado para o mês de janeiro de 2011. Assim, foi dado início à consulta do histórico escolar de cerca de 4 mil adolescentes egressos do Sistema NAI<sup>18</sup>.

É importante mencionar que esta parte da pesquisa foi a mais tensa e difícil, já que no momento da negociação explicitaram-se as inúmeras resistências dessa instituição em relação à temática abordada pela pesquisa. Houve morosidade nas respostas e posicionamentos por parte da DE, e atribuía-se à figura do Juiz da Vara da Infância e Juventude a responsabilidade da decisão de viabilizar ou não o acesso ao Sistema, que é de domínio da própria DE. Depois da permissão, havia uma questão logística, uma vez que o acesso ao PRODESP só poderia ser feito em computadores integrados ao Sistema e não havia computadores suficientes e disponíveis para isso naquele espaço. Frente ao fato, o responsável pelo setor de planejamento sugeriu que recorrêssemos a uma das escolas da rede estadual para que utilizássemos o computador da própria escola conectado ao Sistema. Assim, recorri à Escola Dona Aracy Leite Pereira Lopes, com a qual já tinha uma vinculação por meio do projeto de extensão do METUIA/UFSCar. Nesta solicitação, retrocedemos, pois a diretora, na época, alegou que a nossa solicitação era antiética, pois o histórico escolar é uma informação privada – do adolescente, de sua família e da Escola. Isto exigiu um esforço de esclarecimento da proposta, de tensionamento/questionamento das decisões tomadas, o que foi bastante delicado. Retornamos à DE e, percebendo o

---

<sup>18</sup> Para a composição do banco de dados foi fundamental o trabalho coletivo e cooperativo de Renata Cacioli Jaime Rodrigues, Francielli Darioli e Beatriz Prado Pereira.

equivoco da compreensão do gestor daquela Escola, o setor de planejamento<sup>19</sup> reorganizou o espaço de trabalho e disponibilizou um computador para a consulta.

A intenção é a de que todos os dados, somados aos documentos formais e informais, estejam articulados ao estudo teórico das temáticas desta pesquisa, a saber: adolescência, desigualdade social/pobreza, ato infracional, criminalidade, maioridade penal e escola pública.

Sobre o arcabouço teórico que sustenta a trama entre as histórias e os números e os desenhos da busca de “respostas”, posso utilizar a metáfora das lentes, referindo-me às lentes no lugar dos recursos teóricos, isto porque

o objeto não é passivo à manipulação técnico-instrumental, nem é imediatamente evidente à observação. O objeto é uma construção limitada pelos recursos teóricos inventados até o momento e aquilo que as pessoas (dimensão determinante do objeto em Ciências Sociais) deixam ver e se dispõem a usar da ciência (CARIA, 2003, p.10).

Nesse sentido, é necessário constituir boas lentes, ajustá-las, refiná-las, por vezes trocá-las, para conseguirmos enxergar aquilo que colocamos diante de nós, nosso objeto de estudo. Penso que não foi o caso de trocar de lentes, já que minha base fundamental, socio-histórica, manteve-se e é o pano de fundo de todas as outras teorias nas quais me apoiei. Outras lentes que me são fundamentais, às vezes até um pouco viciadas, propositadamente viciadas, quiçá nem mais lentes, mas partes integrantes dos meus olhos, são as próprias bases epistemológicas da Terapia Ocupacional Social. Tais bases foram constituídas por um grupo de terapeutas ocupacionais da década de 1970, que inquiriram a função social da profissão e também como a profissão poderia colaborar frente às questões sociais advindas da desigualdade social que o Brasil enfrentava em meio à crise política e econômica, resultado da ditadura militar instalada (BARROS, LOPES e GHIRARDI, 1999 e 2002). Estas perguntas as impulsionaram a sair dos recônditos da estrutura manicomial e asilar, bem como da clínica individual da reabilitação física, e ir para as ruas, para as praças, para os centros comunitários, desenvolver ações com públicos que não necessariamente apresentavam demandas vinculadas aos processos de saúde/doença e, para conseguir responder a essas novas demandas e criar novas propostas de

---

<sup>19</sup> Agradeço a disponibilidade dos profissionais do Setor de Planejamento da DE, em especial, a Rita de Cássia P. A. Oliveira e ao Edilson José Aparecido de Oliveira.

intervenção, precisavam ter uma adequada leitura do mundo e do homem; para tanto, apoiaram-se nas obras das Ciências Humanas e Sociais, especialmente em Marx, Freire, Castel, Gramsci, Basaglia, Goffman, entre outros (LOPES, 2004).

Dando prosseguimento ao trabalho que esta geração tomou como desafio, agora nos idos dos anos 2000, constituo-me ao lado de outras colegas como talvez a terceira geração de terapeutas ocupacionais implicadas com as questões sociais no Brasil. Utilizo-me daquelas bases referenciais acima citadas, somadas à própria produção que aquele grupo já configurou (BARROS, LOPES e GHIRARDI, 1999 e 2002; BARROS, LOPES, GALHEIGO, 2002 e 2007), além do contato com as gerações mais novas, em que vou ampliando meu repertório teórico neste campo, a partir, principalmente, do trabalho em algumas coorientações<sup>20</sup> e participando ativamente das discussões conceituais e dos projetos de meus pares, no interior do próprio Programa de Pós-Graduação em Educação, bem como no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, ambos da UFSCar. Por último, ainda no que se refere à lente da Terapia Ocupacional Social, no entanto mais recentemente, existe uma relação direta com o trabalho que venho desenvolvendo, agora não mais em São Carlos, mas em Santos, no Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da UNIFESP – Campus Baixada Santista. Nessa instituição sou responsável pela área de Terapia Ocupacional no campo social em parceira com a Profa. Dra. Samira Lima da Costa, bem como por toda a construção de uma proposta de estágio profissionalizante nessa área, na execução da Política Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2005) e com vistas ao cuidado, a partir da proteção social básica, de pessoas e grupos em situação de vulnerabilidade social. No acompanhamento semanal de algumas outras histórias de vida, reatualizo-me frente aos dilemas e embates referentes às questões com as escolas públicas, aos atos infracionais, à juventude, aos centros comunitários, entre outras.

Ao longo desse processo de doutoramento, busquei ajuda para ajustar as lentes, a fim de conseguir enxergar melhor aquilo que vivenciava nos diferentes espaços em que circulava e pelo que era revelado nas histórias dos adolescentes. Esse “ajustamento” foi

---

<sup>20</sup> Coorientações dos alunos e de suas respectivas pesquisas de iniciação científica: Letícia Brandão de Souza: Memória e Ação Territorial: da história do Jardim Gonzaga às bases de intervenção em Terapia Ocupacional Social (2009/2010, apoio CNPq); Gustavo Artur Monzeli: Expressão Livre dos Jovens por meio do Fanzine: Recurso para a Terapia Ocupacional Social (2009/2010, apoio Fapesp); Beatriz Prado Pereira: Trajetórias Juvenis: da prática do ato infracional às relações com a instituição escolar (2010/2011, apoio CNPq); Renata Cacioli Jaime Rodrigues: Trajetórias Juvenis: do Cumprimento da Medida Socioeducativa - Liberdade Assistida - às Relações com a Instituição Escolar (2011/2013, apoio CNPq); Franciele Dariolli: Escola Pública em Foco: Incidência, Discursos e Dilemas na Relação com o Adolescente em Conflito com a Lei (2011/2012, apoio CNPq).

feito também em diferentes instituições do ensino de pós-graduação, não se restringindo às fronteiras da cidade de São Carlos. Dessa forma, primeiramente, fui a Araraquara, na Universidade Estadual de São Paulo Júlio de Mesquita Filho (Unesp), com o Prof. Dr. Augusto Caccia-Bava, onde cursei a disciplina Metodologia em Pesquisa Social (1º semestre de 2009); fui também a São Paulo, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), cursar a disciplina Sociologia da Juventude (2º semestre de 2009), com a Profa. Dra. Marília Spósito; e em São Carlos mesmo, na própria UFSCar, no PPGE, refiz<sup>21</sup> a Disciplina Educação Brasileira (1º semestre de 2010), com a Profa. Dra. Marisa Bittar e a Profa. Dra. Esther Buffa; concomitantemente, no Departamento de Pós-Graduação em Sociologia, cursei a disciplina Sociologia Urbana (1º semestre de 2010) com o Prof. Dr. Gabriel Feltran; por fim, mas igualmente importante, não na condição de disciplina, participei dos Seminários sobre Gramsci ministrados pelo Prof. Dr. Paolo Nosella (1º semestre de 2010).

Para ter mais foco ainda, tive que me apropriar de novos e não tão novos idiomas: o francês, o espanhol, o inglês, sem falar na “língua dos meninos”, que foi constituindo um novo idioma, com suas expressões, gírias e códigos internos próprios, principalmente quando eles falavam sobre crime ou sobre o sistema prisional. Nessas situações, eu me sentia, com eles, da mesma forma como me sentia com meus amigos argentinos, e solicitava declaradamente a tradução, o que atestava, segundo Caria (2003), minha incompetência nos “saberes fazer de dentro”, porém me acalmava ao saber que isso era parte do processo da pesquisa e, na verdade, a minha competência, na condição de sujeito investigador, deveria estar nos “saberes pensar de fora”, assim seguia me esforçando igualmente para ganhar fluidez naquela língua, sobretudo na compreensão daqueles códigos que revelavam valores e expressões culturais e suas correlações com o macrossocial.

Explicitados os espaços por onde circulei, as pessoas especiais que encontrei, os suportes teóricos que agreguei e os idiomas que aprendi, cabe expor, finalmente, meus sentimentos. Apesar de movida por minha alegria e meu otimismo constante da ação e de uma profunda crença na capacidade humana de transformar sua condição, a análise e o processo da racionalização, o pessimismo da razão, são envolvidos por sentimentos não

---

<sup>21</sup> Refiz porque, com a mudança da estrutura curricular do PPGE, não foram incorporados os créditos desta disciplina que já havia sido cursada durante o mestrado.

tão nobres, quando se alternam raivas, tristezas e angústias. Ao olharmos os dados produzidos pelo campo da pesquisa nas suas duas vertentes, tanto os resultados da análise estatística como nas histórias de vida e percursos escolares, e perceber que para estas vidas, a despeito do meu otimismo, a racionalidade capitalista e as formas pelas quais são estabelecidas as relações humanas já as posicionaram à margem dos núcleos decisórios, encontrando-se dialeticamente “excluídos/incluídos”: ao mesmo tempo na margem do sistema, esses jovens são capturados pela sociedade que os rejeita, na condição de consumidores, consumidores marginais; suas necessidades são limitadas ao que pode ser satisfeito pelos resíduos do sistema (MARTINS, 2002).

As histórias de vida dão luz e formas, diferentemente dos números, tão frios, que não conseguem expressar, mas aos quais fui me curvando e respeitando esse outro modo de produzir ciência. Como eles são poderosos, demonstram, em outra dimensão, aquilo que já sabíamos pelas histórias: os números nos impactam (e nos cansam) e também nos convidam a apreender, conscientemente, o que esconde uma cidade média do interior do Estado de São Paulo, que profetiza um determinado discurso de proteção à infância e à juventude, mas, ao colocarmos as lupas nos devidos lugares, expõem toda uma fragilidade dos processos – jurídicos, assistenciais e educacionais. Para além da fragilidade, evidenciam-se atitudes omissas de como lidam, cuidam de uma adolescência e, por que não, de toda uma infância nos seus bolsões de miséria.

Posiciono-me radicalmente a favor da vida desse grupo de jovens. É para eles que escrevo e dedico cada linha, entrelinha e pensamento: jovens que estão do lado de fora dos muros bem visíveis – cinza, altos, pálidos e de concreto – da Escola Pública, que encontro facilmente nas esquinas, nas bocas, nas igrejas neopentecostais e alguns, poucos, ainda no CJ e/ou no CRAS. Jovens que só vão para dentro da Escola quando silenciados pela tal maturidade, quando os 18 anos batem-lhes à porta e se veem diante do insucesso na escalada no mundo do crime, restando-lhes a opção da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em certo momento, ocorreu-me ainda uma dúvida: deveria manter ou não o título – Juventude Marcada, ou o alteraria para Adolescência Marcada? Permaneceu ‘juventude’ com base no aporte teórico que será apresentado em maior profundidade na Seção 1, mas, principalmente, pelo fato de que os sujeitos que tive o privilégio de conhecer no processo da pesquisa por meio dos encontros pessoais ou dos seus históricos escolares constituem

hoje uma geração de jovens, ou seja, estão na faixa etária entre 18 e 25 anos, portanto, não mais adolescentes. Para este público em questão, a completude dos 18 anos marca uma passagem importante, pois a Justiça e o Sistema Prisional ensinaram com êxito a definição clara do significado atribuído para o aniversário dos 18 anos.

Assim, as hipóteses que nos guiaram ao longo do texto foram:

- ✚ haveria a necessidade de revisar a atribuição à fase da adolescência à marca da vulnerabilidade social, colocando em foco que a falência no cuidado e as situações de vulnerabilidade que decorrem, em médio prazo, no envolvimento com os atos infracionais se localizam nos tempos idos da Infância;
- ✚ haveria necessidade de demonstrar os níveis da desproteção dos adolescentes e jovens nos diferentes espaços por onde circulam, com destaque ao Sistema Jurídico-Assistencial, à Escola Pública e à Família;
- ✚ revelar a inadequação do sistema de medidas socioeducativas, com foco nas de meio aberto, seu caráter moralista e punitivo e sua ineficiência referente à inserção e ao acompanhamento dos adolescentes em cumprimento da medida no ensino regular;
- ✚ apontamentos sobre a possibilidade de construção de uma escola pública assentada na base democrática, com qualidade para todos, e criação de estratégias e recursos que cuidem das crianças e dos adolescentes em processos de rupturas de suas redes de suporte social que levam, quase que invariavelmente, aos envolvimento com os atos infracionais.

Para tanto, o texto foi organizado na seguinte disposição daqui por diante: na seção 3 – O adolescente pobre autor de ato infracional e a relação com a Escola Pública, no Brasil, vamos nos debruçar sobre as questões que envolvem os conceitos da adolescência e do ato infracional atravessados pela situação da pobreza, e abordar os desdobramentos desta situação para a discussão sobre a imputabilidade penal e a ambiguidade de um sistema socioeducativo que opera na lógica da punição e do educativo. Ainda nessa seção, apresenta-se historicamente o que houve no processo da educação brasileira, com foco na Escola Pública, que a conduziu para a situação atual, revisitando conceitualmente a Escola Única de Gramsci para respaldar a utopia que compartilhamos como possibilidade de existência para uma Escola Pública de qualidade e para todos. Na seção 4 – Notas explicativas sobre São Carlos, o Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) e o Jardim

Gonzaga, com vistas a situar o leitor nos contextos que compuseram o campo da pesquisa. Na seção 5 – Resultados da análise dos históricos escolares dos adolescentes egressos do Sistema do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) nos Anos de 2001 – 2009, são expostos e discutidos os dados provenientes das análises estatísticas. Na seção 6 – Resultados dos acompanhamentos individuais e territoriais dos dez jovens, contadas em seis histórias: “Jaguar”, “Dois Irmãos”, “Catatau”, “Mar e Sol”, “Ivan” e “Sobre Três”, mostramos as histórias de vida e os percursos escolares desses jovens traçando interlocuções com as principais referências teóricas da pesquisa e os resultados obtidos pela análise estatística. Por último, na seção 7 – apresentamos as conclusões.

### **3. O adolescente pobre, autor de ato infracional e a relação com a Escola Pública no Brasil**

#### **3.1. Entrelaçamento entre a condição da pobreza e a adolescência**

Vivemos num mundo jovem, numa sociedade que se estrutura e se orienta para o lucro e para o consumo, num país com altos patamares de desigualdade, possuidor de um Estado com inúmeras fragilidades e dificuldades para a garantia aos seus cidadãos daquilo que é estabelecido constitucionalmente. Em decorrência, são produzidas, cotidianamente, importantes violações de direitos, em que uma importante parcela da juventude brasileira passa da condição de vítima da violenta desigualdade ao lugar social de responsabilização por diversas modalidades de mazelas sociais, principalmente aquelas que se referem a situações de violência urbana (LOPES et al., 2008).

Sob a perspectiva dos direitos humanos, tanto a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1959), como a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) traduzem uma visão integral dos direitos das crianças e dos adolescentes, consagrando-os como cidadãos. No entanto, apesar da clareza dos comandos normativos nacionais e internacionais em atribuírem-lhes direitos, testemunhamos, no Brasil, um padrão de desrespeito aos mais elementares direitos humanos com relação a essa população, principalmente para com aqueles oriundos das camadas mais pobres (LOPES et al., 2008).

Esse fato ganha maior relevância se somado à importância numérica da população juvenil no país. Estima-se que aproximadamente 50% da população mundial possui até 25 anos, isto significa que 3 bilhões de pessoas são jovens. No Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), em relação à população jovem, estima-se que 32% da população tem entre 12 e 29 anos<sup>22</sup>, ou seja, 61.646.179 milhões de jovens. Portanto, o grupo populacional infantojuvenil possui uma grande representatividade numérica na sociedade brasileira e assim permanecerá por vários anos.

---

<sup>22</sup>Como exemplo desta heterogeneidade de definições etárias, a Organização das Nações Unidas (ONU) define como jovens aqueles que possuem entre 15 e 24 anos, sendo que na União Europeia o período é estendido até 29 anos. No Brasil, o Conselho Nacional da Juventude considera jovem aquele que possui entre 15 e 29 anos. Contudo, as ações públicas têm beneficiado os jovens até 24 anos.

Estudos dedicados à discussão acerca da condição juvenil na contemporaneidade nacional e internacional (DOUBET, 1996, MARGULIS e URRESTI, 1998, SPOSITO, 2005, DAYRELL, 2007) apontam que o lugar social ocupado pelos jovens influenciará suas experiências, expectativas, circulações, sociabilidades, ou seja, a constituição de suas subjetividades. Compartilhamos o ponto de vista de Margulis e Urresti (1998) que as distintas condições contextuais (históricas, econômicas e culturais) da juventude não permitem nem propiciam uma mesma forma de vivência dessa etapa para todos os integrantes dessa mesma categoria etária, no caso, a juventude.

Na presente pesquisa, focalizamos a adolescência pobre em sua correlação com o ato infracional. No entanto, é preciso atentar que tais categorias não podem ser vistas como uma linha causal de acontecimentos: todo adolescente que é pobre comete ato infracional, ou, invertendo, todos os atos infracionais são cometidos pelos adolescentes pobres. Dado que, em cada conceito, inscrevem-se complexidades de ações e estados, que a associação direta lhes empobrece e os enche de uma denotação preconceituosa, portanto, estigmatizadora. Contudo, a construção da argumentação teórica deste texto seguirá nas entrelinhas de toda análise da pesquisa, apesar da correlação não ser causal, porém, há um movimento das macrodeterminações – políticas e econômicas – que favorecem que isso aconteça. Nesse sentido, é pela condição da pobreza que se violam cotidianamente direitos sociais, desde a mais tenra infância, e, conseqüentemente, expõe os/as adolescentes a se envolverem em atos delituosos. Esta construção encontra ressonância em outros trabalhos, com destaque aos de Zaluar (2004), Sposito (2006), Volpi (2001), Saliba (2006), Malvasi (2011a; 2011b), Spagnol (2005). Para Malvasi (2011a), a grande maioria dos adolescentes que sofrem sanções é pobre, sendo que este processo tem sido identificado em diferentes sociedades nacionais e tem sido chamado de *penalização da pobreza*.

Basaglia (1979), na metade do século XX, debruçava-se sobre a discussão da loucura e delinquência, e já afirmava com tenacidade que os clientes das instituições – manicômios e prisões – são, na quase totalidade, proletários ou sub-proletários, como também o são os usuários das instituições de reabilitação assistencial, tais como os internados nos orfanatos, nos reformatórios e os assistidos pelo “Bem-Estar”. Ironicamente, questiona:

loucura e delinquência formam parte da natureza do proletário e do subproletário? Ou quem sabe loucura e delinquência dos pertencentes a esta classe é considerada natural e irredutível através do processo de absolutização da diferença? (BASAGLIA, 1979, p. 24).

É claro que é ingênuo, e por que não, preconceituoso, afirmar que a prática de atos infracionais só é realizada por adolescentes pobres, primeiro pelo fato de que no contexto das periferias urbanas encontramos, por um lado, adolescentes submetidos às mesmas condições sociais e em nenhum momento se envolvem com o mundo do crime; por outro lado, apesar de haver poucos estudos que revelem como essas práticas ocorrem nas classes sociais média e alta, concordamos com SPAGNOL (2005), no sentido de que

os atos infracionais cometidos pelos adolescentes oriundos da classe média e alta não chegam a público e seus familiares entram em cena imediatamente para que não haja a menor possibilidade do adolescente ingressar no sistema de internação na condição de infrator (p.277).

Em concordância com a afirmação de Basaglia (1979) que, nos casos dos “*burgueses delinquentes*”, estes encontram um modo ou instrumentos para evitar ou reduzir as penas imputadas. Dessa forma, o delito é aceito como um produto histórico e social e não como um dado natural; socialmente existe uma justificação à ação delituosa e há ainda espaço para a recuperação, que a própria classe social reserva e reconhece.

Segundo os dados mais recentes do IBGE (2010), temos no Brasil uma população de aproximadamente 191 milhões de habitantes, destes 80.528.358 são crianças e jovens (0 a 24 anos de idade), o que corresponde a 42,22% do total da população brasileira; por sua vez, temos 24.393.747 que estão na faixa etária compreendida como adolescência<sup>23</sup>, representando quase 13% do total da população brasileira. Destes, ainda segundo o último Levantamento Nacional de Atendimento Socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei (BRASIL, 2010), temos 58.764 adolescentes cumprindo alguma medida socioeducativa<sup>24</sup>, o que representa 0,24% do total de adolescentes brasileiros, sem incluir nesse número os que se envolveram em atos infracionais e não resultou na abertura de um processo jurídico

---

<sup>23</sup> Tomamos como referência legal a faixa etária da adolescência (12-18 anos) definida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

<sup>24</sup> É uma medida aplicada pelo Estado ao adolescente que comete ato infracional. As possibilidades de medidas socioeducativas que podem ser aplicadas são: I. Advertência verbal; II. Obrigação de reparar o dano; III. Prestação de serviço à comunidade; IV. Liberdade assistida; V. Inserção em regime de semiliberdade; VI. Internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990).

tampouco na aplicação de uma medida socioeducativa. Este cenário suscita o seguinte questionamento: qual a expressão numérica que torna uma questão socialmente relevante?

Se fosse, hipoteticamente, “um”, e se esse “um” fosse “eu”, “você” ou “seu filho”, “seu sobrinho”, já conteria em si sua dada relevância? Talvez não a relevância acadêmica para discussão do fato, no entanto, mobilizaria preocupações pessoais, pois não se trataria de qualquer “um”. A realidade mostra que não se trata de “um”, de um caso isolado, uma exceção, e sim de “alguns” que fazem parte de um grupo geracional, são em grande parte advindos de uma classe social específica, as classes populares, habitam as periferias das grandes e médias cidades brasileiras. Além disso, a existência desses alguns deflagra processos de generalizações – estigmatizações e preconceitos – para uma grande parcela de adolescentes que não necessariamente está envolvida diretamente na trama da ilegalidade.

De toda forma, esses dados demonstram que é uma pequena parcela, mesmo entre os adolescentes de uma forma geral, que se envolvem com atos infracionais e são acompanhados pelo sistema de medidas socioeducativas. Embora “pequeno” na proporção estatística, Vicentini (2006), alerta sobre o rebatimento que esta situação confere para os amplos setores da juventude:

a construção de uma “periculosidade” imputada à juventude, com sua tematização como problema e a demonização de tudo o que pareça rebeldia ou desobediência; uma expulsão social ou um genocídio contra a juventude, visível no expressivo número de mortes por causas violentas e nos efeitos da violência institucionalizada (p.12).

Seguindo nessa direção, Sposito e seus colaboradores (2006) também alertam:

O modo como são considerados pela opinião pública os adolescentes em conflito com a lei, recolhidos nos sistemas de internação, espraia-se para todos aqueles que estão submersos nos bairros pobres e nas favelas (p.31).

Assim, se o jovem tem um determinado aspecto físico, veste-se com roupas largas, usa brincos, tatuagens, gesticula excessivamente com as mãos, nele são projetadas ‘marcas’ que congregam em si elementos do visível e do invisível, e estas marcas tornam-se estigmas (GOFFMAN, 1975b) que não são acolhidos pela sociedade, uma vez que se vinculam a tais elementos, comportamentos potenciais para o exercício de atos violentos.

Assim, por sua presença provocar medo, as pessoas passam a ter atitudes de desprezo – fecham-se vidros dos carros, acelera-se o passo – na tentativa de tornar invisível o que é visível pelo medo (SOARES et al., 2005). Outra faceta dessa invisibilidade seria a homogeneização e o prejulgamento que se faz desses jovens, anulando suas subjetividades, subtraindo suas potencialidades e classificando a todos indistintamente como potenciais *delinquentes*.

Podemos inferir que essa generalização ocorre para dentro de uma determinada classe social, portanto, não falamos de todo e qualquer adolescente, mas daqueles advindos das classes populares que vivem nas periferias das cidades. Isso nos impulsiona a compreender a vivência juvenil atrelada à condição de pobreza. Nessa perspectiva, passamos a pontuar algumas questões relativas a esta dada realidade – concreta e abstrata: o que é ser pobre hoje no Brasil e no mundo? Em termos expressos pelos valores monetários, quanto uma pessoa precisa receber (ou não receber), para ser considerada pobre? O sentir-se pobre está associado ao recebimento do provimento financeiro, única e exclusivamente?

Internacionalmente, a Organização das Nações Unidas estabeleceu que toda pessoa que viva com menos de 1 dólar por dia pode ser considerada pobre; estima-se assim que 200 milhões de jovens no mundo são pobres (SILVA e ANDRADE, 2009). No Brasil, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), com todo movimento a favor dos programas de transferência de renda, fortalecido nos últimos governos federais, criou parâmetros claros sobre a definição da pobreza, dado que o critério financeiro é necessário para reconhecer quem é elegível para a inclusão no Programa Federal do Bolsa Família<sup>25</sup>. Dessa forma, para ser incluído nesse Programa, a família precisa ter uma renda mensal per capita entre R\$ 70,00 e R\$ 140,00.

Segundo o último Censo do IBGE (2010), 25% da população brasileira tem uma renda mensal per capita de até R\$ 188 e 50% da população tem uma renda mensal que não ultrapassa R\$ 375. Além disso, abaixo de R\$ 70,00, define-se a linha da extrema pobreza, e hoje estão nessa situação 16,27 milhões de brasileiros, o que representa 8,5% do total da

---

25 O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria (BSM), que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 70 mensais, e tem base na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos (BRASIL, 2012).

população; estima-se que, deste montante, mais da metade (50,9%) tem até 19 anos de idade e, a cada dez indivíduos desse grupo, quatro (40%) têm até 14 anos (BRASIL, 2012b). Ou seja, compõem um coletivo de pessoas que vive sob condições adversas, dependentes dos serviços públicos e ficando à mercê da sua inexistência ou, quando da sua existência, da sua questionável qualidade, combinada com os dispositivos que induzem e reforçam processos de estigmatização e exclusão social.

Essas informações foram extraídas de um relatório do MDS com base nos dados preliminares do Censo de 2010. Uma questão interessante que precisa ser destacada é que, além das questões financeiras consideradas, quando estas inexistiam, foram considerados outros elementos para definir a situação de extrema pobreza, a saber: viver em domicílio/moradia sem banheiro de uso exclusivo; sem ligação com rede geral de esgoto ou pluvial e sem fossa séptica; em área urbana, sem ligação à rede geral de distribuição de água; em área rural, sem ligação à rede geral de distribuição de água e sem poço ou nascente na propriedade; sem energia elétrica (BRASIL, 2012b).

Esses outros elementos conferem concretude quando o elemento financeiro é insuficiente para demonstrar a situação de pobreza. Todavia, os critérios financeiros que definem as faixas de pobreza não podem ser desprezados, uma vez que, para a criação de consensos e ações políticas, no sentido de prover melhores condições de vida para essas pessoas, passa a ser uma questão objetiva.

Além disso, é preciso considerar outras questões para discutir o conceito da pobreza em maior profundidade, entre elas seu condicionamento aos padrões socialmente estabelecidos em certo momento histórico (STOTZ, 2005), pautados pela lógica capitalista e liberal, bem como o reflexo disso na subjetividade de cada pessoa, pois, independentemente do provimento material, a definição sobre ser mais ou menos pobre é resultado também de como a pessoa se sente. Para respaldar essa discussão, apoiamo-nos no conceito desenvolvido por Sennett (2004) sobre comparação ofensiva.

Sennett (2004) sustenta em sua obra que estamos o tempo todo diante das comparações recíprocas e ofensivas pelo fato de vivermos em um sistema econômico que exige a acumulação de capital por meio da aquisição de novos bens de consumo. Como essa acumulação – tanto do capital, como do acesso aos bens – não é igualitária para todos os membros da sociedade, vivemos em uma condição que se estrutura na desigualdade. Na prática da comparação ofensiva, o valor monetário é um atributo menos importante,

dado que a ofensa acontece a depender *com quem* e *com o que* se estabelece a comparação, é justamente esta lógica que faz ter sucesso a acumulação do capital: somos incitados a desejar consumir mais e mais, exatamente quando olhamos para o outro e percebemos a falta de algo, de alguma coisa em nós. Assim, a pessoa se adjetiva *pobre* ou *rica* pela comparação.

Apesar de termos caminhado nacionalmente em uma definição das faixas de pobreza, ainda na Política Nacional da Assistência Social, quando ela se refere à garantia a todos os cidadãos dos *mínimos sociais* (BRASIL, 2005), coexistem uma subjetividade e um espaço para as *comparações ofensivas*. Com qual *mínimo* se vive? Quem o define? Por que o meu mínimo – classe alta ou média – não é igual ao *mínimo* das classes populares? Por que não se prevê o *máximo social*? Por que o Sistema da Assistência Social Brasileira se assenta sempre na lógica da pobreza?

Apesar de todo movimento nacional, a partir da Constituição de 1988, que incorpora a Assistência Social como direito, e mais recentemente criou um sistema para a sua operacionalização, o Sistema Único de Assistência Social – SUAS<sup>26</sup> (BRASIL, 2005), ainda se convive com práticas e atendimentos dessa área assentados e impregnados pelo “assistencialismo”, com forte influência da Igreja Católica e da filantropia das classes sociais abastadas (RIZINI, 2008).

A discussão que precisa ganhar centralidade sobre o conceito de pobreza é, na verdade, como esta situação repercute na experiência de vida das pessoas. Evidenciam-se duas repercussões: a fragilidade nos acessos aos direitos sociais e a forma mais subjetiva de como o sujeito se define frente ao mundo, no seu modo de estar e se colocar.

Bauman (1998) considera que:

cada vez mais, ser pobre é encarado como um crime; empobrecer como um produto de predisposições ou intenções criminosas – abuso de álcool, jogos de azar, drogas, vadiagem, vagabundagem. Aos pobres longe de fazer jus ao cuidado e assistência, merecem ódio e condenação – como a própria encarnação do pecado (p. 59).

---

26 É um sistema público que organiza, de forma descentralizada, os serviços socioassistenciais no Brasil. Com um modelo de gestão participativa, ele articula os esforços e recursos dos três níveis de governo para a execução e o financiamento da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), envolvendo diretamente as estruturas e marcos regulatórios nacionais, estaduais, municipais e do Distrito Federal (BRASIL, 2005).

Quando passamos a ter uma dimensão em profundidade dessa realidade, concordamos com Castel (1998) com relação ao fato de que esta situação não pode ser encarada como um acidente, mas como a condição de uma grande parte dos membros da sociedade global. No Brasil, isso é agudizado pelo desenvolvimento tardio, pela dívida que pagamos por termos permitido e convivido com 500 anos de escravidão e pela truculenta ditadura militar do século XX que nos endividou – interna e externamente (DOWBOR, 2008).

Como afirma Dowbor (2008):

a desigualdade não é apenas uma herança: trata-se de um processo em curso, em que o sistema de intermediação financeira permite a descapitalização das empresas, das comunidades e das famílias, gerando lucros absolutamente indecentes no restrito clube de intermediários financeiros (p. 102).

Cabe refletir sobre o significado e o impacto de ser pobre na fase da adolescência em uma periferia urbana: Com quem os adolescentes se comparam? O que significa habitar uma moradia de 40 m<sup>2</sup> com outras 6/10 pessoas? O que significa querer ter um tênis, um celular e não poder? O que significa querer ir tomar sorvete e ir ao cinema com a namorada; querer ir ao baile de funk e também não poder? Ou ir ao centro e ser o tempo inteiro vigiado, quando não, abordado pelos seguranças privados ou pela polícia?

Nessa lógica, levamos para a vida cotidiana dos adolescentes o sentimento da comparação ofensiva, que é vivido na sua expressão máxima pelo fato de eles estarem o tempo inteiro sendo “bombardeados” por produtos que devem ser adquiridos, só que não lhes são conferidos os meios lícitos para que essa aquisição ocorra.

Estaremos o tempo todo debruçados sobre pessoas que não têm os meios de produção e igualmente são provenientes de famílias que também não os possuem. Para Castel (1998), trata-se de pessoas que: *“na estação do trem estão ficando parados na estação enquanto o trem da modernidade está passando nos seus olhos e não conseguem sentar na janela”* (p. 530). Ademais, esses jovens estão limitados territorialmente<sup>27</sup>, pois existem muros invisíveis que inibem sua livre circulação nas cidades e, por fim, limitados também para acessar e usufruir, em termos de cultura, aquilo que a humanidade já

---

<sup>27</sup> Os cidadãos que não têm recursos utilizam parcialmente a cidade, como se fosse uma cidade local ficando circunscritos a uma determinada delimitação geográfica, que é também definida pela constituição histórica local e pelas relações socioeconômicas e culturais ali desenvolvidas, onde se observam diferentes formas de vida e de realização de trocas sociais (SANTOS, 2007; OLIVER e BARROS, 1995).

acumulou (MANACORDA *apud* NOSELLA et al., 2007), ou porque não têm o código cultural para acessá-lo, ou ainda porque o acesso à cultura, na grande parte das vezes, está atrelado a um valor monetário.

Martin-Barbero (2008) faz alguns alertas relacionados ao momento com que os jovens pobres estão tendo que lidar, dos quais destacamos dois trechos:

estamos diante de uma juventude que possui mais oportunidade de alcançar a educação e a informação, porém, muito menos acesso ao emprego e ao poder, dotada de maior aptidão para as forças produtivas, mas que acaba sendo excluída desse processo com maior afluência ao consumo simbólico com forte restrição ao consumo material, com grande senso de protagonismo e de autodeterminação, enquanto a vida da maioria se desenvolve na precariedade e na desmobilização, e, por fim, uma juventude mais objeto de políticas do que sujeito-ator de mudança (p.12).

envolvidos no paradoxo de que a mesma sociedade que exige, cada vez mais, que eles tomem conta deles mesmos, não lhes oferece a mínima clareza sobre seu futuro profissional no mercado de trabalho (...). Que a sociedade não tem direito de lhes pedir uma estabilidade que, hoje, nenhuma das grandes instituições socializadoras lhes confere. A política e o trabalho, a escola e a família atravessam sua maior e mais longa crise (p.22).

Partimos de uma perspectiva materialista-histórica para compreender a condição juvenil; esta perspectiva sustenta a tese de que os lugares sociais precisam ser mantidos, criando-se dispositivos e instituições sociais que possam ser altamente funcionais *ao status quo*. Assim, temos que o jovem pobre, para conseguir sair do lugar social que lhe é determinado historicamente, enfrenta situações muito adversas. Entretanto, com referência aos conceitos desenvolvidos por Castel (1998), podemos inferir que este lugar social não é uma posição estática, ele define zonas de inserção. Estas são diferenciadas a partir das relações de trabalho (com uma gama de posições do emprego estável à ausência completa de trabalho) e o da inserção relacional (também com um leque de posições entre a inscrição nas redes sólidas de sociabilidade e o isolamento social total). No caso dos jovens pobres, eles se encontrariam na zona da vulnerabilidade social. Estar na zona de integração pressupõe relações de trabalho favoráveis e acesso a bens sociais, o que tem sido cada vez mais restrito para eles. Muitos, ao contrário, perdem a condição de inserção vulnerável para uma inserção absolutamente precária ou inexistente, passando à zona da *desfiliação*. Ora, se não se muda o lugar ocupado por esses sujeitos em termos de que eles

não passam necessariamente a ser detentores dos meios de produção, é verdade que poderiam vir a acessar relações das trocas sociais menos ‘precarizadas’ ou, minimamente, condições de vida dignas e lícitas. Caso este jovem não tenha condições de fazer isso por si mesmo, o Estado tem papel fundamental na criação de estratégias para possibilitar tal inserção, ou de garantir acesso ao exercício de direitos sociais básicos que lhe assegurem dignidade.

Nessa perspectiva, a juventude pobre é a mais vulnerável e apresenta maior desvantagem em diversos âmbitos, como saúde, educação, lazer, pois geralmente possui menos experiência profissional, pouca qualificação e, conseqüentemente, menor acesso ao mundo do trabalho, o que acarreta a redução das suas oportunidades e, assim, sua absorção e inserção na economia informal, bem como nas tramas da ilegalidade (LOPES et al., 2008).

Apesar de compartilharmos que esta fase da vida traz impactos para todas as classes sociais, explicitamos aqui nossa preocupação em relação às classes populares. Contudo, é preciso reconhecer a peculiaridade desta fase que envolve muitos atores e estudiosos na perspectiva de defini-la e apreendê-la.

O conceito de adolescência e juventude foi e é construído social e historicamente, de maneira que o “ser jovem” varia conforme o tempo e o espaço, conforme a cultura e as características de cada sociedade. Concordamos com Silva (2005) quando a autora coloca que o sentimento da adolescência e da juventude foi uma invenção da modernidade.

No Brasil, a constituição da categoria juventude é precedida, jurídica e socialmente, pela constituição da categoria adolescência. Isto porque, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), foram definidas legalmente as categorias Infância e Adolescência, sendo que se considera criança o indivíduo que tem até 12 anos incompletos, e adolescente aquele que tem entre 12 anos e 18 anos incompletos.

Para a Organização Pan-Americana da Saúde e para a Organização Mundial de Saúde (OPAS/OMS, 1985), a adolescência constituiria um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se aceleraria o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da

personalidade, abrangendo as idades de 10 a 19 anos<sup>28</sup>. Já o conceito de juventude resumiria uma categoria sociológica, que indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos.

Mesmo assim, é comum encontrar conceitos únicos e generalizados para a adolescência, incluindo no mesmo critério realidades e histórias distintas e contraditórias entre si. Teoricamente, essas diferenças existem entre vários grupos de uma sociedade; porém, em uma abordagem coletiva, essas características particulares são desconsideradas, sendo o jovem forçado e pressionado a se enquadrar em padrões que são destinados à população em geral. Dessa forma, reforça-se a reprodução da desigualdade e a manutenção das diferenças de oportunidade e inclusão social (BRANCALHÃO, 2003).

De acordo com Cesar (1996) há uma tradição de estudos sobre a condição da adolescência iniciada por G. Staley Hall (*Adolescence: its psychology and its relations to anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*) e por Maurice Debesse (*L'adolescente*) que se debruçaram mais sobre os processos envolvidos que são intrínsecos e homogêneos para todas as pessoas que passam por essa fase da vida. Neste sentido, a adolescência é uma etapa evolutiva natural ao ser humano, de maturação biopsicossocial do indivíduo. Nessa fase o corpo sofre intensas alterações físicas, biológicas e psíquicas, que se referem desde as transformações de seu corpo físico até o enfrentamento de angústias próprias da construção de sua personalidade e podem interferir em seus comportamentos e em suas relações sociais. Em alguns casos, o comportamento é marcado pela contestação de regras e limites, por reivindicações, condutas contraditórias e oscilações de humor. É um momento em que, muitas vezes, são reavaliados valores e conceitos, e busca-se autonomia, bem como a identificação com grupos, com intensidade, movimento este presente ao longo de toda a vida, mas bastante importante nesta etapa, uma vez que os jovens passam pelo processo dialético de identificação/desidentificação na tentativa de encontrar seu lugar no mundo.

---

<sup>28</sup> Divididas nas etapas de pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e de adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n.8069/90) define como adolescente o indivíduo na faixa etária de 12 a 18 anos.

Para Magnani (2005), existe uma tradição nas Ciências Sociais, tanto na antropologia como na sociologia, preocupada com a delimitação e a conceituação dessa etapa da vida, colocado-a como um processo de um segmento da população, ou como geração no contexto histórico ou como atores no espaço público.

Assumimos uma perspectiva de compreender tanto a adolescência quanto a juventude em uma condição plural; trata-se, portanto, de Adolescências e Juventudes, de forma a contemplar todas as diferenças existentes no interior dos grupos juvenis, com destaque aos recortes etários, de gêneros, societários e culturais (ABRAMO e BRANCO, 2005; FREITAS, 2005; SPOSITO e CARRANO, 2003, 2007).

Margulis e Uresti (1998) acrescentam outras diferenças:

la circunstancia cultural que emana de ser socializado com códigos diferentes, de incorporar nuevos modos de percibir y de apreciar, de ser competente em nuevos hábitos y destrezas, elementos que distancian a los recién llegados del mundo de las generaciones más antiguas (p.4).

Destarte, uma das preocupações dos estudiosos deste campo tem sido a dissolução dos ritos de passagem que marcam as mudanças das fases da vida (MANNHEIM, 1975; MELLUCI, 1997). Isto advém em parte do momento histórico que vivemos, em que os papéis sociais estão mais frágeis e indefinidos, influenciados por toda a crise no mundo do trabalho, sendo os jovens (e igualmente os idosos) os que mais sofrem com esta situação, o que se traduz em parcelas da juventude abastadas em uma maioria psicológica e intelectual, por um lado, e uma minoridade social, portanto, um prolongamento crescente do período da juventude; nas juventudes populares observa-se um processo totalmente inverso, um encurtamento desta fase, dado que desde muito cedo são impelidos a contribuir financeiramente no lócus familiar. A despeito da inexistência de condições/postos de trabalho, as juventudes populares estão inscritas num paradoxo existencial socialmente invalidante: precisam ocupar postos de trabalho inexistentes sob pena de serem considerados desocupados e na necessidade de garantirem suas condições de existência são impelidos às tramas da ilegalidade.

No presente trabalho, apesar de em muitas partes do texto nos permitirmos o uso do termo “adolescentes” como sinônimo de “jovens”, é importante ressaltar o perigo que corremos por essa indiferenciação no contexto atual. Uma preocupação tem feito parte do

nosso cotidiano nesse campo ao percebermos que, atrelada às discussões em voga sobre diminuição da maioria penal, existe uma tentativa de fazer com que o “adolescente” assuma mais rapidamente o lugar do jovem e, por que não, do adulto. Colocamos o termo “adolescente” entre aspas, porque não estamos nos referindo a todo e qualquer adolescente, mas sim aos adolescentes pobres. Essa postura que busca responsabilizar a adolescência, na mesma acepção do adulto – responsabilidade civil e penal – é fortemente dirigida às camadas populares, vivenciada pelos jovens pobres no Brasil, num movimento que segue o sentido oposto àquele experimentado pelas camadas abastadas, onde se vive o alongamento da adolescência/juventude para muito além dos 18 anos (LOPES et al., 2008; LOPES et al., 2009).

No contexto da pesquisa com foco na discussão sobre ato infracional, isso se torna central, uma vez que existe todo um movimento para criminalizar e responsabilizar individualmente as pessoas cada vez mais cedo e, no caso dos jovens, criminalizar e responsabilizar suas condutas significa que eles passam, além de responder por seus atos, a ser julgados como adultos e a ir, no limite, para os mesmos sistemas prisionais. O que tem sido pouco evidenciado em nosso meio são as condições de vida da maioria desses adolescentes, as trajetórias repletas de violações e ausências de um Estado, de uma comunidade e de uma família que não se organizam em torno de prover os cuidados requeridos por nossas crianças e jovens, todos eles. Certamente, referindo-se a atos infracionais cometidos pelos adolescentes de todas as classes sociais, há a necessidade de lidar com o binômio prevenção-repressão. Os jovens pobres brasileiros estão altamente vulneráveis, se considerarmos os inúmeros índices relacionados à violência, que têm alcançado patamares alarmantes no nosso país (MINAYO e RAMOS, 2003; WAISELFSZ, 2007), num contexto de políticas públicas que são, em grande parte, insuficientes, fragmentadas e/ou inadequadas, onde o pouco investimento tem se dado apenas nas medidas repressivas, e a proteção e prevenção têm ficado sob responsabilidade da família e da escola pública, quando ela existe e ainda não expulsou o adolescente de seu âmbito de cuidado (LOPES e SFAIR, 2007; LOPES et al., 2008).

Compartilhamos com Paula (2006) sua compreensão no que se refere às causas da criminalidade infantojuvenil:

a criminalidade infantojuvenil brota, na maior parte das vezes, da ausência do Estado Social, ao mesmo tempo em que atenta gravemente contra a cidadania. Evidencia-se um procedimento de retroalimentação da incivilidade, de modo que causa e efeito se confundem, misturam-se num cipal onde a barbárie revela-se sob a face da inevitabilidade. Estado de Desvalor Social, como um dos resultados e fonte principal da criminalidade infantojuvenil (p. 27).

Logo, partimos do pressuposto de que a ocorrência do ato infracional é fruto/reflexo de muitas variáveis e, principalmente, de uma série de violações que acometeram uma trajetória de vida. Agora vamos nos deter na discussão sobre o ato em si e todo o processo que se dispara a partir do seu acontecimento.

### **3.2. Sobre ato infracional e a ambiguidade do sistema socioeducativo**

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90, as condutas descritas como crime ou contravenção penal, segundo o Código Penal, caracterizam-se como ato infracional quando praticadas por um adolescente (12-18 anos). Assim, compreende-se o adolescente autor de ato infracional como aquele que transgrediu, entendendo como desobediência a violação à lei, após ser detido em flagrante ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade devidamente registrada em Boletim de Ocorrência, e após a sentença judicial ter sido concedida para o caso, declarando-o culpado (SILVA, 2009). Sem uma destas exigências, não se tratará de ato infracional, mesmo que tenha ocorrido uma transgressão da lei. Por exemplo, o jovem que furta em um supermercado, mas passa despercebido, não será chamado de infrator, pois não houve o flagrante, nem a feitura do Boletim de Ocorrência, nem a sentença (SILVA, 2009).

Segundo Paula (2006), o ato infracional se relaciona com o conceito de desvalor social, por isso, é um ato que interfere naquilo que a sociedade considera a importância que tem um certo bem em um determinado conjunto. Neste sentido, para o autor acima referido, a paz é um dos principais valores da sociedade moderna e essência para a prática da cidadania, sendo que o desvalor social estaria no rompimento desse objetivo, ou seja, a prática de atos que rompem com a paz podem ser compreendidos como atos infracionais.

Tanto crianças quanto adolescentes podem realizar atos infracionais, o que diferem são as respostas sociais, a depender da idade do sujeito que os praticam; no caso das crianças, elas recebem medidas protetivas, e o adolescente, medidas socioeducativas.

Se comparado com outros países, o Brasil possui uma legislação avançada em termos da concepção da criança e do adolescente como sujeito de direitos, prioridade absoluta e em condição peculiar de desenvolvimento. Avança também na proposição da criação de uma rede de atendimento que garanta a efetivação concreta dessa concepção (LOPES, SILVA e MALFITANO, 2006). Contudo, apesar do avanço em termos da concepção, temos questões importantes para serem discutidas, no que concerne, em especial, ao ato infracional. Para isso, é preciso rememorar brevemente as bases históricas que antecederam a formulação do ECA (BRASIL, 1990).

A primeira legislação voltada para a criança e o adolescente no Brasil foi o Código de Menores (Melo Matos), de 12 de outubro de 1927. Era uma resposta jurídica a todo um movimento social preocupado com o cuidado à infância abandonada, menor de 18 anos. Nesta legislação, já estava expresso, em alguns de seus artigos, o tratamento necessário aos indivíduos entre 14 e 18 anos autores de crime ou contravenção penal, que, segundo esse Código, deveriam ser submetidos a processo especial, com informação a respeito do seu estado físico, mental e moral (FERREIRA, 2004). Além da primeira acolhida e compreensão de sua situação, referia-se à criação de institutos disciplinares, como a escola da preservação (destinada aos menores abandonados, que previa aulas de educação física, moral, profissional e literária) e a escola da reforma (para os menores infratores do sexo masculino, que funcionava como um internato e previa a regeneração pelo trabalho, pela educação e pela instrução) (FERREIRA, 2004). A lei reafirmava as práticas de segregação e confinamento de crianças e instituía o Juiz de Menores como a autoridade máxima na solução dos conflitos.

Antes da reformulação do Código de Menores, em 1979, foram publicadas inúmeras leis, em especial, a lei nº 4.513 de 1964, que criou a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor. Ressalta-se que estávamos vivendo em meio à ditadura militar e toda sua influência para os diferentes setores sociais e sua capilarização na vida cotidiana. Os adolescentes e as crianças não passaram ilesos por todo esse autoritarismo, sendo que nesse período foram são inauguradas as Fundações Nacionais do Bem-Estar do Menor, como uma estrutura de acolhimento à situação irregular, compreendendo situação irregular desde

crianças abandonadas, vítimas de violência, que foram retiradas do pátrio poder, como os adolescentes envolvidos em atos infracionais. Associavam-se duas funções distintas – proteção e controle social – no interior de uma mesma dinâmica institucional.

Com o passar dos anos e a acumulação das críticas em torno dessa primeira legislação no que se referia ao seu conteúdo ser fortemente discriminatório, tentou-se, no ano de 1979, atualizá-la. Contudo, não se logrou êxito nesse processo, dada a manutenção da ideia de “anormalidade” e a condição de desvio a que se referia aos “menores delinquentes”. Em consequência dessa concepção, as ações ficavam restritas à uma parte da infância e da adolescência, aquela socialmente desassistida.

O Código de Menores, 1927, atualizado em 1979, instaurou o paradigma da situação irregular configurando-se como uma legislação apenas para esses “menores”, ou seja, para os que tinham “*menoridade social*”, crianças e adolescentes pobres (LOPES; SILVA; MALFITANO, 2006).

Para Silva (2011):

Institucionalizou a judicialização da questão social, fortaleceu a discriminação entre crianças e menores e prolongou o irrestrito e ilimitado poder discricionário dos juízes sobre os menores pobres. Renovou as medidas de proteção vigilância e assistência e manteve completamente ausente o sistema de garantias de direitos de crianças e adolescentes (p.85).

No fim da década de 1980, no bojo do processo de redemocratização brasileira e na luta pela ampliação dos direitos sociais, o movimento social em defesa dos direitos da criança e do adolescente, liderado pelo Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMRR), elaborou um novo desenho da política para a Infância e Adolescência, ganhando eco na sociedade brasileira, tendo sido legitimado pelo artigo 227 da Constituição de 1988:

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.

Em 1989, tal cenário se fortaleceu pela realização da Convenção Internacional dos Direitos da Criança que produziu um tratado internacional que resultou, nos países que o ratificaram, no primeiro instrumento jurídico efetivo de garantia de direitos. A partir dele, toda a América Latina assumiu uma nova proposta de desvinculação da “proteção irregular” passando para a premissa da “proteção integral” (SILABA, 2006).

Assim, em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e Adolescência (ECA), lei federal nº 8.069/90. Muda-se, portanto, a perspectiva de como as crianças e os adolescentes são vistos, considerando-os como cidadãos de direitos, sujeitos à proteção diferenciada, especializada e integral, independentemente de sua condição de classe, etnia e cultura. Este documento tem base nas concepções do Estado Interventor e Protetor do Bem-Estar Social, implicando, juridicamente, a assunção pelo Estado da garantia dos direitos protetivos a todas as crianças e adolescentes.

Podemos inferir que o ECA avança legalmente quando institui o princípio da igualdade entre todas as crianças e todos os adolescentes, porém, ao transpormos este princípio para a estrutura social brasileira, profundamente desigual, constatamos que a sua aplicação será diferente a depender do grupo social do qual se faz parte. O princípio do ECA afirma o valor essencial da criança e do adolescente como ser humano, da necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento, o valor da infância e da adolescência para a cidadania e o reconhecimento de sua vulnerabilidade, o que torna necessária a proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado, o qual deverá atuar por meio de políticas específicas para promoção e defesa de seus direitos.

Segundo o ECA, até os 18 anos, crianças e adolescentes são considerados inimputáveis, ou seja, são isentos de responsabilidade penal. São inimputáveis perante o direito penal do adulto e entre os 12 e 18 anos são imputáveis perante o direito penal juvenil, uma vez que são submetidos às normas da legislação especial, que estabelecem procedimentos para a apuração do fato e aplicação de medidas próprias; entre elas, o adolescente goza de presunção da inocência, do direito a ampla defesa por advogado e terá culpa aferida em processo legal previsto pelo ECA (SÊDA, 2000).

Silva (2011), ao comparar as bases sociojurídicas do ECA em relação ao Código de Menores, afirma:

instituíram a inimputabilidade penal com outro sentido, em que criança e adolescente não são mais penalizados por motivos sociais, e sim pela condição de ter praticado um ato infracional equiparado a crime (p.153).

Dessa forma, o adolescente é jurídica e penalmente responsabilizado por esse ato, com a instalação do devido processo legal. Este fato não é negativo em si, pois garante *a priori* mecanismos de proteção jurídica, de exigibilidade de legalidade e de efetivação do sistema de direitos; caso inexistisse esse sistema, estariam sendo negados todos os direitos de defesa do adolescente (SILVA, 2011).

No entanto, em concordância ainda com Silva (2011) e em interlocução com Sêda (2000), há algumas armadilhas colocadas pelo ECA referentes à sua configuração para lidar com o ato infracional, que tem como base a manutenção de uma política de controle sociopenal da infância e da adolescência. Destacamos quatro delas:

- o ato infracional ainda tem base no Código Penal de Adultos;
- a criança é penalmente inimputável, no entanto, não é impune ao ato cometido, uma vez que lhe é aplicada medida de proteção e fica submetida ao livre-arbítrio do conselheiro tutelar<sup>29</sup>, sem o devido processo legal, portanto, sem o contraditório.
- à medida que o ato infracional se desdobra em um processo criminal e o adolescente recebe uma medida coercitiva, isso significa que ele é responsabilizado penalmente, apesar de ser inimputável;
- a discussão em torno da privação de liberdade, ao considerarmos esta estrutura tal como uma prisão, reforça a existência de uma responsabilidade penal na adolescência. Entre os militantes e estudiosos da área, há consenso de que os “estabelecimentos educacionais” reproduzem a lógica do sistema prisional e tão pouco se caracterizam pelo conceito educacional tal como são nomeados (CONSELHO NACIONAL DE PSICOLOGIA – CFP; ORDEM DOS ADVOGADOS BRASILEIROS – OAB, 2006).

Assim, a concepção da proteção integral está distante de se operacionalizar na realidade concreta, em especial no que é pertinente ao ato infracional (FONSECA e CARDARELLO, 1999). Nesse sentido, precisaria avançar mais na direção da garantia da

---

29 Com base no ECA (BRASIL, 1990) no artigo 131, os conselheiros tutelares são encarregados pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, suas atribuições estão descritas no artigo 136 do referido documento.

integralidade desse momento de vida que é experienciado por alguns adolescentes e não em uma perspectiva de culpabilização e responsabilização tão individual.

Além disso, vale destacar que vivemos num cenário político nacional mais conservador, em que tramita uma série de projetos no Congresso Nacional a favor de tão somente o rebaixamento da maioria penal, oscilando entre 16, 14 e até 12 anos. É como se esses projetos tivessem leituras equivocadas do que está posto pelo ECA, que de alguma forma já está imputando (responsabilizando penalmente) os adolescentes. Além disso, esses projetos podem agravar ainda mais a situação desses adolescentes, pois mais cedo poderão adentrar no sistema penal dos adultos.

Segundo Volpi (2001), esse campo pode assumir diferentes perspectivas de análise da situação do ato infracional, algumas gerando riscos, e consideramos que estes estão atrelados à legitimação de posicionamentos políticos que violem mais direitos do que de fato os preservem. Uma dessas perspectivas é ter um entendimento condescendente sobre a situação do ato infracional, colocando o adolescente no lugar de vítima de um sistema ou produto do meio; dessa maneira, o delito passa a ser visto como uma estratégia de sobrevivência ou uma resposta mecânica a uma sociedade violenta e infratora em relação aos seus direitos. Em outra perspectiva, segundo o mesmo autor, também podemos atribuir aos adolescentes (e no senso comum tende-se a retirar qualquer responsabilidade do meio social), exclusivamente, os delitos cometidos; nessa compreensão, parte-se de perspectivas individualizantes, apoiadas em explicações “psicologizantes” – caráter, personalidade –, para a explicação do fenômeno. Não obstante, nenhuma das posições, de maneira isolada, explica os fatos.

É importante ressaltar que a realidade demonstra que os jovens pobres estão mais propensos a adentrar o sistema judiciário e, subsequentemente, são mais caracterizados como autores de atos infracionais e cumprem algum tipo de medida socioeducativa (COLOMBO, 2001; EL-KHATIB, 2001). Isto alerta para o fato de que não podemos compreender essa situação separadamente do contexto social, econômico, cultural e político no qual esses jovens estão inscritos.

Nesse sentido, compartilhamos com Feltran (2008) a defesa em torno do adolescente que comete ato infracional que, em vez de entendido como “desviante”, deveria ser tratado, segundo o ECA e pelo sistema judiciário, como alguém que, embora seja parcialmente responsável pelos seus atos, tem esta responsabilidade partilhada com

as instituições que devem garantir sua formação integral e a proteção de seus direitos fundamentais. Malvasi (2011a) radicaliza seu posicionamento acadêmico-político não fazendo uso do termo “conflito com a lei”, ou “autor de ato infracional”, e sim “jovens criminalizados”, isso porque, ele considera que a escolha dessa terminologia é um posicionamento político, e as outras nomenclaturas focalizam bem como mantêm a responsabilidade nos adolescentes.

O ECA prevê as chamadas medidas socioeducativas, a serem atribuídas a adolescentes, maiores de 12 anos e menores de 18 anos, que tenham cometido atos considerados infracionais; prevê e orienta as formas de aplicação legal das medidas socioeducativas, preferencialmente, em varas do Judiciário específicas para os adolescentes (FELTRAN, 2008). Ressalta que crianças (menores de 12 anos) também podem vir a cometer ato infracional, no entanto, o sistema acionado é o Conselho Tutelar e não o Judiciário, e são aplicadas medidas de caráter protetivas, tais como: encaminhamento aos pais e orientação temporária; obrigatoriedade de frequentar um estabelecimento de Ensino Fundamental; encaminhamento para programas comunitários de apoio; encaminhamento a abrigos ou alocações em família substituta. Tais medidas de proteção também podem ser aplicadas tanto às crianças, como aos adolescentes que sofrerem omissão ou ação que viole seus direitos fundamentais.

No que concerne às medidas socioeducativas previstas no ECA, elas são de seis tipos e possuem características específicas e particulares, de forma que se apresentam gradualmente da mais leve para a mais severa. As medidas estão descritas no artigo 112, incisos I a VI: I. Advertência verbal que, em seguida, será escrita e deverá ser assinada; II. Obrigação de reparar o dano: restituir o objeto ou compensar o prejuízo da vítima; III. Prestação de serviço à comunidade: por até seis meses, o adolescente realizará tarefas gratuitas úteis à comunidade, segundo suas aptidões, por, no máximo, oito horas semanais, sempre aos fins de semana e feriados, de modo que não atrapalhe a frequência à escola ou ao trabalho; IV. Liberdade assistida: será fixada por, no mínimo, seis meses, podendo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida. O orientador deve buscar reinserir o adolescente na sociedade, mesmo que através de programas oficiais/comunitários de auxílio e assistência social, supervisionar a frequência do jovem na escola e incentivar sua inserção no mercado de trabalho; V. Inserção em regime de semiliberdade: determinada desde o início ou como transição para meio aberto. Possibilita

que o adolescente realize atividades externas, sendo obrigatórias a escolarização e a profissionalização; não há prazo determinado; VI. Internação em estabelecimento educacional: permite a realização de atividades externas; a medida deve ser reavaliada a cada seis meses e aplicada para no máximo três anos, após o que passará para semiliberdade ou liberdade assistida, e a liberação será compulsória aos 21 anos de idade. A internação deve ser em entidade exclusiva para adolescentes, onde receberá atividades pedagógicas; será aplicada apenas quando não houver outra medida adequada.

É, portanto, com base na situação que envolve o adolescente e visando ao seu bem-estar social que o juiz, após a análise do ato infracional, decide a medida socioeducativa a ser aplicada, de acordo com características da infração, circunstâncias socioculturais e econômicas das famílias, bem como a disponibilidade de programas e serviços nos níveis municipal, regional e estadual. Outra questão importante a ser evidenciada se refere à existência de uma subjetividade intrínseca ao promotor e em última análise ao juiz que definem a medida socioeducativa. Somente isso já seria um importante objeto de estudo, pois, não raras vezes, atos infracionais “parecidos” sofrem consequências diferenciadas, sendo que estas, por sua vez, estão marcadas pela origem da classe social da qual os adolescentes fazem parte (COLOMBO, 2001).

As medidas socioeducativas têm base na importância e necessidade de programas que garantam o atendimento e acompanhamento com orientação individual e comunitária, sempre possuindo como parâmetro a inclusão dos jovens e seus familiares na rede de proteção e assistência aos direitos e cidadania; sendo dever da família, da sociedade em geral e do poder público efetivá-los.

Em 2004, foi publicada a lei do SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, um documento com vistas a conferir uma base conceitual e prática para a operacionalização desde o processo de apuração do ato infracional até a execução da medida socioeducativa (BRASIL, 2010). O documento está organizado em nove capítulos e mostra como devem funcionar/atuar as entidades de atendimento socioeducativo, bem como os operadores que, direta ou indiretamente, irão trabalhar com esses adolescentes. O SINASE é complementar ao ECA e dá preferência às medidas socioeducativas executadas em meio aberto, porque compreende que as medidas restritivas de liberdade, como a semiliberdade e a internação, devem ser aplicadas em último caso, levando sempre em consideração os princípios da brevidade e da excepcionalidade.

Atualmente, estamos vivendo uma mudança importante na operacionalização das medidas socioeducativas em meio aberto em todo o território nacional; antes, na maior parte dos municípios, essas medidas estavam sob a responsabilidade de execução de entidades (Organizações não Governamentais) viabilizadas com recurso estatal. A partir de 2005, com a implantação do Sistema Único da Assistência Social, passou a ser parte da responsabilidade dos Centros de Referência Especial da Assistência Social (CREAS).

O grande eixo de mudança em questão é a aposta na operacionalização de um acompanhamento dos adolescentes cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto com base na lógica da territorialização, ou seja, os serviços e seus operadores precisam necessariamente estar mais próximo geograficamente do seu público para facilitar o acesso ao serviço, assim utilizarem recursos preexistentes nas comunidades e apreenderem os valores culturais que embasam suas práticas sociais (BRASIL, 2005).

Contudo, o processo de implementação das medidas socioeducativas no interior dos CREASs é recente e está ainda em curso. Somam-se a isso as dificuldades inerentes às políticas sociais em geral, agudizadas na política da assistência social, em particular, à precarização dos recursos financeiros destinados, refletindo na escassez de recursos humanos e materiais para empreender e sustentar a política proclamada.

O SINASE afirma que, para as medidas de liberdade assistida, um orientador pode ser responsável pelo acompanhamento de 20 adolescentes, no máximo. Normalmente, porém, este número não é respeitado, dado que há menos orientadores do que o necessário. Com base ainda nesse mesmo documento, observa-se que as medidas socioeducativas possuem uma natureza sancionatória, uma vez que impõem restrições legais ao adolescente e, ao mesmo tempo, é feita a afirmação de seu caráter sociopedagógico, pelo condicionamento de sua execução na garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação para cidadania (BRASIL, 2006). Isto posto, eis o contraditório: como em um mesmo sistema pode-se agir de forma punitiva vislumbrando a proteção?

Essa questão remete à discussão feita por Basaglia (1979), sobre as instituições de violência. No caso estudado pelo autor, tratava-se do manicômio e da prisão, uma vez que os cientistas separaram os desviantes das normas: para o manicômio ficou o “louco” compreendido como expressão do mal involuntário e irresponsável; para a prisão, o “delinquente” expressão do mal intencional, voluntário. Ambos os sistemas mantêm

inalterada a estreita relação com a ordem pública, com a tutela e a defesa da ordem, já que “prometem” colocar a pessoa na norma social, sem questionar a norma ou o padrão existente. O sistema das medidas socioeducativas tem seu nascimento na ambiguidade entre os atributos da ‘punição’ e ‘proteção’, que compõe uma lógica mais próxima do sistema prisional. No contexto social, infelizmente, compreende-se o ato infracional como um desvio da norma intencional e voluntário; porém, como se trata de “adolescentes”, ele é atenuado e confundido pela “irresponsabilidade e involuntariedade” da idade.

A ação desse sistema se traveste do discurso “reabilitativo”/“educativo” para ter o controle de determinados grupos sociais pela instituição da violência, ou por sua ameaça, porque também passa a ser uma forma implícita de demonstração de controle dessa juventude por parte do Estado. Nas palavras basaglianas, este é ainda um instrumento suficiente para manter a ordem pública (BASAGLIA, 1979). Lembrando também que o atributo ‘educativo’, ao rememorarmos a história da educação no mundo ocidental, sempre carregou a marca da disciplina (MANACORDA, 1994), tornando a punição educativa.

Nesse contexto, a contradição está colocada no sistema e é vivida pelos técnicos que ali trabalham e terão de enfrentá-la de modo a apreenderem essa contradição e atuarem no sentido de superá-la, ou irão simplesmente manter a ordem e atuar na perspectiva do controle que se concretiza em um acompanhamento mais disciplinador do cotidiano de vida dos adolescentes, pautando para eles/elas valores e regras distantes do seu mundo.

Nas medidas socioeducativas, em meio aberto, as contradições ficam mais diluídas e até invisíveis ao compará-las com as medidas restritivas de liberdade, em especial a internação; porém, a ambiguidade permanece no cerne da questão. Ademais, “ser menino/a do NAI”, “ser LA” (que está cumprindo medida socioeducativa em meio aberto, especificamente a Liberdade Assistida em São Carlos), quando essa informação é socializada (o que sempre acontece com jovens pobres, apesar de possíveis esforços quanto ao sigilo), no seu bairro, na sua comunidade, na sua escola, o adolescente passa a carregar a marca do ‘ato infracional’, da instituição e, com isso, outros processos de violência se iniciam. É como marcar o início de uma carreira institucional. Compreendemos que, por maiores cuidados e alinhamentos à garantia de direitos que se possa ter, o/a adolescente presenciou relações de violência, podendo ser a primeira violência explícita o

momento do contato com os policiais que o/a capturaram. As violências ou violações subsequentes decorrem de ser culpabilizado/a por uma determinada situação, sem que tenha sido questionado/a as violações de direitos anteriores, das quais foram, muitas vezes, vítimas.

Dentre as ‘figuras’ que representam o Estado na vida de todas as crianças e todos os adolescentes, certamente é a Escola Pública que detém o maior contato e inserção no seu cotidiano. Contudo, a Escola constituiu (e está em) tramas complexas de distintas posições ideológicas e imbricadas em determinantes históricos e sociais que a distancia/impede de assumir o lugar de referência positiva que deveria ocupar apesar da garantia, jurídica e social, de sua grande presença. Além do mais, apresenta grandes dificuldades para acolher as demandas juvenis dessa condição e fase singular da vida.

Assim, a discussão sobre essa estrutura está presente ao longo de todo o trabalho; portanto, no próximo item foi fundamental rever historicamente a constituição da escola pública brasileira e retomar a leitura sobre a Escola Única em Gramsci (2000), para o encontro de subsídios teóricos que ofereçam consistência para vislumbrar a existência de uma escola pública que, de fato, se responsabilize por todos os seus alunos e tenha capacidade de formá-los como dirigentes.

### **3.3. Escola Pública em foco: existência e dilemas**

Reconhecemos que a Educação é um campo diversificado, e a Escola em geral, mas a Escola Pública em especial, no Brasil, está marcada por uma série de dificuldades, tendo, por um lado, os jovens como um dos atores desse complexo cenário e, por outro, uma sociedade que a imbui, discursivamente, de muitas tarefas e responsabilidades.

A função social desse aparato não é consenso entre os pesquisadores da área, o debate é intenso, mas compartilhamos com Manacorda (apud NOSELLA, LOMBARDI, SAVIANI, 2007) que o mundo moderno exige que tenhamos capacidade de formar pessoas capazes de serem produtoras de cultura de todos os campos (artes, técnicas, literatura) e, se não forem produtoras, minimamente, tenham capacidade de desfrutar as contribuições que a civilização já empreendeu, fazendo com que todos tenham condições de participar dos prazeres humanos. Diante disso, para Gramsci (2000), a Escola precisa ser destinada “a

*desenvolver em cada pessoa a capacidade de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (p. 49).*

A responsabilidade pela formação das pessoas, de um modo geral, não deve ser encerrada na escola; se assim fosse, estaríamos militando academicamente em torno de uma proposição aos moldes das *instituições totais* amplamente criticadas por Goffman (1974); muitos outros atores sociais precisam ser convocados para oferecer completude a esta desejada formação, porque, em suma, estamos falando da necessidade de uma transformação cultural da sociedade, no limite, de uma revolução, uma vez que se coloca em xeque os valores de sociedade, de homem e de poder radicados pelo capitalismo liberal. Contudo, esse pensamento não retira a responsabilidade que a Escola tem nesse processo, aliás, advogamos em prol de que é a partir deste equipamento social que pode ser incitada a mudança que almejamos, formando gerações aptas a questionar os rumos que a sociedade tomou.

Para Gramsci (NOSELLA, 2008) a existência da revolução burguesa se deve ao fato da criação de uma série de dispositivos, entre eles a Escola, dessa maneira formou-se o novo homem para dar sustentação e legitimidade ao novo sistema. Isso revela que a cada tempo histórico são exigidos novos valores e, portanto, novas organizações. A Escola poderia (deveria) estar à frente do seu tempo e gerar novos homens que partilhassem da construção de uma sociedade mais justa e equitativa; para Gramsci, isso significa a existência de uma sociedade baseada no modo de produção socialista, assim, este autor propõe a existência da Escola Única – uma escola para todos e sob a responsabilidade integral do Estado. A síntese da definição de sua proposta segue no trecho abaixo:

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2000, p. 33).

Além disso, esta escola deverá:

assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levados a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2000, p. 36).

Consideramos que o revolucionário (e também atual) na proposição da Escola Única de Gramsci (2000) está contido principalmente em dois pilares fundamentais: o fato de ser pública, pois somente assim podem-se envolver todas as gerações sem divisão de grupo social<sup>30</sup>, e, ao lado disso, que ela tenha

a capacidade de tornar cada cidadão um governante e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente” nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a coincidir governantes com governados, assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessária a essa finalidade” (p. 50).

Esses pilares são altamente revolucionários e progressistas em uma sociedade, como o Brasil, que discrimina *a priori* e em que a qualidade da escola está associada diretamente à classe social, com base em uma supervalorização individual da competência, aos belos moldes da ideologia neoliberal. Assim, a Escola Única é atual e cara, pelo fato de que é preciso ter não só um ou outro caso espetacular, é preciso ter uma “massa”, no bom sentido da palavra, uma quantidade expressiva de pessoas conscientizadas e politizadas para que se criem consensos em direção a uma sociedade mais justa.

Agregando essa direção, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) também nos conferem subsídios à concretização dessa proposta:

organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade; provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola. [...] preparar os alunos/as para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não democrática (p. 22).

Para esses autores, somente a escola pode cumprir a função de reelaboração crítica e reflexiva da cultura dominante, devendo disso se ocupar, considerando o fato de que, na contemporaneidade, perdeu o papel hegemônico na transmissão e distribuição da informação (LOPES et al., 2011).

Também compartilhamos do posicionamento de Snyders (2001) que reconhece a escola como um local de aprendizado e de socialização, que tem como função a preparação para o futuro, garantindo a permanência dos indivíduos em um ambiente que proporcione boas vivências ao longo dos anos de escolarização. Igualmente, Delors (2001)

---

<sup>30</sup> Para Gramsci, a marca social é dada pelo fato de que para cada grupo social há um estilo de escola próprio.

reconhece o papel da escola como um espaço para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica e para a construção da identidade dos seus alunos, onde é necessário entender e combater certas exclusões, como os processos e mecanismos de homofobia, racismos, incompreensão e opressão. O papel fundamental da escola seria o de possibilitar o desenvolvimento para uma convivência em sociedade, trabalhando para a formação de um cidadão crítico, que lidasse com o que lhe diz respeito diretamente, mas também com o que diz respeito a todos, com o que é tarefa do cidadão, sendo, a um só tempo, um meio de inclusão, formação e mobilidade social.

Enquanto as propostas descritas por esses autores e, sobretudo, a Escola Única em Gramsci, são nossa utopia<sup>31</sup>, precisamos lembrar o nosso contexto histórico e o que avançamos (ou não) e o que ainda temos que avançar.

Legalmente, a Constituição Federal, em seu artigo 205, reafirmado pelo ECA (BRASIL, 1990), no artigo 53, definiu que a educação deve ser provida pelo Estado e pela família com a colaboração da sociedade, existindo todo um posicionamento oficial em relação aos seus objetivos, apontando para: 1. o pleno desenvolvimento da pessoa; 2. o seu preparo para o exercício de cidadania; 3. a sua qualificação para o trabalho.

Com isso, a escola se torna, ao longo de sua história, um espaço de investimento público para a realização de ações no sentido de garantir o direito de crianças e jovens ao conhecimento e à formação pessoal, intelectual e social, por meio do acesso, permanência e aprendizado em seu interior. Além disso, percebe-se, em muitos casos, que a Escola tem tido dificuldade e resistência para se tornar um local democrático e igualitário, embora se espere que ela funcione como um espaço de convivência e inclusão; a escola cria mecanismos próprios de exclusão e seleção social, onde alguns, poucos, são escolhidos para subir na escala das séries e finalizarem o Ensino Médio (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

Este não avanço da Escola Pública em direção a constituir um local democrático e com uma frágil existência das reais condições formativas para todos os seus alunos pode ser explicado a partir de dois vieses: um predominantemente histórico e outro predominantemente político.

---

<sup>31</sup> Compartilhamos o sentido de utopia que Eduardo Galeano (2011) apresenta em uma entrevista a uma emissora argentina se referindo à resposta que seu colega Fernando Birri deu em uma palestra: *"A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar"*.

A respeito do viés histórico, na obra *História da Escola em São Paulo e no Brasil* (MARCÍLIO, 2005), a autora defende que nosso atraso em termos educacionais não pode ser atribuído somente ao cenário educacional das últimas décadas, que virou refém da adoção de políticas aliadas a uma perspectiva neoliberal. Para ela, é necessário entender em profundidade o atraso, o que nos remete às origens da proposta vencedora e classista jesuítica, passa os séculos de um imperialismo que se referenda no modelo atrasado de Portugal, não avança na época da República, tem seu ônus quando a ditadura instala a promessa da tecnocracia e vive o pior momento de sucateamento na contemporaneidade, quando a escola pública consegue se expandir para todas as classes sociais, todavia sua expansão vive em franco conflito com a garantia da permanência e a qualidade de ensino.

O outro viés diz respeito ao político. Partimos do pressuposto, inspirados em Nosella (2008) apoiado em Marx, de que a sociedade não se propõe problemas para cuja solução não existam as condições; portanto, se a Escola Pública pode ser encarada como um problema social com as respostas técnicas para superar esta situação, é precisamente isso que determina para a nossa geração o “dever” ético de solucioná-la, ou seja, a vontade de resolvê-la torna-se hoje uma opção política.

Freire (2005, 1979) também já nos ensinou que a lógica capitalista e liberal cria em nós a sensação de vivermos a não possibilidade da mudança, como se os fatos estivessem dados, como se a sociedade desde sempre tivesse sido capitalista e opressora. Frente à impossibilidade resta-nos a passividade e permanência, atitudes que também são políticas, já que permitem a manutenção da realidade tal qual ela se apresenta. Esse movimento, levado para o cenário da educação brasileira, faz com que convivamos com um sistema que tem optado conscientemente pela manutenção do *status quo* – a originária divisão que se ergue a estrutura econômico-social (BASAGLIA, 1986) e assim atestamos a precarização da Escola Pública.

Quando comparado a outros países, evidencia-se o abismo que ainda temos que enfrentar como nação, no que diz respeito à qualidade de ensino, mas também vemos que a revolução educacional já foi feita em países com situações muito similares a do Brasil, como o próprio Chile e a Coreia do Sul. No entanto, houve uma ação política com base no movimento social para o investimento na educação básica, e investir significou desde o aumento salarial do corpo docente e de funcionários da escola até a ampliação da

permanência diária do aluno na escola e a melhoria da infraestrutura – as salas, os recursos tecnológicos, as bibliotecas, os laboratórios.

Entretanto, é preciso lembrar que hoje vivemos uma situação jamais vivida no Brasil: a Escola Pública pode ser acessada por todas as classes sociais (LOPES, SILVA, MALFITANO, 2006; PEREGRINO, 2008). Entendendo a democratização da educação como a abertura do acesso às vagas da escola para uma população que não usufruía desse direito – Educação Básica – seja por motivo de trabalho infantil, pobreza, falta de transporte, falta de uma escola próximo (acessível) à sua casa, falta de incentivo e de interesse, dentre outros, pode-se falar que a escola pública na educação básica no Brasil, que já foi restrita à elite (MARCÍLIO, 2005), popularizou-se. Alcançamos o patamar de que 98,1% de todas as crianças e de todos os adolescentes brasileiros frequentam o Ensino Fundamental, confirmando nossa proximidade em torno da garantia da universalização da educação básica (LIMA, 2011).

Para Ferreira Jr. e Bittar (2006) existem três grandes problemas associados à universalização, quais sejam: o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva. Porém, a questão do acesso tem sido a única atacada concretamente pelos sucessivos governos, o que é pouco para transformar nossa realidade educacional.

Em Portugal, conforme Pais (2005), a universalização do acesso ainda não garantiu a igualdade no sucesso escolar, reconhece-se que *“a posse de qualificações escolares, conflui, decisivamente, para a aquisição de competências e recursos individuais”* (p. 36) e ainda *“a classe social de origem continua sendo um preditivo dos resultados escolares dos jovens quer em termos de duração da trajetória, quer em termos de sucesso escolar”* (p.136).

Voltando para o Brasil, a Escola Pública é um dos poucos espaços institucionais, eminentemente público, de sociabilidade dos jovens pobres, como pondera Sposito (2005). Com a expansão do sistema de ensino, criou-se uma nova geração de jovens que incorporou a variável escolar em seu repertório de práticas e expectativas, como se houvesse um *“mergulho na sociedade escolarizada”*, dado que a instituição escolar está no centro das referências identificatórias, independentemente da adesão ou da crítica.

A escola popularizada tem que lidar com a questão de sua qualidade, de sua capacidade inclusiva (efetiva) e de seu papel na homogeneização dos conhecimentos e da cultura escolar (DUBET, 2003). Tem, portanto, que adaptar sua função social, o que dela se

espera, de modo articulado às necessidades desse novo contingente, advindo dos grupos populares, que nela passou a ingressar, no caso do Brasil, apenas no fim do século XX.

Quando se relaciona educação e juventude, ainda são grandes as faltas em relação à equidade e qualidade. Nela, também, os jovens tomam consciência das oportunidades e possibilidades existentes, mas lhes são negadas (à maioria dos jovens da escola pública, aos jovens de grupos populares urbanos) as condições reais para aproveitá-las (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006), gerando um processo em que as frustrações vão se somando, levando ao desânimo, à falta de expectativas e à evasão, ou ao abandono escolar mais ou menos explícito, certamente, interferindo em seus processos de configuração de autoestima, podendo trazer consequências para a permanência escolar (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

Além dos aspectos apontados que envolvem a Escola Pública, existem outros aspectos sobre os quais esta pesquisa se debruça, atrelada à correlação entre a Escola Pública e o sistema sociojurídico. Então, torna-se relevante e necessário apreender o modo como a escola tem se relacionado com os adolescentes criminalizados, ou ainda como a escola tem transformado conflitos mal geridos no seu interior e/ou em suas redondezas – “atos indisciplinados” – em atos infracionais, acionando todo um aparato em que se incluem a ronda escolar, o Conselho Tutelar e a Vara da Infância e da Juventude. Em nossa experiência na escola pública, temos percebido, empiricamente, que esse acionamento tem sido cada vez mais corriqueiro, em situações que, num passado próximo, competia à própria equipe dirigente solucionar.

Outra discussão se refere a como o sistema sociojurídico se apoia na garantia legal de que todo adolescente que comete ato infracional e tem atribuída uma medida socioeducativa tem que necessariamente o dever de frequentar a escola. Isso passa a ser uma prerrogativa incontestável por parte dos integrantes desse sistema, em especial os juízes e promotores da Vara da Infância e da Juventude, sem levar em consideração a trajetória escolar do adolescente em questão que antecedeu sua chegada nesse circuito sociojurídico. É, portanto, uma premissa inquestionável a obrigatoriedade do estudo, apoiado tanto no ECA como no SINASE, que apontam como uma das funções das medidas socioeducativas a presença do adolescente na escolarização formal, sendo que, nas medidas em meio aberto, isto é feito recorrendo-se à rede de ensino local e, na medida

com privação de liberdade, as séries escolares precisam ser ofertadas no interior do próprio estabelecimento.

No trabalho de revisão da literatura nessa área de estudos que correlacionem Adolescência, Ato infracional e Escola Pública, foram encontrados somente quatro: Caurel (2003), Brancalhão (2003), Gallo (2006) e Dias (2011). Em comum, eles discutem o papel da escola para os jovens que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto, a partir da perspectiva dos jovens. O primeiro estudo foi realizado na cidade de Botucatu, o segundo em Marília e os dois últimos na cidade de São Carlos. Há também uma dissertação de mestrado (IRMÃO, 2006) que relaciona o papel da escola e a medida de semiliberdade no Rio de Janeiro. De um universo de 30 pesquisas que relacionam educação e ato infracional, a maioria discute o papel da educação dentro dos sistemas com privação de liberdade.

Para Sposito, Tommasi e Moreno (2009), houve uma concentração muito grande de estudos entre 1999 e 2006 sobre adolescentes em conflito com a lei, principalmente pelo Serviço Social, acerca das medidas socioeducativas, com destaque para as instituições de regime de internação como mencionado acima. Já no campo da Educação, identificam certa retração do estudo e do interesse sobre a temática, não apontando justificativas para tal fato. Ainda dentre os que se dedicaram a esse estudo, poucos discutem a relação com a escola propriamente, parte deles refere-se a dispositivos educativos por via de programas e projetos vinculados a propostas das medidas socioeducativas. Referem que pouco se produz em relação às mudanças que precisam ser feitas nas estruturas institucionais escolares, igualmente aos acompanhamentos mais longitudinais da vida desses jovens, bem como de sua visão e compreensão daquilo que vivenciam.

Segundo Silva (2005), os estudos que envolvem adolescentes autores de atos infracionais ainda não conseguiram pautá-los com criticidade ou centralidade, partem de experiências localizadas, esgotando-se nos próprios sujeitos e nas instituições, sem estabelecer nexos com a estrutura do Executivo, do Judiciário e do Legislativo, ou mesmo com a própria sociedade.

Enfim, esperamos que este trabalho some-se aos esforços desses pesquisadores na direção da construção de uma compreensão que coloque na centralidade a vida dos jovens e o ato infracional articulado com as determinações macrossociais, explicitando as contradições e os desafios presentes nas instituições em que esses adolescentes deveriam encontrar suporte e constituir com dignidade e autonomia suas trajetórias.

#### 4. Notas explicativas sobre São Carlos, o Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) e o Jardim Gonzaga

“Explicação é quando uma frase se acha mais importante que a palavra”

Adriana Falcão, Mania de Explicação

São Carlos é considerada uma cidade de médio porte no Brasil, com população majoritariamente vivendo na área urbana, e se localiza a 236 quilômetros da capital do Estado de São Paulo. Segundo o último censo do IBGE (2011), possui uma população de 221.950 habitantes distribuídos em uma área territorial de 1.137.303 quilômetros quadrados, o que gera uma densidade populacional de 195,15 habitantes por quilômetro quadrado, apresentando uma taxa de crescimento demográfico de 2,4% ao ano.

Conforme dados do IBGE (2011), podemos afirmar que é uma cidade proeminentemente urbana, uma vez que 209.082 de seus habitantes (94% do total) encontram-se em domicílios urbanos. Da totalidade, interessa-nos saber quantos estão na faixa etária de zero aos 24 anos<sup>32</sup> de idade.

**Tabela 1: Distribuição percentual e quantidade da população infantojuvenil da cidade de São Carlos**

Faixa etária	Porcentagem nº total de habitantes	Quantidade
População residente – total – grupos de idade – de 0 a 5 anos de idade	7,2%	15.980
População residente – total - grupos de idade – de 6 a 14 anos de idade	12,3%	27.299
População residente – total – grupos de idade – de 15 a 24 anos de idade	16,4%	36.399

Fonte: IBGE (2011)

<sup>32</sup> Apesar de nos interessar a faixa etária entre 12 e 18 anos, os dados do banco do IBGE – Cidades não permitem acessar esses valores. A definição das faixas etárias feita por esse organismo é própria, não seguindo nenhuma convenção nacional.

Isto significa que 79.678 são crianças e/ou jovens, correspondendo a 36% do total da população. Dentre eles, temos 304 jovens (de 15 a 24 anos) que não sabem ler nem escrever, o que representa 0,8% do total de habitantes (IBGE, 2011).

Sobre a renda da população, ainda com base no site do IBGE – Cidades (IBGE, 2011), temos os seguintes dados:

**Tabela 2: Distribuição das pessoas por faixas de rendimento mensal domiciliar per capita de R\$ 70,00 até R\$ 255,00**

Faixas de per capita nominal	Porcentagem do total da população	Quantidade de pessoas n° absoluto
Proporção de pessoas, por classes selecionadas de rendimento mensal domiciliar per capita nominal – urbana – até R\$ 70,00	0,7%	1.553
Proporção de pessoas, por classes selecionadas de rendimento mensal domiciliar per capita nominal – urbana – até ¼ de salário mínimo (= R\$ 127,50)	3,1%	6.880
Proporção de pessoas, por classes selecionadas de rendimento mensal domiciliar per capita nominal – urbana – até 1/2 salário mínimo (=R\$ 255,00)	13,5%	29.963
Proporção de pessoas, por classes selecionadas de rendimento mensal domiciliar per capita nominal – urbana – até 60% da mediana (= R\$ 255,00)	11,5%	25.524

Fonte: IBGE (2011)

Os dados indicam que aproximadamente 28% (63.920) das pessoas que residem em São Carlos têm baixo poder aquisitivo. Outra fonte de dados (IPC, 2011) tem apontado São Carlos como uma das cidades de maior poder aquisitivo da região central do Estado de São Paulo, colocando-a como 23ª no ranking estadual e, em 75ª, no nacional. Nos últimos dez anos, houve uma diminuição do número de domicílios na faixa D (com renda mensal entre R\$ 490 e R\$ 710) de 19,1% (passando de 9.230 para 7.463 domicílios) e na faixa E (com renda mensal até R\$490) de 97% (passando de 14.407 para 441 domicílios).

Outra característica bastante importante da cidade é a presença de um polo tecnológico e de um polo intelectual, em decorrência da existência de duas grandes universidades públicas, a saber: a Universidade Federal de São Carlos e a Universidade de São Paulo. Por conta disso, a cidade tem uma população jovem flutuante, em torno de 20

mil pessoas, e é a cidade brasileira com o maior número de doutores por habitante. Ademais, convive com um setor agropecuário e industrial expressivo (SÃO CARLOS, 2010).

Com respeito à rede de atendimento à infância e à adolescência, São Carlos se constituiu, dentro do discurso político, como uma referência nacional em relação ao sistema de proteção especial à adolescência autora de ato infracional. Desde a promulgação do ECA, um grupo de educadores da sociedade civil e entidades preocupadas com as questões da infância e da juventude se organizaram com vistas a efetivar, principalmente, o que se referia às medidas socioeducativas. Até 1998, tais medidas eram executadas por técnicos da Fundação do Bem-Estar do Menor – FEBEM<sup>33</sup>, atual Fundação Casa. Frente à insuficiência dos serviços prestados, o Juiz da Vara da Infância e Juventude (Doutor João Baptista Galhardo Júnior) comunicou ao Presidente do Tribunal do Estado e à Presidência da FEBEM a decisão de dispensar a execução do programa por parte do Estado e solicitou que a Entidade Salesiana se responsabilizasse por essa ação. Assim, a partir de 1999, até os dias atuais, a execução das medidas socioeducativas em meio aberto – Liberdade Assistida e Prestação de Serviço a Comunidade – passou a ser feita pelos salesianos em regime de convênio com a FEBEM (LIMA e ZANCHIN, 2011).

Frente às rebeliões ocorridas em diferentes instalações das FEBEMs em 1999, tais acontecimentos mobilizaram, em São Carlos, o poder público local e a sociedade civil para a criação do NAI. Após muitas negociações, inaugurou-se, em 8 de dezembro de 2000, o NAI, com a acolhida ao primeiro jovem em 16 de março de 2001. Esse núcleo pode ser compreendido como um conjunto de instituições – Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), Prefeitura Municipal, Salesianos São Carlos (organização católica), Vara da Infância e da Juventude – que se articulam desde o momento do flagrante da infração (pego pela polícia civil ou militar na prática de um ato infracional em flagrante, ou na condição de busca e apreensão determinada por autoridade competente) até o encaminhamento jurídico para o cumprimento da medida socioeducativa, quando esta é imposta pelo Poder Judiciário. O NAI é a porta de entrada, o primeiro contato, do adolescente com o sistema jurídico-assistencial e tem como metas

---

<sup>33</sup> Referimos a FEBEM, Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor, que hoje é nomeada Fundação Casa, para além da mudança do nome, houve toda uma proposição de organização estrutural e institucional, contudo, muitas das características que nos remetem ao sistema da FEBEM e às prisões ainda permanecem inalteradas. Por esta situação, a pesquisadora Vicentini (2006) mantém em sua produção acadêmica o uso do nome FEBEM.

facilitar e agilizar os procedimentos envolvidos nesta situação depois que é deflagrado o ato infracional.

Apoiando-nos nas pesquisas de Lopes e Sfair (2007), Zanchin (2010), Dias (2011) e no campo empírico, percebemos que o discurso sobre a referência do NAI se sustenta pelas quatro situações explicadas abaixo:

1. São Carlos foi a primeira cidade no país a implantar, no ano de 2000, o Sistema NAI de acordo com o artigo 88 do ECA (BRASI, 1990), que previa a 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 a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional;
2. o tempo relativamente curto entre o adolescente cometer o ato infracional, a aplicação da medida socioeducativa e o início da sua execução. Em São Carlos, este tempo está em torno de 10 a 15 dias, em outros municípios pode chegar a ficar entre 6 meses e 2 anos, além disso, é ofertado no atendimento inicial suporte psicológico e social (ZANCHIN, 2010).
3. o baixo número de reincidências. Segundo o Juiz da Vara da Infância e Juventude de São Carlos: havia um índice em torno de 5 a 6% nas medidas em meio aberto, e na internação não passava de 20%. Segundo Zanchin (2010), no Estado de São Paulo, a média de reincidência gira em torno de 30%. Contudo, é importante ressaltar que não existe nenhum tipo de acompanhamento mais longitudinal na vida dos egressos do Sistema NAI; após os 18 anos, é desconhecido o número de jovens que voltam a cometer atos infracionais, agora considerados crimes, na vida adulta (LOPES e SFAIR, 2007).
4. a diminuição vertiginosa do número de casos de homicídios, em 1998 foram registrados 15, e passou a ser 0, 1 e 2 nos anos seguintes ao funcionamento dos programas (medidas socioeducativas e NAI) (LIMA e ZANCHIN, 2011).

Apesar do discurso em torno da positividade da experiência local, em uma publicação recente em homenagem às medidas socioeducativas em meio aberto, em um dos capítulos de autoria de Lima e Zanchin (2011), aponta-se que a efetiva aplicação e funcionamento das medidas socioeducativas é decorrência da mobilização social e, para que esta aconteça, é necessária a articulação de diferentes atores da sociedade e das diversas áreas das políticas públicas básicas: educação, assistência social, cultura, trabalho, esporte, lazer e outras. Para outro pesquisador, Guimarães (2011) dentre suas conclusões sobre o Sistema NAI, ele acrescenta:

Apesar do discurso de olhar o ato infracional como resultado de circunstâncias mais amplas da vida do jovem, verifica-se ainda uma grande distância geográfica e cultural entre o NAI e o local no qual o jovem vive. Esse se desloca do local de moradia até as instituições nas quais cumprirá a medida socioeducativa, onde permanece um tempo definido e momentâneo. A maior parte do tempo restante estará em seu local de convívio cotidiano e sujeito às normas e relações sociais que, no geral, favoreceram a prática do ato infracional. Mesmo com o intuito conservador de disciplinar e normatizar o jovem segundo os padrões e normas estabelecidos pela sociedade legalmente estabelecida, o NAI ignora as relações sociais locais que levam o jovem a infracionar e acaba por reproduzir o mecanismo de uma instância disciplinadora após a efetivação do ato infracional (p. 114).

De toda forma, é preciso ressaltar que grande parte (quase a totalidade) dos adolescentes que são encaminhados ao NAI reside em bairros das áreas periféricas da cidade de São Carlos, sendo o Jardim Gonzaga um dentre esses bairros. Ali são realizadas as atividades de extensão do Projeto METUIA e onde residem os adolescentes que foram acompanhados pela presente pesquisa. Portanto, a apresentação do Jardim Gonzaga, sua breve história, condição e sobretudo a presença do Estado no bairro se fizeram necessárias pelo fato de que muitas questões que emergem das histórias de vida dos jovens se relacionam com isso. A “favela do Gonzaga”, forma pela qual os adolescentes nomeiam o bairro, é o pano de fundo e de “frente” das vidas em cena.

De acordo com Rosa (2009), a fundação da “favela” ocorreu por volta de 1976 e os desdobramentos imediatos à urbanização que oficializaria sua transformação em “bairro Jardim Gonzaga” sucederam-se entre 1989 e 1990. A ocupação inicial foi considerada irregular tanto no que se refere às dimensões e à ocupação dos lotes, como quanto ao caráter de ilegalidade das suas novas construções, que se localizavam cada vez mais próximo de uma grande área de risco e de preservação ambiental, a Reserva da Bacia Hidrográfica do Córrego da Água Quente, chamada pelos moradores locais de “buracão” (este local que possui três nascentes, porém por ali também são despejados os esgotos das casas do Jardim Gonzaga, bem como de outros bairros vizinhos).

Sobre a localização espacial do Jardim Gonzaga.



intitulado, como periferia? Por que seus moradores, especialmente os adolescentes e jovens, veiculam a imagem: “Sou da favela”, sem também ser “visualmente” uma “favela”?

Essas questões desdobraram-se em um trabalho de pesquisa que ganhou corpo próprio, na condição de iniciação científica, sobre a história do bairro desenvolvido por Letícia de Souza Brandão (LOPES et al., 2010). Com base nos documentos e nas entrevistas com as lideranças locais e com alguns jovens, concluímos que as respostas a essas perguntas não são *uníssonas* e dependem, principalmente, da geração à qual o destinatário da pergunta pertence.

Existe um consenso entre os moradores de que o bairro é de uma periferia, contraditoriamente, em termos geográficos; porém, com a expansão da cidade, o bairro não mais ocupa o lugar de periferia. A consolidação desse conceito está mais definido pelos códigos culturais e pelas condições estruturais ali existentes do que necessariamente pela marcação geográfica de distância/proximidade da região central.

Em relação ao conceito de favela, em decorrência dos intensos processos advindos da política habitacional do fim da década de 1980, visivelmente, não se associa a imagem do bairro a uma favela, mas, simbolicamente, os moradores, sobretudo os jovens, continuam a nomear de favela ou autorreferem-se “Sou da Favela” como forte marca identitária. Aqui se explicitam as diferenças geracionais mencionadas acima, pois, para os moradores mais velhos, trata-se de um bairro urbanizado, eles fazem parte de um grupo que se envolveu no movimento social reivindicando melhores condições de infraestrutura e moradia; já os moradores mais novos, os jovens, consensualmente, consideram que é uma favela. Estes, por sua vez, não passaram pela experiência da mobilização coletiva como seus pais/avós e, além disso, sofrem na pele a discriminação quando revelam que são moradores do bairro, por exemplo, quando tentam acessar vagas de trabalho. Vale ressaltar que, ao adentrarmos no interior das casas do Jardim Gonzaga, as condições precárias de grande parte delas, por morarem 8, 9, 10 pessoas em um espaço físico de 20 metros quadrados, remetem-nos às mesmas condições que encontramos nas “favelas” ou nos “cortiços”.

Para os de “fora”, do mesmo jeito que o bairro de Corneville na obra de Foote Whyte (2005), especialmente para uma classe social alta, é percebida “como uma *formidável massa de confusão e caos social*” (WHYTE, 2005, p. 19); “*um lugar de gângsteres e*

*políticos corruptos, de pobreza e crime, de crenças e atividades subversivas”* (WHYTE, 2005, p. 20), assim é o ‘Gonzaga’ e sua referência para grande parte dos moradores da cidade de São Carlos.

Outra autora que também esclareceu essas diferenças conceituais entre periferia, favela e suas transformações de uso ao longo dos anos foi Thais Rosa (2009), como fruto de sua pesquisa de mestrado que também se debruça sobre este mesmo território. Segundo a autora, no que tange especificamente sobre o Jardim Gonzaga:

tal estudo de caso trouxe à tona algumas dificuldades relativas ao enquadramento conceitual dos espaços de moradia dos pobres na cidade e permitiu entrever que, no bojo dessas dificuldades, estaria a escassez de pesquisas que se proponham a apreender a historicidade dessas “formas sociais urbanas”, que são produzidas e apropriadas cotidianamente e processualmente (ROSA, 2009, s/p).

E ainda,

Ao encarar um fenômeno urbano como o ‘Gonzaga’ a partir da consideração de sua historicidade, tornou-se evidente, para a pesquisa, que aquele espaço somente se moldou, sua produção somente se fez possível, através de mediações diversas estabelecidas entre interesses, posturas e práticas de diversos atores. As histórias reconstruídas pela pesquisa revelaram a complexidade de relações estabelecidas (ROSA, 2009, s/p).

Desde sua fundação, a “favela do Gonzaga” passou por um processo lento de intervenções até se transformar no bairro Jardim Gonzaga, sendo que a principal mediação entre Estado e comunidade, com vistas à urbanização, foi efetivada no fim da década de 1990, por transformações financiadas pelo “Projeto de Urbanização Integrado – Gonzaga e Monte Carlo” (SÃO CARLOS, 2002), em parceria com o Programa Habitar Brasil, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Tal projeto objetivou a solução de problemáticas habitacionais locais, como o escoamento das águas pluviais, diminuindo a declividade do terreno, e as conseqüentes erosões do solo. A promessa de regularização fundiária realizada nesse momento até hoje não foi efetivada. Foram realizadas obras de infraestrutura (drenagem, rede de água e esgoto, pavimentação, iluminação e contenção de encostas), as de reestruturação das casas e legalização daquelas em que os moradores já habitavam havia mais de cinco anos (portanto, com direito de usucapião), a edificação

de dois conjuntos habitacionais e da Estação Comunitária (ECO) – a qual possui uma quadra poliesportiva coberta, um minicampo de futebol, uma área de recreação infantil, uma sala multiúso, uma área de convivência e um posto de saúde da família (CAMPOS et al., 2003).

De uma forma geral, é um bairro que detém, quando comparado aos indicadores globais do município, altos índices de desemprego, pobreza, violência e baixos índices de desenvolvimento humano, especialmente no que se refere ao acesso a bens e serviços. No entanto, nele foi criada uma infraestrutura importante de serviços públicos, entre eles: Escolas (Municipal Janete Lia [1] e Estadual Dona Aracy Pereira Lopes Leite [3]), Centro de Referência de Assistência Social (1), Centro da Juventude Elaine Viviane (2), a Estação Comunitária – ECO (4). Localizados no mapa abaixo:

Figura 2: Mapa de localização do Jardim Gonzaga e alguns equipamentos sociais referidos



Fonte: Google Maps

Outros questionamentos, para compreender a organização do bairro, foram importantes para serem colocados no transcorrer da pesquisa de campo: como sua proximidade com a área central permitiu a proliferação de práticas ligadas ao comércio de drogas ilícitas? Mesmo com a intervenção do poder público e também da Universidade<sup>34</sup>, por meio da existência de diferentes serviços e ações, como não se reverteu uma realidade de violência cotidiana, de luta entre a ordem do “mundo do crime”<sup>35</sup> e a das forças de segurança pública?

Este mesmo bairro é palco da convivência quase naturalizada do abuso de poder e da violência policial. Histórias que relatam o confronto direto principalmente entre policiais de base do serviço de segurança pública (principalmente advindos da polícia militar) e jovens, especialmente os do sexo masculino, não foram poucas.

Com base no campo empírico e na obra de Whyte (2005), passamos a compreender que a não reversão desse quadro se dá pela funcionalidade e apoio que o Estado e a sociedade proveem. De alguma forma, a polícia tem o aval social para ser truculenta e desumana e, para compreender a atuação dos profissionais que trabalham nos serviços públicos do bairro, remetemo-nos à obra acima citada. O autor em questão se debruça sobre as relações estabelecidas entre os operadores das políticas sociais, no caso, as assistentes sociais com os jovens, e a como no cotidiano de trabalho esses profissionais lidavam com o sistema, para a sua manutenção. As assistentes sociais do Centro Comunitário de Corneville<sup>36</sup> são pessoas de classe média de ascendência não italiana, que não falam italiano nem têm essa pretensão, *“pouco se esforçavam para conhecer a organização social local, e só sabiam o que lhes chegava pelos contatos em suas instituições”* (WHYTE, 2005, p. 117), pensavam seu trabalho em termos de adaptação das pessoas locais aos códigos institucional, elegiam alguns indivíduos como merecedores de atenção

---

<sup>34</sup> Anexo um documento que solicita ao Departamento de Terapia Ocupacional da UFSCar como os professores poderiam contribuir com práticas extensionistas para o desenvolvimento do bairro (Anexo II). Destacam-se também iniciativas de outros departamentos da referida universidade que já acumularam uma história de intervenção no bairro, as mais conhecidas e reconhecidas pela comunidade são: a Cooperativa de Limpeza e de Materiais Reciclados, que foi criada e gestada pela Incubadora Regional de Cooperativas Populares ligadas ao Núcleo Multidisciplinar e Integrado de estudos de formação e intervenção em Economia Solidária; e o Projeto Campões da Rua, que é do Departamento de Educação Física, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Luis Gonçalves Junior.

<sup>35</sup> *“Trata-se de expressão que designa o conjunto de códigos sociais, sociabilidades, relações objetivas e discursivas que se estabelecem, prioritariamente no âmbito local, em torno dos negócios ilícitos do narcotráfico, dos roubos, assaltos e furtos”* (FELTRAN, 2008; p. 31).

<sup>36</sup> Trata-se de uma comunidade italiana.

especial e ajuda, estimulavam a mobilidade social por meio da saída daquele território, mas se constituíam como profissionais que pouco se importavam com a realidade do seu público e, apesar de não se preconceituosos, suas ações os traíam.

Esse conjunto de características denuncia a forma como o Estado, no caso norte-americano, criou políticas sociais marcadas pelo distanciamento entre as pessoas, o que impossibilita os processos de reconhecimento e acolhimento. Isto é proposital, pois passamos a compreender que tais políticas são criadas para gerirem conflitos entre pobres e ricos, ou melhor, para criar um contexto (na falência do estado de bem-estar social) em que o Estado está realizando algo em prol dos “mais carentes”, com vistas à manutenção da situação tal qual ela é.

Feitas as devidas contextualizações, culturais e históricas, esta argumentação ofertada por Whyte (2005) ajuda a compreender o que se passa nos equipamentos públicos do Jardim Gonzaga, que representam a capilarização do próprio Estado. Nesses equipamentos, com o desenvolvimento das profissões na área social, temos outros profissionais executando a política social. Além das assistentes sociais, temos pedagogos, terapeutas ocupacionais, educadores físicos, sociólogos, entre outros, que frequentemente são profissionais de fora daquela comunidade, transitórios, haja vista o baixo salário, fazendo com que não se fixem os profissionais naqueles postos de trabalhos. Estas questões marcam o desenvolvimento de um trabalho frágil, uma vez que não se constituem relações de confiança entre os operadores da política social e os moradores, tampouco uma apreensão e um envolvimento com a realidade local, o que confere uma baixa articulação entre os próprios serviços e entre os serviços e seu público, principalmente para empreenderem coletivamente ações em prol do bairro e da comunidade.

O Jardim Gonzaga vai sendo marcado por essas questões e, como sintetiza Rosa (2009):

trata-se de um “problema” que nunca se “resolve”, sempre renovando a necessidade de novas intervenções e reeditando estigmas há muito construídos (s/p).

No entanto, é preciso lembrar que:

embora guarde práticas culturais específicas, está conectado a outros bairros e regiões da cidade e, sobretudo, à esfera do consumo global. (...) Uma favela hoje não tem nada daquela pobreza “excluída”, ou “desolada” (FELTRAN, 2010).

Enfim, conhecido e brevemente discutido o território, vamos às pessoas – aos seus históricos escolares e as suas vidas, pois:

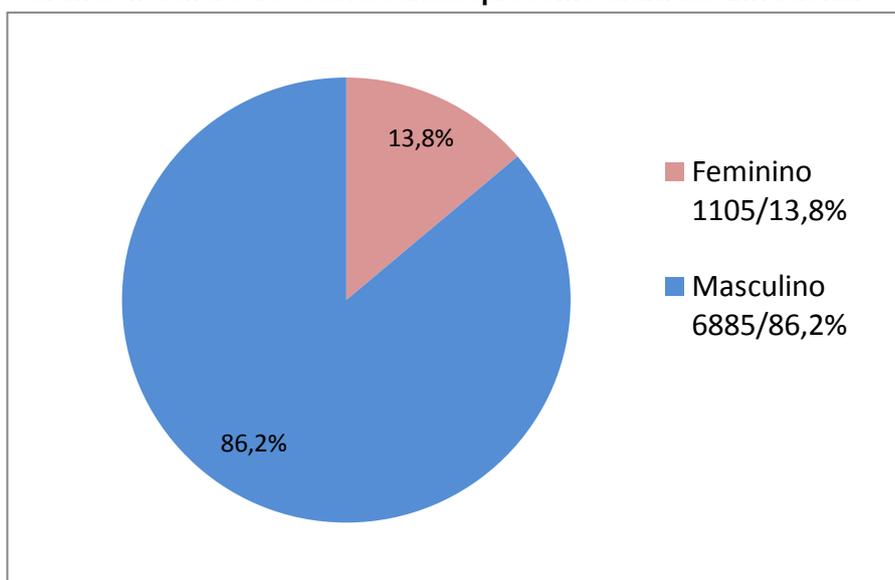
só será possível responder a questões particulares quando a estrutura da sociedade e seus padrões de ação tiverem sido estudados. Isto requer exploração do novo território. Para saber como se desenvolveu a forma da organização atual, pode-se rever a história (...). Feito isso, será a hora de ir em frente e conhecer as pessoas para descobrir, a partir delas mesmas, a natureza da sociedade em que vivem (WHYTE, 2005, p. 20).

## 5. Resultados da análise dos históricos escolares dos adolescentes egressos do Sistema do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) nos anos de 2000-2009

Com vistas a analisar as trajetórias escolares dos adolescentes egressos do Sistema NAI nos anos de 2000 a 2009, foi necessária a realização de alguns passos iniciais, que serão relatados. Primeiramente, solicitamos ao juiz da Vara da Infância e da Juventude de São Carlos o acesso ao banco de dados do NAI, com disponibilização de cadastros desde a implantação do Sistema NAI (2000) até os dias de hoje<sup>37</sup>.

Após os trâmites para a aprovação do pedido, foram fornecidos os dados dos adolescentes que tiveram passagem pelo NAI entre os anos de 2001 e 2009, que marca o período em que os dados solicitados foram sistematizados, desde o início do funcionamento da referida instituição até o ano de 2009, contendo o total de 8.213 registros, com as seguintes informações: nome dos adolescentes, ano de nascimento, data da passagem na instituição, número do boletim de ocorrência e tipo de medida socioeducativa aplicada.

**Gráfico 1: Gênero dos adolescentes que cometeram ato infracional**



Fonte: Banco de dados do NAI

<sup>37</sup> Hoje se refere a agosto de 2010 quando iniciamos as negociações.

O gráfico acima demonstra que quase a totalidade dos atos infracionais cometidos em São Carlos, no período estudado, foram de autoria de adolescentes do sexo masculino, repetindo dados de outras localidades brasileiras. O menor número de meninas envolvidas com o ato infracional pode ser associado a diversos fatores sociais e econômicos, mas está, principalmente, relacionado aos valores culturais que permeiam a questão de gênero: em suas diferenças de oportunidades, de representações sociais, de lugar no imaginário da sociedade e das expressões ainda preconceituosas do dito “sexo frágil” (BRASIL, 2010). É possível identificar uma tendência no comportamento de pais em continuarem a manter suas filhas muito mais em casa, assim como a presença de garotas em situações de violência relacionadas à exploração sexual comercial, também associada à rede do tráfico, e, por consequência, à criminalidade, mas que não gera processos jurídicos por ser uma rede mais silenciosa. Dados recentes têm mostrado um crescimento no envolvimento de adolescentes do sexo feminino no comércio ilegal de drogas (BRASIL, 2010).

Em relação à caracterização dos atos infracionais mais frequentes cometidos por adolescentes, temos:

**Tabela 3: Atos Infracionais mais frequentes no período de 2001-2009**

<b>Ato infracional</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Furto</b>	1802	22%
<b>Outros</b>	1441	18%
<b>Porte ou uso de drogas</b>	770	9,63%
<b>Averiguação suspeita</b>	753	9,42%
<b>Descumprimento de medida judicial</b>	531	6,64%
<b>Lesão corporal</b>	520	6,5%
<b>Tráfico de drogas</b>	460	5,75%
<b>Dano</b>	289	3,61%
<b>Roubo simples</b>	269	3,36%
<b>Ameaça<sup>38</sup></b>	204	2,5%

Fonte: Banco de dados do NAI

Os dados acima dispostos estão em concordância com duas outras pesquisas, a saber: 1) a pesquisa realizada pelo Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (ILANUD, 2007), nomeada

<sup>38</sup> Os atos infracionais são classificados pelo NAI com base no Código Penal Brasileiro. Segundo o artigo 147 do Código Penal define ‘ameaça’ sendo “ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, a ponto de causar-lhe mal injusto e grave”. Já o crime ‘dano’ é definido pelo artigo 163 e significa: “destruir, inutilizar ou deteriorar coisa alheia”.

Mapeamento Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, realizada no ano de 2007; 2) a pesquisa realizada pela Fundação Telefônica, no ano de 2008 (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2008). Quanto aos atos infracionais cometidos pelos adolescentes, ambas apontam que a maior parte se refere a crimes contra o patrimônio, sendo que nos resultados do ILANUD o roubo aparecia em 1º lugar (25%), seguido pelo furto (16,9%), tráfico de drogas (8,3%) e porte ilegal de armas (5,1%). Já os resultados encontrados pela pesquisa da Fundação Telefônica arrolam os seguintes atos infracionais como mais comuns: roubo (63%), furto (38% dos casos), porte ilegal de armas (34%), tráfico de drogas (32%), e porte de drogas (15%).

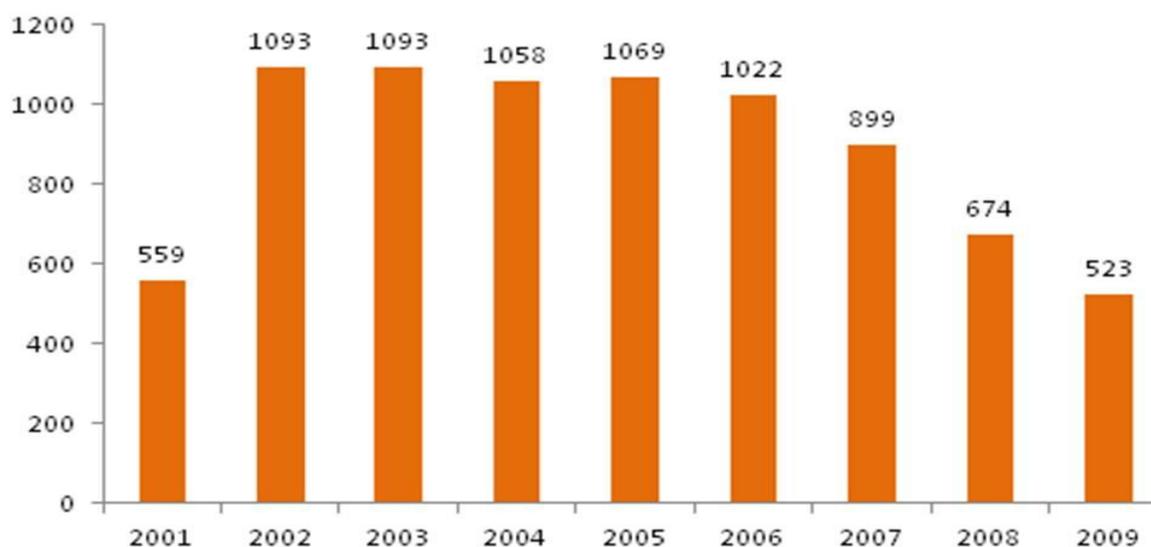
Na nossa pesquisa, confirma-se a prevalência de crimes contra o patrimônio, aparecendo outras categorizações que se correlacionam, como o furto e a comercialização das drogas ilícitas. Essa constatação enfraquece o discurso advindo de setores mais conservadores da sociedade, que exigem, frente a uma imaginária periculosidade dos atos infracionais cometidos pelos adolescentes, a necessidade de uma penalização mais severa por meio do rebaixamento da maioridade penal e/ou da atribuição de medidas mais restritivas de liberdade, reproduzindo a realidade que os adultos (em sua maioria jovens) já sofrem: o encarceramento em massa.

Essa perspectiva conservadora, que encerra nela mesmas percepções de mundo, homem e sociedade, não ganha sustentação ao constatarmos que os atos infracionais praticados pelos adolescentes são, em sua maioria, o furto, o tráfico e o próprio descumprimento das medidas socioeducativas, não envolvendo, necessariamente, atos violentos nem tampouco geram ameaça à vida e situações de morte. À luz da realidade, não se justifica a necessidade de medidas mais coercitivas e punitivas, mas sim uma compreensão mais profunda de que modelo de sociedade está instaurado, que incita os adolescentes a furtarem e a comercializarem drogas, denunciando a desigualdade existente entre o desejo do consumo e as reais condições que são ofertadas para os adolescentes em questão acessarem os objetos que querem ou, minimamente, terem uma crítica em relação ao que de fato é necessário ter.

No que tange à categoria “outros”, que aparece em 2º lugar entre os atos infracionais mais cometidos, podemos inferir, de acordo com os boletins de ocorrência, que muitos estão relacionados a brigas na escola. Situações de “briga na escola” não poderiam ser consideradas no espectro dos atos infracionais; todavia, ao compor a

categoria “outros”, passam a ser. Essa realidade também nos faz refletir sobre como a Escola está lidando com os conflitos que surgem no seu interior, que, anterior à criação de um sistema especial de proteção, era responsabilidade, unicamente, do corpo dirigente enfrentá-los e solucioná-los, não obstante agora se busquem outras respostas e outros apoios. A busca externa de ajuda em si não é negativa, a questão é que ela tem sido encontrada em um sistema que associa a proteção especial com o âmbito jurídico e policial, trazendo consequências negativas para a vida dos adolescentes, como iremos demonstrar nos dados apresentados nesta seção, principalmente naqueles que correlacionam a trajetória escolar após a prática do ato infracional.

**Gráfico 2: Distribuição do Nº de atos infracionais ao longo do período 2001-2009**



Fonte: Banco de dados do NAI

Com exceção do período 2001-2002, os dados demonstram uma tendência de diminuição da ocorrência de atos infracionais ao longo dos anos, especialmente depois de 2006. Uma hipótese para explicar esta diminuição pode ser o fortalecimento da rede de atendimento à criança e ao adolescente que a cidade de São Carlos passou a implementar no período; entretanto, pode-se pontuar que a partir de 2005 passamos a presenciar uma reestruturação/reorganização do crime via o fortalecimento do PCC (Primeiro Comando da Capital) no estado de São Paulo (ADORNO e SALLAS, 2007; FELTRAN, 2008), com regras e códigos próprios, que rebateria na diminuição dos atos infracionais praticados pelos adolescentes.

Para a composição do banco dos históricos escolares em relação ao universo total de atos infracionais registrados no Sistema NAI, foram feitos dois filtros para chegarmos ao universo de registros que deveriam ser buscados na Diretoria de Ensino para acessar os respectivos históricos escolares e constituirmos o nosso banco de dados:

- consideramos apenas o primeiro ato infracional: segundo os dados de registro do NAI, aproximadamente 40% dos adolescentes cometem até 3 atos infracionais; no entanto, encontramos casos excepcionais, no qual o mesmo adolescente cometeu 45 atos.

- consideramos adolescentes na faixa etária de 12 a 18 anos, conforme tabela que segue:

**Tabela 4: Relação Idade/Nº de adolescentes**

<b>Idade no Ato Infracional</b>	<b>Nº de Adolescentes</b>
6	2
8	4
9	14
10	27
11	78
12	390
13	737
14	1159
15	1643
16	1978
17	2033
18	66
19	13
20	3
s/i	66
<b>Total Geral</b>	<b>8.213</b>

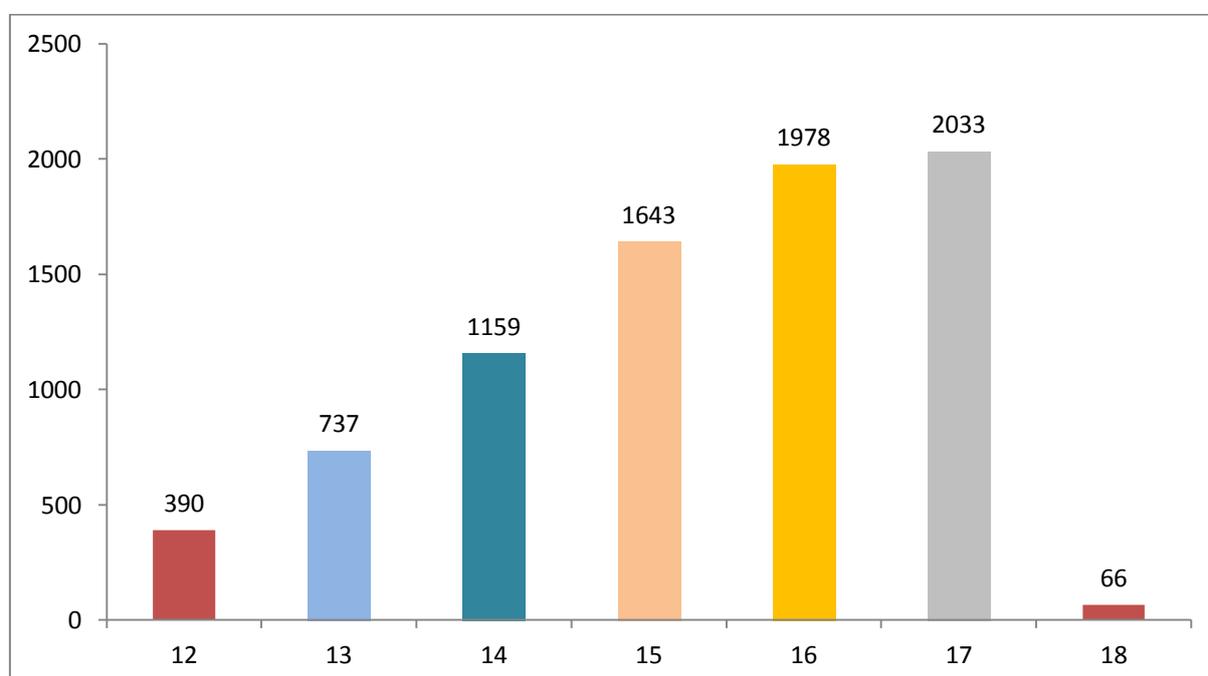
Fonte: Banco de dados do NAI

A aplicação do filtro na idade nos impactou e nos levou a solicitar esclarecimentos à coordenação do NAI, uma vez que constavam nos registros crianças e jovens maiores de 18 anos, incluídos num sistema que é para adolescentes (12-17 anos e 11 meses). Segundo a referida coordenação, como estamos lidando com dados desde a implantação do NAI, esse Sistema foi utilizado muitas vezes para acolher situações que deveriam ser tratadas no âmbito do Conselho Tutelar, no caso de crianças, e, no caso dos maiores de 18 anos, apontou a existência de uma brecha no Estatuto da Criança e do Adolescente, que permite o atendimento, em casos excepcionais, de jovens até 21 anos. De toda forma, a evidência

do primeiro fato é surpreendente, pois a existência de um boletim de ocorrência com relação a indivíduos menores de 12 anos, portanto crianças, não pode se dar sem que se caracterize como uma violação de direitos constitucionais. Mesmo havendo uma ocorrência que pode ser compreendida como um ato infracional, este não se constitui no caso de crianças, que deveriam ser encaminhadas diretamente para o Conselho Tutelar.

A partir dessa informação, realizamos um recorte etário em consonância com o ECA, o qual define que somente ao adolescente (12 a 18 anos) pode ser atribuída medida socioeducativa, como demonstra o gráfico abaixo:

**Gráfico 3: Nº de Adolescentes que cometeram ato infracional por idade**



Fonte: Banco de dados do NAI

Este gráfico nos revela uma concentração maior (aproximadamente 71%) da prática dos atos infracionais na faixa etária entre 15-18 anos. Outras pesquisas (ILANUD, 2007; FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2008) confirmam que a faixa etária com maior incidência da prática de ato infracional é de fato entre 15 e 18 anos.

Feitos os recortes etários e considerando o 1º ato infracional praticado pelo adolescente, passamos a trabalhar com 3.557 nomes e suas respectivas datas de nascimento para localizar os seus históricos escolares.

Na Diretoria de Ensino (DE), inicialmente, solicitamos à sua diretora o acesso ao sistema que armazena os históricos escolares de todos os estudantes do estado de São Paulo. Este sistema é gerido pela PRODESP – Companhia de Sistema de Dados do Estado de São Paulo, de maneira a poder compor o banco de dados dos históricos escolares dos adolescentes na cidade de São Carlos (SP).

Iniciamos a transferência dos históricos escolares do Sistema PRODESP para a Planilha do Word, com ajuda da ferramenta *Print Screen – Recorte e Cola*, ou seja, copiávamos a tela do histórico para o Word (ver Anexo III) e colávamos todas as informações do percurso escolar do adolescente, o que significava, em média, 15 telas. Em um percurso escolar de sucesso, sem repetências, isso significaria, em torno de 13 telas; contudo, os adolescentes que tiveram passagem pelo NAI têm trajetórias mais complexas, e assim esse número podia ser bem pequeno, se tivessem evadido cedo da escola, ou podia ser muito grande, uma vez que fomos nos deparando com trajetórias em que os adolescentes entram e saem do sistema com regularidade, com diversas transferências de sala e de escola.

No processo de acesso aos históricos escolares, nos defrontamos com a inexistência do nome do aluno no sistema. Com os dados iniciais fornecidos pelo NAI, tínhamos o nome e o ano de nascimento. Essas informações, se estivessem corretas, seriam suficientes para acessar o histórico escolar. Entretanto, fomos percebendo que nem sempre o ano de nascimento fornecido era o verdadeiro. Assim, ao final, tínhamos um número muito grande, 1.454, de históricos não encontrados, o que representava aproximadamente 41% do total. Como era um número muito expressivo e dele poderia deprender-se a afirmação que todos esses adolescentes nunca tiveram passagem pela escola regular (ou que também poderiam ser adolescentes que haviam estudado em outro estado), consideramos importante retornar ao NAI para conferir o ano de nascimento, bem como para agregar o nome da mãe, elemento que não tínhamos a partir do banco de informações disponibilizado pelo NAI. Ao retornar ao NAI, eles solicitaram que fôssemos para o Sistema da Vara da Infância e da Juventude, pois seria mais rápido o acesso, considerando que as informações estão digitalizadas. Novamente, outra surpresa: nem todos os adolescentes que tiveram passagem pelo NAI têm o nome no sistema da Vara da Infância e Juventude de São Carlos. Em esclarecimento com os técnicos da Vara e com a coordenação do NAI, foram levantadas duas possíveis hipóteses explicativas: a primeira

avertava a possibilidade de que não são todos os adolescentes que têm passagem pelo NAI que, necessariamente, terão configurado um processo jurídico; a outra hipótese se apoiava na existência de problemas no fluxo “NAI – Vara”. Como se trata de dados desde a implantação do NAI, esse fluxo foi sendo acertado e, assim, quando o adolescente<sup>39</sup> passa pelo NAI e é liberado pelos pais, ele receberá uma intimação para se apresentar na Vara. Esta intimação pode não chegar; por vezes, os adolescentes dão endereços e referências errados; soma-se a isso a possibilidade da Vara, frente às demandas de seu cotidiano, não tomar nenhuma ação para a busca efetiva desse adolescente. O resultado disso para a pesquisa foi que ficamos com diversos nomes sem as informações corretas. No entanto, com relação aos nomes de adolescentes que conseguimos corrigir, acessar a data correta de nascimento e/ou agregar o nome da mãe, retornando à DE, os dados buscados foram obtidos.

O banco de dados dos adolescentes egressos do Sistema NAI, de 2001 a 2009, com o universo total de 3.557 nomes, ficou com a seguinte situação:

- 2.969 (83,5%) adolescentes com históricos escolares;
- 291 (8,1%) adolescentes que não têm histórico escolar;
- 199 (5,59%) adolescentes que não têm histórico escolar por falta/erro de informação do NAI;
- 96 (2,7%) adolescentes que não têm histórico por inexistirem na Vara da Infância e Juventude.

A partir desse banco, foi feito um recenseamento (ou censo) dos dados dos históricos escolares para toda a população de adolescentes egressos do Sistema NAI do período de 2001-2009 da cidade de São Carlos – SP, sendo possível, portanto, ter uma visão confiável e mais precisa das informações. Uma vez que trabalhamos com a população, empregaram-se uma análise descritiva dos dados e a construção de tabelas cruzadas, de forma a identificar as tendências e relações entre variáveis (MAGALHÃES e LIMA, 2005).

Depois de definidos os elementos de análise dos históricos escolares, passamos à tabulação dos dados subdivididos em quatro partes, a saber: 1ª parte – **Informações Gerais**: sexo (feminino/masculino), se é são-carlense, idade atual; 2ª parte – **Informações Escolares Gerais**: série alcançada, ano da série alcançada, situação atual, quantidade de

---

39 É bastante comum os adolescentes mentirem sobre os seus dados para a equipe técnica do NAI, o que também implicou dificuldades para conseguirmos encontrar seu histórico escolar.

repetências, séries repetentes, quantidade de evasões, se estudou em Escola Especial, se estudou em Educação de Jovens e Adultos, se estudou em Escola em Unidade de Internação, número de vezes que mudou de escola; 3ª parte – **Informações do Ato Infracional**: caracterização do ato, número de reincidências, data do ato infracional, idade no ato infracional, tipo de medida socioeducativa aplicada; 4ª parte – **Informações do Ato Infracional e a relação com a Escola**: escola em que estava estudando (ou não) quando da prática do primeiro ato infracional, nome da escola, natureza da escola (pública ou privada), série em que estava estudando, período (matutino, vespertino, noturno, integral) em que estava estudando, análise da situação escolar no período de dois anos precedentes e dois anos posteriores à prática do ato infracional, contabilizando informações tais como número de transferências de classe, transferências de escola, repetências e evasões, nesse período.

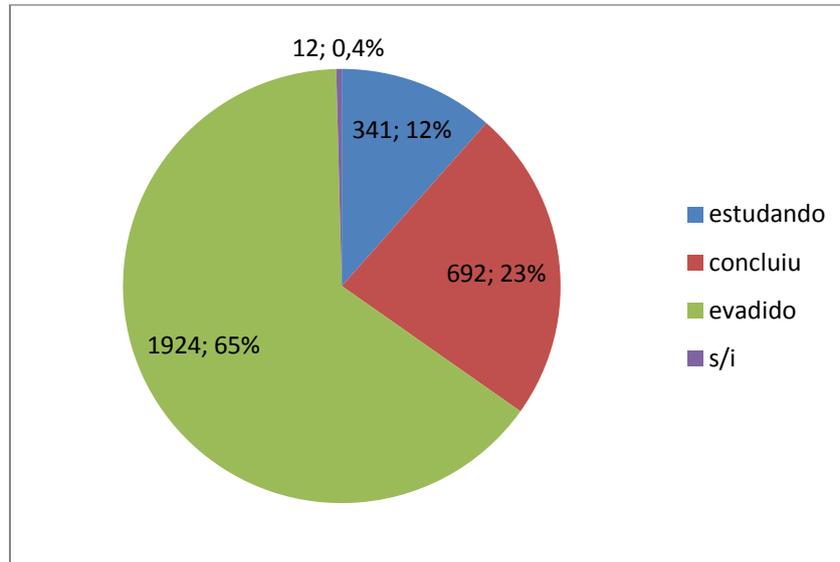
Na fase da tabulação, também nos deparamos com outro conjunto de “erros”: registros de séries/anos errados; ausência da série estudada, principalmente, para adolescentes que passaram pela Educação de Jovens e Adultos, sobretudo nas escolas nas Unidades de Internação, onde, por serem classes multisseriadas, há o registro que os adolescentes estudaram, mas não a série que cursaram, por exemplo.

Todas as informações passíveis de serem acessadas via históricos escolares foram tabuladas. A seguir, apresentamos as principais informações extraídas da análise do banco consolidado, proveniente dos 2.969 históricos escolares.

Em relação ao sexo da amostra analisada, temos que 78% são do sexo masculino e 22% do sexo feminino, do total, 67% são nascidos em São Carlos.

A situação escolar atual desse universo é:

**Gráfico 4: Situação Atual Escolar**



Fonte: Diretoria de Ensino

Consideramos integrante da condição “Concluiu” aquele que terminou o Ensino Médio; sendo assim, temos que 23% do total dos adolescentes egressos do NAI encontram-se nessa situação. Esta taxa se revela muito baixa ao compararmos esse dado com o dado geral brasileiro. De acordo com o PNAD/IBGE (2009), 50,2% do total dos jovens brasileiros finalizam o Ensino Médio, média que varia de acordo com a região. Na Região Sudeste, esse índice alcança a média de 59,7%. Nesse sentido, o adolescente que comete ato infracional e tem passagem pelo NAI tem 2,6 vezes menos chance de finalizar a trajetória escolar do que um adolescente que não teve passagem e mora no estado de São Paulo.

Ainda com base nos históricos escolares, sabemos que dos 65% adolescentes egressos que estão evadidos (fora da escola), 30% repetiram no ano anterior à evasão, indicando que a escola precisa estar atenta aos processos que envolvem a repetência, pois o insucesso escolar se relaciona diretamente à continuidade ou não da trajetória escolar do adolescente.

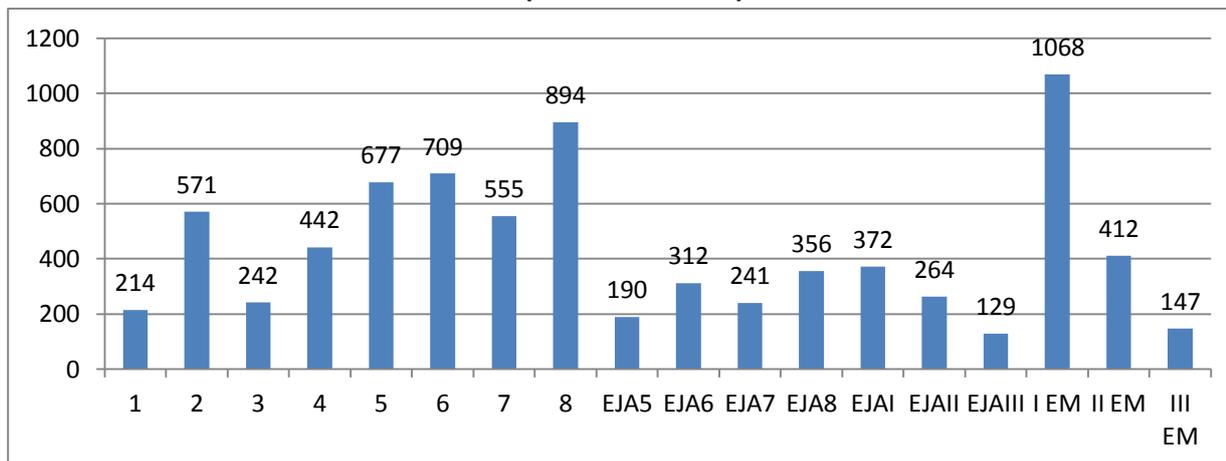
Em relação à média de repetência entre os adolescentes egressos, esta foi de 2,72 ( $M=3$ ;  $DP\pm 2,82$ )<sup>40</sup>. Isso significa que cada adolescente repete até três vezes. Temos que 16,3% do universo total dos adolescentes nunca apresentou uma repetência, e os demais, que correspondem a 83,7%, são repetentes em alguma série. Ao comparar esse dado com a taxa de reprovação brasileira de 2010, que é de 20% (sendo 3% referente aos anos iniciais,

<sup>40</sup> M = mediana e DP = desvio padrão. Utilizamos esse padrão de escrita ao longo de todo o texto.

5,5% aos anos finais e 11,5% ao Ensino Médio), resta evidente a situação singular dos adolescentes em tela.

Abaixo segue o gráfico 5, que apresenta a distribuição das repetências nas respectivas séries:

**Gráfico 5: Número de repetências nas respectivas séries<sup>41</sup>**



Fonte: Diretoria de Ensino

Na análise do Gráfico 5, destaca-se a necessidade de se atentar às séries de entrada nos ciclos – 1ª e 2ª séries do Ciclo I, 5ª e 6ª séries do Ciclo II e 1ª série do Ensino Médio, bem como a última série do Ciclo II do Ensino Fundamental, 8ª série, por serem aquelas que concentram um maior número de repetências.

Sobressai o número de repetências na 1ª série do Ciclo I, assim, questionou-se acerca da trajetória escolar que contabiliza um universo de 156 adolescentes. Investigando se haveria alguma relação entre a repetência nessa série e a continuidade (ou não) nos estudos, temos as seguintes informações:

<sup>41</sup> Legenda das séries que o gráfico apresenta: 1 EF: 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental; 2 EF: 2ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental; 3 EF: 3ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental; 4 EF: 4ª série do Ensino Fundamental; 5 EF: 5ª série do Ciclo II do Ensino Fundamental; 6 EF: 6ª série do Ciclo II do Ensino Fundamental; 7 EF: 7ª série do Ciclo II do Ensino Fundamental; 8 EF: 8ª série do Ciclo II do Ensino Fundamental; I EM: 1ª série do Ensino Médio; II EM: 2ª série do Ensino Médio, III EM: 3ª série do Ensino Médio; 5 EJA: 5ª série do Ciclo II do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos, 6 EJA: 6ª série do Ciclo II do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos; 7 EJA: 7ª série do Ciclo II do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos; 8 EJA: 8ª série do Ciclo II do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos; I EJA: 1ª série do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos; II EJA: 2ª série do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos; III EJA: 3ª série do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos.

**Tabela 5: Distribuição dos dados quanto às variáveis Repetência na primeira série e Série alcançada**

Série alcançada	Repetência na primeira série				Total	
	Não		Sim			
1ª série do Ciclo I	4	(0,1%)	6	(3,8%)	10	(0,3%)
2ª série do Ciclo I	11	(0,4%)	3	(1,9%)	14	(0,5%)
3ª série do Ciclo I	14	(0,5%)	3	(1,9%)	17	(0,6%)
4ª série do Ciclo I	21	(0,8%)	11	(7,1%)	32	(1,1%)
5ª série do Ciclo II	73	(2,6%)	9	(5,8%)	82	(2,8%)
6ª série do Ciclo II	98	(3,5%)	6	(3,8%)	104	(3,5%)
7ª série do Ciclo II	101	(3,6%)	8	(5,1%)	109	(3,7%)
8ª série do Ciclo II	177	(6,3%)	5	(3,2%)	182	(6,2%)
I série do Ensino Médio	290	(10,4%)	10	(6,4%)	300	(10,2%)
II série do Ensino Médio	149	(5,3%)	3	(1,9%)	152	(5,2%)
III série do Ensino Médio	512	(18,3%)	5	(3,2%)	517	(17,5%)
1ª série do Ciclo I - EJA	1	(0,0%)	0	(0,0%)	1	(0,0%)
2ª série do Ciclo I - EJA	10	(0,4%)	0	(0,0%)	10	(0,3%)
3ª série do Ciclo I - EJA	5	(0,2%)	0	(0,0%)	5	(0,2%)
4ª série do Ciclo I - EJA	5	(0,2%)	4	(2,6%)	9	(0,3%)
5ª série do Ciclo II - EJA	116	(4,2%)	17	(10,9%)	133	(4,5%)
6ª série do Ciclo II - EJA	141	(5,0%)	17	(10,9%)	158	(5,4%)
7ª série do Ciclo II - EJA	138	(4,9%)	8	(5,1%)	146	(4,9%)
8ª série do Ciclo II - EJA	202	(7,2%)	14	(9,0%)	216	(7,3%)
I série do Ensino Médio - EJA	272	(9,7%)	14	(9,0%)	286	(9,7%)
II série do Ensino Médio - EJA	155	(5,5%)	5	(3,2%)	160	(5,4%)
III série do Ensino Médio - EJA	300	(10,7%)	8	(5,1%)	308	(10,4%)
<b>Total</b>	<b>2795</b>	<b>(100,0%)</b>	<b>156</b>	<b>(100,0%)</b>	<b>2951</b>	<b>(100,0%)</b>

Fonte: Diretoria de Ensino

**Tabela 6: Distribuição dos dados quanto às variáveis Repetência na primeira série e Situação atual**

Situação atual	Repetência na primeira série				Total	
	Não		Sim			
Concluiu	327	(11,7%)	13	(8,9%)	341	(11,5%)
Evadiu	680	(24,3%)	12	(7,6%)	692	(23,4%)
Repetiu e evadiu	1272	(45,4%)	87	(55,4%)	1359	(46,0%)
Estudando	521	(18,6%)	44	(28,0%)	565	(19,1%)
<b>Total</b>	<b>2800</b>	<b>(100,0%)</b>	<b>156</b>	<b>(100,0%)</b>	<b>2957</b>	<b>(100,0%)</b>

Fonte: Diretoria de Ensino

Esses dados demonstram que há sim um impacto negativo na trajetória escolar de um adolescente que teve a experiência da repetência na 1ª série, quando ainda era uma criança, uma vez que diminui consideravelmente sua chance de concluir o Ensino Médio. Somente 8,9% (14 adolescentes) do total dos 156 que repetiram a 1ª série conseguiram finalizar os estudos formais. Esta taxa é menos da metade da porcentagem geral (23%) dos adolescentes egressos no sistema que conseguem concluir o Ensino Médio, que já é baixa, se comparada aos índices gerais da educação, como citado acima, que perfazem quase 60% no estado de São Paulo.

No universo de adolescentes que repetiram a 1ª série, 17% alcançaram séries do Ciclo I, 53% séries do Ciclo II, 28% séries do Ensino Médio, demonstrando uma concentração de crianças que ‘simplesmente’ interrompem sua trajetória ainda no Ciclo I, em um momento que a escola teria uma estrutura mais ‘personalizada’ de atenção.

Ademais, é preciso lembrar que estamos em um período de tempo no qual já havia sido implantado o sistema de Progressão Automática, ou seja, não existia a repetência por conteúdo e sim por falta, o que aprofunda os seguintes questionamentos: o que a escola tem feito (ou não) para manter uma criança de cerca de 7 anos no interior de seu estabelecimento? Qual é a responsabilidade da escola, da família e do Estado com relação a fazer com que essa criança frequente e permaneça na escola? Que impactos – objetivos e subjetivos – têm na vida de uma criança o insucesso que começa nas séries iniciais? De que forma a criança constrói sua identidade e subjetividade com a evidente falta de apoio dos sujeitos responsáveis pelo cuidado da sua formação e com uma escola que se exime e passa ilesa da responsabilidade de fazer um movimento mais ativo para ir ao encontro dessa vida e para desvendar as necessidades/dificuldades que essa criança/família está atravessando? Que outros atores precisam estar envolvidos para que essas crianças consigam permanecer e aprender, ter garantido o direito da educação básica?

Buscamos os dados referentes à média de evasões e de mudança de escola que os adolescentes egressos do Sistema NAI vivenciaram. Em relação à média de evasões, temos que é de 1,03 ( $M=1$ ;  $DP\pm 0,94$ ) e a média de mudança de escola é de 3,68 ( $M=3$ ;  $DP\pm 2,36$ ). Na verdade, contabilizar a evasão não foi uma tarefa simples, pois nem sempre está explicitado no histórico escolar que o aluno abandonou a escola, sendo assim, o dado relativo à média de repetências é mais fidedigno que a média de evasões. Cabe ressaltar a relação existente entre evasão e repetência, considerando que estamos inseridos em um sistema educacional que assumiu, desde 2005, a ‘progressão automática’. Desse modo, não há repetência por problemas com o conteúdo, e sim por falta. Nesse sentido os dados referentes às repetências indicam que muitos adolescentes tiveram taxas de frequência menores que 75%, não foram para escola, portanto, evadiram.

Diante da variável “mudança de escola”, identificamos que 2.865 jovens, 97% do total, realizaram em sua trajetória escolar alguma mudança de escola. De toda forma, tal situação é prevista, dado que o Ensino Fundamental, Ciclo I e Ciclo II, na cidade de São Carlos, acontece, majoritariamente, em escolas diferentes.

Todavia, o dado mais importante dessa variável refere-se à média de mudança de escola, que foi, aproximadamente, 4. Este valor, tal como a repetência, foi contabilizado em cada histórico escolar a partir dos códigos das escolas, logo, podemos afirmar que evidencia o cenário real da situação dos adolescentes estudados. Numa análise mais superficial, podemos até considerar esse valor baixo e passível de existência: 4 mudanças ao longo de toda uma vida escolar que envolve, no mínimo, 11 anos. Contudo, no contexto em análise, os percursos escolares são mais curtos, pois nem todos os adolescentes finalizam o Ensino Fundamental, tampouco o Ensino Médio; assim, 4 em uma trajetória escolar de 6 a 8 anos passa a ser um número alto e faz emergir a grande rotatividade escolar que os adolescentes experimentam e os efeitos de uma não vinculação com uma determinada instituição.

Na tabela abaixo, correlacionamos a média de mudança de escola e a série alcançada:

**Tabela 7: Medidas descritivas do número de mudanças escolares, segundo Série Alcançada**

<b>Série alcançada</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
<b>1ª série do Ciclo I</b>	1,5	0,8	0,0	3,0
<b>2ª série do Ciclo I</b>	1,9	1,5	0,0	5,0
<b>3ª série do Ciclo I</b>	2,0	1,3	0,0	6,0
<b>4ª série do Ciclo I</b>	3,0	2,7	0,0	11,0
<b>5ª série do Ciclo II</b>	3,1	2,1	0,0	9,0
<b>6ª série do Ciclo II</b>	3,5	2,2	0,0	10,0
<b>7ª série do Ciclo II</b>	3,7	2,4	0,0	11,0
<b>8ª série do Ciclo II</b>	3,4	2,3	0,0	11,0
<b>I série do Ensino Médio</b>	3,7	2,2	0,0	13,0
<b>II série do Ensino Médio</b>	3,7	2,5	0,0	12,0
<b>III série do Ensino Médio</b>	2,7	1,8	0,0	12,0
<b>1ª série do Ciclo I - EJA</b>	0,0	-	0,0	0,0
<b>2ª série do Ciclo I - EJA</b>	2,1	2,1	0,0	7,0
<b>3ª série do Ciclo I - EJA</b>	1,6	1,3	0,0	3,0
<b>4ª série do Ciclo I - EJA</b>	3,0	2,4	1,0	8,0
<b>5ª série do Ciclo II - EJA</b>	3,7	2,3	0,0	11,0
<b>6ª série do Ciclo II - EJA</b>	4,3	2,4	0,0	11,0
<b>7ª série do Ciclo II - EJA</b>	4,1	2,5	0,0	11,0
<b>8ª série do Ciclo II - EJA</b>	4,3	2,7	0,0	21,0
<b>I série do Ensino Médio - EJA</b>	4,5	2,6	0,0	14,0
<b>II série do Ensino Médio - EJA</b>	4,4	2,4	0,0	12,0
<b>III série do Ensino Médio - EJA</b>	4,1	2,2	0,0	15,0

Fonte: Diretoria de Ensino

Percebemos que a média de mudança de escola é 2 já na 3ª série do Ciclo I, isto é, os adolescentes (crianças na ocasião) já estiveram em duas escolas diferentes em menos de 3 anos. Conforme os anos vão passando, a média de mudanças só faz aumentar.

Nesse contexto, a justificativa da presença de constantes mudanças de escola empreendida pelos adolescentes poderia ser hipotetizada pela alta mobilidade geográfica das famílias; no entanto, como estamos analisando históricos escolares com muitos problemas na trajetória escolar, arriscamo-nos a afirmar que são adolescentes que convivem com a prática da transferência.

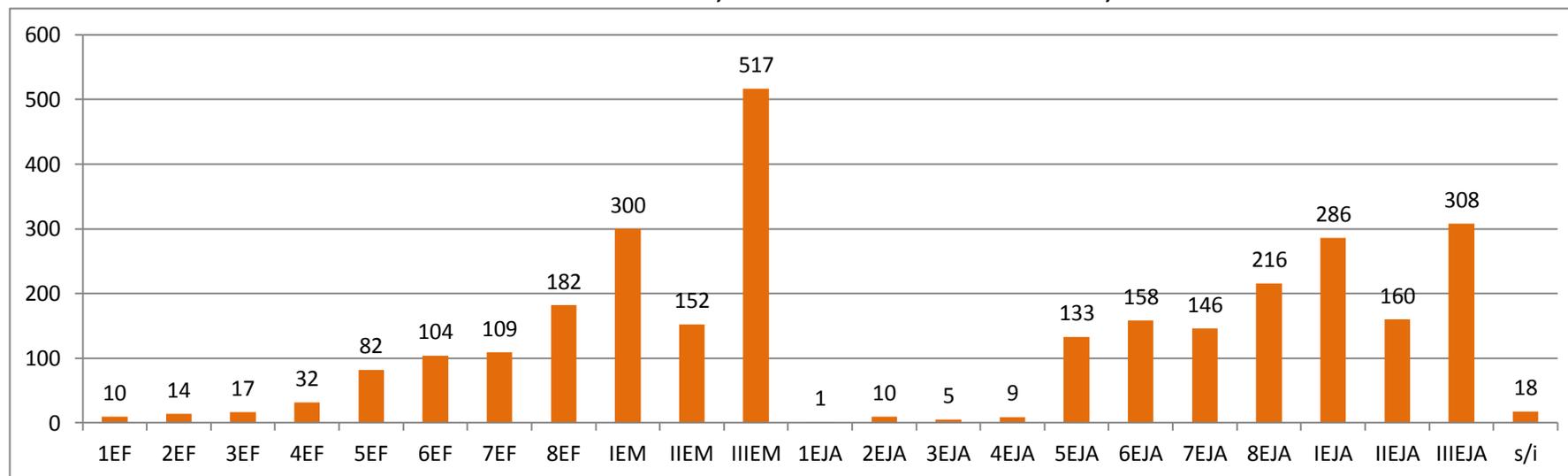
Outro aspecto que aparece muito nos históricos escolares desse grupo de adolescentes se relaciona às transferências de classe, sendo um importante indicador quando esse dado aparecia nos históricos escolares, já como uma premissa de que dali por diante se iniciariam as sequências de repetências, com grande probabilidade de alocação do adolescente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tanto a mudança intra e extra escola deveria ser interpretada, na realidade concreta, pela necessidade de ajuda que esse adolescente/criança demanda para a equipe escolar (professores, coordenadores e diretores), e tal movimento tem impactos negativos na trajetória escolar, aumentando a responsabilidade dessa mesma equipe, quando da tomada dessa decisão.

De todo modo, nos surpreenderam os casos de exceção: um adolescente, por exemplo, mudou 21 vezes entre diferentes escolas. Outro dado importante que alcançamos ao correlacionar o número de reincidência com a mudança de escola revelou que os adolescentes reincidentes, de fato, circulam mais entre as escolas, evidenciando que existe uma dificuldade no sistema educacional em lidar com os adolescentes que praticam atos infracionais, frequentemente, associados aos casos ‘problemas’.

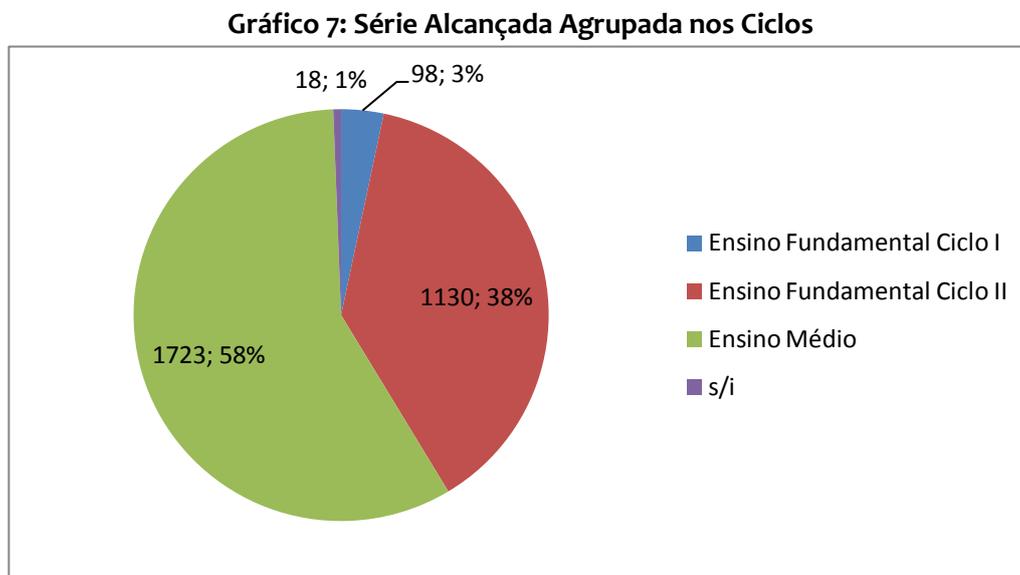
Do universo dos históricos analisados, os adolescentes alcançaram as seguintes séries, distribuídas em porcentagem no gráfico 6, a seguir:

Gráfico 6: Distribuição dos adolescentes na série alcançada



Fonte: Diretoria de Ensino

Agrupando os ciclos do ensino, temos os percentuais distribuídos da seguinte maneira:



Fonte: Banco de dados dos históricos escolares dos jovens egressos do NAI

Ainda extraídos desses dados, temos que 48% dos adolescentes alcançaram alguma série pertencente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo que, do total dos históricos analisados, 54% estudaram em algum momento nessa modalidade de ensino. Pierro (2008), que faz uma análise da EJA na América Latina e no Caribe, diz que essa modalidade é tratada de forma marginal, por isso seus resultados não trazem uma efetiva inclusão social ou uma possibilidade de mobilidade socio-ocupacional. Se ‘marginal’ para a educação como um todo, ela passa a ser ‘central’, quando mais da metade dos adolescentes envolvidos em atos infracionais em São Carlos são acolhidos nessa modalidade.

Este cenário nos traz alguns questionamentos: como são formados os professores da EJA para lidar com as demandas e histórias complexas desses jovens que envolvem passagens de insucesso escolar e dificuldades no processo de aprendizagem em suas vidas? Como é trabalhar com públicos juvenis no mesmo ambiente de pessoas trabalhadoras que vão em busca de uma maior qualificação profissional? Como esse professor consegue equacionar as diferentes necessidades? Ele está preparado para lidar com as questões intergeracionais em sala de aula?

A EJA, portanto, torna-se uma importante referência e oportunidade para os adolescentes que tentam dar continuidade à sua trajetória escolar, sinalizando para a

política educacional a necessidade de investimento e cuidado em relação a essa modalidade.

Outro sistema que também é significativo nos percursos escolares dos adolescentes está associado à Educação Especial, 2% (60 jovens) tiveram passagem por essa modalidade em algum momento. Conseguimos acessar esse dado devido ao fato de que, no período estudado, havia somente uma escola de educação especial na cidade, gerida pela rede nacional, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Contudo, a partir do ano de 2008, com a implantação da Política Nacional da Inclusão Escolar (BRASIL, 2008), na qual as escolas do ensino regular passaram a acolher os alunos com deficiência, não conseguimos inferir se existe alguma relação entre as questões relativas ao rebaixamento/déficits intelectuais associadas à trajetória escolar dos adolescentes egressos do NAI, demonstrando a necessidade de mais estudos em torno dessa temática.

Também foi possível extrair dos históricos escolares a média de defasagem série/idade dos adolescentes egressos, pois registramos, além da série alcançada, a data em que o adolescente alcançou a série, tornando possível prover a média de anos de defasagem, que foi de 6 anos ( $M=6$ ;  $DP\pm 1,92$ ). Essa taxa é muito elevada se comparada com os índices nacionais (MEC/INEP/DTDIE, 2005) da educação, que diz que o tempo médio gasto para finalizar o Ensino Fundamental tem sido de 10 anos e, para o Ensino Médio, de 3,8 anos, ou seja, um total de anos que não ultrapassa 14, quando o percurso regular seria de 11 anos<sup>42</sup>, o que implica uma defasagem de 3,8 anos. Para os adolescentes egressos do NAI, a defasagem é de 6 anos, lembrando-se do agravante de que nem todos vão concluir o Ensino Fundamental, tampouco o Ensino Médio.

Calculamos ainda a taxa de distorção idade/série. Nesse aspecto, temos que 98% do universo dos adolescentes egressos apresentam defasagem. Trata-se de um índice alto, já que a taxa de distorção idade/série no Brasil, em 2010, foi de 82,6%. O quadro é mais dramático quando comparando apenas com os índices do município de São Carlos, que, nesse mesmo ano (2010), apresentou a taxa de 35,4%.

---

<sup>42</sup> Estamos tomando como base a quantidade de 8 anos para completar o Ensino Fundamental, pois esses dados são de 2005, sendo que a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos foi iniciada em 2006 e as escolas tiveram até o ano de 2010 para se adaptar à nova exigência da Lei de Diretrizes e Base 9.395/96 (em seus artigos 29, 30, 32 e 87) (BRASIL, 2004).

Passamos agora a focalizar, deste ponto em diante nesta seção, a discussão sobre a situação escolar dos adolescentes analisados quando da prática do primeiro ato infracional. Em relação aos atos infracionais praticados, temos:

**Tabela 8: Distribuição dos dados quanto às variáveis Tipo de ato infracional e Ano (frequências absolutas)**

Tipo de ato infracional	Ano									Total
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	
Ameaça	6	5	22	13	13	17	11	10	4	101
Apropriação indébita	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Atentado violento ao pudor	0	1	5	5	3	1	8	3	2	28
Ato obsceno	0	1	1	3	0	0	2	3	0	10
Calúnia / difamação e injúria	0	0	5	2	3	11	3	0	1	25
Dano	16	35	17	19	17	3	9	22	14	152
Desacato	10	4	0	0	1	1	6	3	2	27
Descumprimento de medida judicial	4	2	3	5	2	2	5	1	0	24
Dirigir sem habilitação	18	22	10	14	18	10	19	26	41	178
Estelionato e outras fraudes	1	0	1	2	3	5	1	3	1	17
Estupro	0	1	1	0	1	0	0	0	0	3
Falsidade ideológica	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2
Furto	29	78	90	105	66	40	37	46	47	538
Homicídio culposo	3	1	1	0	1	0	0	0	0	6
Infanticídio	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Lesão corporal	15	40	53	32	52	32	34	30	23	311
Porte de arma de fogo	6	5	5	3	8	3	0	2	0	32
Porte de arma branca	7	1	1	1	2	1	1	0	6	20
Porte ou uso de drogas	22	23	21	29	27	24	37	20	32	235
Receptação	1	0	1	0	0	1	4	0	1	8
Roubo qualificado	10	6	0	5	2	0	0	0	1	24
Roubo simples	9	7	8	6	11	2	16	8	3	70
Sequestro ou cárcere privado	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Tráfico de drogas	0	6	13	10	10	25	27	28	12	131
Vias de fato	0	5	22	16	9	4	7	7	0	70
Violação de domicílio	0	2	0	1	0	0	0	1	0	4
Uso de documentos falso	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Outros	53	151	119	127	87	89	21	15	14	676
Averiguação suspeita	17	55	45	27	19	63	19	1	0	246
Busca e apreensão	2	2	0	1	0	0	0	0	0	5
Arma de brinquedo	4	5	5	2	1	0	0	0	0	17
<b>Total</b>	<b>233</b>	<b>461</b>	<b>449</b>	<b>428</b>	<b>357</b>	<b>334</b>	<b>268</b>	<b>231</b>	<b>204</b>	<b>2965</b>

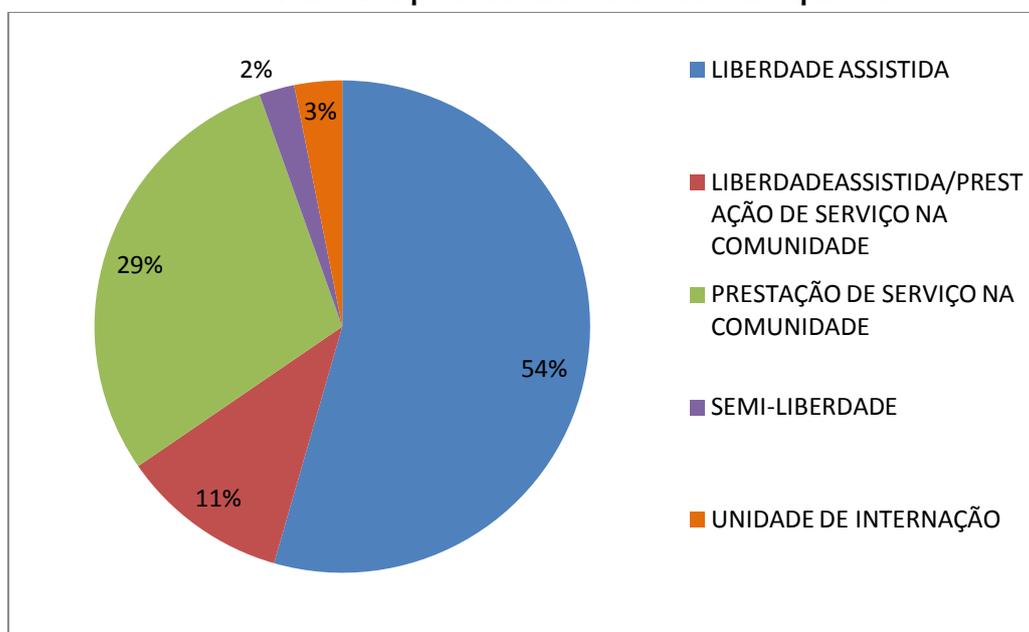
Fonte: Banco de dados do NAI

Apesar de termos feito um recorte no universo geral dos adolescentes egressos do NAI, os dados referentes ao ato infracional são similares aos apresentados no início do texto; portanto, mantêm-se as discussões em relação aos tipos de atos infracionais mais comuns. Quanto à crítica da parte da sociedade que tem tentado emplacar um sistema mais rígido de penalização aos adolescentes, embasados em um imaginário em

torno da periculosidade dos atos infracionais, esta não condiz com a realidade que emerge dos dados.

De acordo com os dados fornecidos pelo NAI<sup>43</sup>, do universo de 2.969 adolescentes que praticaram atos infracionais, foi registrada a aplicação de um total de 868 medidas socioeducativas, entre elas a liberdade assistida, a prestação de serviço na comunidade, a liberdade assistida conjugada com prestação de serviço na comunidade, a semiliberdade e a internação. Não foram fornecidas as informações relativas à advertência e à reparação do dano. Com relação àquele total, as medidas socioeducativas estão distribuídas da seguinte maneira:

**Gráfico 8: Tipo de Medida Socioeducativa aplicada**



Fonte: Banco de dados do NAI

<sup>43</sup> Em relação à informação específica da medida socioeducativa aplicada, no processo de análise dos dados, no primeiro banco de dados fornecidos pelo NAI, demos conta de que só havia o registro quando as medidas eram de restrição de liberdade e inexistia o registro da aplicação de medidas em meio aberto. Isso se explicou pelo fluxo das informações e que o próprio adolescente fazia: ele passava pelo NAI, depois pela Vara da Infância e da Juventude e, em seguida, dada a aplicação de uma medida em meio aberto, ia direto para o Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. Uma vez que para nossa pesquisa eram fundamentais os dados quantitativos sobre as medidas em meio aberto, retomamos o contato com o NAI, que assumiu que havia de fato ‘falhas’ no fluxo de informações, que geravam um banco de dados incompleto, desse ponto de vista, e nos sugeriu irmos diretamente ao Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto e buscarmos, em seus arquivos, quais adolescentes foram acompanhados lá, o que, de fato, fizemos, resultando nos dados que estão sendo apresentados.

É interessante também conhecer como a distribuição de aplicação das medidas de internação/semiliberdade e liberdade assistida se deu ao longo dos anos, como, a seguir, informam as tabelas 9 e 10:

**Tabela 9: Distribuição dos dados quanto às variáveis Medidas socioeducativas restritivas de liberdade (Internação/Semiliberdade) e Ano**

Ano	Internação/Semiliberdade				Total	
	Não		Sim			
2001	89	(10,8%)	11	(23,4%)	100	(11,5%)
2002	146	(17,8%)	5	(10,6%)	151	(17,4%)
2003	116	(14,1%)	7	(14,9%)	123	(14,2%)
2004	115	(14,0%)	5	(10,6%)	120	(13,8%)
2005	111	(13,5%)	3	(6,4%)	114	(13,1%)
2006	99	(12,1%)	2	(4,3%)	101	(11,6%)
2007	76	(9,3%)	10	(21,3%)	86	(9,9%)
2008	55	(6,7%)	3	(6,4%)	58	(6,7%)
2009	14	(1,7%)	1	(2,1%)	15	(1,7%)
<b>Total</b>	<b>821</b>	<b>(100,0%)</b>	<b>47</b>	<b>(100,0%)</b>	<b>868</b>	<b>(100,0%)</b>

Fonte: Banco de dados do NAI

**Tabela 10: Distribuição dos dados quanto às variáveis Medida Socioeducativa em Meio Aberto (Liberdade Assistida) e Ano**

Ano	Liberdade Assistida				Total	
	Não		Sim			
2001	26	(9,1%)	74	(12,7%)	100	(11,5%)
2002	54	(18,9%)	97	(16,6%)	151	(17,4%)
2003	38	(13,3%)	85	(14,6%)	123	(14,2%)
2004	36	(12,6%)	84	(14,4%)	120	(13,8%)
2005	39	(13,7%)	75	(12,9%)	114	(13,1%)
2006	47	(16,5%)	54	(9,3%)	101	(11,6%)
2007	36	(12,6%)	50	(8,6%)	86	(9,9%)
2008	6	(2,1%)	52	(8,9%)	58	(6,7%)
2009	3	(1,1%)	12	(2,1%)	15	(1,7%)
<b>Total</b>	<b>285</b>	<b>(100,0%)</b>	<b>583</b>	<b>(100,0%)</b>	<b>868</b>	<b>(100,0%)</b>

Fonte: Banco de dados do NAI

As medidas socioeducativas em meio aberto perfazem 94% do total das medidas aplicadas em São Carlos, no período de 2001 a 2009. Com base no documento do Levantamento Nacional de Medidas Socioeducativas 2010 (BRASIL, 2010), percebemos que esse resultado, se comparado com o estado de São Paulo, é bastante significativo, já que esse estado é o 3º com a maior taxa de internação do Brasil, ficando atrás do Distrito Federal e do Acre. Ainda sobre o estado de São Paulo, o mesmo estudo revelou que a proporção entre adolescentes cumprindo medidas em meio fechado (7.074) e em meio aberto (8.729) foi de 1:1, isto é, para cada adolescente que está internado temos a

correspondência de um adolescente em meio aberto. Nacionalmente houve um aumento significativo do número de adolescentes em medidas com restrição de liberdade. O último dado disponível aponta que esse aumento, do ano de 2009 para 2010, foi de 4,5%, sendo que nos dois anos anteriores não havia ultrapassado 2% (BRASIL, 2010).

Os dados evidenciam, em São Carlos, um baixo número de aplicação de medidas restritivas de liberdade, 47, que representa 5% no universo geral das medidas, sendo que desses 47 somente 3 foram motivadas por homicídio culposo. A grande maioria dos atos infracionais que levaram à internação e à semiliberdade foi o descumprimento de medida judicial.

Esse valor, bem como a caracterização do conjunto de atos infracionais, justificava para a militância mais progressista e defensora das medidas em meio aberto, no período estudado, a oposição à construção de unidades de internação em São Carlos. Tal posicionamento acirrava mais uma disputa entre partidos políticos<sup>44</sup> do que propriamente uma discussão mais técnica em torno da adequação das proposições das medidas socioeducativas em sistema fechado. A militância ‘progressista’, frente às arbitrariedades e desumanidades acumuladas historicamente pelo regime de internação dirigido pela FEBEM no estado de São Paulo, acabou produzindo um discurso radical de negação até da existência desse regime. O fato é que existem situações – de exceção – que vão exigir a internação, como prevê o ECA; portanto, é importante que se avance na proposição dessa medida, dentro do que se pode conceber de preservação de uma dignidade humana para acolher essa vida na cidade em que vive e vivem seus familiares.

Para a militância ‘progressista’ conceber isso discursivamente era (e continua sendo) apoiar a militância conservadora, não trazendo para a agenda da discussão a forma pela qual as unidades de internação deveriam se adequar em termos de

---

<sup>44</sup> A política de encarceramento – seja de adolescentes, seja de adultos – tem sido a resposta política de enfrentamento ao crime que o governo do estado de São Paulo dirigido pelo Partido de Social Democracia Brasileiro (PSDB) tem assumido nos últimos anos. Já a política local da cidade de São Carlos, há três gestões consecutivas é gerida pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e tenta constituir uma política de resistência ao encarceramento e a constituição de políticas sociais que oferte outras condições na perspectiva da garantia dos direitos e deveres que compõem a cidadania para os moradores locais, em especial aqueles em situação de vulnerabilidade social. Nos dias de hoje, tem sido cada vez mais difícil reconhecer os reais posicionamentos ideológicos que embasam e orientam as ações dos diferentes partidos políticos. Contudo, no campo da infância e da adolescência e, no nível local, ainda se mantém com distinção o que seria uma compreensão mais reacionária e outra mais progressista, em torno das respostas e mecanismos sociais que devem ser utilizados no cuidado à adolescência que comete ato infracional.

infraestrutura e de recursos humanos para prover um atendimento adequado. A discussão permanece e se mantém polarizada, trazendo prejuízos tanto para as medidas em meio aberto, que estão sofrendo um desmonte em torno do financiamento via Estado, como para as medidas em meio fechado, que não conseguem produzir formas mais humanas de atendimento.

Ao longo dos anos, desde a implantação do NAI, assistimos à diminuição da aplicação das medidas socioeducativas; podemos hipotetizar que, com o trabalho mais consolidado do NAI, existe uma abordagem inicial que ‘seleciona’ o que de fato precisa ser encaminhado para a Vara da Infância e da Juventude e gerar um processo jurídico ou até mesmo transformar-se em um registro no interior do próprio NAI. Entretanto, a partir de 2009, com a mudança do Juiz e da saída de uma das pessoas<sup>45</sup> expoentes na articulação entre esses equipamentos, fomos, empiricamente, percebendo a diminuição da aplicação das medidas em meio aberto e um aumento das medidas com restrição de liberdade. Porém, o banco de dados que trabalhou com dados disponibilizados até 2009 não oferta essa informação, exigindo futuras pesquisas que tratem e analisem este novo contexto.

Outro dado que também é bastante caro à militância progressista são-carlense diz respeito aos índices de reincidência. Com base em nosso banco de dados, produzimos a correlação entre o adolescente cumprir uma medida de restrição de liberdade (internação/semiliberdade) e a reincidência:

**Tabela 111: Distribuição dos dados quanto às variáveis Internação/Semiliberdade e Reincidências**

Reincidências	Internação/Semi		Total
	Não	Sim	
<b>Não</b>	307 (37,4%)	21 (44,7%)	328 (37,8%)
<b>Sim</b>	514 (62,6%)	26 (55,3%)	540 (62,2%)
<b>Total</b>	821 (100,0%)	47 (100,0%)	868 (100,0%)

Fonte: Banco de dados do NAI

45 Estamos nos referindo ao Padre Agnaldo Soares Lima, padre salesiano que foi coordenador dos Salesianos São Carlos entre os anos de 1992 a 2009, nesse período foi Presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e coordenador da Secretaria Municipal Especial da Infância e da Juventude, ambos na cidade referida. Atualmente é coordenador adjunto do SINASE da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Em uma primeira análise, pode-se verificar que os adolescentes em regime de internação reincidem menos (55,3%) do que os que estão cumprindo outras medidas em meio aberto (62,6%). Contudo, é necessário considerar outros fatores, para além dos números brutos. Primeiro precisamos levar em consideração que os atos infracionais vão se tornando mais gravosos conforme a idade vai aumentando. Isso dito, os atos infracionais que culminam em medidas de internação se dão no fim da adolescência, assim, ao término do cumprimento dessa medida, o adolescente se tornou adulto (18 anos) e, ao praticar um novo ato infracional, passa a ser julgado e enquadrado como adulto. Tendo cometido um crime, aciona outro circuito e não mais integra os dados estatísticos de reincidência. Esse contexto faz com que os índices de reincidência entre os adolescentes que cumprem medidas de internação sejam menores que daqueles que cumprem medidas em meio aberto.

Voltando ao banco de dados, passamos a focalizar a relação da prática do ato infracional com a escola, sendo que a primeira informação acessada foi o cruzamento de qual era a situação escolar do adolescente na data do ato infracional que o levou a adentrar o NAI. Do universo dos 2.969, 562 adolescentes se encontravam fora da escola, o que significa quase 20% do total.

Ao compararmos esse dado com outras pesquisas, como a da Fundação Telefônica (2008) e a da ILANUD (2005), poderíamos chegar à conclusão equivocada que na cidade de São Carlos a taxa de adolescentes que cometem ato infracional e estão fora da escola no momento do ato é baixa, uma vez que as pesquisas apresentam porcentagens em torno de 40% e 60%, respectivamente. No entanto, as pesquisas citadas se debruçaram sobre os adolescentes já em acompanhamento pelas medidas socioeducativas, diferentemente do nosso banco de dados que abarca todos os adolescentes que tiveram passagem pelo NAI, independentemente da medida aplicada, havendo casos, inclusive, em que não há aplicação de medida. De todo modo, analisamos a trajetória escolar do universo dos adolescentes que estavam fora da escola e extraímos as seguintes informações:

**Tabela 12: Distribuição dos dados quanto às variáveis Fora da escola na prática do primeiro ato infracional e a Série alcançada**

Série alcançada	Fora da escola na prática do primeiro ato infracional					
	Não		Sim		Total	
1ª série do Ciclo I	1	(0,04%)	9	(1,66%)	10	(0,34%)
2ª série do Ciclo I	2	(0,08%)	12	(2,21%)	14	(0,48%)
3ª série do Ciclo I	7	(0,29%)	10	(1,85%)	17	(0,58%)
4ª série do Ciclo I	13	(0,54%)	19	(3,51%)	32	(1,09%)
5ª série do Ciclo II	45	(1,88%)	37	(6,83%)	82	(2,79%)
6ª série do Ciclo II	64	(2,67%)	40	(7,38%)	104	(3,54%)
7ª série do Ciclo II	80	(3,34%)	28	(5,17%)	108	(3,67%)
8ª série do Ciclo II	147	(6,13%)	34	(6,27%)	181	(6,16%)
I série do Ensino Médio	266	(11,10%)	33	(6,09%)	299	(10,17%)
II série do Ensino Médio	141	(5,88%)	10	(1,85%)	151	(5,14%)
III série do Ensino Médio	480	(20,03%)	36	(6,64%)	516	(17,56%)
1ª série do Ciclo I - EJA	1	(0,04%)	0	(0,00%)	1	(0,03%)
2ª série do Ciclo I - EJA	6	(0,25%)	4	(0,74%)	10	(0,34%)
3ª série do Ciclo I - EJA	3	(0,13%)	2	(0,37%)	5	(0,17%)
4ª série do Ciclo I - EJA	6	(0,25%)	3	(0,55%)	9	(0,31%)
5ª série do Ciclo II - EJA	75	(3,13%)	57	(10,52%)	132	(4,49%)
6ª série do Ciclo II - EJA	107	(4,46%)	51	(9,41%)	158	(5,38%)
7ª série do Ciclo II - EJA	101	(4,21%)	44	(8,12%)	145	(4,93%)
8ª série do Ciclo II - EJA	176	(7,34%)	38	(7,01%)	214	(7,28%)
I série do Ensino Médio - EJA	248	(10,35%)	36	(6,64%)	284	(9,66%)
II série do Ensino Médio - EJA	145	(6,05%)	14	(2,58%)	159	(5,41%)
III série do Ensino Médio - EJA	283	(11,81%)	25	(4,61%)	308	(10,48%)
<b>Total</b>	<b>2397</b>	<b>(100,00%)</b>	<b>542</b>	<b>(100,00%)</b>	<b>2939</b>	<b>(100,00%)</b>

Fonte: Diretoria de Ensino

**Tabela 13: Distribuição dos dados quanto às variáveis Fora da escola na prática do primeiro ato infracional e Situação atual**

Situação atual	Fora da escola na prática do primeiro ato infracional					
	Não		Sim		Total	
Concluiu	318	(13,2%)	23	(4,2%)	341	(11,6%)
Evadiu	634	(26,4%)	56	(10,3%)	690	(23,4%)
Repetiu e evadiu	997	(41,5%)	354	(65,1%)	1351	(45,9%)
Estudando	452	(18,8%)	111	(20,4%)	563	(19,1%)
<b>Total</b>	<b>2401</b>	<b>(100,0%)</b>	<b>544</b>	<b>(100,0%)</b>	<b>2945</b>	<b>(100,0%)</b>

Fonte: Diretoria de Ensino

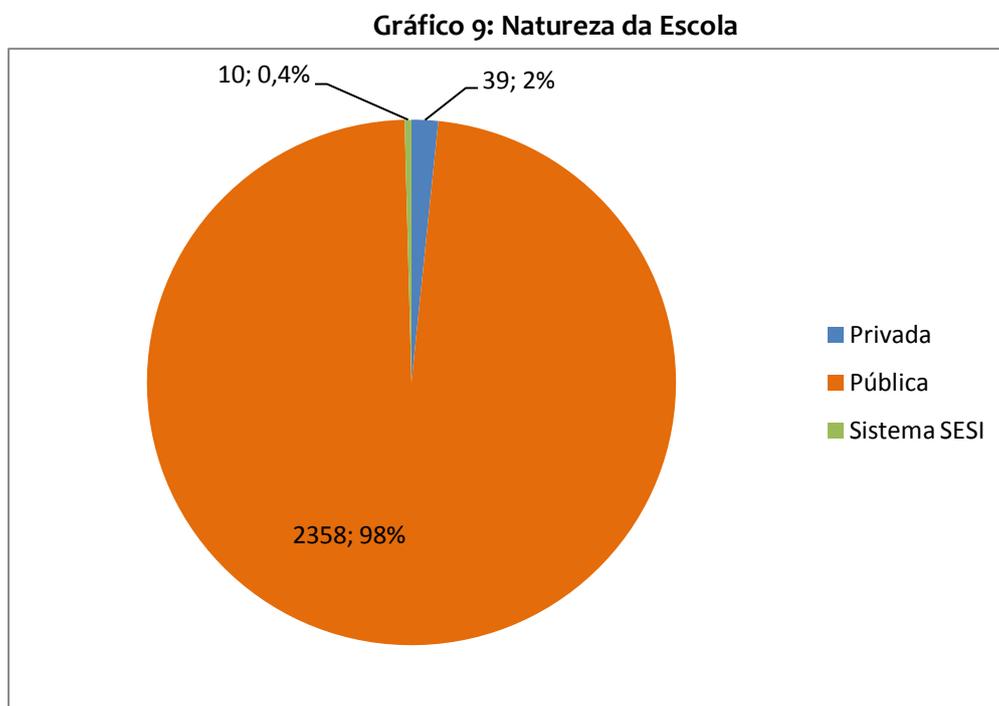
A chance do adolescente que pratica o ato infracional terminar seus estudos é duas vezes maior se ele estiver estudando do que se ele estiver fora da escola, sendo que a maior parte dos que estão fora da escola alcança, percentualmente, séries inferiores (no ciclo regular e na EJA) em relação aos que estavam estudando. Isto nos diz que

mesmo na escola atual, com todas as suas dificuldades, há algo de protetivo para a adolescência.

A taxa de 4,2% de conclusão para os adolescentes que estavam fora da escola quando da prática do ato infracional é absurdamente baixa, se já consideramos 23% baixa, 4,2% é vexatória. Fica assim comprovado que o sistema educacional possui dificuldades para lidar com esse público, e a expulsão desses meninos (as) foi a medida tomada pela escola. Com base nos dados, podemos afirmar que essa medida se dá tanto pela escola de Ensino Fundamental do Ciclo II, como pela do Ciclo I, desconstruindo a noção de que o problema está circunscrito à ‘adolescência rebelde’, ‘agressiva’ e ‘contestadora’.

A escola do Ensino Fundamental do Ciclo I também já apresenta dificuldades para lidar com as ‘crianças rebeldes’; a ausência delas no seu espaço pode representar um alívio para os professores, sem se darem conta das implicações que a omissão do cuidado na primeira infância pode gerar na vida futura, um futuro que está logo ali.

Debruçando-nos sobre o universo dos adolescentes que estavam estudando e praticaram ato infracional, verificamos que estão distribuídos nas escolas das seguintes naturezas, como demonstra o gráfico 9:



Fonte: Banco de dados dos históricos escolares dos jovens egressos do NAI

A elevada porcentagem dos adolescentes egressos do NAI que pertencem à escola pública e todas (com exceção de uma das escolas) serem escolas que se localizam em bairros periféricos da cidade de São Carlos, torna claro para a pesquisa que há, de fato, um recorte social quando correlacionamos ato infracional e adolescência, pois não se trata de toda e qualquer adolescência, e sim da adolescência popular, que vive nas periferias da cidade. Temos a proporção de que para cada adolescente que comete ato infracional e estuda em escola privada, 60 adolescentes são provenientes de escola pública, explicitando a absurda desigualdade e provocando os seguintes questionamentos: esse dado significa que os adolescentes que não vivem nas periferias da cidade não cometem atos infracionais? Ou melhor, que sistema e suportes esses adolescentes possuem para que seus atos infracionais não gerem passagem pelo NAI, tampouco um processo jurídico? Quais as razões – tipos de atos infracionais – levam os adolescentes ‘ricos’ e ‘pobres’ a adentrarem no sistema? Para este último questionamento, passamos a correlacionar ato infracional com o tipo da escola, extraímos o conjunto das seguintes informações:

**Tabela 24: Distribuição dos dados quanto às variáveis: Tipo de escola e Tipo de ato infracional**

Tipo de ato	Tipo de escola		
	Privada	Pública	Total
Ameaça	0 (0,0%)	91 (100,0%)	91 (100,0%)
Apropriação indébita	0 (0,0%)	1 (100,0%)	1 (100,0%)
Atentado violento ao pudor	1 (3,7%)	26 (96,3%)	27 (100,0%)
Ato obsceno	0 (0,0%)	8 (100,0%)	8 (100,0%)
Calúnia / difamação e injúria	3 (12,5%)	21 (87,5%)	24 (100,0%)
Dano	2 (1,5%)	131 (98,5%)	133 (100,0%)
Desacato	0 (0,0%)	21 (100,0%)	21 (100,0%)
Descumprimento de medida judicial	1 (5,6%)	17 (94,4%)	18 (100,0%)
Dirigir sem habilitação	2 (1,6%)	123 (98,4%)	125 (100,0%)
Estelionato e outras fraudes	0 (0,0%)	15 (100,0%)	15 (100,0%)
Estupro	0 (0,0%)	1 (100,0%)	1 (100,0%)
Falsidade ideológica	0 (0,0%)	1 (100,0%)	1 (100,0%)
Furto	6 (1,4%)	415 (98,6%)	421 (100,0%)
Homicídio culposo	0 (0,0%)	4 (100,0%)	4 (100,0%)
Infanticídio	0 (0,0%)	1 (100,0%)	1 (100,0%)
Lesão corporal	0 (0,0%)	277 (100,0%)	277 (100,0%)
Porte de arma de fogo	0 (0,0%)	22 (100,0%)	22 (100,0%)
Porte de arma branca	0 (0,0%)	16 (100,0%)	16 (100,0%)
Porte ou uso de drogas	9 (5,1%)	169 (94,9%)	178 (100,0%)
Receptação	0 (0,0%)	5 (100,0%)	5 (100,0%)
Roubo qualificado	1 (6,3%)	15 (93,8%)	16 (100,0%)
Roubo simples	0 (0,0%)	46 (100,0%)	46 (100,0%)
Sequestro ou cárcere privado	0 (0,0%)	2 (100,0%)	2 (100,0%)
Tráfico de drogas	0 (0,0%)	88 (100,0%)	88 (100,0%)
Vias de fato	1 (1,5%)	66 (98,5%)	67 (100,0%)
Violação de domicílio	0 (0,0%)	3 (100,0%)	3 (100,0%)
Uso de documentos falso	0 (0,0%)	1 (100,0%)	1 (100,0%)
Outros	12 (2,0%)	575 (98,0%)	587 (100,0%)
Averiguação suspeita	1 (0,5%)	186 (99,5%)	187 (100,0%)
Busca e apreensão	0 (0,0%)	3 (100,0%)	3 (100,0%)
Arma de brinquedo	0 (0,0%)	15 (100,0%)	15 (100,0%)
<b>Total</b>	<b>39 (1,6%)</b>	<b>2365 (98,4%)</b>	<b>2404 (100,0%)</b>

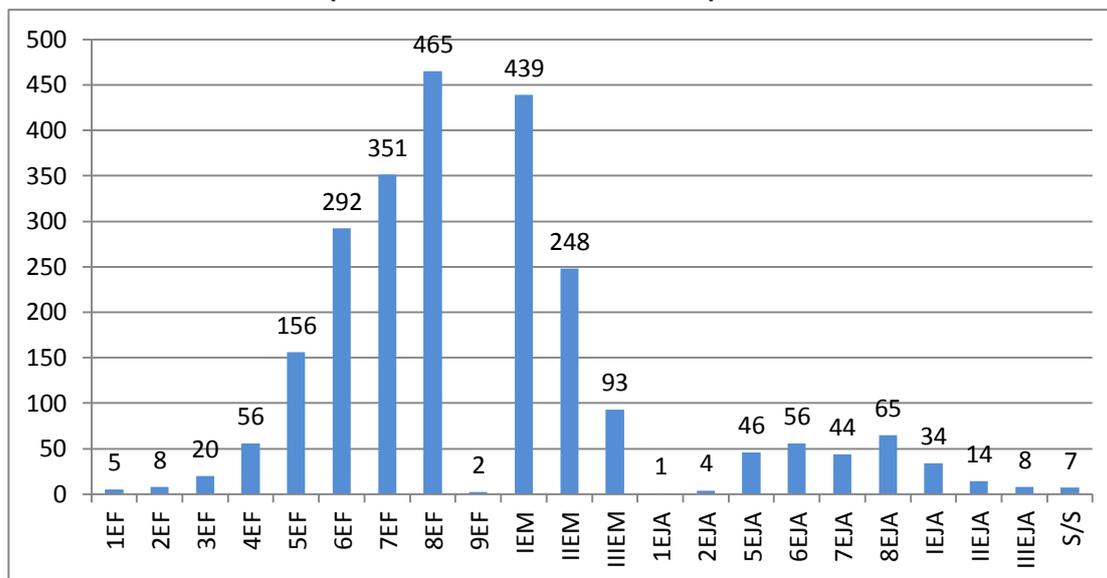
Fonte: Banco de dados do NAI

Apesar de ser estatisticamente irrelevante o número de adolescentes envolvidos em ato infracional que estudavam na escola privada, é interessante notar que seus 39 atos estão distribuídos entre as categorias: porte e uso de drogas, ‘outros’, calúnia/difamação e direção sem habilitação. A principal diferença ocorre na aplicação da medida socioeducativa: dos 39 atos, somente 4 resultaram em alguma medida, e todas em meio aberto, a saber, duas liberdades assistidas, uma liberdade assistida conjugada com prestação de serviço e uma prestação de serviço, explicitando mais a desigualdade entre as consequências dos atos praticados a depender da classe social de origem e

desconstruindo a ideia de quem ainda, ingenuamente, acredita que a adolescência é igual para todos, bem como a justiça e seus mecanismos de controle.

Em relação às séries que os adolescentes estavam estudando/matriculados na data do ato infracional, temos:

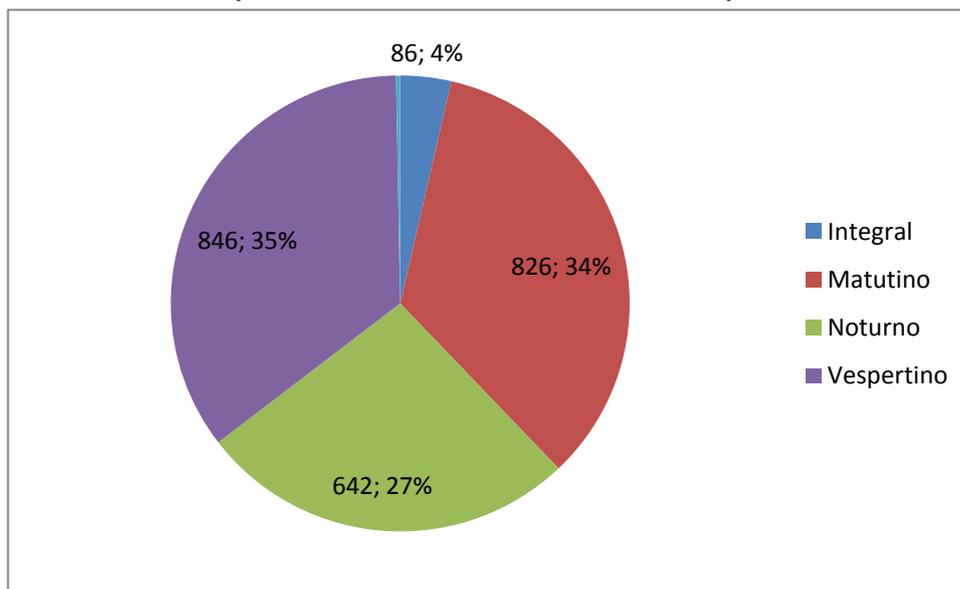
**Gráfico 10: Série que o adolescente estudava na prática do ato infracional**



Fonte: Diretoria de Ensino

Revela-se uma concentração nos anos finais do Ciclo II do Ensino Fundamental, assim como nos anos iniciais do Ensino Médio, o que é proporcional à idade, já que a média dos adolescentes que cometem ato infracional está entre 15 e 18 anos. Em relação ao período escolar que os adolescentes estavam, observamos os dados demonstrados no gráfico abaixo:

**Gráfico 11: Período no qual o adolescente estava estudando na prática do ato infracional**



Fonte: Banco de dados dos históricos escolares dos jovens egressos do NAI

No imaginário das pessoas, parece conviver a associação da criminalidade com o estudante do período noturno. Contudo, de acordo com os dados, explicita-se a indiferença do período noturno em relação aos outros períodos, para a prática do ato infracional, havendo até uma maior concentração entre os períodos matutino e vespertino.

Ainda analisamos em todos os históricos escolares o período de dois anos precedentes e os dois anos posteriores à prática do primeiro ato infracional. Este recorte de tempo foi feito pensando-se na trajetória escolar, ou seja, para precisarmos alguma mudança na trajetória, havia a necessidade da mudança de ano para ver o que ocorreu, bem como para apreendermos informações sobre alterações decorrentes da inserção (ou não) do adolescente em alguma medida socioeducativa. Normalmente, o tempo médio de cumprimento das medidas socioeducativas é de um a dois anos. Nesse sentido, foram contabilizadas as seguintes informações: quantidade de transferência de classe, de mudança de escola, evasões e repetências. Com base simplesmente na somatória de todas as quantidades descritas, evidencia-se que todos os valores se duplicam após o ato infracional, demonstrando que, apesar da existência de uma rede de proteção, a trajetória escolar, que já era complexa e frágil, é agravada pela prática do ato infracional.

Considerando-se que a cidade de São Carlos é referência em relação às medidas socioeducativas em meio aberto, e pelo fato da liberdade assistida pressupor um

acompanhamento mais sistematizado da inserção escolar do adolescente, correlacionamos os dados que seguem:

**Tabela 15: Distribuição dos dados quanto às variáveis Liberdade Assistida e Transferência de escola**

TE depois	Liberdade assistida				Total	
	Não		Sim			
0	163	(57,2%)	332	(56,9%)	495	(57,0%)
1	82	(28,8%)	180	(30,9%)	262	(30,2%)
2	34	(11,9%)	57	(9,8%)	91	(10,5%)
3	6	(2,1%)	10	(1,7%)	16	(1,8%)
4	0	(0,0%)	3	(0,5%)	3	(0,3%)
5	0	(0,0%)	1	(0,2%)	1	(0,1%)
<b>Total</b>	<b>285</b>	<b>(100,0%)</b>	<b>583</b>	<b>(100,0%)</b>	<b>868</b>	<b>(100,0%)</b>

Fonte: Diretoria de Ensino

**Tabela 16: Distribuição dos dados quanto às variáveis Liberdade Assistida e Repetências**

Repetências - depois	Liberdade assistida				Total	
	Não		Sim			
0	149	(52,3%)	290	(49,7%)	439	(50,6%)
1	81	(28,4%)	172	(29,5%)	253	(29,1%)
2	42	(14,7%)	92	(15,8%)	134	(15,4%)
3	13	(4,6%)	26	(4,5%)	39	(4,5%)
4	0	(0,0%)	3	(0,5%)	3	(0,3%)
<b>Total</b>	<b>285</b>	<b>(100,0%)</b>	<b>583</b>	<b>(100,0%)</b>	<b>868</b>	<b>(100,0%)</b>

Fonte: Diretoria de Ensino

**Tabela 17: Distribuição dos dados quanto às variáveis Liberdade assistida e Evasões**

Evasões - depois	Liberdade assistida				Total	
	Não		Sim			
0	167	(58,6%)	296	(50,8%)	463	(53,3%)
1	101	(35,4%)	236	(40,5%)	337	(38,8%)
2	14	(4,9%)	50	(8,6%)	64	(7,4%)
3	3	(1,1%)	1	(0,2%)	4	(0,5%)
<b>Total</b>	<b>285</b>	<b>(100,0%)</b>	<b>583</b>	<b>(100,0%)</b>	<b>868</b>	<b>(100,0%)</b>

Fonte: Diretoria de Ensino

As tabelas apresentadas acima comparam – nas diferentes variáveis (transferências externas, evasões e repetências), durante os dois anos posteriores a contar da data de aplicação da medida – os adolescentes que tiveram que cumprir medida socioeducativa em liberdade assistida com os adolescentes que cumpriram outra medida.

Em relação às transferências externas, há uma similaridade dos dados entre os adolescentes que cumpriram LA e os que não cumpriram. Na tabela 16, que aborda a questão das repetências, temos que os adolescentes em LA têm quantidades de repetência similares aos adolescentes que cumpriram outras medidas. Entretanto, a questão da repetência não pode ser analisada somente como um indicador de fracasso, mas como uma tentativa de permanência no sistema formal de ensino.

Na tabela 17, que trata da evasão, observa-se que os adolescentes que cumpriram LA evadem mais do que os adolescentes que cumpriram outras medidas; isto pode ser explicado pelo fato de a LA prever a obrigatoriedade de inserção dos adolescentes na escola. Nesse sentido, os adolescentes são obrigados a se inserirem, e 'livres' para saírem, principalmente após o cumprimento da medida, quando não terão que justificar judicialmente a sua decisão.

Depreendemos da análise conjunta dessas três últimas tabelas que a similaridade dos dados entre os adolescentes que estão em liberdade assistida e os que estão em outras medidas socioeducativas é um problema, isso porque existe uma priorização da necessidade do acompanhamento escolar na liberdade assistida. Pode-se inferir que esta ação não tem apresentado resultados efetivos em torno da alteração da trajetória escolar desses adolescentes, apesar de uma diretriz judicial que prevê a priorização da inserção na escola. Além disso, os dados, percentualmente, revelam um maior número de evasões nessa modalidade, indicando que os adolescentes em LA, apesar da garantia da inserção no sistema escolar, nele não permanecem.

Em síntese, analisando o conjunto de informações aqui apresentadas, destacamos que os adolescentes egressos do Sistema NAI, no intervalo de ano entre 2001 e 2009, são em sua maioria provenientes das camadas populares – pobres –, dado que 98% frequentam (frequentaram) a escola pública das periferias da cidade. Quanto às suas trajetórias escolares, é fato a fragilidade que apresentam, revelada pelos escabrosos índices de repetências, de mudanças de escola, pela baixa taxa de conclusão do Ensino Médio e da necessidade de migração da Educação Regular para a Educação de Jovens e Adultos.

É possível também afirmar que cometer o ato infracional agrega um valor negativo para a trajetória escolar e, se o adolescente já rompeu com a escola na época que adentrou o Sistema NAI, suas chances são ainda mais pífias, revelando o fato que

‘apesar dos pesares’ a escola representa alguma forma de proteção na vida dos adolescentes.

Os dados demonstram que esses adolescentes, de uma forma geral, convivem com a experiência do insucesso, desde cedo, acumulam repetências, evasões, pouco enraizamento e pouca vinculação com o equipamento escolar, o que produz transferências internas e externas corriqueiras. Todavia, é necessário colocar um acento na entrada do (a) adolescente no Sistema NAI, ele (a) não passa ileso, mesmo sendo uma simples passagem até uma restrição de sua liberdade.

De toda forma, essa entrada só faz agravar as possibilidades de uma trajetória escolar mais íntegra, com algum sucesso, uma vez que diminui percentualmente as chances de ter sucesso na vida escolar, sucesso lido como finalizar o Ensino Médio na idade que se é possível ter, isto porque a defasagem idade/série é tão elevada que se ressignifica o conceito de ‘sucesso’. No processo de análise dos dados, passamos a considerar sucesso quando o número de repetências era menor (ou igual) a duas. Lembrando que estamos inseridos em um sistema em que não se repete por conteúdo, portanto, essas repetências denotam a perda de interesse que conjuga outros tantos fatores, mas, principalmente, a dificuldade do adolescente em acompanhar o processo de aprendizagem e a pertencer àquele grupo.

Como analisamos as trajetórias escolares, percebemos que as dificuldades não estão circunscritas ao auge da adolescência, quando os hormônios explodem, expressos em meio a atos de agressividade, rebeldia, sexualidade que se explicita. Tais dificuldades com a escola estavam ali desde sempre, desde os poucos 7 anos, fato revelado ao nos debruçarmos sobre a trajetória escolar dos adolescentes que repetiram a 1ª série do Ciclo I. Resta, infelizmente, a necessidade ainda do cuidado das crianças e de seu processo de aprendizagem, desde a entrada no sistema educacional até a sua saída, a mesma escola que está com dificuldade com a adolescência ‘rebelde’, igualmente, apresenta sérias dificuldades com a segunda infância.

Lamentavelmente, os dados nos levam a constatar que nem o mínimo está sendo garantido: nem todos passaram pelo sistema educacional (291 jovens nessa condição) e outros tantos não finalizaram a 4ª série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (98 jovens), são 389 vidas com o direito básico da educação violado na base: sem escola e

sem o primeiro ciclo finalizado. Esses sujeitos estão destinados a viver à margem da margem. O que significa, nos tempos de hoje, não saber ler e escrever e fazer contas?

A hipótese de que esses resultados seriam negativos já acompanhava nossa pesquisa desde a sua proposição, sendo que as pistas foram produzidas nos movimentos repetidos e braçais da composição do banco dos históricos escolares e da tabulação enfadonha dos dados que tendiam ao infinito. Eis que chegamos na finitude da produção dos dados, embora não se esgotem aqui as reflexões, tampouco as análises e os nexos explicativos depreendidos dos resultados apresentados. Mas, até aqui, a concretude dos resultados e sua gravidade produzem mistos de tristeza e indignação. Ainda assim, são números e, apesar de impactar, é diferente de partilharmos da vida de quem desenha sua biografia no interior da universalidade dessas trajetórias, considerando que *‘a particularidade e a universalidade estão dialeticamente implicadas uma na outra’* (RYN, 2006, p. 15). Vamos à descrição do particular – a expressão viva desses números – contida nas seis histórias de 10 adolescentes que serão apresentadas no próximo capítulo.

## 6. Resultados dos Acompanhamentos Individuais e Territoriais



me veja  
com seus próprios olhos  
me reconheça  
como um dos seus próprios nomes

## 6.1. Jaguar<sup>46</sup>



**Traços. Caminhos.  
Vazio nas palavras  
Onde estão as palavras  
Estão em algum lugar guardadas?  
Ou tiraram o lugar  
Ou nunca deram o lugar  
E a trajetória é feita  
com poucas palavras  
Poucas palavras compartilhadas.**

Jaguar é seu apelido, por causa de um irmão que assim o chamava. Gosta do apelido, pois seu nome verdadeiro é a composição de um nome brasileiro com um americano, o que o torna difícil de se pronunciar e ainda mais de se escrever. Atualmente, ele tem 19 anos, não tão menino, com um corpo musculoso, já que é bastante preocupado com seu porte físico e sua aparência. Tem muitos amigos, está sempre acompanhado, e sua casa sempre cheia. Fala pouco, quase nada, sobre sua vida pessoal, sobre seu ato infracional e sobre o tráfico de drogas ilícitas no seu bairro, que ocorre, também, no interior da sua casa.

Mora com sua mãe, seu pai e mais três irmãos, sendo Jaguar o segundo mais velho e os dois irmãos mais novos gêmeos univitelinos, o que é motivo de “chacota” entre seus amigos, pois ele não consegue diferenciá-los por tão idênticos que são. Moram todos em uma travessa da rua principal do Jardim Gonzaga, perto de um local onde o tráfico de drogas ilícitas acontece de forma explícita, aliás, como quase em todo o

---

<sup>46</sup> Todos os nomes utilizados no texto são fictícios, preservando a identidade e a história das pessoas envolvidas.

bairro. Ali existe uma concentração maior de “bocas”<sup>47</sup>, sendo as drogas vendidas a varejo, pulverizando-se em diversos pontos de venda, obedecendo à lógica de um comércio qualquer.

Essa é uma característica bastante comum às periferias urbanas paulistas após a crescente legitimação da facção criminosa do Primeiro Comando da Capital, conhecido pela sigla PCC<sup>48</sup>, portanto, comum ao Jardim Gonzaga e é benéfica notadamente para os “irmãos”<sup>49</sup> que, no caso, são as pessoas dentro daquele bairro que assumem as mais altas posições da hierarquia do tráfico de drogas ilícitas: inspirando-nos na obra de Foote Whyte (2005), vamos nomeá-los de “peixes-graúdos”.

“Peixes-graúdos” e “peixes-miúdos”<sup>50</sup> são posições diferentes na organização do tráfico de drogas ilícitas que conferem responsabilidades e *status* muito bem determinados. No Jardim Gonzaga, somente duas pessoas são consideradas como “peixes-graúdos” e foram iniciadas no PCC. Desde o ano em que passamos a realizar as atividades extensionistas do Projeto METUIA nesse bairro, nunca presenciamos a prisão dessas pessoas, o que também revela as relações de promiscuidade e corrupção entre a polícia e o tráfico de drogas ilícitas.

---

<sup>47</sup> O nome que é dado na gíria para designar o lugar que comercializa as drogas.

<sup>48</sup> Sabe-se que esta organização criminosa foi constituída em 1993 no Anexo da Casa de Custódia e Tratamento de Taubaté (SP) como forma de resistência aos maus-tratos, de proteção contra as arbitrariedades cometidas por agentes penitenciários e mesmo contra a dureza do regime disciplinar imposto pela direção do estabelecimento penitenciário (ADORNO e SALLAS, 2007). Os ataques de maio de 2006 explicitaram a rede de apoio que o PCC urdiu para além dos muros das prisões, sendo que a emergência e a disseminação da criminalidade estão organizadas, em especial, em torno do tráfico de drogas, fenômeno intensificado a partir da década de 1980. Para Adorno e Sallas (2007), o funcionamento do tráfico de drogas necessita de um mercado consumidor em emergência, a busca de novas experiências sociais e que disponha de meios suficientes para aquisição regular de drogas, além de requerer o concurso de cidadãos empobrecidos, sem trabalho ou sem perspectiva de futuro definido, para, como trabalhadores “assalariados”, exercer controle da distribuição de drogas, do ponto de venda, da circulação de dinheiro, das dívidas contraídas, quer por consumidores quer por pequenos vendedores. Em contrapartida, eles devem obedecer a comandos externos, incluindo matar desafetos e promover a desordem urbana. Pouco a pouco, institui-se uma sorte de escravidão urbana à semelhança do que ocorre no campo disciplinar imposto pela direção do estabelecimento penitenciário.

<sup>49</sup> É maneira pela qual as pessoas iniciadas nesta facção são nomeadas.

<sup>50</sup> A medida implícita nas expressões – graúdos e miúdos – é bastante relativa a depender da escala de comparação na qual se baseia; no caso do texto, a comparação está restrita à organização local da rede de criminalidade, pois, se extrapolarmos essas fronteiras, os peixes-graúdos se tornam miúdos e, se a escala tomar proporção internacional, eles se tornam ‘grãos’/‘traços’. De toda forma podemos depreender que o PCC opera na lógica da produção de ‘peixes-miúdos’, dada a intencionalidade de se capilarizar na superfície da vida cotidiana das periferias urbanas (ADORNO e SALLAS, 2007).

Isto posto, a lógica varejista das drogas dificulta o acesso da polícia em fazer grandes apreensões de uma só vez, já que a droga “*se espalha nas quebrada*”<sup>51, 52</sup> e, além disso, bem alinhado aos ditames do sistema capitalista, criar diversos pontos de vendas favorece a acumulação do lucro, sendo este, porém, maior para os “peixes-graúdos”, e menor para as pessoas que estão na ponta da venda, no caso, os “peixes-miúdos”.

A partir dos relatos de diferentes meninos, vamos perceber na verdade que existe uma valorização do senso comum em torno da real rentabilidade que o tráfico produz, em especial para os “peixes-miúdos”. Ademais, são eles os mais expostos e vulneráveis às violências, entre elas e, sobretudo, a violência policial, recaindo sobre eles a criminalização, ou via as medidas socioeducativas, quando menores de 18 anos, ou via o sistema prisional, quando maiores.

Conheço<sup>53</sup> Jaguar desde 2007, das Oficinas do METUIA que coordenava no Centro Comunitário do Jardim Pacaembu e passou a denominar-se, naquele ano, CRAS Pacaembu. Jaguar foi um dos poucos jovens que acompanhou a transferência de nossas atividades para o Centro da Juventude no começo de 2009 e com quem mantenho contato até os dias de hoje.

Apesar de longa data, ele nunca nos contou nada sobre seus pais, tampouco nos convidou para entrar em sua casa e, nas muitas vezes que fomos até lá, havia a presença de homens e crianças jogando cartas no quintal. É interessante notar o jogo das cartas. Quando ando pelo Jardim Gonzaga, normalmente estou sozinha, e sempre “fui autorizada” pela comunidade a fazer isso, depois de alguns anos naquele bairro, seja no papel de técnica e/ou de pesquisadora. O fato de estar sozinha ou acompanhada influencia na forma como sou acolhida/recebida tanto pelos meninos como pelas meninas da comunidade. Normalmente, quando estou acompanhada das meninas/mulheres, os meninos que me conhecem ficam mais constrangidos e as meninas aceitam com facilidade minha presença, agora se estou sozinha, ou com um dos meninos, o acesso ao grupo de meninos é mais fácil, mas afasta o contato com as meninas.

---

<sup>51</sup> Todas as expressões que estiverem entre aspas e em itálico são expressões que foram retiradas das anotações feitas no diário de campo.

<sup>52</sup> É uma gíria que significa que se espalha por todo o território.

<sup>53</sup> Há uma oscilação nas histórias do uso da primeira pessoa do singular e da primeira pessoa do plural. Quando for primeira pessoa do singular se deve à relação pessoalizada do adolescente em questão comigo, quando no plural é porque a relação se expandiu para outros membros da equipe do METUIA.

O jogo de cartas, assim como as rodas dos meninos fumando maconha, ou das meninas/mulheres rodeada de filhos são situações bem típicas nas esquinas do bairro, e em uma dessas andanças encontrei com um jovem que é compositor de rap<sup>54</sup> e ele me disse uma frase que vai ficar bem guardada na minha memória: *“a gente joga para matar o tempo/ ou o tempo mata a gente”* (sic).

Os desavisados poderiam olhar para essa situação e considerar o jogo somente como uma forma de entretenimento e ocupação, e em parte ele é também, mas comecei a perceber que compunha com o trabalho da venda das drogas, já que os jogos ficam localizados em pontos estratégicos da “favela”, ou nas suas entradas ou nas entradas das bocas. As pessoas que ficam nesses locais têm a função designada pelo tráfico de “olheiros”, são responsáveis por avisar “que sujou”<sup>55</sup>, ou seja, na maior parte das vezes significa a chegada dos “vermes”, a forma pela qual chamam os policiais, bem como serve para controlar as movimentações das pessoas, tanto as de fora como as de dentro da comunidade. Portanto, o jogo é uma forma sutil de disfarçar o que está implícito e de controlar o que está explícito.

Se a casa de Jaguar é uma importante “boca”, justifica a presença de muitas pessoas jogando cartas, frequentemente, na área da entrada. A casa é bastante desorganizada e mal cuidada, muito diferente da imagem que Jaguar nos passa, por toda sua preocupação com o corpo, seja seu investimento no seu porte físico, ou pelas escolhas cuidadosas de roupas, perfumes e se mantendo a distância do uso abusivo das drogas. Isto nos revela outro aspecto que reforça o anterior, sobre a superestimada lucratividade desse comércio que cerca o imaginário das pessoas: os “peixes-miúdos” ganham pouco, o que garante condições de sobrevivência e acesso a alguns objetos de consumo. Se, de fato, o tráfico fosse altamente rentável, não justificaria a casa de Jaguar ser do jeito que é, muito diferente do que acontece na casa de um dos “peixes-graúdos”, que é uma das casas mais bonitas e maiores do bairro, que tive a oportunidade de conhecer de perto pelo meu envolvimento com a família ampliada do Marcelo, que também descreverei em uma das outras histórias. E é realmente muito destoante da realidade que conheci das outras casas, desde os aspectos da organização, como

---

54 Trata-se de um gênero musical que significa ritmo e poesia, a batida da música é rápida e acelerada, e a letra vem em forma de discurso com muita informação e pouca melodia.

55 Gíria que indica que existe algum problema para acontecer.

tamanho e todos os objetos – mobília, eletrodomésticos, aparelhos de tecnologia – que a casa possui.

Jaguar tem uma timidez misturada com um tom de mistérios e segredos, infelizmente, em nossa relação, esses segredos nunca foram confidenciados, a maior parte deles me foram revelados por outras inserções personalizadas com a sua família e no interior da própria comunidade.

Sobre suas características e sua personalidade, Jaguar foi um menino quieto inicialmente, que observava bastante e ainda hoje, na maioria das vezes, recusa-se a participar das atividades, principalmente aquelas que exijam uma discussão ou uma interação mais verbal, contudo não deixa de frequentar o espaço da Oficina de Atividades. No início de 2007, sua participação, frequência e permanência nas atividades eram menores. Conhecendo e vinculando-se mais à equipe, passou a ter uma importância grande no grupo. Em alguns momentos ajudou no planejamento das oficinas e de um campeonato de futebol. Colaborou junto à equipe com sugestões, opiniões e apresentou formas de como poderiam ser realizadas as atividades.

Atualmente, ele tem uma maior circulação pelos locais onde nossa equipe se encontra e dá mais sugestões e opiniões sobre tudo. Parece interessar-se mais quando a proposta passa pelas construções de pipas, por exemplo, que é uma atividade mais próxima de seu cotidiano, e quando utilizamos recursos audiovisuais, como fotografia, vídeos e câmeras.

Se eu pudesse eleger um momento em que a nossa relação ganhou maior profundidade e confiança, este momento está associado à primeira oficina de confecção de pipas que fizemos, ainda quando as atividades eram realizadas no Centro Comunitário do Jardim Pacaembu. A minha relação com ele se estabeleceu pelo cuidado em um dos seus dedos, pois ele era aficionado por pipas, como a grande maioria dos meninos que vivem ali. Entreteve-se com a oficina, sendo um dos líderes, já que a equipe do METUIA, composta majoritariamente por mulheres e garotas, de classe média, desconhecia a técnica da construção de uma pipa, inclusive eu. Nesse dia, descobri que seu dedo indicador estava todo cortado, por conta do uso frequente do cerol, e tínhamos feito um painel interativo, para poder tocar na questão do cerol, abordado por imagens (um tanto quanto escabrosas) das consequências do uso. Não discursamos a respeito, os painéis interativos (eram janelas fechadas em cartolinas, que o adolescente tinha que abrir para

ver o que havia) eram imagens em que o “discurso” estava contido nelas mesmas, e toda a equipe, no planejamento da atividade havia refletido sobre como colocar a polêmica sem fazer um discurso moralizado frente à situação. Caso o adolescente quisesse falar sobre o assunto, a conversa deveria partir e se encaminhar na perspectiva do respeito à vida, a sua vida e a dos seus colegas, e não com um discurso pretensioso que, principalmente, os agentes de saúde e os educadores estão bem habituados a fazer pela negação e valoração moral do uso do cerol. Assim, os meninos, agitados com as “surpresas” por detrás das janelas fechadas, entravam e saíam incessantemente da sala com os painéis.

Como, em intervenção com pessoas, não se sabe o que capturou/ fez sentido para o outro, se as imagens ou se a percepção de ser cuidado, ou os dois juntos, mas a questão é que, a partir daquele dia, falei para Jaguar que ia monitorar o seu “dedo” e de tempos em tempos pediria para vê-lo, ou ele viria, voluntariamente, me mostrar. Assim, os cortes foram cicatrizando, o que indicava que havia parado com o uso do cerol. Isso criou uma marca na nossa relação – os cuidados com os machucados –, ele sempre veio me mostrar quando havia um corte, decorrente de brigas. Em 2008, continuamos com as Oficinas de Atividades, só que passaram a ser no Centro da Juventude; no entanto, eu integrava ainda a equipe do METUIA só que passei a coordenar nesse ano as ações no interior da Escola Aracy, onde fiquei nos anos de 2008 e 2009, no mesmo bairro no período noturno. Tive a oportunidade de reencontrar Jaguar tanto naquela Escola no começo dos dois anos, consecutivos, como no Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, no qual eu atuava na condição de orientadora de famílias, em decorrência do ato infracional que ele cometeu em março de 2008 e a necessidade de cumprimento da Liberdade Assistida (LA) por seis meses.

Na LA, encontrava semanalmente Jaguar e conversava com ele nos corredores, pois eu era responsável pela orientação a sua família, no caso sua mãe, com a qual tive somente uma conversa, que foi a conversa inicial, situação em que as famílias normalmente sentem-se mais obrigadas a comparecer por ordem do juiz.

A baixa adesão aos acompanhamentos das famílias foi uma situação recorrente no Programa ao longo de um ano em que lá atuei. Grande parte das famílias não aderiu às propostas, por inúmeras questões, que variavam desde um desacordo de horário, já que as atividades ocorriam em horários comerciais, e normalmente as famílias trabalhavam,

até questões que envolviam dúvidas por parte da própria família de sua responsabilidade com o ato praticado pelo seu filho. Alegavam reiteradamente que, se *“o filho era grande para praticar atos infracionais, deveria ser suficientemente responsável para assumir as consequências”*.

Outra questão era a vinculação do Programa de Medidas Socioeducativas com toda a violência e os processos de humilhação que as famílias já haviam sofrido no circuito da polícia-justiça. Por mais que o Programa fosse dentro desse universo um lugar que preconizava a relação de respeito, havia, de toda forma, uma relação direta com o Sistema Judiciário e o controle/poder decorrente desta relação. Além disso, havia um descrédito das famílias na mudança dos filhos a partir de seu envolvimento nas orientações, fossem elas feitas por meio de diálogos e/ou pelo uso de atividades.

No caso da família do Jaguar, há outro nexo explicativo, diferente daqueles apontados acima, a ‘não adesão’ se explicava pelo fato do envolvimento da família com o tráfico, especificamente a própria mãe, sendo que o ato infracional que penalizou o adolescente foi fruto da invasão pela polícia em sua casa, quando ele, impelido pela mãe, se responsabilizou pela droga encontrada que era dela e foi agredido fisicamente pelos policiais. A mãe, no episódio da aplicação da medida socioeducativa pelo juiz, trouxe o fato de Jaguar ter problemas com sua saúde (tinha episódios de ataques epiléticos) e tomar medicação, como atenuante para a situação do filho.

A comunidade é bastante dura com essa história em específico. Num primeiro momento, hipotetizávamos que era pelo fato do lugar social que a mulher ocupa nessa comunidade e não ser bem aceita a existência de mulher envolvida no tráfico. Mas esta hipótese era frágil porque, apesar de o tráfico de drogas ser uma atividade praticada quase que exclusivamente por homens (ZALUAR, 2004), há outras mulheres que também o fazem e não são rechaçadas, como a mãe do Jaguar, são até valorizadas.

Com o tempo e em conversas em profundidade com outros adolescentes<sup>56</sup>, evidenciou-se a existência de uma rigidez sobre os significados atribuídos para a condição da maternidade. Mãe é quase uma semideusa e está acima de tudo, seu amor precisa ser necessariamente incondicional e, quando esta mesma mãe é a figura que faz

---

<sup>56</sup> Em especial os dois jovens que mencionei na Introdução desta versão do texto, que foram meus principais mediadores com esta comunidade, meus tradutores oficiais da língua e da cultura do Jardim Gonzaga.

o filho se colocar em uma situação adversa, ela é condenada. Esta passa a ser a questão central, a moralização reside no fato de ela ter feito, explicitamente, o uso dos seus filhos para se proteger da violência estatal. Ela, como todos ali, já bem sabe que as medidas socioeducativas são mais brandas do que a violência instituída para os adultos nas prisões. Dessa forma, esse fato é execrado pela comunidade e se fala sobre essa história tão abertamente como se estivesse conversando sobre um programa de televisão a que se assistiu no fim de semana. Jaguar nunca tocou sobre esse assunto em todos esses anos de relação comigo.

Assim, Jaguar fala pouco ou quase nada sobre seu ato infracional, pois não gosta de “lembrar-se de assuntos do passado”. No NAI, não chegou a ficar custodiado<sup>57</sup> e sua mãe foi buscá-lo. Em vários momentos, comenta sobre a medida da Liberdade Assistida. Pelo fato do cumprimento dessa medida, o juiz, na audiência, estabeleceu regras em tons de ameaça, uma vez que, se cumprisse com o que fora estipulado, levaria Jaguar a medidas mais graves, no caso, com restrição de sua liberdade.

A primeira regra se referia a não circular na rua após as 19 horas. Jaguar nos disse que não concordava com tal regra, embora, contraditoriamente, também dizia que a existência dela era “para dar o bom exemplo e manter a ordem”. Percebemos que as regras impostas pelo juiz, muitas vezes, não são questionadas, nem pelos jovens nem pela sociedade.

Essa regra em si é proferida, pelo juiz, em tons da proteção à vida do adolescente; contudo, viola a lei garantida constitucionalmente do direito de ir e vir, além do mais, essa regra remete ao instrumento utilizado pelo tráfico de drogas ilícitas, nomeado “toque de recolher”, que em uma determinada hora (com ou sem um aviso sonoro) as pessoas sabem que não podem ficar mais nas ruas, pois o tráfico precisa exercer livremente suas atividades, sem colocar em risco a comunidade.

Esse discurso, professado reiteradamente pelo juiz, sempre me soou estranho e um tanto inadequado. Como um juiz pode fazer esse tipo de ameaça na vida de um adolescente? Que parâmetros subjetivos e moralizantes são esses criados arbitrariamente e definem se um adolescente irá ou não para uma medida de internação,

---

<sup>57</sup> É quando o adolescente que comete o ato infracional é encaminhado ao NAI e fica recluso até ser atribuída a medida socioeducativa. Esse período, de acordo com o ECA (1990), não pode ultrapassar 45 dias.

ou se será “liberto”? Como o sistema conseguirá, de fato, ter o controle da hora que o adolescente está ou não na rua?

O que me pasmava era que grande parte dos adolescentes acatava a restrição do horário para andar na rua, Jaguar era um deles; só depois de alguns anos de convivência com eles, eu compreendi o que se passava. Isto porque, para mim, era inacreditável que a corporação da polícia, responsável por “zelar a paz nas ruas”, tivesse um controle nominal de quais adolescentes estavam ou não subjugados a essa normatização.

Entretanto, o controle existia, de duas formas. Uma era via solicitação pelo policial, ao abordar o adolescente, da sua “*carteirinha da LA*”, que funcionava aos moldes de um cartão de ponto no qual os adolescentes que estão cumprindo tanto a medida da LA como da PSC precisavam estar sempre com ela e tinham que tê-las assinadas todas as vezes que o adolescente comparecesse ao Programa de medidas. Este registro também é apresentado na última audiência para o juiz, compondo os dados que subsidiam a decisão dele sobre o caso.

A outra forma de controle é que de fato existe uma vigilância sobre o adolescente pobre de uma forma geral. Eles são abordados, principalmente, à noite pela polícia, independentemente se estão cumprindo ou não medidas socioeducativas. No Brasil, basta ser jovem, preto, pardo, moreno e até branco (se pobre) para incorporar a condição de suspeito e serem violentados pela instituição que deveria demonstrar protegê-los.

Agora, aprofundando-me mais sobre esta questão, descobri que a vigilância maior não era da figura da polícia, em si, e sim do próprio orientador da medida socioeducativa. São previstas pelo ECA (BRASIL, 1990) as seguintes atribuições ao orientador de medida de liberdade assistida:

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

Dadas suas atribuições e a execução de seu trabalho, observamos que este controle é travestido pelo conceito de “acompanhamento”. Esta hipótese encontra

consonância no trabalho desenvolvido por Saliba (2006), que faz uma crítica contundente ao sistema de medidas socioeducativas em meio aberto com foco na liberdade assistida, revendo metodicamente os relatórios elaborados pelos orientadores de medidas, que ele irá nomear ao longo do seu trabalho, propositadamente, de pedagogos judiciais. Saliba (2006) aponta que neste sistema prevalece mais uma tônica de *“disfarce para a estratégia de controle e normalização do comportamento e da vigilância constante no adolescente do que uma função educativa em si”* (p. 121), ou ainda: *“percebe-se que há uma ação dissimulada de controle social coercitivo, estrategicamente diluído na metáfora educativa-pedagógica”* (p. 17).

O orientador de medidas é a pessoa dentro do sistema jurídico-educativo que, teórica e intencionalmente, devido à prescrição do seu trabalho, precisa ter um conhecimento sobre o cotidiano do adolescente: por onde ele circula, que atividades ele pratica, com quem está envolvido. E é com base nesse conhecimento que pode definir sua ação que, por sua vez, é dependente do posicionamento ideológico que este técnico tem nessa estrutura. É com base em seus relatórios que o juiz tomará as decisões de prosseguimento ou encerramento da medida socioeducativa (importante apontar que o subsídio será ofertado pelas palavras/frases em negrito do relatório, já que, com o acúmulo de processos, o juiz se foca nas informações iluminadas pelos técnicos).

O que acaba acontecendo, na maior parte dos casos, no Programa de Medidas Socioeducativas em São Carlos, é uma dificuldade de “vinculação” e acesso a que os orientadores de medidas têm com os adolescentes, como resultado de uma lógica institucional que preconiza um atendimento individualizado, nos moldes precários e limitados de uma clínica “psi”<sup>58</sup>. Isso decorre da falta de informações sobre a vida dos adolescentes e, frente à falta, não há uma ação de penalização, mas de omissão, ou seja,

---

<sup>58</sup> A nomenclatura “psi” se atribui, negativamente, a um modo de compreender e estruturar uma lógica de serviço, baseada em explicações superficiais e profundamente individuais que partem de concepções da existência dos comportamentos “delinquentes”, como se esses processos fossem, duplamente, culpa e responsabilidade de uma pessoa, no caso o adolescente, em alguns casos estendidos para suas famílias. Essa crítica à influência do “psi” nas práticas assistenciais das medidas socioeducativas é discutida em maior profundidade no trabalho de Paulo Malvasi (2011), onde ele retoma os estudos de Winnicott para buscar as origens de onde esses nexos explicativos foram fundamentados e como continuam a se reatualizar nos diferentes segmentos da estrutura sociojudicial juvenil. É importante destacar que, em São Carlos, a maior parte da equipe de orientadores de medidas na época que compõe o ano da minha inserção profissional (2008) e o campo empírico da pesquisa (2009-2011) era formada por psicólogos e também, só que em menor quantidade, por assistentes sociais, pedagogos e terapeutas ocupacionais.

os orientadores de medidas não tomam atitudes no sentido de solicitar um agravamento da medida, o que leva os adolescentes a falarem recorrentemente que “a LA passa a mão na cabeça”, expressão capturada pelos opositores ao sistema que comungam, por outro lado, da presença de um sistema mais repressivo, no que concerne ao atendimento ao adolescente em conflito com a lei, por meio da instalação das unidades de internação (no estado de São Paulo geridas pela Fundação Casa), bem como a redução da maioria penal.

De toda forma, a regra do “toque de recolher” era acatada por Jaguar, diferentemente da regra sobre a obrigatoriedade da escola que, no caso, era a outra regra proferida pelo juiz que também atrelava o cumprimento da medida ao ingresso e à permanência no espaço escolar. Esta situação será trabalhada em profundidade mais adiante ao focalizarmos sua trajetória escolar.

Dos seis meses que tinha para cumprir a medida socioeducativa, frequentou cinco, pois machucou o pé e não pôde ir, uma vez que ia a pé ou de bicicleta mesmo recebendo passe para ir de ônibus. Os jovens relatam que é bastante comum venderem os passes recebidos pelas instituições para utilizarem para outras demandas. Disse ter sido convocado por meio de cartas exigindo que voltasse, mas mesmo assim não terminou o cumprimento. Ele conta que não “deu nada” a não conclusão do processo, sendo esta uma questão a ser discutida já que confirma o discurso reiterado de muitos meninos de que “a LA não dá em nada mesmo”. Observou-se que é frequente a não conclusão dessa medida entre os jovens com quem tivemos contato, assim como na história do Miguel, do Eduardo, do Juninho e da Solange.

Jaguar relata que não gostava dos atendimentos individuais realizados na LA, pois não queria conversar sobre sua vida, dizia que os profissionais lhe faziam muitas perguntas. No entanto, foi através da medida que ele se interessou pela academia de ginástica, uma das atividades oferecidas pelo Programa. Todavia, por ser uma das atividades mais procuradas pelos adolescentes, ele não conseguiu uma vaga, por isso buscou recursos próprios para iniciar a atividade física perto de sua casa. Como o dinheiro não era suficiente para pagar a mensalidade da academia, passava a fazer os exercícios em sua própria casa com aparelhos improvisados, feito por ele e alguns amigos.

Quando lhe apresentamos a proposta da pesquisa, inicialmente ele recusou, sempre argumentava que não se lembrava dos assuntos que conversaríamos como a escola e o ato infracional, que não tinha com o que contribuir e não gostava das pessoas que faziam um “*monte de perguntas que nem as donas da LA*”<sup>59</sup>, mas, depois de explicações sobre como seria sua participação na pesquisa e pela relação de confiança já estabelecida, ele se recolocou e aceitou.

Os acompanhamentos individuais e territoriais mais sistematizados com o Jaguar sempre foram difíceis, apesar de não haver uma resistência explícita na relação, nem tampouco com as atividades desenvolvidas mais coletivamente. Em vários encontros combinávamos um horário, mas, muitas vezes, ele não aparecia, com isso acabávamos conversando geralmente nos espaços das oficinas ou de uma maneira menos formal, como na praça perto de sua casa, onde era fácil encontrá-lo. Muitas propostas não foram aceitas, no entanto, ele sempre estava presente, ou por perto, e ajudava quando precisávamos. Compareceu à entrevista que organizamos para, de certa forma, ajudar-nos a organizar os dados que já tínhamos acessado por meio da nossa relação dos anos anteriores.

Sobre a trajetória escolar de Jaguar mais detidamente, quando o conhecemos em 2007, ele já não estudava e sempre era bastante evasivo quando o questionávamos sobre o porquê de estar fora da escola. Simplesmente dizia que não ia e por ele só sabíamos que a dificuldade estava na 5ª série, mas não tínhamos dimensão dessa dificuldade até acessarmos seu histórico escolar. Como muitos outros históricos, o seu também contém um erro importante, no ano de 2004, quando cursava a 5ª série, está escrito que ele foi aprovado, só que depois, no ano de 2005, ele foi inserido no sistema novamente na 5ª série. Sua primeira repetência, portanto, foi na 5ª série, em 2004, e ele fez mais duas tentativas de cursar esta série em 2005 e em 2006. Não chegava a repetir, abandonava os estudos antes, como a grande parte dos adolescentes. Esta situação deflagra em um esvaziamento constrangedor que ocorre na escola ao longo do ano letivo, presenciado todos os anos em que ali estivemos.

---

<sup>7</sup> Os adolescentes em geral referem-se aos técnicos (em geral mulheres) da LA e de outros espaços educativos utilizando a expressão “dona”.

Em 2007, ele estava com 15 anos. Dada a sua defasagem série/idade, ele pôde se matricular na Educação de Jovens e Adultos, no 1º termo, correspondente à 5ª série, mas também abandonou essa modalidade educativa.

A evasão voltou a ocorrer nos anos de 2008 e 2009, quando participávamos do cotidiano da escola e o víamos no começo do ano, depois ele desistia, com isso passávamos a encontrá-lo no bairro e no CJ.

Na Escola há uma outra história, importante de descrever, já que nos fala de situações específicas de Jaguar, porém, talvez explicita mais as questões da própria instituição e das formas com que as relações são estabelecidas no interior dela. Se pudermos usar a “qualidade” da timidez para definir sua personalidade, nesse ambiente a timidez vinha com maior força, quase um embotamento e, portanto, o movimento de acontecer o encontro entre nós e Jaguar sempre provinha de um primeiro passo nosso em sua direção.

Como a sua presença só se dava nos inícios dos anos letivos, nunca foi possível saber o que de fato acontecia para seu comportamento ser daquela maneira na instituição. Normalmente, com outros meninos que conhecíamos de fora e revíamos no interior da escola, era exatamente o contrário: eram eles que vinham ao nosso encontro, nos acolhiam e nos apresentavam a outros colegas. Havia um certo *status* para os meninos conhecerem as “meninas” do METUIA. Com Jaguar, era diferente, e uma diferença suscitava duas hipóteses: a primeira, envolta nos seus mistérios e ele saber que, de alguma forma, tanto pela comunidade quanto pelo Programa de Medidas, tínhamos acesso à sua história e este domínio lhe causava medo, constrangimento e vergonha para dentro daquele outro ambiente, que lhe era ameaçador. A segunda hipótese, que também pode ser levantada, e os anos de intervenção e conflitos não explícitos com os técnicos da Escola parecem fazer sentido, seria em relação à maneira pela qual estabelecíamos a relação com os jovens. Com base na Terapia Ocupacional Social, indelevelmente marcada pelos pressupostos teóricos formulados por Paulo Freire, levávamos a sério a proposição de uma relação horizontal com os jovens, desde a forma como os abordávamos, a disponibilidade para o contato corporal e para o diálogo, a destituição do lugar do poder do técnico, o profundo interesse por aquelas vidas, e também o cuidado com as criações das atividades – na hora do intervalo ou na sala de aula – que elucidavam questões polêmicas que perpassavam as questões da juventude,

tais como, trabalho, vestibular, sexualidade, uso abusivo de drogas, tráfico, violência, entre outros. Assim, nossa presença confrontava o “modelo de relação” entre professores e alunos, equipe dirigente e alunos, esta, por sua vez, muito marcada pela distância entre esses dois mundos, por isso, considero esse lugar ocupado por nós bastante confuso para Jaguar, pois não éramos “colegas” nem tampouco “professores/equipe dirigente”, do que decorreria seu distanciamento.

Somente em 2009, aos 18 anos, ele deu continuidade à trajetória escolar, com dificuldades até os dias de hoje, repetindo, mais uma vez, em 2010, o 3º termo do EJA Ciclo II. Contudo, cessou o movimento da evasão.

Esta história é paradigmática no que se refere às dificuldades inscritas e circunscritas à 5ª série do Ensino Fundamental. Apoiando-nos na análise estatística dos históricos escolares que também compõem esta pesquisa, além de Jaguar, outros 406 jovens, entre eles Marcelo, Solange, Miguel, Eduardo, Juninho e Willian tiveram dificuldades para enfrentar esse momento.

Surpreendentemente a 5ª série, no ranking das séries que mais provocam a repetência, não fica em 1º lugar, e sim em 4º com 677 repetências<sup>60</sup>. Atrás, no 3º lugar, está a 6ª série, totalizando 709 repetências; no 2º lugar, a 8ª série com 894, e no 1º lugar, o 1º ano do Ensino Médio com 1.068.

No entanto, a 5ª série já há algum tempo vem sendo apontada pelos profissionais da área como um ano crítico, dado que explicita uma série de dificuldades decorrentes da passagem entre o Ciclo I e o Ciclo II do Ensino Fundamental. Apesar de problemática, existem poucos estudos que se detêm nessa questão, com destaque para obras de Moraes (2011) e de colegas portugueses, tais como Bento (2005) e Abrantes (2005). Com base neles e no campo empírico, levantamos algumas pistas para a reflexão em torno dessa questão que abaixo serão apresentadas e discutidas:

1. A mudança de escola, seja da estrutura física, seja da ligação “partidária”. A Lei de Diretrizes e Base de 1996 transferiu para o município a responsabilidade de gestão do Ensino Fundamental, o que acarretou, na maior parte das cidades brasileiras, a seguinte divisão operacional: o Ciclo I ficou sob responsabilidade do município, e o Ciclo II do

---

<sup>60</sup> Importante esclarecer que chegamos a esse valor pela soma dos números de repetências que os adolescentes tiveram, portanto, se o total é 677, não significa que 677 adolescentes repetiram a 5ª série, pois um mesmo adolescente, por exemplo, pode ter repetido três, quatro vezes consecutivas essa mesma série.

estado. Em São Carlos ainda existem escolas do Ciclo I que são responsabilidade do estado, porém são apenas duas. De toda forma, e no campo da pesquisa todos os adolescentes tiveram que mudar de escola, quando alcançaram a 5ª série. Além de uma mudança física, pois estavam habituados com uma determinada escola, com uma diretora, com a merendeira, com o parque, por exemplo, há uma questão também política de fundo que precisa ser levada em consideração. No senso comum existe um crédito para as escolas municipais e um descrédito para as escolas estaduais. Em grande parte das cidades esta distinção é feita, e em São Carlos isso não é diferente, talvez mais aguda, pelo fato de o governo do Estado ser, já há alguns anos, gerido por uma política partidária diferente daquela da gestão municipal, o que amplifica a necessidade do município em dizer como sua escola é boa e como a escola de seus oponentes é ruim.

Outra questão em decorrência das diferentes gestões da escola pública diz respeito ao financiamento, uma vez que o município investe mais do que o estado acarretando diferenças nas condições estruturais das escolas. As escolas municipais apresentam melhores condições em infraestrutura e oferecem um melhor salário para seus funcionários/professores em relação à escola estadual. O baixo salário faz com que exista uma alta rotatividade desse segmento, e coloca como centro as questões: como criar um ambiente educativo consistente se a diretora muda todo ano? Ou se em um ano você tem a troca seis vezes consecutivas de professor? Estas perguntas são feitas com base no campo da pesquisa, não é uma mera invenção, e isso está ocorrendo de forma generalizada em toda a rede estadual; no ensino municipal de fato há uma constância maior de recursos humanos.

2. A mudança na organização curricular incide na mudança da quantidade de professores e sua formação. Com base ainda no campo empírico e nos relatos dos jovens, muitos justificam sua dificuldade em decorrência dessa mudança, uma vez que há a perda de referência do aluno em relação à figura de um professor específico (e genérico, uma vez que o mesmo professor era responsável por todas as matérias, exceto educação física e educação artística). Os alunos se defrontam com um novo ambiente com no mínimo dez professores diferentes ligados cada qual com uma matéria, a saber: português; matemática, história, geografia, física, química, ciências biológicas, língua estrangeira, educação física e artística, isto é uma marca por si só. Outra questão em decorrência desta está associada ao fato de não se tratar apenas da mudança no número

de professores, mas também na formação deles, que se dá de modos diferentes no Ciclo I e no Ciclo II. Apesar de todas as problemáticas vivenciadas pelos cursos de Pedagogia no Brasil, é ainda uma formação voltada especificamente para o Ciclo I, diferentemente da formação de professores para o Ciclo II. Esta se dá no interior dos cursos de graduação que os alunos escolhem a vertente da licenciatura, sendo que esta vertente se justapõe à formação específica. Além disso, as licenciaturas são cursos de “importância menor” dentro da organização das universidades – seja ela pública e/ou privada, e ficam sob a responsabilidade de institutos e faculdades que estão desarticulados do curso de formação, criando dois campos compartimentados e separados (MARCILIO, 2005). Isto resulta em professores do Ciclo II que aprendem a lecionar na prática, ou seja, mal formados para lidar com seus alunos, e talvez, na 5ª série em si, necessitariam de professores de caráter menos conteudista e mais disponíveis para exercer seu papel de educador, com base na dialogicidade (FREIRE, 1978, 1999).

Apontadas essas questões iniciais, outras duas precisam ser discutidas em relação ao sistema do Ensino Fundamental: com que qualidade foi ofertada e vivenciada a aprendizagem no Ciclo I, no sentido de que condições foram conferidas para que essas crianças conseguissem enfrentar a brusca mudança curricular e organizacional escolar na 5ª série; que situações estão sendo experienciadas no interior da escola do Ciclo II, na 5ª série, propriamente, pois o aluno não está tendo respaldo da escola para permanecer no seu interior.

Essa é uma trajetória escolar marcada por insucessos e repetências, mas, à medida que Jaguar insiste em se matricular e recomeçar sua trajetória, demonstra nesta ação a importância que confere à escola e à perseverança de se manter no interior dela. Jaguar nos relata que antes fazia muita bagunça, não gostava da escola, não gostava de ficar dentro da sala de aula, esquecia-se de fazer as lições e brincava com os colegas durante a aula. Contou também que sempre pulava o muro com seus amigos, mesmo com as regras estabelecidas, eles não cumpriam.

Nas atividades das oficinas do METUIA realizadas tanto no CRAS como no Centro da Juventude sempre teve vergonha quando existia a necessidade da escrita, dizia que sua letra era feia e ninguém entendia. Gosta de português e vai bem nesta matéria, e em um momento disse que não estava indo bem na escola, principalmente em geografia, por

ter perdido o caderno, o professor tinha perdido seus exercícios e na prova ele não tinha dado a matéria pedida.

A realidade vivida por Jaguar nos fez questionar o quanto ele se culpa pelas dificuldades acontecidas na escola, e isso é bastante comum entre os meninos entrevistados e acompanhados. Frequentemente nos deparamos com muitos discursos em que os jovens se responsabilizam sozinhos pelo fracasso escolar, a partir do seu comportamento individual, sem uma reflexão de responsabilização de toda uma estrutura que muitas vezes (na maior parte) propicia esses comportamentos. Dificilmente os adolescentes nos relatam sobre as aulas ruins, sobre o distanciamento dos professores e dos diretores em relação às questões dos alunos.

No caso de Jaguar, quando do acontecimento do ato infracional em 2008, ele estava fora da escola desde 2006, tinha repetido em 2005, e não conseguiu ingressar mesmo sendo obrigado pelo juiz e pela sua orientadora de medida. O atrelamento da obrigatoriedade de inserção e permanência na escola com a medida socioeducativa professada pelo juiz é uma atitude muito frágil e vazia nela mesma, principalmente se isso for “só discurso” do juiz para o adolescente e sua família, e não se traduzir em uma ação do juiz com relação à Diretoria de Ensino e a oficialização que notifique e obrigue a escola, ou a própria Diretoria, a se comprometer com a garantia da vaga. Contudo, no desenvolvimento desse processo e no limite dele, torna-se evidente que o Poder Judiciário não se sustenta frente aos poderes e lógicas inerentes ao próprio sistema escolar, que possui uma trama muito bem urdida para protelar e/ou inviabilizar a entrada desses meninos(as) na escola, ou quando a escola não consegue barrar a entrada, tão logo entrem, serão “expulsos”.

A expulsão *stricto sensu* atualmente é proibida, transformou-se na transferência compulsória. Mudou-se o nome, mas manteve-se a ação, agora dificilmente se chega a uma situação limite da “transferência compulsória”. A forma como o adolescente é tratado, estigmatizado e negligenciado acaba levando-o “naturalmente” a não ter meios de ali estar, portanto, resta-lhe evadir.

Esta discussão nos faz rememorar a análise estatística da seção 5, quando comparamos as variáveis de transferência externa, repetências e evasões durante dois anos após o primeiro ato infracional dos jovens egressos do NAI que cumpriram LA e aqueles que cumpriram outra modalidade de medida socioeducativa. Concluímos que o

número dessas variáveis é maior nos jovens que cumpriram LA, revelando que eles são de fato reinseridos no sistema escolar, mas sem sucesso, continuam a acumular repetências, evadindo e sendo expulsos.

Jaguar nos conta que os técnicos da LA mandavam cartas para ele levar na Diretoria de Ensino e depois na escola, mas não foi suficiente, pois seu retorno aos estudos só se deu após o cumprimento da medida, ou seja, sua inserção não está relacionada à condicionalidade do Programa, e em seis meses que ele foi acompanhado por essa instituição, isso nunca foi levado tão a sério.

Observando de perto o desenrolar desse processo, não só do Jaguar, mas inclusive o dele, percebe-se que se exige do adolescente, da família e do próprio orientador de medidas um misto de resistência e perseverança, que no meio desse caminho vão sendo sucumbidos, primeiro os sentimentos e depois as pessoas. É difícil inferir qual dessas três pessoas sucumbe primeiro, mas me arrisco, pela experiência no campo, que talvez o primeiro seja, contraditoriamente, o orientador de medida. Contraditório porque ele deveria ser o último a desistir de tentar, isto faz parte do seu processo de trabalho. Em segundo lugar, a família e depois o adolescente. De toda forma, quem não sucumbe é a escola, que é “vitoriosa”, sob sua perspectiva tão somente, neste processo, e em estado de graça, sai em alto e bom tom falando que tem uma “laranja podre a menos”<sup>61</sup> para se preocupar.

Podemos ainda questionar, no interior da dinâmica que envolve esse processo, duplamente, por um lado, a irresponsabilidade do Programa de Medidas, que se omite de articular o encaminhamento nesta situação, e por outro lado o poder e a autonomia que os gestores da escola têm em barrar e dificultar o acesso desses jovens, na qual é comum observarmos a existência de um discurso não público, embora coletivo e explícito que quando o menino/menina que estão ou já cumpriram LA não precisam ou não devem ter um investimento social, traduzido na garantia da sua vaga na escola. Isto porque, uma vez cometido o ato infracional, é consenso, por muitos gestores de escolas públicas, de que ele/ela vai seguir a carreira do crime, e a escola, muitas vezes, não se coloca nem

---

<sup>61</sup> Ouvimos reiteradas vezes essa expressão proferida por diferentes professores e diretores, que remete ao provérbio popular que “uma laranja podre na saca estraga as demais”. No caso, a laranja podre são os adolescentes que se envolvem com atos infracionais, mas também aqueles que têm comportamentos agressivos, violentos e não se adaptam aos padrões e valores burgueses, da moral cristã, que encontramos na prática cotidiana da escola.

tampouco se percebe como um espaço de auxílio na criação de outros projetos de vida, na perspectiva da “saída da criminalidade”.

Ainda sobre a escola, Jaguar, ao falar do seu “passado” recente, até os anos de 2010, referia-se a uma não visualização da relação do papel da escola com o futuro, diferente de como entende hoje, pois atrela uma situação de vida melhor à condição escolar. Portanto, deseja terminar os estudos e arrumar um emprego, para “*ser alguém na vida*”, dado que para ele “*sem trabalho a pessoa não é nada*” e, “*para ter um emprego bom, precisa estudar*”. Porém, essa mudança no discurso é coincidente com o avançar da idade, hoje Jaguar tem 19 anos, e a adesão à escola vem nos dois últimos anos, no fim da adolescência e início da fase adulta, na completude dos 18 anos. Esse é um grande divisor de águas para os adolescentes pobres, e eles sabem muito bem as fronteiras entre os 17 anos e 11 meses e os 18 anos. O Código Penal ensinou isso muito bem para essa geração, especialmente para essa classe social, mas não só. Além disso, chega uma idade em que o adolescente/ jovem se vê e percebe que não foi incorporado pelo tráfico, que também é um sistema excludente. Essa exclusão se dá à medida que a pessoa não apresenta expertises necessárias ao desenvolvimento dessa atividade, e no caso Jaguar demonstra não possuir, seja por sua timidez excessiva, seja até por inabilidades nos domínios das contas, vital para as negociações. Ao se deparar com a realidade de que não poderá ir por esse caminho, passa a se apropriar do discurso que está na capilaridade da sociedade que criou uma geração que acredita que a transformação pessoal é pela escola.

Defasado, com dificuldades e reproduzindo o discurso social do sucesso da humanidade/pessoal via educação, continua dentro da escola cursando o 3º termo do EJA que corresponde à 7ª série. Hoje, por não fazer mais bagunça, ser quieto, não estar vinculado ao crime nem fazer uso de drogas, não apresenta nenhuma característica que gere incômodo e/ou ameace a equipe dirigente da escola.

Jaguar talvez se mantenha nesse espaço, não por uma opção consciente ou um desejo real, mas porque, a curto prazo, não lhe foi apresentada outra opção. Contudo, isto é uma inferência, pois, como essa história foi constituída com poucas palavras, é difícil afirmar por onde passa seus desejos e projetos. Na ausência deles, no entanto, temos a constatação do seu movimento: ele se dirige à escola todos os dias. Assim, o movimento se torna mais importante que a palavra, esperamos, portanto, que a escola acolha esse movimento, pelo menos desta vez.

## 6.2. Dois irmãos

---



não mais meninos  
grandes meninos  
homens pequenos,  
mas sim meninos

Como são acompanhamentos longitudinais na vida de um grupo de adolescentes, tomamos a dimensão da escalada no “mundo do crime”. Miguel e Eduardo eram meninos quando os conheci, hoje já não são meninos, e ambos com grande envolvimento na rede do tráfico e do crime.

A opção por juntar duas vidas em uma única história se deve ao fato de os protagonistas terem laços de consanguinidade – irmãos por parte de mãe, envolvendo-os na mesma cultura familiar. Além disso, são grandes amigos e cúmplices com similaridade nas trajetórias escolares e nos atos infracionais.

Conheci Eduardo e Miguel no CRAS Pacaembu, antigo Centro Comunitário, em 2007. Foram os primeiros adolescentes com quem tive contato, pois se faziam sempre presentes nas oficinas.

Miguel é o mais velho de cinco irmãos, Eduardo o subsequente, e as outras três são meninas. Todos os cinco são filhos de pais diferentes. Miguel tem contato com o pai até hoje, semanalmente, eles se falam por telefone; o pai de Eduardo morreu de “*baque na veia*”<sup>62</sup> quando ele tinha apenas 2 anos de idade.

Nasceram e residem até hoje no Jardim Gonzaga, em uma casa na rua principal e referência do bairro. Na casa até dois meses antes do último contato por meio da pesquisa, moravam, além deles, mãe, padrasto, avó materna e as três irmãs. Nos últimos

---

<sup>62</sup> Overdose.

meses, a mãe com o marido, sua mãe e suas filhas mudaram-se para um bairro próximo, e hoje vivem na casa Miguel e Eduardo e, mais recentemente, a mãe das duas filhas de Eduardo com as crianças. Contudo, a jovem mãe se alterna entre a casa de sua própria mãe e a do companheiro. Em entrevista, Miguel diz que considera apenas Eduardo como sua família, pois é ele quem sempre o ajuda e o único que o entende.

A casa está estrategicamente posicionada ao lado de uma *biqueira*<sup>63</sup>, que no caso é uma praça. Uma questão importante da arquitetura do Jardim Gonzaga, que se repete em outras periferias na sua funcionalidade com relação ao comércio das drogas ilícitas, assim como as casas ou pontos comerciais, são biqueiras, a praça, a esquina. Estes locais, apesar de “públicos”, têm donos e admitem a lógica de um ponto comercial, quanto mais movimentado o ponto, maior o preço de locação. Ser dono desses pontos está intimamente ligado à história da pessoa e de sua família no bairro, pois muitas vezes esses pontos são passados de forma hereditária.

Voltando à casa, ela tem três cômodos e um banheiro, um quintal grande sem limite definido, porque seu fundo é um terreno da prefeitura por pertencer a uma reserva ambiental. Antes da mudança de parte da família, era explícito que a condição não era muito digna, porque são menos de 50 metros quadrados divididos entre sete pessoas, sem levar em consideração os agregados, que também usam o espaço. Esse é fato recorrente no Jardim Gonzaga. Quando observamos o bairro pelo lado de fora das casas, não entendemos por que os adolescentes e moradores insistem na referência à favela, mas, ao adentrarmos, fica evidente que as condições de moradia não sofreram alteração, apesar do processo de urbanização vivido no bairro, recentemente, na década de 1980 (ROSA, 2008; 2009), e dessa forma deu sentido à condição de “favela” para essas pessoas. A casa deles é um exemplo disso e o depoimento de outro adolescente revela esta questão:

*Moro no Gonzaga, na periferia da cidade, onde é localizada, o que o povo mais fala hoje, a favela (Entrevista com Juninho, p.2).*

Miguel, hoje, tem 21 anos, é negro, alto e muito bonito. Seu grande sonho é ser modelo. É bastante vaidoso, está sempre bem arrumado, com roupas e tênis da moda,

---

<sup>63</sup> Lugar onde se comercializam as drogas ilícitas.

perfumado, com óculos escuros e boné, e afirma que gosta de se vestir bem. Ele é tímido, é um menino que conversa pouco com os funcionários do CJ e com a equipe do METUIA. Quando questionado, responde sempre com respostas curtas e focadas, não desenvolve muito suas frases. Fala pouco sobre questões particulares, sobre escola, família e relacionamentos, conversa mais sobre música. É sorridente e faz brincadeiras com seus amigos. Sua participação nas oficinas é variável, em alguns momentos é mais ativo, envolve-se mais com as propostas; outras vezes fica mais quieto, observando.

Gosta de tirar fotos, principalmente fotos individuais, adora pagode e sempre relata sobre shows e festas de que participa. Nas oficinas sempre levava os CDs de pagode e samba para compor a trilha musical do espaço. Sua preferência era mais pelos jogos de tabuleiro às atividades mais artesanais ou dinâmicas, sempre aceitava jogar dama ou xadrez, era bastante habilidoso nas jogadas e frequentemente ganhava dos seus oponentes.

Eduardo tem hoje 18 anos, por não ser tão alto, não chama tanta atenção como Miguel. É muito bonito, tem um sorriso discreto e se coloca sempre mais na posição de observador do que de participante. Ele gostava muito das atividades que propúnhamos nas oficinas no CRAS, principalmente as que exigiam mais do corpo e os jogos que envolviam bola e competição. Com o passar do tempo foi ficando mais distante, tempo este em que as atividades ilícitas foram ganhando mais centralidade em sua vida, bem como os papéis de namorado e depois, mais recentemente, de pai. Hoje ele é pai de duas meninas, uma de aproximadamente 4 meses e outra de 2 anos. Está com a mãe de suas filhas, em uma relação bastante difícil, pois a companheira também é nova – 16 anos, filha de classe trabalhadora formal, que não aceita Eduardo. Isto implica, muitas vezes, na proibição de ele ver as filhas e a recusa de tudo que ele oferece, tal como fraldas descartáveis. Nesse contexto, a companheira passa a oscilar entre a casa de sua família de origem e a casa de Eduardo. O ponto máximo que revelou a tensão dessa relação foi a gravidez da segunda filha, escondida por 7 meses, com a utilização de uma cinta elástica por medo principalmente da reação e atitude da sogra de Eduardo. O nascimento foi prematuro, envolvendo risco tanto para a adolescente como para o bebê, mas acabou ocorrendo tudo bem.

Quando iniciamos as oficinas no CJ<sup>64</sup>, Miguel foi um dos meninos que não acompanhou a transição, a princípio<sup>65</sup>. Com o tempo e com os convites realizados pela nossa equipe nas idas ao Jardim Gonzaga, ele e outros jovens aderiram às propostas do novo espaço. Ele retornou às nossas oficinas, porém em alguns períodos oscilou nas frequências devido a trabalhos esporádicos que assumia, mas logo terminava. Seu tempo mais longo de ausência no CJ coincidiu com seu maior envolvimento no tráfico de drogas. Quando tomamos conhecimento disso, tentamos trazê-lo de volta para o grupo, mas a concorrência com o tráfico em relação aos ganhos financeiros é sempre um obstáculo para o nosso trabalho, por maior que seja a vinculação.

Eduardo não acompanhou essa transição e sua participação no CJ sempre foi mais frágil. Nosso contato com ele se dava no bairro, na sua própria casa e na rua. Parte da equipe do CJ possui certo medo e distanciamento dele, dada sua ligação com o crime; para além do tráfico, envolve assaltos à mão armada a carros e supermercados. Já há algum tempo trocou o dia pela noite, o que inviabiliza sua ida às oficinas e, quando o encontramos, sempre era no fim da tarde, começo da noite, quando o CJ está fechado.

Sobre isso é importante dizer que no Brasil os equipamentos que promovem a sociabilidade da juventude têm grandes dificuldades em flexibilizar os horários de funcionamento. Trabalham na lógica institucional de uma escola, o que se mostra, aparentemente, como um contrassenso, pois, como os adolescentes teoricamente estão (deveriam estar) na escola pela manhã, frequentam o equipamento à tarde, e aqueles que não estão na escola certamente estão dormindo. Assim, quando acessamos equipamentos como o CJ pela manhã, deparamos com funcionários ociosos e às 16h30 horas encerram atividades; entretanto, é justamente nesse horário que o dia, para muitos jovens, começa. Em concordância com as palavras de Foote Whyte (2005), referindo-se aos técnicos (assistentes sociais) que atuavam com jovens em um centro comunitário também em um bairro de periferia, só que quase 60 anos atrás nos EUA: “*e de verdade é um grupo de pessoas que pouco se importam com a realidade de seu público, diz não serem preconceituosos, porém suas ações os traíam*” (p. 117).

---

<sup>64</sup> Inicialmente as oficinas do METUIA aconteciam em um Centro Comunitário que passou a ser, no ano de 2007, um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), localizado no bairro Pacaembu. Depois, no ano de 2009, as atividades passaram a ser realizadas no Centro da Juventude Eliane Viviane em um bairro próximo, Monte Carlo, onde os jovens não aderiram à mudança a princípio. Este fato será abordado na história de Ivan.

<sup>65</sup> O não acompanhamento dos jovens para a nova instituição será discutido na história de Ivan.

A questão do horário seria simples de ser resolvida, mas explicita claramente a falta de esforço para compreender o cotidiano dos jovens, público fim de suas ações. Nas palavras de Basaglia (1978), talvez porque isto revele ser não somente uma situação que exige uma resposta técnica para um problema especializado, mas por um posicionamento político na medida em que se percebe que a ação naquele contexto institucional pode ampliar oportunidades na vida dos jovens em questão.

Por intermédio de relatos e observações, percebemos o quanto, em certos momentos da vida dos adolescentes, em geral, é importante a aquisição de bens materiais, como roupas, relógios, tênis, etc. No caso de Miguel, a preocupação com estética e beleza era central, o que nos explicava, em parte, seu envolvimento com a ilegalidade. No excerto que segue, ele explicita esta necessidade com clareza:

M: Ah eu... sei lá, pra mim eu, sempre quis... sempre quis não, eu quero a vida do bem, né, mano. Mas sei lá, eu sou um cara sossegado, troco ideia com todo mundo, não desfaço dos outros, tá ligado? Ou, se for pra mim ajudar mesmo, toda vez eu ajudo mesmo. Mas sei lá, eu faço meus corres, né, porque, se não sou eu, fi, vou comer com o quê, tá ligado? Então por isso gosto de andar no pano, tá ligado?

P: Andar no pano?

M: É. Oh! (risos) Blusão, tá ligado? Relógio, corrente, tênis de marca, essas coisas (Entrevista com Miguel, p. 3).

Mais recentemente, no fim de 2010, com Miguel já maior de 18 anos, em um dia do campeonato de futebol que acontecia no CJ, fomos avisados que ele havia sido preso por tráfico de drogas e se encontrava no presídio de Itirapina, SP. Não sabíamos detalhes, apenas que foi pego vendendo drogas. O comentário entre os jovens era: “*Ele é burro, dona*”, referindo-se ao Miguel, pois estava com bastante droga em um lugar visado pela polícia, durante o dia. Como ele tinha mais de 18 anos, havia consenso entre os meninos de que ele não poderia ter ficado exposto daquela forma. Junto à coordenação do CJ, contatamos a mãe de Miguel para saber sobre os processos mais burocráticos de sua prisão. Sandra, sua mãe, disse que aceitaria nossa ajuda e havia negado o advogado disponibilizado pela pessoa que passou as drogas ilegais e integrante do PCC. Fizemos um primeiro contato entre ela e a Defensoria Pública para iniciar o processo. A audiência demorou cerca de três meses, o tempo em que ele ficou no presídio.

O posicionamento marcado de Sandra na não aceitação da ajuda concedida<sup>66</sup> pelo PCC explicita o que Feltran (2008) discute em profundidade em sua tese sobre como se dá o processo de expansão do mundo do crime através da disputa social por legitimidade na sociedade. Essa disputa é travada no interior de diferentes ‘instituições’, sobretudo com a família, com o trabalho e com a Igreja. No exemplo acima, está em evidência a disputa com a família, pois, ao buscar outras formas de ajuda, Sandra enfrenta um conflito em que sua resolução não dá legitimidade ao crime e prevalecem seus valores morais.

Quando saiu, Miguel na entrevista nos diz:

Ah, cadeia. Cadeia eu falo. Que eu nunca fui de envolvimento com crime mais pesado, né, com tipo... roubo, esses negócios. Aí depois que eu fui preso, eu aprendi na cadeia. Aí quando cheguei na cadeia, né, os caras ensino mano, que era certo e errado. Eu sabia o caminho bem do certo, e tem o do errado só dá se você escolher, mano, e aí tem duas opiniões pro seu caminho (Entrevista com Miguel, p. 4).

Na dúvida entre os caminhos, Miguel pediu nossa ajuda para buscar um trabalho. Assim, montamos um currículo com ele e conversamos sobre suas experiências anteriores e possíveis inserções profissionais. Voltou a trabalhar como gesseiro, atividade em que já trabalhara, sem carteira registrada. Começou a participar de uma agência de modelo, onde aprendia como ser fotografado e a desfilar.

O trabalho foi a maior demanda trazida por ele nos acompanhamentos e, nesses encontros, Miguel nos dava notícias de empregos e também como estava se desenvolvendo na agência de modelos. Recentemente, estava trabalhando em uma sorveteria perto de sua casa, não nos disse se estava satisfeito com o salário, nem se gostava, mas falou que tinha parado de frequentar a agência de modelos, sem apresentar um motivo. No último encontro, relatou que tinha sido mandado embora da sorveteria, pela baixa produtividade naquele período do ano, e começaria a procurar trabalho em outros lugares.

---

<sup>66</sup> Segundo o artigo 4 do estatuto do PCC, divulgado na imprensa escrita, faz-se obrigatória “a contribuição daqueles que estão em liberdade com os irmãos de dentro da prisão através de advogados, dinheiro, ajuda aos familiares e ação de resgate”. Adorno e Sallas (2007) nomeiam essa dada contribuição como recurso de assistência material e de autoproteção. É com base nesses tipos de atitudes que se explica, em parte, a sujeição das pessoas ao crime organizado.

Conhecemos sua mãe, Sandra, no CJ, quando ela fazia um curso de manicure e deixava suas filhas mais novas no Espaço do Estudante, outra oficina que oferecíamos no mesmo equipamento social.

Quando soubemos da prisão do Miguel, aproximamo-nos ainda mais da família. Sua mãe sempre nos recebeu bem e conversou sobre vários assuntos. Sandra tem 38 anos e é bastante religiosa, frequentava a Igreja Evangélica Ungida. Sempre cita Deus nas conversas e O relaciona a tudo que acontece com os meninos. As meninas vão à Igreja, já Miguel e Eduardo não frequentam nenhuma instituição religiosa.

Ela não aceita discursivamente o fato de seus filhos, Miguel e Eduardo, estarem envolvidos no tráfico de drogas. Com o passar do tempo e a profundidade na relação de confiança com eles, em específico, e com a família, no geral, fomos percebendo que muito do que se tinha em casa, principalmente a reforma, a compra dos materiais de construção, era proporcionada pelo dinheiro que eles traziam. No entanto, isso era bastante velado, explicitamente, Sandra dizia que gostaria de saber o que eles faziam com o dinheiro que não era usado nas despesas da casa, ao passo que se contradizia ao dizer que às vezes usavam o recurso para si, como quando Miguel pagava o seu aparelho dentário e sua manutenção, denotando seu conhecimento sobre o uso dos recursos advindos do tráfico de drogas.

Tanto Miguel como Eduardo são pessoas muito fechadas, dificultando assim uma conversa mais aprofundada em relação a alguns assuntos. A aproximação com sua mãe, as conversas e a realização de uma entrevista mais formalizada com ela trouxeram alguma luz sobre a dinâmica familiar. Esta situação foi muito importante para compreendermos melhor a história de vida dos dois irmãos e o valor familiar referente à escola e ao trabalho.

Sandra aparenta ser bastante brava e rígida com os filhos, chama constantemente os rapazes de “*vagabundo*” e diz que eles não querem “*nada com nada*”, afirmando que com Miguel a conversa é mais fácil do que com Eduardo. Miguel ouve mais e presta atenção, apesar de também não fazer o que a mãe aconselha. Ao mesmo tempo, parece ser carinhosa e ajudar no que precisam. Presenciamos, em muitos de nossos encontros, ela brincando com os meninos, dando-lhes tapas nas costas e/ou no corpo, gesto que incorpora a expressão de sentimentos distintos entre si: agressividade x afetividade; amor x raiva.

É bastante claro para a mãe que tanto Miguel como Eduardo são adultos e não necessitam mais dela, assim, eles recentemente passaram a morar sozinhos, sem apoio financeiro da mãe e do padrasto. Sandra diz que não gosta de morar no Jardim Gonzaga, pois “*as influências ali são ruins*” e aponta uma centralidade no cuidado com as filhas.

Sobre a trajetória escolar de Miguel, ele parou de estudar na 5ª série quando tinha entre 14 e 15 anos. Ele não soube falar quantas vezes repetiu os anos escolares, mas disse que foram várias. De acordo com seu histórico escolar, não houve nenhum contratempo nas primeiras séries, e sua dificuldade se inicia no Ciclo II do Ensino Fundamental, quando começa a história de repetências na 5ª série<sup>67</sup>, cursando cinco vezes a mesma série e, no ano de 2005, abandona, ano em que estava matriculado pela primeira vez na Educação de Jovens e Adultos.

Na entrevista nos fala como era sua relação com a escola:

Eu frequentava mais ou menos. Não gostava de ir pra escola, não [...]. Ah, muito ruim ficar dentro da sala de aula. Tinha muitas coisas que eu não sabia, vixi, já não dava coragem de fazer, aí eu saía para fora (Miguel, p. 1).

Em conversas, sempre falava da falta de sentido que via na escola, principalmente em relação ao trabalho, argumentando que muitas pessoas conseguem trabalhar sem estudar, mas ainda mantém o discurso de retorno à escola, por considerar que um dia vai lhe fazer falta. Dizia que não gostava da Escola, que não a frequentava regularmente e que só ia porque sua mãe o obrigava, considerava ruim ficar dentro de uma sala de aula, já que não sabia muita coisa em relação às disciplinas, com isso não permanecia na sala.

Para ele, alguns professores eram legais, outros gostavam de xingar, arrumavam encrenca e “*eram folgados*”. Disse que viu um professor dando reguadas em alguns alunos por não obedecerem. Sobre a violência cometida pelos professores, isto também aparece no relato de outra adolescente entrevistada:

Era prova de espanhol que tava tendo, aí tava eu e minha colega na carteira da frente e a pergunta que ela não estava entendendo eu também não estava entendendo, aí na hora que eu coloquei a cabeça ele me deu um tapa... na cara, aí eu peguei e não fui mais estudar (Entrevista com Mariana, p. 1).

---

<sup>67</sup> A discussão sobre as dificuldades que os adolescentes apresentam na 5ª série foi tratada na história de Jaguar.

Ele gostava da aula de Português e de fazer desenhos nas aulas de Educação Artística, ainda gostava de Educação Física e um pouco de História.

A trajetória de Eduardo é bem parecida com a de Miguel na forma como ele nos conta. Seus primeiros anos escolares no Ciclo I do Ensino Fundamental não apresentaram problemas. Na entrevista diz que *“as professoras o passavam para que ele ficasse alegre”*<sup>68</sup> (Entrevista com Eduardo, p. 4), e sua ida à escola era muito mais pela obrigatoriedade colocada pela avó do que por seu desejo de estar lá, e já achava difícil acompanhar as aulas desde então. Quando passa para o Ciclo II, muda de escola e se iniciam as repetências, tal como seu irmão, repete duas vezes a 5ª série, muda novamente de escola, passa para a 6ª série e evade, com cerca de 14 anos, e nunca mais retornou.

Quando fomos cruzar os dados relatados com as informações provindas do histórico escolar, surge a surpresa: seu histórico escolar não existia no banco de dados que compilamos para a pesquisa. Isso significava, a princípio, que o então nome de Eduardo não constava entre os nomes dos adolescentes egressos do NAI, o que já soa estranho, pois, quando discutimos sobre seu ato infracional, ele nos conta em detalhes o ato e o processo da realização da medida. Entretanto, erros acontecem e o nome dele pode ter simplesmente sumido nos dados do NAI.

Como possuíamos o nome completo do adolescente, sua data de nascimento e o nome da mãe completo, informações mais do que suficientes para localizar um histórico escolar e ainda estávamos na Diretoria de Ensino compondo o banco dos históricos, fomos ao sistema e nos surpreendemos de novo: Eduardo tampouco tem registro no PRODESP.

Esse fato denota problemas gravíssimos a serem discutidos, uma vez que é bastante problemático e não é tão incomum, nem tampouco uma excepcionalidade. Relembrando os seguintes números apresentados na seção 5, podemos afirmar que Eduardo e mais 291 adolescentes inexistem na Diretoria de Ensino. Inexistir no sistema do PRODESP pode significar duas situações: 1. o adolescente nunca estudou, ou 2. o adolescente é de outro estado do Brasil e, quando se mudou para São Carlos, não fez o pedido de transferência escolar, ou seja, não voltou a estudar.

---

<sup>68</sup> Esta fala nos remete à discussão sobre os Ciclos da Progressão Continuada que será feita na história de Catatau.

Certamente há maior gravidade na primeira situação do que na segunda, mas ambas evidenciam que o sistema educacional ainda tem problemas na ‘universalização’ do seu sistema que diz que alcançou a taxa de 98% de acesso no Ensino Fundamental (LIMA, 2011). Em nossos dados, 291 jovens representam 8% do universo total de jovens egressos do Sistema NAI entre os anos de 2010 e 2009, sem nos referirmos aos outros 295 adolescentes desse mesmo universo sobre os quais não conseguimos nem sequer afirmar se possuem ou não o histórico escolar, decorrente de problemas nos registros do NAI e/ou da Vara da Infância e Juventude.

Ao longo do processo da composição do banco de dados dos históricos escolares, fomos nos deparando com muitos erros: de informações do NAI, de dados da Vara da Infância e da Juventude, que às vezes não cruzavam com os dados do NAI; erros da própria Diretoria de Ensino do Sistema do PRODESP, nos próprios históricos com informações equivocadas providas pelas escolas que alimentam o PRODESP.

Quando temos um universo pequeno a ser estudado, as margens para os erros são igualmente proporcionais, mas, quando tratamos de uma amostra com quase 4 mil nomes, os erros crescem proporcionalmente, assustando-nos e escandalizando a forma pela qual esses meninos e essas meninas têm sido tratados pelo sistema educativo e pelo sistema jurídico.

Não se trata de casos isolados, são quase 600 vidas que existem, na vida real, e inexistem nos sistemas burocráticos. Eduardo é um exemplo singular de um erro triplo: erra a PRODESP, erra o NAI e erra a Vara da Infância e da Juventude, sendo que o fato de Eduardo não ter seu nome no NAI é um erro ‘menos grave’ do que não ter o nome no PRODESP, em nossa avaliação. Erros de natureza humana e não dos sistemas, pois são pessoas que os alimentam. A explicação dada pelas autoridades que representam essas instituições é a normalização do erro, ou seja, uma situação passível de acontecer. Entretanto, as consequências na vida concreta de Eduardo (e dos outros 291) só se explicitarão quando esse mesmo adolescente quiser voltar para escola; enquanto não o fizer, ele é mais um na estatística de erros. Não há como tomar a versão de Eduardo como falsa e/ou imaginária, uma vez que o nível de detalhes é muito grande e não é só ele que nos conta, é ele, a mãe, o irmão, a namorada e o amigo, o que impossibilitaria de se tratar de uma versão imaginária. Comecei a perceber que o mundo burocrático pode

ser imaginário e, como são muitas informações, a importância da vida, de uma vida – uma vida *marginal* – é menor para quem está por trás do aparelhamento tecnocrático.

Em conversas e encontros com sua mãe, ela relata que tanto Miguel como Eduardo nunca gostaram de ir à escola, que sempre foi difícil fazê-los ir e chegou um momento que não conseguiu mais obrigá-los. Disse que até a 4ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental, eles frequentaram regularmente, mas com o passar do tempo eles começaram a faltar e acabaram por interromper.

Ambos referem-se à escola como um espaço ruim. No entanto, a relação das irmãs mais novas com o mesmo espaço institucional é bem diferente. O controle sobre as meninas é maior, que não permite que elas interrompam os estudos nem tenham perspectivas nessa direção. A mãe diz que com as meninas é mais fácil conversar, elas entendem e escutam, com isso pode exercer uma influência maior no percurso escolar delas.

Em relação ao ato infracional, Miguel diz não lembrar exatamente o que ocasionou sua passagem pelo NAI, mas acha que foi por tráfico de drogas. Teve como medida socioeducativa a LA, onde não gostava de estar e não concluiu a designação, deixando o Programa ainda na metade e não sofreu nenhum tipo de sanção por não ter concluído o processo. Para o NAI foi entre quatro ou cinco vezes, sendo que na última vez teve que ficar aproximadamente 20 dias custodiado<sup>69</sup>. Quando chegou, ficou na UAI (Unidade de Atendimento Inicial), em um quatinho pequeno e não fazia atividades, só comia e dormia. Depois de cerca de dois ou três dias, passou para UIP (Unidade de Internação Provisória), onde existem regras e obrigatoriedades, como hora para acordar, para comer, atividades como o xadrez e aulas. Se não forem cumpridas, o adolescente pode voltar para a UAI.

De acordo com os dados do NAI, Miguel teve três passagens em decorrência de apreensões policiais que resultaram na feitura de boletins de ocorrência, a primeira em 2002, a segunda em 2005 e a terceira em 2007. As duas primeiras relacionadas ao porte de drogas, e a última associada ao descumprimento de medida judicial, no caso por ele não ter finalizado o cumprimento da LA. Sobre a sua situação escolar nas datas em que

---

<sup>69</sup> Significa ficar retido no NAI aguardando a decisão judicial.

cometeu ato infracional, em 2002, Miguel cursava pela segunda vez a 5ª série e no segundo e terceiro atos infracionais ele estava evadido da escola.

Como demonstrado na análise estatística do banco dos históricos escolares dos jovens egressos do NAI, Miguel e outros 561 adolescentes não estavam matriculados em nenhuma escola na data em que praticaram o primeiro ato infracional que decorreu a passagem naquela instituição. Isso representa 20% do total dos adolescentes, sendo que essa porcentagem, verdadeiramente, pode ser bem maior, já que registro de matrícula a partir do campo empírico não significa frequência à escola. De toda forma, ao analisarmos a trajetória escolar nesse grupo de 561 dos jovens, os dados demonstram que estar fora da escola incide em uma menor taxa de conclusão do Ensino Fundamental e Médio. Isso indica, como já dito na seção 5, estar na escola ainda pode ser considerado um elemento de proteção.

A respeito da LA, medida aplicada quando do segundo ato infracional, diz que não gostava, pois tinha que ficar sentado e conversar com a psicóloga. Frequentou aproximadamente dois meses e parou de ir. Miguel relata que precisava mostrar o caderno da escola para os profissionais acompanharem, mas não tinha caderno porque a questão era anterior, ele não tinha a vaga na escola. Sua mãe relatou a dificuldade de conseguir vaga para ele estudar e que eram necessárias cartas feitas pelo juiz; desta forma, Miguel se matriculou na 5ª série da EJA e nunca frequentou. Isso em 2005, só em 2007 ele foi detido pela polícia que averiguou que ele não tinha cumprido a medida socioeducativa, o que não acarretou nenhuma consequência, e nenhuma medida mais grave fora tomada.

O que sabemos sobre o ato infracional de Eduardo também é unicamente com base no seu relato, com a ajuda da companheira, que rememorou melhor do que ele as vezes em que foi levado para o NAI. A primeira vez, ele foi junto com o amigo Jaguar, quando estavam andando nas proximidades da escola, a Ronda Escolar os levou para o NAI e o pai de Jaguar foi liberá-los<sup>70</sup>. A segunda e a terceira vez em que foi para o NAI, tal como a história de Miguel, foi por conta de porte de droga. O envolvimento no tráfico de drogas se iniciou quando ele tinha entre 13, 14 anos. Ao rememorar como se deu sua entrada no tráfico, Eduardo diz *“que foi pela influência das más companhias”* (Entrevista

---

<sup>70</sup> Na história de Marcelo e Solange iremos discutir o uso que a escola tem feito da Ronda Escolar.

com Eduardo, p. 16), mas também não se omite da sua responsabilidade individual, de uma escolha consciente de ter seguido esse caminho.

Somente com 16 anos foi abordado pela polícia e teve medida socioeducativa aplicada – liberdade assistida. Na ocasião, relata-nos emocionado que o que mais lhe marcou no contexto do primeiro ato infracional foi a atitude da mãe, que, de acordo com Eduardo, desconhecia seu envolvimento e lhe deu um tapa na cara na frente dos policiais, “*aí me entristeceu viu... um tapa na cara?! Ixe, aí doeu! Mas vai que vai, né?*” (Entrevista com Eduardo, p. 15).

Sobre a liberdade assistida, diz: “*Ah, dava umas atividades, mas eu nem gostava de lá também. Só ia lá conversar um pouco. Ela dava atividade pra mim fazer e eu nem aí. Complicado...*” (Entrevista com Eduardo, p. 9). E ainda que só esteve três ou quatro vezes no Programa e não teve nenhum tipo de consequência e expressa: “*Não mudo nada! Não muda, né, parece que não...*” (Entrevista com Eduardo, p.17).

Miguel e Eduardo seguem a vida fora da escola, sem perspectiva de colocá-la como prioridade. Na fala de Eduardo: “*tem vez que eu sinto falta, tem vez que não... Tem vez que eu penso em voltar, mas tem vez que até desanima*” (Entrevista com Eduardo, p. 16). No entanto, quando questionamos de que forma irá cuidar de suas filhas na relação com a escola, ele nos diz: “*Ah, se der eu vou até levar na porta da escola*” (Entrevista com Eduardo, p. 16).

Nos últimos encontros que tive com os dois irmãos, eles estavam fortemente na ativa, dividindo tarefas que envolvem o comércio das drogas, sendo que Miguel é responsável pela venda do crack, ao lado de Eduardo, que é responsável pela venda da cocaína.

Como é uma família que vive influenciada pela moralidade cristã, ambos alternam aproximações e afastamentos com este universo. Na entrevista com Eduardo, ele compartilha conosco o que poderia transformar a realidade do tráfico no Jardim Gonzaga:

E: Pra mudar tem que parar com o tráfico... tudo! Daí muda. Pra mudar isso aí tem que ser uma coisa bem grande...

P: Envolver muitas pessoas...

E: Sabe o que muda? Só Deus!

P: Você acha que se colocar várias igrejas e chamar os meninos, isso muda?

E: Ah não sei, viu! Igreja... é que tem um monte já, não tem? (Entrevista com Eduardo, p. 18).

A linha que define a diferença entre as práticas lícitas e ilícitas é tênue, e os dois irmãos oscilam entre esses dois universos. Não podemos afirmar que existe, conscientemente, uma escolha definida pelo mundo do crime; contudo, foi a porta que a vida mostrou para eles de acesso e a resposta mais rápida para as demandas juvenis<sup>71</sup> – de garantia de existência, bem como de consumo, lazer e algum status social.

Miguel oscila mais entre os universos dos trabalhos lícitos e ilícitos. Apesar de estar vendendo drogas, não cessou a busca de trabalho formal que geralmente são de curta duração e baixa remuneração. Não se sabe e não é possível concluir se essa oscilação está ligada à experiência da privação de liberdade que viveu recentemente.

Já Eduardo possui uma história mais assumida dentro das práticas ilícitas, no entanto, discursivamente, com esperança de poder ter um “*trabalho honesto*” (*Notas do diário de campo*), outras chances na vida, mas sem saber direito definir o quê, e atribui a continuidade no tráfico à falta de possibilidades que teve na vida e à resolução de necessidades de caráter financeiro que acessa via esse trabalho. Ele nos conta que ganha cerca de R\$ 90,00 por dia e com isso consegue arcar com as despesas de sua nova família e com a ampliação da casa, sendo que dificilmente faria isso com outro trabalho. Ainda nos diz que cada vez mais fica difícil de sair, em parte pela questão financeira, mas também pelos códigos próprios que o tráfico possui enquanto uma instituição – com regras e condutas – quanto mais tempo envolvido, menor espaço se tem para sair dele. O seguinte depoimento explicita esta situação: “*Ah, vem fácil, né (referindo-se ao dinheiro)... daí, vai de embalo, não tem como! Qualquer um que entra, é difícil sair*” (Entrevista com Eduardo, p. 13). Outra adolescente entrevistada, aborda a mesma questão: “*Ah é difícil, vixi, pra você entrar é facinho, mas sair... muita das vezes eu tive*

---

<sup>71</sup> Em consonância com a tese de Lyra (2011) que se debruça sobre jovens cariocas envolvidos com a criminalidade, ao explicar os fatores que os levam à adesão ao crime, o autor coloca que a sociologia brasileira pautou essa discussão por dois vieses a partir do desejo – tanto de consumir como o de existir. Para ele, “*Todos esses desejos, mundanos, como o tênis da moda ou sagrados como o reconhecimento, fazem parte não só das motivações do menino do morro, mas, sob diferentes roupagens, do conjunto de aspirações de qualquer ser humano*” (p. 66). A questão é que a adesão precisa ser compreendida como “*parte de um processo social singular, no qual estes mesmos desejos estão presentes, sem que, contudo, sejam considerados por si mesmos, a distância moral que supostamente separa nosso mundo ordeiro da caótica realidade desses jovens cai vertiginosamente*” (p. 67).

*vontade, mas ao mesmo tempo que dá sabe, não dá mais vontade de sair, é foda* (Entrevista com Mariana, p. 3).

Esta é uma realidade singular que contém o universal, uma vez que muitos meninos – pobres e urbanos atrelados ao tráfico de drogas ilícitas – vivem essa mesma problemática e se questionam, uns mais, outros menos, dia sim, dia não, dos rumos de suas escolhas.

Finalizo esta história com a última frase que Eduardo me falou na entrevista, que marca, na verdade, a finalização do meu campo de pesquisa, quando pedi que ele deixasse algum comentário:

eu quero agradecer por ter vindo aqui e ter feito essas perguntas, porque vai fazer eu pensar sobre elas e sobre a minha vida (Entrevista com Eduardo, p. 21).

### 6.3. Catatau



**fale  
não pare  
não se cale  
a vida já tentou  
em vão  
...  
então  
continue  
a falar  
a não se calar**

Esta história em si tangencia as questões relacionadas ao ato infracional e ao sistema jurídico assistencial. No entanto, não pude deixar de incluí-la pela bela análise que o jovem faz de sua própria existência e da estrutura atual da escola brasileira, dando-nos sérias pistas de como podemos caminhar rumo à sua transformação.

Sua história de vida e percurso escolar poderiam tê-lo conduzido para outros caminhos próximos às histórias de Miguel, Eduardo ou do próprio Ivan (esta última ainda a ser apresentada). Dessa forma, convida-nos, a “re-acreditar” na capacidade humana em definir seus rumos no interior de todas as adversidades e violações presentes, gestadas desde a infância por sua família e legitimada por instituições pelas quais passou.

Catatau é seu apelido de infância e o conhecemos por esse nome. Tem 17 anos, mora com a mãe, o padrasto e dois irmãos, e tem uma irmã que mora também em São Carlos, mas em outra casa, e disse que, em breve, vai ter um irmão por parte de seu pai. Frequenta a Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, desde 2005, e está atualmente cursando o segundo ano do Ensino Médio, no período noturno. Em nossos últimos contatos, no fim do ano de 2011, não estava empregado e havia trabalhado

aproximadamente quatro anos como ajudante de cabeleireiro. Participa, desde 2004, das atividades da Igreja Evangélica Internacional do Reino de Deus e, desde junho de 2010, frequenta essa instituição todos os dias e diz estar “convertido” (Notas do diário de campo), ou seja, suas ações se interligam e se relacionam às diretrizes da Igreja.

Conheci Catatau nas intervenções do METUIA na Escola Aracy, em 2009. Era um menino que sempre estava por perto, questionando sobre nosso trabalho e sobre o objetivo de nossas ações. Sempre sugeriu temas para serem abordados, respondia e participava das dinâmicas propostas, escrevia matérias para serem publicadas no nosso Fanzine<sup>72</sup> e era bastante ativo e participante nas conversas. Nunca teve problemas em falar sobre qualquer assunto e se colocava disposto a ajudar no que precisássemos.

Catatau é um jovem comunicativo e observador, analisa os detalhes e as pessoas, tem satisfação em polemizar. Os primeiros contatos foram tensos, para mim e toda equipe, pois nos sentíamos todos, igualmente, em um julgamento, em que as questões transitavam entre assuntos polêmicos – uso de drogas, aborto, religião e nos levavam a uma posição além do lugar/saber do técnico e avançavam para o campo pessoal. O senso comum, influenciado pelas “contribuições psís”<sup>73</sup>, diz que o comportamento inquiridor é uma constante da adolescência, porque, como é uma fase de busca por novas referências/modelos e se está em choque com o modelo de referência primária que seria a família, o adolescente questiona à exaustão para que seu interlocutor apresente coerência e clareza nos seus posicionamentos, e assim possa estabelecer uma relação de confiança e a construção de sua própria singularidade.

Os questionamentos se mantêm até hoje, contudo, com uma carga menor de agressividade e confronto, fruto dos anos de convivência, da confiança e de um avanço

---

<sup>72</sup> Fanzine é uma modalidade de jornal comunitário. Como parte integrante das atividades extensionistas do METUIA tanto na Escola como no Centro da Juventude, confeccionamos com os jovens três edições do fanzine nomeado *Espaço Fala Aí*, durante o ano de 2009. A descrição e análise desse processo estão presentes no relatório de iniciação científica (apoiado pela FAPESP) do aluno Gustavo Monzeli, *Expressão Livre dos Jovens por meio do Fanzine: Recurso para a Terapia Ocupacional Social* (LOPES, BORBA e MONZELI, 2011).

<sup>73</sup> Coloquei esta expressão apoiada no texto de Malvasi (2011b) que destrincha como toda uma teorização com base psicológica, principalmente, de autores como Winnicott e da Psicologia Comportamental, capilarizou-se no universo dos técnicos que executam as medidas socioeducativas como nexos explicativos para o comportamento “delinquente” centrado unicamente no adolescente e ampliado, quando estendido para seu *lócus familiar, na condição de desestruturado*. Este movimento, contudo, da explicação dos conflitos sociais com base nas teorias psicológicas, não é novo, já foi amplamente discutido por autores como Castel (1998) e Basaglia (1986) que faziam uma crítica contundente, nomeando esta ação como psicologização dos conflitos sociais.

na relação que deixou borrados os contornos mais clássicos que nos posicionam na condição de técnicos/pesquisadores, constituindo-nos mais proximamente do que temos por meio de uma relação de amizade.

Diz ser bastante sozinho em tudo que faz e que consegue tudo por conta própria, sem precisar da ajuda das pessoas. Tem bons argumentos e fala bastante sobre diversos assuntos, mas pouco sobre sua família com a qual nos conta ter uma relação muito ruim, em um contexto em que seus pais estão separados. Catatau não tem muito contato com seu pai, entra bastante em conflito com sua mãe, e seus dois irmãos estão envolvidos no comércio de drogas. Ele se aborrece muito com a condescendência da mãe em relação ao envolvimento dos filhos com o tráfico e de se aproveitar disso; todavia, é bastante comum entre as famílias que passam por situação de vulnerabilidade econômica, das quais seus filhos se aliam ao tráfico, sendo que esta situação se repete na história dos dois Irmãos, Miguel e Eduardo, contudo com uma condescendência mais velada daquela mãe.

Catatau utiliza-se da palavra *guerra* para definir as relações intrafamiliares, justifica tal fato para além da convivência difícil, a existência de uma “*linguagem que não bate*”, em outras palavras, não há consonância entre linguagem e valores, o que cria conflitos, mas que depois se resolvem. Tem três irmãos, mas mora com apenas dois, ambos mais velhos, um de 19 e outro de 23. Quando tinha 9 anos, seus pais se separaram em razão das constantes brigas. Seu pai frequentava bares, em muitas vezes, ele estava junto e, quando ia embora sozinho, dormia pela rua, no portão de sua casa, debaixo de telefones públicos, pois sua casa estava fechada. Ele e seu pai pouco se veem, conversam mais por telefone e diz ser uma conversa superficial. Considera, atualmente, o pastor, que é seu primo, no papel de seu pai, já que é com ele que conversa e pede orientações.

Conhece muitas pessoas de diferentes lugares, “*então tenho amigo de tudo quanto é tipo: polícia, bandido, ladrão, assaltante, tudo*” (Entrevista com Catatau, p. 2). Apesar de nomeá-los num primeiro momento na condição de “amigos”, recoloca-se e diz que é difícil ter amigos, dado que precisa medir as palavras, o jeito de falar e conversar, “*para não dar rolo*”, ou seja, para não ter problemas, e depois se refere a Deus como seu único amigo.

A falta de amigos também aparece com força no discurso de outros adolescentes acompanhados, em especial, Eduardo e Ivan. Eles nos trazem a percepção de que, para

ter amigos, é necessário possuir objetos e bens que possam ser compartilhados. Isto nos remete à obra de Sennett (2006), *Corrosão do Caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, em que o autor explana como as mudanças econômicas, de um mundo, agora inconstante, com projetos de vida que se desenham num curto prazo, corroem a formação do caráter dos indivíduos. Este novo indivíduo aparece como alguém cuja capacidade de apego está ausente, que tolera facilmente a fragmentação, enfatiza a juventude, a boa aparência e a imagem, os laços vão sendo desfeitos no interior do trabalho implicando a superficialidade das relações de trabalho estendidas para as relações afetivas, desaparecendo os compromissos éticos dentro da comunidade e repercutindo no âmbito familiar (SENNETT, 2006; SILVA e PAIVA, 2004). Esses jovens estão inscritos nesse tempo, e suas falas em torno da falta de relacionamentos é reflexo dessa construção social que afeta, de modo distinto, todas as classes sociais.

Na escola, Catatau tinha contato com a maioria das pessoas que compunham a equipe do METUIA e, com os professores, parecia ter facilidade de comunicação. Aparentava exercer importante liderança entre os alunos e muitas vezes era convidado a participar dos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) da escola, como representante de sala. Dificilmente o víamos com outros alunos, normalmente estava sozinho, mas conhecia e cumprimentava muitos.

Desde a escola, passadas as fases iniciais da inquirição, o contato com ele era bastante intenso e relativamente fácil, colocava-se sempre à disposição e, quando propusemos sua participação na pesquisa, aceitou com tranquilidade.

Os acompanhamentos com o Catatau foram bastante tranquilos e mais constantes, na maior parte das vezes em lugares públicos, praças, Centro da Juventude. As conversas fluíam e ganhar profundidade em determinados assuntos era mais fácil de acontecer do que com os outros jovens. As temáticas das conversas eram bastante variadas, falávamos sobre escola, trabalho, relacionamentos amorosos e familiares, política e religião, sendo este último assunto sempre presente por conta de sua forte ligação com a Igreja Evangélica.

A religião tem uma importância muito grande em sua vida, e suas ações se definem a partir dela, ou seja, o trabalho, a escola, a família e os seus sonhos se constituem de acordo com o que a Igreja prega e o que o pastor lhe aconselha. A parte difícil de se relacionar com essa questão era quando Catatau questionava nossa opinião

sobre o pagamento do dízimo, ele não tinha dúvidas da necessidade e responsabilidade que tinha em relação ao ato, mas ao mesmo tempo como sempre vivia uma restrição financeira, ele abria algum espaço para conversar sobre isso e refletir sobre a não justiça contida na obrigatoriedade do ato.

Certa vez, em um dos nossos encontros, estávamos sentados na praça central do Jardim Gonzaga, eu, Catatau, Miguel e Paulinho<sup>74</sup>, e em um banco próximo estava um grupo de meninas identificadas pelas camisetas que vestiam de uma determinada Igreja Evangélica e esperavam o transporte para levá-las até lá. De repente, fomos abordados por um adolescente, bem novo, que aparentava ter uns 14, 15 anos, bem-vestido, bem penteado e nos convidou para irmos à igreja. Ele ficou na dúvida em incluir-me no convite, pois, aos seus olhos, sou “de fora” e não uma adolescente – público que tinha como alvo. Assim, esse adolescente começou a falar sem parar, quase sem respirar tentando convencer os jovens a passar a tarde de domingo na igreja. O convencimento passava mais pela questão do futebol e do lanche, do que pelo contato com a palavra de Deus, propriamente dito. No discurso, buscava ressaltar que sua presença ali era “*um chamado divino*” e não uma mera coincidência. Enquanto falava, o filme da vida daqueles jovens passava em meu pensamento, eu pensava no sentido da fala daquele menino e, como a conversa se prolongava, percebia que aquilo fazia sentido de alguma forma para eles. Para Catatau certamente, porque partilhava daqueles códigos, mesmo não sendo daquela denominação da igreja. Já para Miguel e Paulinho, que demonstraram um aparente distanciamento, todavia ficaram envolvidos e seduzidos pelo convite, que acabaram por recusar. De repente chegou um furgão último modelo que recolheu as meninas. Eu, que ainda não havia presenciado esse tipo cena, fiquei surpresa com a abordagem e com a estrutura que a Igreja Evangélica usa para arrebanhar novos

---

<sup>74</sup> Paulinho é um dos jovens mencionados na Introdução desta versão do texto na condição de auxiliar de campo. Conhecemo-nos em 2007 e sua relação foi vital para a compreensão daquela realidade, para além da compreensão, era por meio dele que acessava alguns adolescentes e discutíamos juntamente os dados da pesquisa de campo. Ele para mim é o contrassenso, pois convive com o tráfico e se mantém distante, não aceita fazer “*corres*” (levar droga), nem guardar drogas, mas de alguma forma sua convivência o coloca em risco, porque sempre está junto dos jovens que são bastante envolvidos com o crime, tem consciência de que, se for abordado pelos policiais quando estiver com os meninos, os policiais não vão saber diferenciar. Mesmo assim, continua fiel às suas amizades e tentando desenhar uma vida na trama da legalidade.

discípulos, e os jovens ficaram me “tirando”<sup>75</sup> porque aquela situação era habitual, principalmente nas tardes de domingo.

Catatau tem propriedade para falar sobre o funcionamento do comércio de drogas ilícitas e suas regras pelo contato precoce, desde os 8 anos, que teve com este universo. Com seu irmão mais velho, aos 9 anos começou a ajudar a embalar, contar o dinheiro e as moedas, e com 10 anos já vendia, fornecia, levava e transportava as drogas.

Ele acredita que foi uma criança perturbada e revoltada pela separação dos pais, tendo presenciado constantemente episódios de violência entre eles, por ter convivido desde cedo com o tráfico de drogas e ter sido apresentado desde cedo ao sistema repressivo da polícia, pois sua casa era invadida com frequência. Viveu tudo isso sem ninguém ter lhe dado atenção e/ou prestado ajuda. Relata o quanto esse contexto era difícil e assustador. Hoje tem uma leitura de que suas explosões, que produziam as brigas com colegas, vinham de sua dificuldade em não conseguir lidar emocionalmente com o que presenciava. Refletindo sobre isso, disse: *“Eu tinha motivo clássico, revoltado com a família, revoltado com a vida, não aceitava a vida do jeito que tava, é uma revolta instantânea com motivo óbvio”* (Entrevista com Catatau, p. 18).

A respeito de sua trajetória escolar, ele nos conta:

A primeira escola que eu frequentei foi no João Paulo II, foi uma creche, onde até hoje eu tenho muita amizade com as donas de lá, umas são merendeiras, inspetoras, tias. Lá foi minha primeira escola, tenho lembranças muito boas. Tem também a escola do lado EMEI Vitério Rebuci, onde foi o primário. Tem a professora Tais, a diretora. Depois fui pro Janete Lia, aonde foi que começou a adolescência, aí começou a dar trabalho já, para os pais, pra mãe. Vai na escola aprontou isso, fez não sei o que, brigou com não sei com quem. Aí foi, aí eu vim, de lá eu fui pra Maria Ramos, estudei 3 dias, 2 ou 3 dias. Daí eu fui pro Carmini Bota, fiquei lá, aprontei muito, vixii, aprontava demais. Depois vim pra cá pro Aracy, aí aqui eu tô e vou terminar minha escola agora (Entrevista com Catatau, p. 3, grifo nosso).

Destacamos desse excerto suas lembranças boas no que se refere à primeira escola, e sua mudança de comportamento com o avançar da idade, que é coincidente a mudança de escola e a entrada na fase da adolescência. Em sua concepção “aprontou” bastante e começou a dar trabalho para os pais, depois foi para a Escola Aracy, onde

---

<sup>75</sup> Gíria que significa brincar.

estuda atualmente. Conta que, através das amizades formadas na escola, começou a “dar trabalho”, antes era bastante sozinho, depois foi conhecendo outras pessoas, aprendendo com elas, mas diz ter ficado “revoltado” e passou a não gostar de ir para escola.

Outra questão, que nos chama a atenção nesta trajetória escolar e é recorrente em outras trajetórias de vida de jovens que cometeram ato infracional é, além das repetidas situações de evasões escolares, a existência de uma alta rotatividade intra e inter escolas, de tal forma que a rotatividade aparece primeiro vinculada ao interior do próprio estabelecimento educacional, entre as salas de aula de uma mesma série, e em seguida entre diferentes escolas. Como resultado da análise estatística do banco de dados, temos que a média de mudança de escola é 4. Conforme discutimos na seção 5, esse valor é alto quando contextualizado nos percursos escolares dos adolescentes egressos do NAI que são mais curtas, haja vista que quase 40% desses adolescentes alcançam séries do Ciclo II do Ensino Fundamental, o que provê no máximo 8 anos de escolaridade.

Essas situações podem ser explicadas de diferentes maneiras, desde problemas burocráticos, como falta de vagas em escolas próximo a casa em que se vive, ou de ordem subjetiva: o desejo de estar e buscar um lugar mais agradável. No caso de Catatau, no entanto, que é um exemplo singular, mas generalizável para outras vidas, a rotatividade é explicada pelo excesso de brigas e dificuldades de relacionamento com colegas e professores, do que decorrem suas transferências compulsórias, que foi o nome mais técnico-pedagógico conferido pelos gestores da Educação para a velha e reiterada prática da expulsão, que infelizmente, por ser só um nome, ainda mantém a lógica interna de colocar para fora aqueles considerados inadequados.

No processo realizado para compor o banco dos históricos escolares, quando nas primeiras telas do histórico aparecia a frase *Aluno com Baixa de Transferência*, significava que ele havia sido transferido de classe dentro da escola ou para uma escola diferente. Esta mensagem já era um sinal de que aquela trajetória começaria a apresentar repetências, evasões e, no limite, seria interrompida.

Antes de retirar uma criança/um adolescente de sua classe ou de sua escola, o professor junto ao seu coordenador e diretor deveriam refletir com seriedade e responsabilidade em torno das questões: a transferência é a única resposta possível para

enfrentar uma situação de conflito? Foram de fato esgotados os outros recursos – mediação, conversa com a família, pedido de apoio à rede de proteção social, antes de dar consecução à transferência? Como estão sendo avaliados os impactos e o sofrimento que esta criança/adolescente passará a conviver quando olhar para si e perceber que não a quiseram em um determinado espaço? Esta é uma decisão do professor apoiado pela direção, ou foi também discutido com a família e com a criança/ o adolescente?

Caso essa atitude precise ser tomada, ela deveria servir para questionar o corpo dirigente e docente a respeito de suas práticas, pois atesta, de alguma forma, uma incompetência e/ou incompletude de sua ação, que, ao praticar este movimento, esvazia a responsabilidade dos atores da escola e individualiza o problema na criança/no adolescente. Catatau foi uma dessas crianças.

Além de transferido de classe, Catatau reprovou a segunda série do Ciclo I, mas “o governo queria passá-lo”, seu pai pediu para que isso não acontecesse pelo fato de que era explícito que não sabia escrever, nem ler, nem pintar, não fazia nada dentro da sala, só dormia debruçado na mesa. Até hoje diz ter dificuldade com ortografia, com sua comunicação e escrita sendo motivo de riso e chacota.

Olha... minha pior dificuldade, de conversar. Pior, nossa, cada erro ortográfico, nossa eu vou escrever as pessoas casca o bico, entende tudo errado. Como letra, vixi, vou conversando com os outros vou comendo letra. Esses dias eu fiz isso daí também, gravei eu conversando com uma pessoa pra ver, nossa, cada comida de letra, puxa R, tira R, nossa. Mas foi bom, assim a gente vai aprendendo a corrigir (Entrevista com Catatau, p. 3).

Este acontecimento coloca em questão a Progressão Escolar, que também aparece na trajetória escolar de Eduardo e de Marcelo. Para Eduardo, ele considerava que a professora o passava de ano para deixá-lo feliz, e já Marcelo faz a seguinte colocação:

Mas ali na Aracy eles estão passando de ano assim, como eu posso falar para você, é sem aprender sabe, a presença, se eles tiverem presença, sem nenhuma falta assim eles passam de ano... sem saber nada, é errado isso aí, né, dona? (Entrevista com Marcelo, p. 4).

Faz-se necessário refletir sobre essa temática, pelo impacto que isso acarretou na vida de uma geração de jovens. Os Ciclos de Progressão Escolar foram instituídos em

1997, inicialmente no estado de São Paulo, através da Deliberação nº 9/97 e implementados pela Resolução nº 4/98. Passou a organizar o Ensino Fundamental em regime de progressão continuada por meio de dois ciclos: Ciclo I – correspondente ao ensino da 1ª a 4ª séries, e Ciclo II – correspondente ao ensino da 5ª a 8ª séries.

Segundo Steinvascher (2003), essa medida atingiu 4.436.407 alunos no estado de São Paulo e a possibilidade de reprovação dos alunos no Ensino Fundamental restringiu-se ao término de cada ciclo e à frequência inferior a 75%, em qualquer ano dos ciclos. Para levar a cabo esta proposta, os professores contariam em paralelo com as classes de aceleração, a recuperação de férias e o apoio da figura do coordenador pedagógico, uma vez que se alteraria a prática da avaliação no interior desses espaços, para uma forma de avaliação contínua e cumulativa.

Os documentos que são a base dessa proposta apontam que essa medida foi necessária para racionalizar o fluxo escolar, visando reverter o quadro de repetência e evasão, de forma a permitir que a quantidade de recursos perdidos ano a ano com o enorme contingente de alunos reprovados constituísse em auxílio poderoso na reversão do quadro de pobreza de estímulos materiais em nossas escolas, bem como dos baixos salários dos profissionais do ensino (SÃO PAULO, 1997).

Steinvascher (2003) conclui, com base na revisão de estudos que abordam este tema, que não há uma discordância com os pressupostos e o potencial democratizador dos Ciclos de Progressão Escolar. Contudo, a maior parte das críticas incide sobre o processo pelo qual se deu sua implementação e sobre as condições propiciadas para efetivar a proposta, ou seja, assistimos à implantação de uma lei, sem o acompanhamento de estratégias e subsídios para o enfrentamento da cultura e prática escolar dominantes, resultando numa desestabilização da dinâmica escolar que se pautava na decisão de aprovação/reprovação dos alunos.

O que nos é expresso por Catatau já é consequência de um processo vivido na primeira infância e se configurou na vida juvenil numa condição vexatória, que o prejudica grandemente. Isto significa a concretização em uma vida de um sistema que falhou com toda uma geração, instituindo uma prática pedagógica que, no discurso, se apresentava como “avançada” e proclamava resolver o “nó da educação”, apostando que o nó figuraria no sistema avaliativo unicamente. Porém, o tempo revelou que sua implantação esteve alinhada às metas que o Brasil precisava demonstrar frente às

agências internacionais, demonstrando como as decisões tomadas pelos grandes sistemas de investimento afetam e definem vidas, no caso negativamente (SENNETT, 2004).

Voltando a Catatau, quando tinha entre 7 e 8 anos, disse que apanhava muito do seu pai, o mesmo pai que vai à escola e preocupa-se com as decisões que a equipe dirigente tomava frente ao aproveitamento do seu filho, reprimia-o duramente por fazer bagunça e aprontar naquele espaço. Os sucessivos episódios de briga na escola o levaram a uma situação que é reveladora da incompetência generalizada de diferentes atores implicados nessa história: uma internação em uma clínica psiquiátrica, mas, felizmente, não deu certo, pois ele fugiu. Ele nos conta, como isso ocorreu:

P: Quando foi esse período?

T: Isso foi de 7 pra 8 anos. Tava na segunda série, já dava trabalho já. Era muito arteiro, vixi, apanhava quase todo dia do meu pai. Meu pai não aguentava, tinha dia que não adiantava, ele batia, batia e cada vez que ele batia eu ficava pior, aí ele viu que não estava adiantando nada. Fui internado já, fui internado duas vezes, mas não deu certo, eu fugia.

B: Internado onde?

T: Internado. Eles falavam que eu era louco, tinha problema de cabeça. O médico falou, não, ele tem que ser internado, tem que ser internado.

P: E aonde você foi internado?

T: Lá no Capachutz. Clínica de louco. Fiquei dois dias, não aguentei não. Povo tá tudo ficando louco, louco tá eles (Entrevista com Catatau, p. 4).

‘Capachutz’ é o nome pelo qual é conhecido um hospital psiquiátrico de adultos da cidade de Araraquara, SP, o verdadeiro nome é Casa de Atenção e Acolhimento Caibar Schutel. Este episódio no mínimo soa estranho aos nossos ouvidos, como uma criança é encaminhada para um hospital psiquiátrico de adultos, em outro município e consegue fugir? Quem fez o encaminhamento? Como os pais permitiram? Que grau de violência existe quando consideramos e levamos uma criança a uma instituição no modelo asilar/manicomial que atende adultos<sup>76</sup>?

É tão absurdo que ficamos no limite entre o real e o imaginário, limite este que surge em outras histórias, mas por outros motivos. Ao mesmo tempo, sempre parto do princípio de que aquela informação é verdadeira, é como o adolescente quer contar a sua

---

<sup>76</sup> Na história de Ivan será discutido em maior profundidade o movimento que a escola também faz de recorrer aos serviços de saúde em geral, e de saúde mental, em específico, como forma de apoio às suas dificuldades internas com o aluno.

história, e como Catatau é muito falante, fui tentando reconstituir o fato, e ele foi nos ofertando detalhes, dando à situação *status* de realidade, uma vez que consegue nomear, onde, quando. A instituição por ele mencionada existe até hoje, e ainda sabemos<sup>77</sup> que ela é usada para a “proteção” de crianças e adolescentes em situações tidas como mais graves de sofrimento psíquico, totalmente na contramão ao postulado pelos reformadores do sistema de atenção à saúde mental no Brasil. Contudo, em São Carlos, a rede de atendimento à criança e ao adolescente, que trata das questões mais específicas à saúde mental, é vergonhosamente frágil, para não dizermos inexistente. E, se pensarmos que esta situação ocorreu há cerca de dez anos, tomemos o fato como verdadeiro, já que, infelizmente, ele é passível de ocorrer, como na vida de Nicolas, que será trazida na história “Sobre três”. Ele está internado nessa instituição desde o fim do ano passado.

Catau nos conta que os professores não conseguiam falar com ele. Quando se iniciava um diálogo, ele saía andando, mas hoje se sente bastante diferente, pois consegue parar e escutar o que eles falam, mesmo se não concordar. Conta que com 9 anos fez a professora chorar, ela chorou na frente dele pelo jeito que ele a tratava. Xingava as meninas e grudava chiclete nos cabelos, todos o chamavam de terrorista. Em uma das escolas, foi acusado de roubo, de fumar cigarro e maconha dentro da escola, com isso mandaram ele fazer teste de nicotina. Relata que um professor desconfiava dele acusando-o de roubo, por preconceito e racismo, dado que na escola tinha muitos “boyzinhos”, sempre bem-vestidos e com roupas mais caras.

Pela sua história, tinha toda uma problemática que envolvia seu relacionamento com a mãe, a separação dos pais, o envolvimento dos irmãos com as drogas, mas alega que esse contexto nunca foi percebido na escola, ninguém reparava nele, muito menos o ajudava. Apenas uma professora, que o inseria em projetos e o acompanhava com uma maior proximidade, percebeu seu envolvimento com o tráfico diante de seu isolamento.

No trecho abaixo, um exemplo da ação dessa professora:

A única pessoa que sabia de tudo isso é minha professora [...] Que ela pegou um dia, no domingo, foi na minha casa me pegou e eu saí com ela, a gente foi lá no parque ecológico. Ela me perguntou, aí eu contei tudo pra ela, aí ela começou a

---

<sup>77</sup> Fui professora na cidade de Araraquara em uma Universidade Privada (2010-2011) e era supervisora de Estágio Profissional em Terapia Ocupacional na Atenção Básica em Saúde.

me acompanhar, foi me acompanhando, me ajudando aí fui, fui conhecendo outras pessoas, ela foi me ensinando a conversar, a me comportar nos lugares. Fiz vários projetos, fiz projeto do S.O.S. bombeiro, fiz o CEFA<sup>78</sup> (Entrevista com Catatau, p. 8).

Sua ação extrapolou os limites institucionais e se lançou para o mundo de “fora” da escola; entretanto, ela fez isso solitariamente e sem apoio da escola ou de qualquer outro recurso do Estado.

Catatau diz que as pessoas reconhecem que ele está diferente do que era antigamente. Em relação à escola, ele é muito crítico e sempre trazia nas conversas e nas atividades os problemas que lá aconteciam. Atribuía um sentido para sua permanência no espaço escolar relacionado à sua vontade de ser pastor e querer fazer faculdade de psicologia, embora a Igreja não partilhe dessa perspectiva, pois considera a formação em psicologia inadequada para quem deseja ser pastor.

A Igreja apontava a importância da aquisição da leitura e da escrita, tanto em português como em inglês, e devido a problemas na escola, por exemplo, a frequente troca de professores (ele teve, ao longo de um ano, oito diferentes professores de inglês) afetou seu aprendizado, que considerava fundamental para seu futuro, resultou no excesso de faltas e por conseguinte em sua reprovação automática no segundo ano do Ensino Médio.

Ele era convidado a participar dos Horários de Trabalho dos Professores Coletivo (HTPCs). Frente a essa experiência, ele nos dizia que, naquele espaço, a culpa e a responsabilidade de tudo eram sempre colocadas no aluno, mas questionava o papel do diretor, do governo, do professor em relação ao que acontece dentro das escolas. Nas palavras do jovem:

Mas quem faz a escola é o aluno, mas também não é só o aluno, e os professores não entram nisso? A diretora não entra nisso? O governo não entra nisso? Governo não entra. Pra ser professor, você presta conta para quem? Quem paga seu salário? Será que o governo investe salário ideal para o professor? Será que o governo dá material ideal para o professor e para o aluno? Será que o governo dá outro modo de esperança para o aluno? Será que todos os alunos pensam: “pô vou fazer faculdade, pra fazer faculdade tem que estudar, mas pô tem que estudar, será que eu vou ter oportunidade?” Será que o governo dá isso para os

---

<sup>78</sup> Refere-se ao Centro de Educação e Formação ao Adolescente de São Carlos que é uma Organização não Governamental que oferece cursos profissionalizantes para adolescentes e jovens.

professores, outra escapatória, uma explicação melhor? (Entrevista com Catatau, p. 21).

No que se refere aos seus atos infracionais, que marcaram suas passagens pelo NAI, todos foram por causa de acontecimentos no interior da escola, como, por exemplo, brigas, nunca pela questão da sua participação no tráfico.

T: Por causa do meu irmão que fui a primeira vez para o NAI. Quando eu fui mesmo, eu fui por causa da escola de tanto relatório 2 mil e não sei quantas folhas de relatório, tudo boletim de ocorrência.

B: Mas boletim do quê?

T: Briga, discussão, ataque de cadeira. Eu pegava a cadeira e tacava no professor se ela gritasse comigo. Ela falava, eu falava mais alto, ela alterava eu tacava. Atacava cadeira, mesa... quantas vezes já. (Entrevista com Catatau, p. 4)

Segundo a classificação dos atos infracionais cometidos pelos adolescentes que foi ‘criada’ pelo NAI com base no Código Penal e na sua realidade, Catatau, que brigou na escola, está incluído com 1.441 adolescentes na categoria ‘outros’, que perfazem quase 20% dos atos infracionais cometidos pelos adolescentes em São Carlos no período de 2001 a 2009. Isso reforça a importância de discutir como os atos indisciplinares são transformados em atos infracionais, tal discussão será feita na história “Sobre três”.

Quanto à passagem pelo NAI, Catatau disse que a primeira vez foi para visitar seu irmão quando tinha 12 anos. Com aproximadamente 13 anos, brigou com um menino no pátio da escola, na hora da refeição, pois o menino cortou a fila na sua frente, mas só ele foi encaminhado ao NAI. Chamaram a polícia e ele foi de viatura algemado, disse que saiu correndo. Ficou dois dias dentro de uma cela, onde não podia ter visitas e ficava sozinho. No entanto, essa passagem pelo NAI não implicou uma aplicação de medida socioeducativa.

Depois desse evento, passou a trabalhar em um salão de cabeleireiro como auxiliar, ajudava a lavar, tingir e arrumar, mas em um dos encontros disse que tinha saído pelo cansaço, uma vez que os horários variavam de acordo com os clientes e não gostava de trabalhar lá, mas ao mesmo tempo diz que tinha aprendido a gostar. Com a saída do trabalho, ele se aproximou mais da Igreja, ficando a maior parte do tempo para ajudar no que precisassem, como, por exemplo, preparar a comida do pastor. Pelo fato de o pastor

ser seu primo, Catatau diz que existem uma pressão e uma cobrança maior em relação aos seus estudos. Esse ano ficou dois meses sem frequentar a escola, e o pastor o obrigou a refazer a matrícula, foi até lá com ele e controla suas frequências e faltas ligando todas as noites para saber onde está e o que está fazendo. Catatau justifica as faltas por considerar que, estando na escola ele peca, já que tem muitas meninas que vão conversar com ele, chamam-no para sair e pedem o telefone.

Nas palavras desse jovem relativas à sua análise da escola:

C: A escola apoia, mas não do jeito que você precisa.

P: Por quê?

C: Porque a escola não apoia... eu... eu gostaria de ter uma escola ali, presente “não, vamos ajudar, vamos estar junto, acompanhando”, já não podia, porque a escola são mil e não sei quantos alunos, vai se preocupar com um só?

P: Justifica?

C: Não.

P: Você acha que poderia ter uma escola que...

C: se tivesse uma escola que acompanhasse cada aluno, com todos eles, sem dar muita atenção pra um nem pra outro, igual pra todo mundo, se tivesse uma pessoa pra acompanhar os alunos queria ver se a escola não ia arrebentar.

P: Arrebentar de bom?

C: Arrebentar de bom (Entrevista com Catatau, p. 23).

Enfim, para Catatau, a escola não apoia o aluno, e ele gostaria muito de uma escola presente para ajudar e acompanhar cada aluno de uma forma mais individualizada, mas reconhece que isto é um desafio, pois são muitos alunos e há limites quantitativos na estrutura escolar, no número de profissionais requeridos para dar conta de todos. No entanto, para que isso ganhe existência, ele hipotetiza quais são os caminhos, em suas palavras:

de um diretor ali, firme. Que andasse em comunhão com todos os alunos e que andasse em comunhão também com os professores e funcionários se tivesse uma ligação com todo mundo boa e não tivesse gente batendo, ao contrário se todo mundo na mesma concordância vê se não ia pra frente, você acha que eu não fico vendo ali, fico só vendo. Eu só vejo (Entrevista com Catatau, p. 25).

Se tivesse em uma escola um psicólogo pra tratar da cabeça das pessoas, uma pessoa que tenha feito faculdade, psicólogo pra entrar mais ainda, pra trabalhar no psicológico da pessoa, fazer a pessoa parar pra pensar naquilo que ela tá fazendo, começando por aí tudo já muda.

Professor ter feito pelo menos um curso de psicologia (Entrevista com Catatau, p. 24).

Se tiver, assim, uma assistente social quando o aluno precisa de uma cesta básica, “preciso tirar uma foto, tirar meus documentos, a senhora pode me ajudar?”, já ajuda já. Mas o povo não pensa assim (Entrevista com Catatau, p. 25).

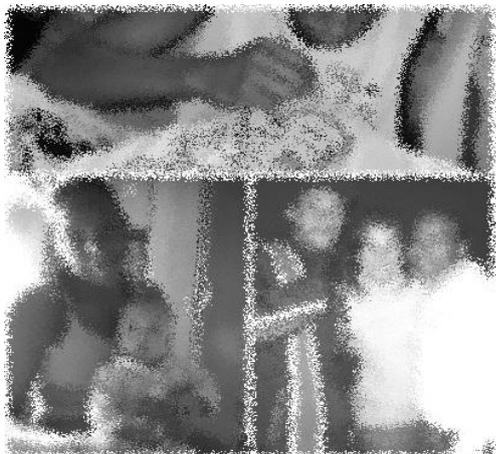
Quando Catatau compartilha suas ideias sobre a escola, com muita clareza considera que a escola deveria avançar na relação entre alunos e instituição escolar, permitindo-nos traduzi-lo na perspectiva de uma escola que se preocupa com a vida, com o contexto e a realidade de seus alunos, que extrapole os muros institucionais e talvez, como Catatau idealiza, a existência de profissionais que interviessem também nesses outros espaços. Ele, a partir do seu conhecimento, atribui esse avanço pela apropriação por parte dos profissionais da escola dos conhecimentos da Psicologia, que, na minha leitura, traduzo pelo saber que as pessoas deveriam ter sobre os comportamentos e as relações humanas; além disso, referindo-se ao Serviço Social, as necessidades sociais precisam ganhar visibilidade e respostas para dentro da escola.

Acima de outras questões fundamentais: a formação dos professores, a capacidade do tratamento igualitário dedicado aos alunos pela equipe dirigente da escola, uma gestão comprometida e um núcleo de trabalho que compartilhe e direcione suas ações com base num mesmo ideário.

Catau é surpreendente na análise e em suas proposições e, mesmo tendo que lidar com a inexistência de sua proposta, ele ainda persiste em acreditar que é pela escola que terá outra condição de vida, uma condição melhor.

P: Ah Catatau, não se cale, por favor.

## 6.4. Mar e Sol



A Sol venha, venha logo,  
traga consigo calor, luz e alegria  
para essas águas, desse Mar  
que guardam  
segredos e mistérios  
tristezas e  
algumas reticências

Talvez soubesse desde o começo que esta história seria a mais difícil para eu escrever e, antes de começar, considerava que a dificuldade residia no fato da relação com Marcelo e Solange ter sido tão intensa ao longo desses anos; frequentei todos os espaços a que fui convidada a estar com eles, todas as casas e suas soleiras, chá de bebê, praças, centro de saúde, inclusive em “chats” na internet, dado que a minha mudança de cidade vivida em outubro de 2010 coincidiu com o fim das atividades de campo e com a chegada da internet no Jardim Gonzaga, o que nos levou a nos comunicarmos pelo *Messenger – MSN*<sup>79</sup>.

A dificuldade da produção da história não decorria do fato do acúmulo de informação que obtive sobre a vida de ambos e sua sistematização, mas sim de uma revolta genuína, um certo “constrangimento alheio”, ao perceber o que a sociedade por meio de seu principal equipamento público – a escola – deixou de fazer por estas duas vidas.

Uso a expressão “constrangimento alheio”, por estar, num primeiro momento, na condição de profissional que atua, na maior parte das vezes, por fora do sistema escolar. Embora meu lugar profissional e de pesquisa seja explicitamente ambíguo, dado que desenvolvi atividades vinculadas à extensão universitária no interior desta instituição e dedico algumas muitas horas para compreendê-la. Dessa forma, meu constrangimento não é alheio, antes é interno, na medida em que coassumo a responsabilidade por uma

---

<sup>79</sup> *Messenger* é um programa da internet em que você se comunica em tempo real com seu interlocutor, via digitação ou via vídeo.

estrutura que escancaradamente fechou os olhos para esses adolescentes, não somente na adolescência, quando esta estrutura normalmente apresenta muitas dificuldades para lidar, mas desde a infância.

A história de vida de Marcelo e Solange demonstra que seus direitos foram violados logo na primeira infância, apesar de ser o período da vida em que as pessoas, de uma forma geral, sensibilizam-se mais, lidam com mais carinho e ternura, e é motivo de orgulho para o Brasil nos fóruns internacionais por conta de sua legislação protetora, particularmente São Carlos, que se orgulha da rede de atendimento construída em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Apesar do pessimismo que se depreende dessas histórias, sem dúvida foi o acompanhamento individual e “coletivo” mais alegre. Coletivo porque, ao longo do processo da pesquisa, passei a ser referência não só para Marcelo, mas igualmente para Solange, depois nasceu uma linda menina, e a confiança com o casal se estreitou tanto, que me via acolhida pelas famílias que os circundavam, a família de origem de Solange e a família de um dos irmãos de Marcelo, famílias em situações contrapostas em relação às representações clássicas existentes nas periferias urbanas; de um lado a família da mãe de Solange, a dos trabalhadores lícitos; de outro, a família do irmão de Marcelo, vinculada ao mundo do crime.

Foi a circulação nesses diferentes contextos que me possibilitou o entendimento mais profundo de toda a organização do tráfico de drogas ilícitas em São Carlos, esclarecendo e marcando as diferenças entre os níveis de envolvimento e a função dos adolescentes nele, o papel do território e a gestão do Estado com seus atores, equipamentos sociais e alinhamentos políticos a favor do seu funcionamento, as relações promíscuas e frágeis entre o tráfico e a polícia, os códigos culturais que envolvem homens e mulheres naquele bairro perpassados também pelas regras do PCC, bem como as condições de vida dos peixes graúdos. Enfim, o cotidiano da vida daquela comunidade visto de uma perspectiva mais interna, como nos adverte Whyte (2005): *“para compreender o evento espetacular, é necessário vê-lo em sua relação com o padrão de vida cotidiana”* (p. 20). Dito de outra forma, por Feltran (2010):

é possível estabelecer uma perspectiva de pesquisa interna a essas periferias, aquela usualmente construída pelo etnógrafo que discorre tanto sobre discursos quanto sobre práticas observadas entre seus

interlocutores, em seus encontros de pesquisa com moradores ou frequentadores daqueles territórios (p. 571).

É a partir do acesso tão intenso a essa realidade que consegui compreender com clareza e organicidade quando Gramsci (2000) pondera:

o fato de que um tal clima e um tal modo de vida tenham entrado em agonia e que a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola. Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não levam em conta estas condições. Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola que só pode existir se a escola for ligada à vida (p. 132).

Para Marcelo e Solange, a vida sempre aconteceu do lado de fora da escola e nunca ninguém da escola cuidou para que eles fossem olhados, em suas singularidades – necessidades e desejos –, assim, continuaram ao longo de toda a vida: passaram despercebidos. E o auge de tal fato está retratado na cena comum de Marcelo, que, mesmo não matriculado na escola, pulava o muro para participar do seu cotidiano e nunca foi abordado, nem por inspetores, tampouco pela equipe dirigente.

Solange sempre foi minha estrela guia, por isso este nome que me remete ao Sol, a estrela maior do nosso universo, não cabendo melhor representação simbólica para esta doce menina, uma grande mulher. Ela compartilhou tudo comigo, desde seus segredos mais íntimos, dúvidas, até informações restritas às pessoas da comunidade, caminhava comigo pelo bairro, levava-me a quem eu requisitasse. Foi por ela que a porta do mundo das meninas me foi aberta: uma porta difícil de adentrar.

As meninas são bem arredias, e porque sou do mesmo gênero, naquele contexto, tal aspecto funcionava muito mais como um dificultador para a aproximação do que como um facilitador. Além do mais sou de ‘fora’, sendo minha indumentária, minha cor da pele e tudo mais reveladores do meu pertencimento a outra classe social. Para agudizar essa distância, há de se considerar que minha história no bairro é fortemente vinculada aos meninos. Em 2007, quando iniciei as atividades no Jardim Gonzaga, na época ainda Centro Comunitário, este espaço era frequentado proeminentemente pelos meninos, não que houvesse alguma placa que proibisse a entrada das meninas, mas porque havia um acordo implícito entre os próprios meninos de que ali era seu espaço, um código de conduta que era respeitado por todos eles.

Com base no campo empírico, observamos que as meninas quase pouco frequentam os espaços públicos do Jardim Gonzaga, restringiam-se às suas casas e/ou às casas de seus companheiros e, antes de terem filhos, o máximo que conseguem é frequentar a escola<sup>80</sup>.

Conheci Solange, no intervalo da escola, em 2008, e logo em seguida passei a acompanhá-la no Programa de Medida Socioeducativa, por conta da LA que lhe foi designada, como será descrito em maiores detalhes ao longo da história. Conheci Solange, na verdade, porque ela era prima de outra adolescente muito próxima da nossa equipe. Como conheci Marcelo e Solange em contextos diferentes, levou certo tempo para juntar as peças e saber que se tratava de um casal de namorados.

Marcelo, conheci um ano antes, em 2007, naquele Centro Comunitário ao qual iam apenas meninos. Ele, na época com 16 anos, bem magro e muito tímido, daquele tipo de timidez que é confundido com prepotência em um primeiro contato. De qualquer forma, desde novo, já tinha um jeito diferente de se colocar no mundo, sempre se vestia impecavelmente, usava correntes de prata, sempre perfumado, tatuagens, roupas largas e de grife. Dessa forma, dava a entender que era alguém, dentro da hierarquia do tráfico, com mais responsabilidade; com dois, três telefones celulares, e sempre muito atento ao movimento das pessoas dentro e fora da instituição. Envolvia-se bastante nas atividades propostas, pois gostava muito da linguagem artística, especialmente no que dizia respeito a desenho, uma de suas habilidades. Ele mora com o irmão mais novo desde os 14 anos, em uma casa simples, com aproximadamente 40 m<sup>2</sup>. Nos últimos dois anos, Solange também passou a morar nessa casa, mas, devido às constantes brigas do casal, ela ainda alterna entre a casa de Marcelo e a da mãe, uma rua atrás. Marcelo também conta com a presença de familiares que vivem próximo, física e emocionalmente. A casa da avó paterna é na frente da sua, e na mesma rua ficam as casas das famílias de seus dois irmãos mais velhos. Os dois irmãos mais velhos são gêmeos idênticos, um deles é um dos peixes-graúdos do Jardim Gonzaga e, verdadeiramente, vinculado ao PCC (Primeiro Comando da Capital). Assim, toda circulação, distribuição e venda da maconha, cocaína e do crack naquele bairro é de sua responsabilidade. A casa desse irmão de Marcelo é uma

---

<sup>80</sup> Isto se tornou uma questão tão relevante para o nosso Grupo de Pesquisa que se desdobrou em uma proposta de pesquisa de mestrado: “Cadê as meninas? Cotidiano e Traços de Vida de jovens meninas pobres de São Carlos pela perspectiva da Terapia Ocupacional Social”, em andamento, desde 2011, no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional desenvolvida por Mayra Cappellaro.

das melhores casas do lugar, é casado, tem três filhos pequenos (um de 7, outro de 5 e o mais novo com 10 meses), e sempre está perambulando de carro pelas ruas. O outro irmão também é casado e sem filhos, na adolescência foi bastante envolvido com o crime e o tráfico, mas depois dos 18 anos “decidiu sair dessa vida” e seguir uma vida de trabalhador formal. Marcelo não sabe nos dizer como, nem porque ele tomou essa decisão, mas valora positivamente a sua escolha.

Sua mãe faleceu quando ele ainda tinha 9 anos e seu pai é vivo e mora também no Jardim Gonzaga, mas nunca o conhecemos. Marcelo diz que ele está sempre por perto.

Sobre sua trajetória escolar ele nos conta:

Aí eu fui para a... Péricles, né? Estudei na Péricles. Estudei na Péricles na quarta e passei de ano fui para a quinta na Aracy e fiquei na Aracy. Reprovei, nossa senhora, não sei quantos anos mais, três anos, quatro anos vai... parei na quinta? Não lembro, é porque eu ficava no embalo. Não ia na escola para estudar, viu, dona. Ficava pirando. Pulava o muro da escola e ia embora (...). Não, eu reprovei uma vez na quinta e uma vez fui para sexta, aí na sexta eu reprovei dois, três anos, na sexta. E tô na sexta até hoje, é não tô estudando mais... Parei, né? (...) É eu pirava<sup>81</sup> duas aulas, e ficava pirando aí, uma, duas e iam marcando falta. Aí chegava de matemática tinha tanto de falta e reprovava de matemática (Entrevista com Marcelo, p. 4).

De acordo com seu histórico escolar, a trajetória já começou de forma muito comprometida. Ele não conseguiu avançar da 1ª série, repetiu duas vezes, foi para a sala de aceleração<sup>82</sup> seguiu para a 2ª série; ficou mais dois anos na 2ª série, foi novamente para a sala de aceleração e pulou para a 5ª série.

Em 2003, na 5ª série em uma escola da rede estadual, repetiu quatro vezes consecutivas, inscreveu-se na 5ª série do EJA no ano de 2006, passando para o EJA da 6ª série e ali permaneceu, seguindo até 2009 na mesma série. Sobre sua desistência, ele nos diz: “Ah já faz dois anos que eu não estudo mais ou menos. Eu ia, mas não ia mais. Voltava embora depois, ia embora desanimado...” (Entrevista com Marcelo, p. 5).

Mesmo nessa trajetória toda esburacada, sem continuidade, ele nos conta:

---

<sup>81</sup> Pirando é a gíria moderna e da periferia para expressar que “cabulou a aula”.

<sup>82</sup> A sala de aceleração foi um mecanismo criado para responder à mudança da organização curricular que a rede estadual paulista passou a ter a partir de 1998. Este tema foi discutido na história de Catatau.

Ah, para falar a verdade, aprendi um monte de coisas ali também. Eu sei ler e escrever, mas sabe assim, eu nunca tive interesse mesmo de pegar no livro, e ler e ler mano, eu sei ler e escrever, sim... E aprendi tudo ali na Aracy mesmo... Para te falar a verdade nem multiplicação eu sei mais. Mas ali é uma boa escola (Entrevista com Marcelo, p. 5).

M: Não, mas a escola ajuda, sim.

P: Mas e para você?

M: Para mim também! Para qualquer um, ajuda bastante (Entrevista com Marcelo p.10).

E em outro momento da mesma entrevista:

P: E o que você pensa sobre a escola? Vê algum sentido?

M: Ahhh, todo, né, mano. Ah, se não tem estudo, não tem nada na vida hoje em dia. É, estudo é tudo, né? Por isso que eu quero estudar. Lógico. Não, minha matrícula, minha matrícula está ali dentro da bolsa. Só ir matricular, é que eu tava com preguiça. (...) Tem que ter humildade, eu acho assim, eles estão lá pra ensinar, né, mano. Os alunos que têm que parar e falar assim: “não eu que vou obedecer o professor”, né? É de boa (Entrevista com Marcelo, p. 11).

Ao longo de todo seu depoimento, ele sempre coloca sobre si a responsabilidade de não ter conseguido se manter na escola: ele que pirava, ele que desanimava, ele que precisava obedecer ao professor, ao passo que a escola é boa e ajuda, como sendo sua culpa ser incapaz de permanecer naquele espaço.

Apesar de buscar ressaltar, durante a entrevista, a percepção de que a escola favorecia seus comportamentos, principalmente os de evasão, ou o que a escola poderia ter feito para que sua trajetória tivesse sido diferente. Sua perspectiva de culpa se mantinha, tanto na entrevista como fora dela, em outros momentos.

Para Abromavay e Castro (2006), “*a escola conseguiu convencê-los de que de fato são eles, os alunos, seu principal problema*” (p. 29). Para essas autoras, os alunos desinteressados são considerados o maior problema das escolas pelos professores. Estes, por sua vez, responsabilizam os alunos e suas famílias, mas, efetivamente, culpabilizam os alunos. Verifica-se que os alunos reproduzem tal compreensão colocando em si a culpa pelas dificuldades e pelos problemas encontrados e vivenciados na escola. Referem que 66% dos alunos afirmam que seu desinteresse é a principal causa dos problemas que acontecem naquele espaço (ABROMAVAY e CASTRO, 2003). Essa responsabilização sobre os acontecimentos ruins que se dão na escola suscita uma imagem negativa dos alunos sobre si e seus colegas, na mesma direção de um imaginário

social geral, fundamentado em estereótipos sobre a juventude pobre, fortalecendo o preconceito e a negatividade em relação a essa população.

Outra autora que nos auxiliou a compreender esse processo vivido por Marcelo foi Sposito (2005). Ela discorre que se criou uma nova geração de jovens que incorporaram a variável escolar no seu repertório de práticas e expectativas, como se houvesse um “mergulho na sociedade escolarizada”, pois a instituição escolar está no centro das referências identificatórias, independentemente da adesão ou crítica (SPOSITO, 2005). Assim se constituiu no imaginário de toda uma geração que uma das possibilidades de remissão da condição da pobreza está centrada principalmente na condição individual, na capacidade ou não de sair dessa condição: “estude que você se dará bem”, “só” oculta (e propositadamente) que, para efetivar o processo do estudo, se requer um conjunto de situações de ordem pedagógicas e políticas que não se garante no âmbito da capacidade individual.

Assim, Marcelo e outros tantos adolescentes, com quem conversamos e também entrevistamos, sustentam o discurso de que a Escola é o espaço que os ajudaram e os ajudarão no futuro, sendo exclusivamente do aluno a responsabilidade de ali permanecer, mesmo que tudo indique que este espaço os rejeita.

Se eu pudesse voltar atrás, eu voltaria, porque muitas vezes a gente pensa que é o professor, né, mas quem faz a escola é o aluno. (Entrevista Marcela, p. 6).

Esta é uma das marcas mais cruéis que a escola deixa nas vidas desses adolescentes e jovens. Ela, engenhosamente, vem transferindo suas culpas e mazelas para seu público, que antes, na verdade, são vítimas dessa estrutura anômala e negligente. Leva-os a expiar sozinhos toda a culpa de seu fracasso, sem deixar, assim, nenhum espaço subjetivo para algum nível de compartilhamento da questão, nem tampouco, formar consenso com respeito ao estado falido e caótico do atual sistema público do Ensino Básico. Assim, esses jovens não conseguem permanecer nesse espaço, por conseguinte, aqueles que minoritariamente conseguem, como nos aponta Sposito (2005), perfazem o que ela chama de “*ensino das minorias sobreviventes*”.

Sobre o seu primeiro ato infracional, caracterizado como averiguação suspeita, Marcelo nos relata conforme descrição abaixo:

a escola que chamou o NAI, não, chamou a ronda que levou para o NAI, foi um monte de polícia, não precisava daquilo. Ah... eles não bateram nada, mas chegaram lá apavorando a vizinhança inteira lá. A vizinhança inteira ficou com medo (Entrevista com Marcelo, p. 6).

Eles disseram se isso acontecesse mais uma vez, eu ia assinar a carteirinha, esses negócios aí. Se eu ficasse pirando da escola e a ronda escolar me pegasse, eles iam me pegar. Eu falei a verdade mesmo, falei que eu pulei o muro e vim embora, que eu não tava interessado (Entrevista com Marcelo, p. 5).

Nessa ocasião, Marcelo somente teve uma audiência com o Juiz da Vara da Infância e da Juventude, que lhe aplicou uma medida de advertência. Nesse trecho explicita-se uma situação corriqueira, onde a escola passa a chamar com frequência a ronda escolar, e como isso se transforma, rapidamente, em um ato infracional e desencadeia um processo jurídico. Não existiriam outros mecanismos para cuidar do adolescente que foge da escola? Quantos alunos de escolas privadas foram pegos “cabulando” e levados para o NAI para sofrer uma advertência do juiz?

Esse fato traz a clara noção do embate advindo da divisão de classes que sustenta e legitima essa atitude da escola pública, que lida com esses jovens na ótica da criminalização daqueles que resistem à disciplina pura e simples. O que faz a escola para retê-los, para quem queira permanecer? Ou é apenas uma “prisão” na forma de escola?

Sobre a trajetória escolar de Solange, na entrevista, ela diz que estudou somente em duas escolas, na Escola Municipal Janete Lia no Ciclo I e na Escola Aracy no Ciclo II até a 5ª série quando parou por conta da gravidez: “*é, aí depois eu comecei a namorar, engravidei, amigui e desisti de ir para escola*” (Entrevista com Solange, p. 2). Em relação à possibilidade de retorno ela diz: “*Desisti não, porque eu tenho vontade de voltar até hoje dona, mas...*” (Entrevista com Solange, p. 4).

Em outro momento na entrevista, Solange se recorda que, além da gravidez e do cuidado com a filha como justificativa de sua interrupção nos estudos, também houve uma briga com outra adolescente, mediada pela diretora. Contudo, uma mediação infeliz, na sua perspectiva, uma vez que a diretora defendeu a colega, em suas palavras:

Hein, dona, aí eu briguei com ela, aí a diretora veio apontar eu que estava errada, ela (a colega) veio dar na minha cara, aí eu grudei nela, a diretora foi a favor dela, porque eu comecei, a diretora nunca me viu, era no comecinho de ir para escola, depois desse dia que eu briguei com a

menina, eu nunca mais fui para escola, foi por causa disso daí, depois que briguei com ela, não fui mais. Aí parei. Por causa de uma briga (Entrevista com Solange, p. 10).

O processo de rememoração do Ciclo I é mais prazeroso do que o Ciclo II. Sobre o Ciclo I, Solange fala:

Ah eu gostava, dona, de estudar, porque quando eu não sabia ler era tão ruim, depois que eu fui para escola eu aprendi a ler e a escrever, eu já sabia fazer tudo já, essas partes eu gostava de ir para escola, ah só isso. A escola era boa também, porque lá na escola eu aprendi bastante coisa, agora eu esqueci tudo (Entrevista com Solange, p. 4).

Isto também acontece na entrevista com Juninho:

P: Agora você vai me contar a sua história com a escola. Qual foi a primeira escola que você estudou?

J: Ai foi a Octávio de Moura... a EMEI Octávio de Moura.

P: Ai queria filmar agora!

J: Por quê?

P: É que você abriu um sorriso...

J: Eu era muito mais apegado, era o primeiro da sala, da fileira. Eu era aquele aluno presente que tinha notas boas, tinha até hoje eu falo assim, eu tenho uma boa educação, pelo menos isso minha mãe deu e eu soube adquirir pra mim. Eu era muito educado com os alunos, com os professores, todos gostavam de mim (Entrevista com Juninho, p. 13).

Não há como negar que o acolhimento na escola do Ciclo I é muito diferente do Ciclo II. As professoras têm nome, vincula-se à “tia”, nomenclatura criticada por Paulo Freire (1993), mas denota uma relação de maior proximidade afetiva. Observamos que isso esmorece no Ciclo II, ao mesmo tempo que aparecem com mais força as experiências das bagunças e dos conflitos.

Já sobre a 5ª série, série crítica, discutida em maior profundidade na história de Jaguar, Solange nos fala que também teve muita dificuldade pelo fato do aumento da quantidade de matérias e, conseqüentemente, do número de professores que passou a ter, de “*um passou para seis*” (Entrevista com Solange, p. 3).

E compartilha conosco como se sente frente ao estudo hoje e o que precisará fazer para retomar sua trajetória escolar:

Ah não, as coisas já esqueci tudo, esqueci tudo. Não tenho mais paciência, se eu for voltar a estudar mesmo, tenho que voltar minha

memória tudo de novo, não sei nada, dona, ler e escrever eu sei, mas fazer matemática, português eu sei, mas nossa um monte de coisas eu não sei mais nada (Entrevista com Solange p. 4).

Com base em seu histórico escolar, há outros detalhes omitidos por Solange. Ela iniciou seus estudos em 2000, com 8 anos de idade, repetiu a 1ª série duas vezes e, em 2002 e 2003, não há nenhum registro de matrícula, o que significa que ficou fora da escola nesse período. Em 2004 ela retomou os estudos na 2ª série na escola que menciona na entrevista, permaneceu ali até a conclusão do Ciclo I do Ensino Fundamental, mudou para a Escola Aracy em 2007, para fazer a 5ª série e abandonou. Em 2008 se matriculou novamente nesta mesma série, abandonou novamente e nunca mais voltou.

Nessa síntese, para além das questões que envolvem a 5ª série, novamente nos surpreende a falta de proteção à Infância, assim como aparece na história de Marcelo, só que envolvendo outro problema. Dessa vez, não é a classe de aceleração que está no foco, e sim a omissão dos atores da Escola e de toda uma rede de atenção à Infância, ou seja, do Estado, que permite que a criança fique fora da escola por um período de dois anos e não desencadeia nenhuma ação. Assim, revela o quão frágil é a sustentação de um discurso de proteção e como se perde na capilaridade do cotidiano, quando não há uma estrutura adequada para garantir essa proteção: onde está o Conselho Tutelar? Por que a Escola, a diretora, a coordenadora pedagógica não se atentaram para a perda de uma aluna, era mais *uma*?

Essa questão de iniciar um percurso escolar marcado por uma série de dificuldades que se explicitam na repetência nas séries iniciais do Ciclo I do Ensino Fundamental é expresso tanto na história de Marcelo como na de Solange. Com base no banco de dados dos históricos escolares dos jovens egressos do Sistema NAI, pelo número de 214 repetências na 1ª série e 570 repetências na 2ª série, esta situação mobilizou-nos para nos debruçarmos sobre os históricos que tiveram dificuldades em avançar na primeira série. Nesse sentido, como apresentado na seção 5, cruzamos os dados dos adolescentes que tiveram a repetência na 1ª série (156) com a série alcançada e a situação escolar atual, e os dados afirmam o que sabíamos por meio da história singular de Marcelo e Solange: os adolescentes que repetem a 1ª série alcançam, porcentualmente, séries mais baixas do que os adolescentes que não têm a repetência

nessa série, proporcionalmente, têm taxa de conclusão da trajetória escolar (8,9%) menores que os adolescentes que não repetiram (11,9%) e quase 40% migram para a Educação de Jovens e Adultos para dar continuidade aos estudos.

Normalmente as histórias de vida acabam por elucidar os achados advindos da análise dos históricos escolares, já a história particular de Solange nos mostra que nem sempre o particular é reflexo do que é universal. No cruzamento dos dados estatísticos, descobrimos que as meninas estudam mais que os meninos, alcançam séries maiores e têm taxas de conclusão maiores (15% meninas; 10% meninos), reproduzindo o que os dados da educação de uma forma geral têm nos trazido em relação à condição feminina (IBGE, 2009).

Solange interrompe seus estudos na 5ª série, e em 2008, ano que ocorre o ato infracional de Solange, ela nos relata:

Foi o negócio da droga, já contei para dona, não é? Segurei uma droga da minha cunhada (mulher do irmão do Marcelo), entendeu? Aí eu segurei o BO dela, aí nós fomos para o fórum, aí a polícia veio e nos levou para a delegacia, prendeu minha cunhada (maior de idade), aí nós trouxemos ela para cá e prenderam ela, aí até os policiais falaram que se arrumasse um de menor que podia segurar, aí ela saía, aí eu falei: “então eu vou, né mano”, aí eu fui lá, assumi, falei que a droga era minha, que ela não tinha nada a ver, mas ela não tinha mesmo, viu, dona, que ela não tinha nada a vê. Aí chegou no dia da audiência que ela veio lá de Ribeirão, aí o juiz falou para mim, me xingou um monte, que eu era bandida, que eu era um monte de coisa (Grifo nosso, entrevista com Solange, p. 11).

Solange nos traz uma fala sobre a ameaça que o juiz faz:

Ah porque várias vezes eu aprontei, aí levei tanta chance do juiz, aí porque se não era para eu estar na FEBEM até hoje, porque eles falaram para mim que mesmo que não tem FEBEM, eles iam me deixar em uma cela sozinha, sabe lá em Ribeirão Preto mesmo, mas que tinha uma cela sozinha e que eles iam me deixar lá, para eu aprender, me chamou de bandidinha, que eu roubava, que eu pegava droga, falou um monte de coisa, os esculachos que eu levei do juiz eu não pretendo para ninguém, não, viu, Dona, agora se eles fazem, se não querem escutar, é com eles mesmos, não é verdade? Mas eu para lá não quero ir mais, não. Porque agora eu sei que meu negócio não é FEBEM, não, é cadeia, dona (Entrevista com Solange, p. 15-16).

Nestes dois trechos, evidencia-se uma série de questões tensas e problemáticas, entre elas: a relação da polícia com o tráfico de drogas, o uso consciente da não

imputabilidade do adolescente pela polícia, pelo tráfico e pela família, a humilhação e a centralidade do discurso moral na ameaça despendida pelo Judiciário no tratamento aos adolescentes e suas famílias.

A relação da polícia com o tráfico nos remete a Corneville (WHYTE, 2005), bairro onde se deu o primeiro estudo etnográfico sobre a juventude:

Para lidar bem com a polícia, dinheiro é importante, mas posições e relações pessoais também. Nenhum desses elementos é eficaz sem os outros. Prevaecem na sociedade duas concepções gerais sobre as obrigações de um policial. As pessoas de classe média sentem que ele deve aplicar a lei sem medo ou favorecimento. As pessoas de Corneville, e muitos dos próprios policiais, acreditam que o agente de polícia deve ter a confiança do povo em sua área, de modo que possa resolver muitas das dificuldades de forma pessoal, sem fazer prisões. Essas duas concepções são em grande parte contraditórias. O policial que assume uma perspectiva extremamente legalista de suas obrigações afasta-se das relações pessoais necessárias para poder atuar como mediador de disputa em sua área. E o policial que cria laços próximos com as pessoas locais é incapaz de agir contra elas com o vigor prescrito pela lei (p. 153).

Essa obra nos ajuda a compreender que é uma tensão contínua para o policial conseguir se relacionar com sua comunidade e prescrever a lei. A questão que se coloca é que esse equilíbrio parte de uma instituição que está de certa forma corrompida e atrasada (ADORNO e SALLAS, 2007). Em Corneville, a corrupção já estava declarada na relação da polícia com os jogos e continua, na atualidade, em outro contexto, no Jardim Gonzaga, na relação com o tráfico. Sobre o ‘atraso’, como nos aponta Adorno e Sallas (2007):

as políticas públicas de segurança permaneceram sendo formuladas e implantadas segundo modelos convencionais, envelhecidos, incapazes de acompanhar a qualidade das mudanças sociais e institucionais operadas no interior da sociedade. O crime se modernizou; porém, a aplicação de lei e ordem persistiu enclausurada no velho modelo policial de correr atrás de bandidos conhecidos ou apoiar-se em redes de informantes (p. 10).

A fala de Solange explicita como a própria polícia sugere que um “de menor” assuma a droga, o que se desdobra em uma aplicação da medida socioeducativa, a liberdade assistida. Na época em que a LA tinha que ser cumprida por Solange, ela estava grávida e, como teve sangramentos no início da gestação, o médico a proibiu de sair de

casa. Nesse contexto, o Programa de Medidas Socioeducativas teria que fazer visitas na sua casa para acompanhar seu processo; como quem fazia as visitas domiciliares era a Orientadora de famílias, passei a frequentar a sua casa.

Seu cotidiano era bastante restrito, como nos relata:

Ah, limpo a casa, limpo a casa, lavo louça, tem vezes que a gente lava a área. E depois que a gente faz tudo, a gente fica dentro de casa e depois nós vamos para rua. Depois que fica tudo limpo, nós vamos para lá, depois a gente deixa tudo limpo, limpa de novo e vai de novo para rua. Tem vezes que eu cozinho, mas agora minha mãe está com o marido dela, então ela tem que cozinhar, dona, diz ele que não come comida de qualquer, não (Entrevista com Solange, p. 12).

A gravidez sempre foi a demanda central no acompanhamento da medida socioeducativa, uma vez que suas dúvidas e inseguranças se faziam presentes nesse momento de sua vida. Neste sentido, nas visitas, conversávamos sobre a escolha e os significados dos nomes<sup>83</sup>, sobre a gestação e o desenvolvimento infantil, preparamos o chá de bebê, e ainda mediava as relações conflituosas entre o casal, pois havia muito sofrimento em Solange ter que lidar com toda sua transformação do corpo e as restrições que isso lhe afetava, enquanto Marcelo vivia sua condição juvenil a todo vapor – sair, beber, estar com outras meninas. Em relação às traições, isto traz outros sofrimentos, pois os códigos culturais daquele lugar permitem e valorizam que os homens façam isso, enquanto, ao mesmo tempo, é negado para as mulheres, além do mais, no código do PCC, código que permeia as relações sociais do bairro<sup>84</sup>, há um

---

<sup>83</sup> Solange insistia em um nome composto com muitas consoantes como “H” “Y” e “L”, eu tentava explicar como seria difícil sua filha lidar com isso toda vez que tivesse que pronunciá-lo. Todavia, respeitava seu desejo em primeiro lugar – pressuposto da ética, que para mim é muito caro. Quando a bebê nasceu, o médico, ao questioná-la qual seria o nome, Solange falou de alto e bom tom, descrevendo como seria sua ortografia, o médico, indelicado, grosso, disse que *“ela atestaria para toda a vida que aquela menina tinha uma mãe burra”*. Conversamos longamente sobre esse episódio que entristeceu muito Solange. Esta pequena história, apesar de singular, é significativa e demonstra como os profissionais, no caso da Saúde Pública, quando atravessados por seu valor moral e de classe social se colocam distantes da vida desses meninos, limitando a compreensão e o alcance daquilo que sua ação profissional os designa fazer: cuidar das pessoas.

<sup>84</sup> Sobre os códigos do PCC, é importante destacar que no Jardim Gonzaga, são poucas pessoas que são de fato iniciadas nessa organização. Não obstante, seus códigos e suas “leis” estão espalhados por toda a comunidade, como, por exemplo: regras para o pagamento de dívidas, para o não roubo dentro da comunidade, o não uso da violência física entre homens, o não uso de armas nas bocas, entre outras. Parte dessas regras compõe um Estatuto que foi divulgado na imprensa escrita, só que existem muitos códigos, principalmente os que definem comportamentos entre homens e mulheres que por vezes ficamos sem saber se de fato pertencem aos códigos internos do PCC, ou fazem parte da cultura local e independem da normatização dessa organização criminosa.

consenso de que a mulher de “irmão” será sempre mulher do “irmão”, até quando este quiser e, mesmo depois de separados, se ele tiver outra vida, outra família, a mulher fica condicionada a esta primeira relação. Quando eu questiono este fato tanto para Solange como para a esposa do irmão do Marcelo, elas respondem: “*é assim né, dona!*” Esta naturalização me dá a sensação de estar ou em algum país do Oriente Médio, ou em uma aldeia no continente africano<sup>85</sup>, a diferença que os corpos não estão cobertos ou não completamente desnudos, mas o lugar da liberdade do homem e da privação da mulher se mantêm. Por conta disso, Solange desejava com clareza o nascimento de um menino, no entanto, eis que nasce a linda Hysabella Chrysthyna, com todas as letras que para Solange lhe são de direito.

Quando questionada sobre o Programa de Medida Socioeducativa, ela diz:

É, é bem legal, sabe, eles dão bastante atenção pra gente, quer saber da vida particular, o que acontece na sua casa, na escola, na rua, com seus amigos, sabe... é bem aprofundado mesmo (Entrevista com Solange, p. 4).

Já a inserção na escola pelo Programa não aconteceu pela situação que Solange estava vivendo, mas ela nos conta como foi a fala do Juiz na audiência sobre essa temática:

Ah eles falaram que era para eu voltar à escola, aí eu falei que não ia, não. Aí ele falou: “você quer o quê? Crescer na vida de marginal? Falei que não ia mesmo, “ou você me dá outra escola porque na Aracy eu não volto, ou você me dá Maria Ramos, ou você me dá qualquer outra escola, porque Aracy eu não volto”, aí depois de tudo isso, aí morreu, nunca mais fui para lá e parei de estudar (Entrevista com Solange, p. 10).

Tendo em vista o nível de envolvimento com o tráfico de drogas, Marcelo passou quase ileso, durante toda a sua adolescência, do NAI, apenas tendo uma breve passagem, mas não se relacionava à sua atividade ilícita nem tampouco chegou a cumprir medida socioeducativa. Consideramos que isso se explica pelo fato de Marcelo ser irmão de sangue do “irmão” do PCC, em consonância aos acordos entre polícia e PCC, onde há

---

<sup>85</sup> Referência à frase do quadro da exposição Heroes/Angola: “A segunda esposa veio me dizer que o nosso marido trouxe a terceira mulher. Ela, a segunda esposa, estava com ciúmes e perguntou-me como eu me sentia. Então eu lhe disse para ter calma, porque isso também aconteceu comigo quando ela chegou aqui. E que, a partir dali, temos que nos entender, as três e termos um pensamento único, que é de cuidar do nosso marido” (Vetuula Yandjamba – Mulher Muchavicua).

a preservação de certas pessoas. No entanto, esses acordos são frágeis e suscetíveis às mudanças dos sujeitos que estão na linha de frente de ambas as organizações, num dado momento. Em novembro de 2011, quando Marcelo já “*era de maior*”, com 19 anos, houve uma troca no comando da polícia militar local, inaugurando um processo mais repressor à criminalidade na cidade, tomando o Jardim Gonzaga palco para esta ação: a polícia resolveu prescrever a lei e romper com os acordos tácitos.

Marcelo foi detido pela polícia por porte de droga. Ele estava perto da casa do irmão trabalhador formal e, ao ver a polícia, jogou a droga na casa desse irmão e lá estava sua cunhada, assim foram detidos Marcelo e a cunhada. Eis que daí vem o inacreditável desta situação, quase ficção: seu irmão trabalhador, quando avisado do ocorrido, foi à delegacia para levar seus documentos atestando que se tratava de uma pessoa trabalhadora com carteira assinada e sem envolvimento com atos ilícitos. Por ser gêmeo idêntico do chefe do tráfico do Jardim Gonzaga, a polícia o confundiu com o outro irmão de Marcelo, ficando detido.

O irmão de Marcelo, chefe do tráfico, segundo Solange e sua esposa, estava impossibilitado de intervir na situação, pois seus “contatos” tinham sido transferidos; dessa maneira, a cunhada foi solta dois dias depois do ocorrido, e o irmão trabalhador formal ficou dois meses aguardando pela decisão judicial.

Desde então, tenho acompanhado o sofrimento de Solange com a situação, principalmente o dilema de ir ou não visitar Marcelo. Esta simples ação é envolvida por processos muito humilhantes, mesmo assim, ela tem ido e enfrentado, já que, na balança entre os prós e contras, ela avalia a existência de mais prós – para si e para ele –, revelando o sentimento de amor e dedicação de Solange para com Marcelo.

Esta história está em curso, na entrevista anterior à ida de Marcelo à prisão, quando questionamos sobre seus projetos de futuro, ele compartilha:

Eu quero voltar a estudar, mas não agora, agora não dá... Eu penso em trabalhar também, mas não arruma, né, dona? Fazer o quê? Pra nós que mora aqui em baixo aqui... É difícil. Descartado. Descartado do baralho. Só serve para limpar banheiro. É verdade. E olhe lá porque até o fim do ano acaba a cooperativa também. Não é verdade? Eles arrumam da principal (rua) para cima, aqui para baixo não. Se eles vim fazer um parquinho para crianças, pelo menos a população vai ficar agradecida. (Entrevista com Marcelo, p.7).

Este trecho revela sua plena consciência do que a sociedade lhe reserva – banheiros –, só que essa mesma sociedade não pergunta se é este tipo de função que ele deseja desempenhar e mais perversamente lhe incute o desejo do consumo e do bem-estar. Esta questão é dialeticamente particular e universal. Não é “só” Marcelo que é descartado, são Marcelos, Marcelas, Solanges... Além de descartados, são alvos do interesse para a manutenção e reprodução do sistema capitalista.

Nesse mesmo sistema, de forma ambígua, coexistem práticas legais e ilegais, fazendo com que exista um “embaralhamento” tal como é sugerido por Telles e Hirata (2007). Muitas vezes, o que está enunciado como “legal” também pode estar envolto por uma rede imensa de ilegalidade, isso vai desde a compra dos materiais de limpeza caseiros, os CDs piratas, até uma blusa na rede da “Zara”, que é baseada em mão de obra escrava boliviana.

A convivência com Marcelo nos revela este embaralhamento. Seu trabalho está imerso no ambiente ilícito, contudo, ele tenta, com esforço, ter práticas de legalidade, explicitado, principalmente, em duas outras situações que vivenciamos com ele: a aquisição da carteira de motorista e a relação com a escola.

Com referência à história da aquisição da habilitação de motorista, acompanhamos muito de perto esse processo pelo fato de ele ter solicitado nossa ajuda para conseguir estudar para passar na prova teórica. Assim, separamos na internet o material necessário para a realização da prova e passamos a estudar juntos, todavia, suas dificuldades de compreensão limitavam seu entendimento, bem como a memorização das regras do sistema de trânsito. Mesmo assim, ele se esforçou e fez a prova, uma, duas, três vezes consecutivas, sem sucesso. Frente a isso, rendeu-se à compra da habilitação por meio dos processos ilegais, prática disseminada por todas as classes sociais, atestando que o embaralhamento não está nos redutos circunscritos às periferias.

Em relação à escola, Marcelo se esforçava ao menos para se matricular, mas não conseguia permanecer. Nos anos em que participamos do cotidiano daquele espaço, o encontramos recorrentemente na hora do intervalo, em que ele entrava de forma clandestina – pulava os muros –, assim, de maneira “ilegal”, fazia-se presente no espaço “legal”, tentando ser mais um entre os 500 alunos. Com o passar do tempo, fomos percebendo que suas idas na hora do intervalo, que tinham como motivação o encontro

com a namorada, também eram um pretexto para a venda das drogas. De toda forma, passava despercebido de toda equipe da instituição.

Além de nos fazer refletir sobre os processos tênues entre o que é ilegal e legal, lícito e ilícito, esta história também nos explicita como Marcelo deseja ser mais igual do que diferente, ele quer ter uma vida comum e acesso aos bens de consumo, o que precede ter acesso à renda. Neste fato reside a questão, já que esta sociedade marcada pela desigualdade e pelo sistema capitalista não confere acesso igualitário aos recursos nem tampouco aos meios “legais” para que todos tenham recursos, mas este mesmo sistema cria e sustenta algumas brechas para que algumas pessoas tenham, e Marcelo está em uma delas, no caso, a brecha é o tráfico, com todos os seus riscos e implicações.

Estes acontecimentos estão em processo, e finalizo com a frase postada no seu MSN, antes de ter ido para prisão: *“A vida é tipo roda Jigante não sei paquer esculacho se oje ta ensima e a manhã ta inbaicho? Fé na Vida”*.

Hoje ele está embaixo, espero presenciá-lo um dia em cima, porque, como na frase de Solange no mesmo lugar, *“na vida tudo é passageiro”*.

## 6.5. Ivan



**mostre sua cara, seu rosto,  
suas mãos calejadas  
pensando bem, não!  
enxugue as lágrimas;  
seque o sangue;  
esconda as marcas  
porque na real  
ninguém está disposto  
a ver e viver  
a dor  
que não é só sua  
mas é tão única.**

A relação com Ivan certamente foi mais superficial do que com todos os outros jovens que aqui compõem as histórias, não caracterizando de fato um acompanhamento individual. Contudo, nas idas à sua casa, ao seu encontro, sempre se mostrou disponível para as conversas e para a realização da entrevista em profundidade.

Todavia sua história não poderia ficar de fora, pois é perpassada por uma série de situações/temáticas que não foram experienciadas pelos outros jovens que acompanhamos. Sendo tais situações tão complexas que poderiam encerrar nelas mesmas outras histórias, com destaque: a vivência das medidas socioeducativas com privação de liberdade: a semiliberdade e a internação; a perda de um familiar por morte violenta e uma desestabilização emocional que paralisa seu percurso escolar na 5ª série e o transferem para uma escola especial; o uso abusivo de drogas que subsiste com seu trabalho no tráfico.

Ivan tem hoje 21 anos, mora com a mãe, com o irmão mais novo e a companheira, cinco anos mais nova, que é dependente dele financeira e emocionalmente. Moram os quatro em uma casa de fundo, metade de tijolo, metade de papelão, e na casa da frente

mora a irmã mais velha, com o marido e a filha, e outro irmão mais velho, que por sua vez e por sua condição é o “nóia”<sup>86</sup> do bairro.

A família veio do interior da Bahia, na década de 1980, agenciada por parentes, envolvidos no sonho da migração (DURHAN, 1973). A mãe é uma das lideranças do bairro e participa ativamente da cooperativa de reciclagem.

Conheci Ivan em 2007 no Centro Comunitário, mas foi muito rápido esse primeiro contato, dado que logo teve que se retirar da cidade e ficar escondido na casa de parentes em outra localidade. Ivan estava correndo risco de vida, devido a uma dívida com o tráfico; já aparecia um sinal de que o uso da droga estava fora do controle. Reencontrei-o um ano depois, 2008, no início do ano letivo, em uma situação bastante delicada, que segue no relato abaixo com base no diário de campo:

Um dia quente em uma terça-feira, estávamos na sala dos professores da Escola Aracy, à espera da hora do intervalo para intervirmos, chega a diretora nervosa para desabafar com qualquer um que aparecesse na sua frente, no caso estava a vice-diretora, eu e meus alunos. Muito alterada, ela começa a esbravejar que tinha acabado de pegar um adolescente fumando maconha no banheiro.

Estava indignada pelo fato de os meninos estarem fumando na escola, “*onde aquilo iria parar*”, segundo seu relato, quando abordou o adolescente ele negou o fato e ela pediu para ele abrir a boca e cheirou sua boca. Ela disse que “*se continuar naquilo vai virar um dependente de crack, que o caminho é esse e que vai afetar sua cabeça e seus órgãos genitais*”; e solicita a mim para que “*eu desse um sabão nele, se eu sei de alguma técnica que pegue bem pesado, que dê uma lambuja, porque com esses meninos é só desse jeito, pegando pesado*”. Eu, um tanto transtornada, mas com muita calma, respondi que desconhecia essa técnica, entretanto, que poderia conversar com ele para ver por onde estava passando a ideia do uso dentro da escola, e formas de ajudá-lo. Em singulares três minutos, ela destilou toda sua concepção de mundo, de homem e seu distanciamento corpóreo-emocional da figura para quem seu trabalho é destinado: o jovem. E vou para o pátio, que pátio! Toda semana, quando entro na escola, sempre penso se estou numa escola ou num presídio, tudo concreto, cinza, com grades, feio. Os próprios alunos

---

<sup>86</sup> “Nóia” é a expressão para se referir aos usuários de crack que perderam total controle do uso, expõem-se a uma situação de quase mendicância no bairro e cometem pequenos furtos para garantir o acesso à droga.

dizem: “*aqui é o Carandiru, dona, não sabia!*”. Quando me aproximo do adolescente, eis que já o conhecia do ano anterior das intervenções no Centro Comunitário, era Ivan. Ele sorriu quando me reconheceu e, antes de iniciarmos a conversa, ele se adianta e diz: “*já sei que não pode fumar na escola, mas é que a cabeça tá cheia, a gente é preto e é maltratado no trabalho e não consegue trabalho, e aí não sei porque eu fumei aqui dentro, deu vontade*”. E iniciamos uma conversa de longos/curtos dez minutos, finalizada pelo sinal que toca.

Fiz o convite para ele voltar a participar das oficinas do METUIA, só que agora no CJ, ele acenou positivamente, e passamos a nos encontrar naquele espaço. No entanto, suas idas eram esporádicas e sobre isso conversamos, sua justificativa inicial era a questão do trabalho. Ivan sempre se esforçou para estar na legalidade, não se recusando ao trabalho pesado, de limpeza geral, lavador de carro, ajudante de obra. Desconstruindo um imaginário que ronda o senso comum de que os adolescentes que usam drogas e/ou cometem atos infracionais se envolvem nesse circuito pelo fato de “*não quererem pegar no batente*”, ou seja, não se disponibilizam a trabalhar em serviços que exijam do corpo (no caso, mais físico) e demandem uma determinada assiduidade. Minimamente as pessoas de uma forma geral deveriam se questionar em relação à existência (ou não) de um número suficiente de “*batentes*”, portanto, de trabalho para todos. Vivemos em uma sociedade estruturada na lógica capitalista que prevê esta situação: o capital (entende-se a lucratividade) avança à medida que promove a concorrência entre as pessoas para um mesmo posto de trabalho, quanto mais pessoas para uma mesma vaga de trabalho, mais o empregador (detentor dos meios de produção) poderá explorar seu empregado. Isto posto, é proposital a não garantia de trabalho para todos.

Nessa perspectiva, a juventude pobre é a mais vulnerável e apresenta maior desvantagem em diversos âmbitos, sobretudo em relação ao trabalho, pois geralmente possui menos experiência profissional, pouca qualificação e, conseqüentemente, menor acesso a este mundo, o que acarreta a redução das suas oportunidades, e assim sua absorção e inserção na economia informal (LOPES et al., 2008).

Ivan é alguém, neste cenário do capitalismo moderno, que tenta oferecer sua força de trabalho e, quando se abre a possibilidade, ele prontamente assume. Porém, as oportunidades de trabalho são escassas e inconstantes, tornando-o o que Castel (1994)

categorizou como “apto-para-o-trabalho-que-não-trabalha”; soma-se a isso o fato de Ivan ser analfabeto, o que limita ainda mais a possibilidade de inserção, só restando de fato os trabalhos mais precarizados, literalmente os “batentes”, e prevalecendo o estigma em torno da condição de “desocupado”, “vagabundo” e “violento” (SILVA e LOPES, 2009).

A não ida ao CJ, não se tratava de uma questão individual do Ivan, muitos jovens que conhecemos no Centro Comunitário (entre eles Miguel, Eduardo, Marcelo e Jaguar) também tiveram grandes resistências em “subir”, fazendo com que na relação pela pesquisa sempre tivesse que “descer” para encontrá-los.

Descer e subir, porque o caminho entre o coração do Jardim Gonzaga, onde mora grande parte desses meninos e o CJ, é uma longa subida e de fato marca uma distância, que não é só uma distância concreta, mas uma distância simbólica entre dois bairros adjacentes que separam duas distintas classes sociais e, portanto, é como se houvesse um muro invisível aos olhos de quem é “estrangeiro” e visível para os moradores, muro este que delimita o Jardim Gonzaga. Este outro bairro, o Jardim Monte Carlo possui moradores pertencentes a uma classe trabalhadora que “ascendeu” no seu projeto pessoal e se considera diferente dos moradores do Gonzaga, estereotipados como “bandidos”, “vagabundos”, ou algo do gênero depreciativo. Com o tempo de inserção no Jardim Gonzaga, passamos a reconhecer muito bem a visibilidade do muro, demarcando o limite territorial que faz com que os meninos fiquem restritos ao Jardim Gonzaga. Para transporem esse muro e conseguirem chegar ao CJ, os jovens precisam enfrentar outras barreiras, só que de qualidade humana e violenta – os policiais. “Os caras não é ser humano não. É verme<sup>87</sup> mesmo” (entrevista Ivan, p.4). Lembrando das palavras de Adorno e Sallas (2007): “o medo está associado com a permanente ameaça de violência física. Venha de onde e de quem vier, a violência constitui código normativo de comportamento” (p. 16).

Os jovens relatavam que não poderiam subir porque corriam o risco de encontrar os “vermes” pelo caminho e tinham medo da forma truculenta como eram abordados, preferindo não correr esse risco. Ainda havia aqueles que nos falavam do desconforto com a presença e forma de tratamento dispensado pelos próprios guardas municipais no interior do CJ. É necessário diferenciar e dar os devidos créditos e ônus para o significado

---

<sup>87</sup> Maneira pela qual os adolescentes se referem aos policiais.

e representações de pertencer à corporação da polícia militar, da polícia civil e da guarda municipal, mas ambas compartilham da lógica do resguardo a ordem por meio, na maior das vezes, da (ameaça de) repressão, só sua presença remete a isso no imaginário social.

Existiam (e permanecem) outras questões que nos ajudaram a compreender a resistência à subida por parte dos jovens que se relacionam com a organização e oferta das próprias atividades do CJ.

Esse equipamento social, no Brasil, nasce nos idos dos anos 2000 como uma proposta do governo federal a ser incorporada gradativamente na responsabilidade dos governos locais. A informação, o esporte e a cultura são apontados como o tripé de sustentação de suas atividades. O projeto previa repasses financeiros decrescentes do âmbito federal, ao longo de quatro anos, como uma indução de autossustentabilidade do âmbito local. No entanto, a promessa dos quatro anos não foi totalmente cumprida por parte da nação. Muitas dessas propostas criadas inicialmente não seguiram adiante pela falta de verbas para suprir as demandas de recursos materiais e humanos que os projetos previam. Como justificativa, o governo federal, por meio de sua Secretaria Nacional da Juventude, frente às diversas divergências com os níveis locais e os atores que executaram a proposta dos Centros da Juventude, perceberam que era mais assertivo fazerem o investimento nas ações coletivas mais autônomas de jovens referidos à dimensão cultural, como, por exemplo, o movimento hip hop, os skatistas, e não via uma proposta institucional, uma vez que não se criaram no interior das máquinas municipais mecanismos efetivos técnico-profissionais e transversalidade entre as diferentes pastas que precisariam se envolver nas questões para a juventude (CARRANO, 2007).

Em São Carlos, a implantação do Centro da Juventude é mais tardia, em 2008, e vivenciou as dificuldades acima apontadas. Este equipamento foi viabilizado em grande parte com recurso internacional por meio do Projeto Habitar Brasil do Banco Interamericano de Desenvolvimento, com a justificativa das condições precárias do Jardim Gonzaga e a preocupação que ganhava cena nacional em relação aos jovens problemas, portanto, precisavam ser controlados e ocupados. Em 2008, a Secretaria Especial da Infância e Juventude solicitou assessoria do Projeto METUIA/UFSCar, com

vistas a construir com um grupo gestor<sup>88</sup> o projeto político-pedagógico que seria implementado. Neste projeto, define-se o CJ como:

um equipamento social intersetorial que se dedica a pensar, planejar, criar e apoiar as ações que gerem canais efetivos de oferta de serviços e ações públicas que possam formar uma política municipal para a juventude. Objetiva a articulação dos setores da Educação, do Trabalho, da Saúde, do Esporte e do Lazer, da Cultura, da Assistência Social, bem como de organizações comunitárias, formais e informais, para fomento e debate de um espaço de participação e protagonismo dos jovens, em busca do acesso aos serviços e da construção da cidadania para e por esse grupo (LOPES et al., 2008, p.5).

Anterior à existência do CJ, os jovens frequentavam o Centro Comunitário do Jardim Pacaembu, instituição localizada mais proximamente do Jardim Gonzaga e com uma dinâmica institucional muito diferente da nova proposta do CJ. Inaugura-se, portanto, para além de uma nova instituição, uma nova institucionalidade, com novas regras, novos funcionários, novos equipamentos, “*sem a bola e boca livre e longe do bairro*”, ou seja, sem a liberdade para fazerem o que quisessem, sem a garantia do almoço e localizado geograficamente em outro bairro. Em conversas com alguns moradores, de diferentes faixas etárias, eles se ressentem pelo fato de aquele equipamento ter sido construído tão distante do Jardim Gozanga.

Entretanto, pelos processos de alternância dos mandatos políticos nos quadros municipais, as equipes de gestão das secretarias foram alteradas e mesmo assim o CJ foi inaugurado. Assumido por uma equipe diferente daquela que havia pensado seu Projeto Político-Pedagógico, com a maior parte de seu corpo técnico na condição de cargo de confiança, sem necessariamente ter uma formação, ou uma história atrelada à juventude. Assim, encontramos resistência dos dois lados: de uma ponta, a nova equipe técnica (com as devidas exceções), em sua maioria, tinha uma visão preconceituosa daqueles adolescentes e uma perspectiva de trabalho baseado em um “perfil aberto”, ou seja, de que a instituição deveria envolver jovens de todas as condições (CARRANO, 2007). Não obstante, essa ‘abertura’ foi tão irrestrita que passou a acolher atividades para idosos e crianças, indo na contramão do que a proposta, inicialmente, concebia: atividades que

---

<sup>88</sup> Este grupo era liderado pela Secretaria Municipal Especial da Infância e da Juventude e integrava secretarias envolvidas com as questões da juventude, a saber: Secretaria Municipal da Cidadania e da Assistência Social, Secretaria Municipal da Cultura, Esporte e Lazer, Secretaria Municipal da Educação, Secretaria Municipal da Saúde.

atendessem a pluralidade das condições juvenis, mas não perdessem de vista a juventude em situações mais vulneráveis. É importante lembrar que a existência de tal equipamento só foi possível com o financiamento do projeto aprovado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, que tinha como base de justificativa o foco do trabalho nesse grupo de jovens, porém esses mesmos jovens apresentavam uma resistência imensa a ocupar o novo espaço, a evidência mais concreta dessa situação se dava na não apresentação da carteirinha, que era obrigatória para o acesso ao equipamento.

Todo o conjunto dessas situações explica a baixa adesão da comunidade, em especial dos jovens, ao CJ. Tal fato também justificou parte do financiamento que o Projeto METUIA teve ao longo dos anos de 2009/2010 pela SMCAS, preocupada com o não acesso dos jovens moradores do Jardim Gonzaga ao equipamento referido, sendo que a nossa presença era justamente para auxiliar essa instituição a acolher a demanda desses adolescentes.

Sobre a trajetória escolar de Ivan, segundo seu relato, cursa a 5ª série já há alguns anos e sempre faz a matrícula no começo do ano, mas não consegue frequentar e interrompe logo nos primeiros meses.

Na infância, quando Ivan tinha 11 anos de idade, ele viveu uma grande interrupção na trajetória escolar, por conta da morte de seu pai.

Segundo relato da mãe sobre o pai de Ivan e seu marido:

quando ele estava na rua, ele ficava atrás das putas, quando ele não estava na rua, ele estava dentro da cadeia, foi 19 anos assim, essa vida assim, eles nunca tiveram um pai presente, tinha pai, mas um pai para dar carinho, amor eles nunca tiveram, ele não dava isso, só dava xingo, ofensa, maltratava... (Entrevista com Ivan com participação de sua mãe, p. 6)

Apesar da ausência, a morte marcou negativamente a família como um todo. Esta foi bastante violenta em decorrência de uma briga por uma mulher, morto por tiros em seguida, queimado ainda vivo em um bueiro pelo marido traído. É uma história bem famosa na comunidade. É fato que, depois desse acontecimento, Ivan se matricula na escola estadual e não comparece, e a mãe busca junto aos serviços uma ajuda, na medida em que percebe que alguma coisa *afetou a cabeça do filho*, e o que lhe oferecem é a Escola Especial, e assim Ivan é transferido para a APAE (Associação de Pais e Amigos dos

Excepcionais). Durante os anos de 2003 e 2004, há registro de matrícula nesta instituição, mas nos dois registros está expresso que não houve comparecimento do aluno.

Na entrevista ele omitiu essa informação, apesar de ter compartilhado sobre as dificuldades emocionais que teve em decorrência da morte do pai, não nos conta que tipos de apoio sua família buscou para ele superar essa perda. Além disso, o irmão mais novo (ele tem 15 anos e frequenta as atividades do CJ, no METUIA e no Projovem) também é aluno da APAE, e tivemos acesso a essa informação pela orientadora social do Projovem e não por ele. Dessa forma, podemos inferir que tanto Ivan como o irmão lidam com isto como uma situação constrangedora, portanto, que precisa ser omitida.

A compilação dos dados para os históricos escolares dos adolescentes egressos do NAI demonstra que a passagem por uma Escola Especial não é tão incomum no percurso escolar desses adolescentes. Ivan e outros 59 adolescentes viveram isso, o que representa 2% do total dos históricos escolares analisados. Esse dado ficou difícil de ser comparado com os dados mais gerais da Educação, uma vez que presenciamos, a partir de 2008, a política da inclusão (BRASIL, 2008), fazendo com que as ‘necessidades educacionais especiais’ sejam de fato assumidas pela escola regular. De toda forma, essa situação em si experienciada por essas vidas, no geral, e por Ivan, especificamente, confere algumas pistas de como a escola de ensino regular tem lidado com os adolescentes que foram um dia crianças e desviaram da norma estabelecida pelos professores e diretores. Como quem desvia da norma é o indivíduo e não a norma, o corpo dirigente imbuído para a resolução da situação tem buscado respostas em torno das deficiências e doenças para explicar o desvio, sem necessariamente implicar a participação da comunidade escolar na dada situação, ampliando no máximo para a família, culpabilizando-a.

Conforme Collares e Moisés (1992, 1986), esta prática tem sido hegemônica nos espaços escolares, o que tem levado cada vez mais à busca pelos serviços de referência de saúde mental, atrás da prescrição de diagnóstico em torno dos déficits de atenção e hiperatividade, a famosa e consolidada sigla TDAH<sup>89</sup> com o uso indiscriminado da Ritalina<sup>90</sup>.

---

<sup>89</sup> Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é definido pelo Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais organizado pela American Psychiatric Association como “(...) um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais frequente e severo do que aquele tipicamente

Dados atuais oferecidos pela pesquisa realizada por Appaix (2011) apontam que nos EUA, no começo dos anos 2000, 1 milhão de crianças foram diagnosticadas com transtorno bipolar e, em 1992, esse número era abaixo de 16 mil. Na população planetária, estima-se que 1.100 pessoas (850 adultos e 250 crianças) se unem todos os dias à lista dos destinatários de ajuda financeira por motivo de problema mental severo. Segundo Maria Aparecida Moyses, em entrevista para a *Carta Capital* (20.02.2011), em 2009 foram vendidos no Brasil 2 milhões de caixas de Ritalina, colocando o país na posição de segundo maior consumidor do mundo, perdendo apenas para os EUA. Esta medicação acalma pelo “efeito zumbi” ao conter as atividades cerebrais.

Isso desloca o eixo da discussão político-pedagógica para causas e soluções, pretensamente médicas, e assim inacessíveis à Educação. Os “desvios da norma” lidos como problemas no processo de escolarização têm sido entendidos à margem da história escolar da criança e da construção coletiva do fracasso escolar. Este movimento é altamente funcional à lucratividade do mercado farmacológico, que seduz professores pela solução mágica proporcionada pela Ritalina, “*esquecendo que remédio não educa, tampouco promove processo de humanização*” (EDIT, 2009, p. 3), abrindo caminho para o que Patto sugere como primado da ideologia adaptacionista. Para esta autora:

A consideração do meio social como dado a que os indivíduos devam se ajustar em nome do seu bom funcionamento constitui um *artifício reificador* de grande eficácia mistificadora da realidade de uma sociedade de classes, na medida em que faz com que ela apareça como algo objetivo, externo e independente dos homens (Patto, 1984, p. 92).

Enfim, concordamos com Moyses e Collares (1992) na afirmação de que o fracasso escolar passa a ser sinônimo de deficiência intelectual, movimento este que, de alguma forma, minimiza ou mesmo oculta a falha da escola, em particular, e de todo o sistema educacional em geral, nas camadas populares. Com base nessas autoras, expoentes em tono da crítica à medicalização infantil, o que teríamos seriam problemas de “*ensinagem*” e não mais de *aprendizagem*, pelo fato de tais situações não serem produzidas

---

observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento. Sua definição prima pela subjetividade e imprecisão, à semelhança do que ocorre com os diagnósticos para transtornos de atenção e hiperatividade (EDIT, 2009).

<sup>90</sup> É o medicamento mais popular prescrito pelos médicos para o tratamento do TDAH.

exclusivamente dentro da sala de aula, elas envolvem questões sociais e políticas mais amplas.

Em 2005, Ivan retorna ao ensino regular, quando se matricula no 1º termo da EJA que corresponde à 5ª série, não avança e abandona, igualmente, faz o mesmo movimento nos anos de 2006, 2008 e 2009.

A mãe de Ivan diz que:

sempre corri atrás, nunca deixei, era reunião, era matrícula, era tudo, desde o prezinho, eu que mandei eles na escola, eu que fiz tudo isso (Entrevista com Ivan com participação de sua mãe, p. 6).

Quanto ao movimento de ir matricular, ficamos na dúvida de quanto era um movimento da mãe, pelo seu profundo desejo de outra situação para os filhos, que não reproduzissem aquilo que tinha vivenciado com seu marido, e também, em certa medida, um movimento do próprio Ivan, que compartilhava dessa perspectiva.

Ir matricular-se, participar dos primeiros dias letivos e depois parar: é um movimento que faz parte da realidade também de muitos outros adolescentes, que cria uma zona de fumaça em torno do que a Educação Pública discursa sobre a universalização do acesso. O dado mais atualizado em relação às matrículas no Ensino Fundamental no Brasil data de 2009 e registra-se o número de 31.705.528, o que significa que temos 98,1% da universalização desta modalidade de ensino (LIMA, 2011). Este número tem crescido ano a ano; entretanto, com base na história de Ivan se faz necessário alargar a compreensão sobre o significado do “acesso” e questioná-lo em profundidade: se esta porcentagem é baseada única e exclusivamente no dado da matrícula, ela não é uma informação frágil em si? Os dados sobre acesso deveriam caminhar *pari passu* aos dados sobre permanência escolar. Talvez essa porcentagem não seja divulgada, uma vez que de 98% ela cairia para quantos por cento? 50%, 60%?

De acordo com Ferreira Jr. e Bittar (2006), o Brasil se coloca distante de pautar com seriedade a discussão sobre a verdadeira universalização do ensino que inclui, além do acesso, a permanência, a progressão e a conclusão, obedecendo a padrões mínimos estabelecidos de qualidade, na idade adequada. Acesso é fundamental, e consideramos um avanço se rememorarmos que, cerca de menos de três décadas atrás, este se

restringia às classes médias e altas. Todavia, é o primeiro passo, não podemos ficar restritos a ele.

Ivan, agora fora do sistema escolar, avalia que “*piorou, não pode nem assinar o nome*” (Entrevista com Ivan, p. 8).

E a mãe de Ivan em seguida:

ele piorou, não pode nem assinar o nome, quando vai escrever uma carta, ao invés de ele escrever as palavras certas, ele escreve ao contrário, e está na quinta série, ao invés de escrever na carta as palavras certa, ele escreve as palavras ao contrário (Entrevista com Ivan com participação de sua mãe, p. 8).

O analfabetismo é uma questão com a qual o Brasil, infelizmente, ainda convive, e às vezes é mascarada pelo conceito do analfabetismo funcional, no qual a pessoa até reconhece as palavras e frases simples, porém não adquire proficiência e habilidade que lhes permitam atender satisfatoriamente demandas do dia a dia, como, por exemplo, compreensão de textos com algum conteúdo técnico ou mais especializado. De qualquer forma, esta vida nos revela que foi (e está sendo) violado o direito básico da educação, pois Ivan não adquiriu a leitura nem a escrita, processo este que se dá nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e isto dificultará sua inserção no mercado de trabalho – tanto o formal, o informal e o ilegal, conseqüentemente, se não houver superação dessa dada realidade, a consecução dos seus projetos de vida.

No começo do segundo semestre de 2008, reencontrei Ivan no Programa de Medidas Socioeducativas, dado que teria que cumprir a liberdade assistida. Passo a acompanhar sua família, a mãe, no caso, mais sistematicamente. Ela sempre foi assídua às orientações, buscando ajuda para compreender os percursos que seus filhos, todos, estavam tomando, e também formas para lidar com seu apego à história do marido; apesar de oito anos já haviam transcorrido da morte dele, sua presença era forte, envolvendo sentimentos como raiva e amor, com discurso que beirava delírios, fantasias e realidade.

O ato infracional de Ivan estava vinculado a uma quantidade expressiva de droga quando foi apreendido pela polícia. Este fato é recorrente em outras trajetórias estudadas, sabemos, a partir dos resultados da análise estatística do banco de dados do NAI, que o ato infracional de 1.230 jovens (15,38%) está vinculado diretamente com droga, via participação no tráfico ou em decorrência do porte e/ou uso. O envolvimento na

comercialização é agravado quando, para além do ato de *passar a droga*, existe o uso abusivo, no caso de Ivan, da cocaína. Por conta disso, cabia ao Programa de Medidas Socioeducativas realizar um trabalho conjunto com o CAPs-AD (Centro de Referência Psicossocial – Álcool e Drogas para Jovens), outro ponto nevrálgico da cidade e da política pública nacional de saúde.

Este equipamento se localiza no interior da política de atenção à saúde mental e nasce com base na Reforma Psiquiátrica Brasileira e todos os processos de desinstitucionalização propostos para as estruturas manicomiais e asilares que “cuidavam” das pessoas com transtornos psíquicos, inclusive daquelas que faziam uso abusivo de álcool e drogas. Passa-se assim à criação dos Centros de Apoio Psicossocial (CAPs) que são serviços abertos, comunitários e de atendimento diário (BRASILa, 2012).

Com base no campo da ação profissional, a execução da ação, principalmente do CAPs-AD na cidade de São Carlos, ainda está muito encastelada nos muros da clínica, que tenta ser ampliada, mas não vai ao encontro da demanda, no caso do adolescente, o que limita a possibilidade de vinculação desse público ao serviço. Ainda com um agravamento singular: como tornar uma situação de tratamento da dependência química que implica a vontade do sujeito em torno do uso da droga controlado ou na sua interrupção, vinculado à obrigatoriedade da medida socioeducativa? São processos distintos, com tempos diferentes, assim, como respeitar o tempo do adolescente em questão e como convencê-lo de que existem outras formas de prazer na vida que não sejam limitadas ao uso das drogas?

O processo de convencimento para adesão ao ‘tratamento’ teria que passar necessariamente pela oferta de serviços e atividades, bem como o adolescente pudesse conscientemente recolocar o lugar do uso da droga na sua vida, o que implica perceber e compreender que as respostas sociais em torno do cuidado ao uso abusivo da droga não podem ser de responsabilidade única e exclusiva do setor saúde. É de fato uma problemática que exige resposta e ações de diferentes setores da sociedade, com destaque aos setores: trabalho, educação, cultura e esportes. Enquanto somente a ‘saúde’ for chamada para responder a esta questão, demonstrará que a clínica responde muito pouco, ou quase nada, tal como a lógica da medicalização que pode ser um alívio temporário, mas não altera em si a situação, levando muitos jovens a recaídas constantes.

E assim, Ivan, como muitos vivendo a mesma problemática, dizia:

I: Era para eu ir lá no negócio lá que eles mandaram eu ir.

P: CAPS AD

I: Isso, esse aí mesmo, mas só que eu não fui (Entrevista com Ivan, p. 22).

Ele não cumpre a liberdade assistida integralmente; contudo, não passa ileso. Ivan, em 2009, é pego novamente pela polícia por porte de droga e, como não havia finalizado a liberdade assistida, é encaminhado para a semiliberdade, fica cerca de um mês nessa instituição e foge. Novamente é pego pela polícia, fica custodiado no NAI e vai cumprir medida de internação na Fundação Casa, na época em outro município (Ivan foi para Sertãozinho e depois para Ribeirão Preto; as unidades da Fundação Casa estão divididas segundo a gravidade do ato infracional).

Sobre o NAI, Ivan nos relata que *“Vixi, oito dias, mano. Lugar da FEBEM mais suave ali é o NAI, hein... marmitex, lanche. Nossa, é suave ali. Devedezinho pra assistir, nossa”* (Entrevista com Ivan, p. 6).

O que chama atenção na história de Ivan é que ele sempre foi muito vulnerável a ser pego pela polícia, e na entrevista abordamos esta questão.

P: E com a polícia? Como foi?

I: Ixi era ruim, não podia me ver na rua que já parava. Já era manjado já, todo dia invadia aqui, me via na rua já parava, onde que eu estava já parava.

P: Mas aí tem que fazer um tipo de acordo com a polícia? Porque eles pegam uns e não pegam outros? Como funciona essa lógica?

I: É nada, daí eu nem sei explicar, hein, quem ficar marcado pela polícia, eles já param, para na hora mesmo (Entrevista com Ivan, p. 14).

Em comparação com a história de Marcelo, a história de Ivan explicita que existe uma hierarquização em relação à proteção do tráfico/polícia para alguns meninos. No caso de Ivan, ele estava à margem da margem, apesar de vinculado ao tráfico, *“fazer seus corres”*, ele estava bastante vulnerável à abordagem da polícia, e isto explica o número de vezes que foi encaminhado ao NAI e como se dá o agravamento da sua medida: *“Ixi, umas par, hein, nossa senhora, até perdi a conta, mais de dez, eu já fui”* (Entrevista com Ivan, p. 12).

Outra questão se vincula também ao uso abusivo, de alguma maneira isto o torna mais vulnerável, ele se arrisca e se expõe mais na medida em que necessita do dinheiro da venda para cobrir sua própria dependência. Este perfil de adolescentes que fazem uso

abusivo da droga é um perfil desejado pelo tráfico para ser seu consumidor, embora não o perfil para ser trabalhador. O trabalhador não pode ter um vício descontrolado, não pode ser um *nóia* em nenhuma hipótese. Nas conversas e nas entrevistas, Ivan sempre compartilhou comigo abertamente sobre o uso da cocaína e sempre também teve a necessidade de afirmar o controle que detinha em relação ao uso. Considerava que seu discurso era modulado para mim, pois representava de alguma forma no seu imaginário “o Estado”, mas, refletindo sobre isso, talvez esse discurso fosse para todos, porque está normatizado pela cultura do trabalho em que ele está, ou deseja estar inserido – tanto do trabalho formal/informal como o próprio trabalho ilegal.

Em nenhum desses ambientes são admitidas pessoas que percam o controle do uso da droga, isso explica sua afirmação, referindo-se ao uso, abaixo relatada:

Eu não, estou devagar, não fico muito, só final de semana e é um dia só, de sexta para sábado, e sábado eu venho aqui para dentro e durmo para trabalhar na segunda-feira, é só isso (Entrevista com Ivan, p. 12).

Rememorando sobre o processo da semiliberdade e da internação, segundo relato de Ivan, ele nos diz que preferiu a internação à semiliberdade, uma vez que, *ao entrar em contato com o mundo, sua vontade de permanecer nele era muito maior*. Em uma de nossas conversas, ilustrou isso dizendo que, dentro da Fundação Casa, as coisas não tinham cheiros. Os sabonetes eram iguais para todos, o desodorante era o mesmo, não sentia o cheiro da mãe ou da namorada, e assim perdia o hábito de perceber o mundo com o olfato, não sentindo tanta vontade de estar nele e perdendo a esperança de um dia voltar para ele; enquanto na semi, a vontade de fugir era inevitável. Dos seis adolescentes que estavam na semiliberdade, durante o período em que Ivan esteve, quatro fugiram.

São Carlos implantou a medida socioeducativa da semiliberdade muitos anos antes da internação. E também é uma das poucas cidades brasileiras que oferece este serviço. De acordo com o Levantamento Nacional das Medidas Socioeducativas (BRASIL, 2010), existem 110 unidades exclusivas de semiliberdade. No entanto, apesar de representarem 61,45% em relação às unidades exclusivas de internação ou internação provisória, acolhem apenas 9,92% dos adolescentes em privação e restrição de liberdade.

Nesse regime fica mais evidenciada a ambiguidade entre a liberdade e a sua restrição, emergindo a questão: como é possível restringir a liberdade num espaço aberto?

Ivan nos diz que essa restrição, por parte dos técnicos, é feita apoiada, o tempo todo, em um discurso que ameaça a medida ser agravada. A questão da ameaça, em si, é um recurso que opera com caráter educativo, recorrente e usual no sistema socioeducativo como um todo – desde a entrada no sistema na primeira audiência com o juiz, passando por todos os orientadores de medida –, seja em meio aberto até a internação, a ameaça lida com o componente do medo de que aquela situação possa ser pior do que já está. Sobre isso, compartilhamos com Veronese e Oliveira (2008)

o medo é impositivo, suscita um desequilíbrio psicológico e físico, exerce uma ação de fora para dentro no indivíduo e o leva, pela incapacidade ou impossibilidade de enfrentá-lo, à obediência. A prática de educar pelo medo, pela punição, atua fortemente, predeterminando uma ação ou um comportamento através da inibição de outros. O medo impede determinadas ações, não porque desencadeia no indivíduo uma maior compreensão sobre algo, não necessariamente porque o conduz a um processo consciente de aprendizagem, mas porque faz com que o indivíduo, na maioria das vezes, se sinta sem iniciativa, podendo, conseqüentemente, comprometer suas ações futuras, o seu processo de socialização e sua autoestima (p. 49).

O maior medo dos meninos gira em torno do regime de internação, e de outra forma sempre foi o grande “medo” de grande parte dos técnicos militantes dos direitos das crianças e dos adolescentes da cidade de São Carlos, transformando a discussão em relação à implantação da medida da internação na cidade um marco divisório entre a militância. Esta discussão sempre foi um ponto nevrálgico e encoberto mais por questões partidárias do que técnicas propriamente, porque as unidades de internação são executadas pelo governo do estado, sendo São Paulo o estado brasileiro que mais concentra unidades de internação, e em São Carlos, nas últimas três gestões municipais, foi governada pelo grupo de oposição ao governo do estado e levando (levantando) a bandeira das medidas em meio aberto.

Segundo a reportagem do jornal *O Estado de S. Paulo*, do dia 3 de março de 2010, de Brás Henrique, neste dia a unidade chega à cidade sem alarde e cerimônia de inauguração, com capacidade de atendimento para 56 jovens. Segundo a reportagem:

Em nota, Lima Neto criticou o governador José Serra (PSDB) pelo ato, pois acredita que o NAI, que recebeu premiações por seu trabalho com jovens e adolescentes, estaria sendo desativado. A Fundação Casa diz que o NAI continuará fazendo o primeiro atendimento aos jovens infratores. ‘Responsabilizo o governador José Serra pelo extermínio do projeto de ressocialização de jovens em conflito com a lei em São Carlos. O nosso projeto, construído a partir de 2001 e que ganhou reconhecimento nacional, sendo referência na área em todo o País, tem seu dia de chumbo na data de hoje’, diz a nota de Lima Neto. ‘Lamento profundamente o início das atividades da unidade da Fundação Casa (antiga Febem) em São Carlos, imposta goela abaixo à sociedade são carlense pelo governo estadual’, encerra a nota (HENRIQUE, 2010).

O dia de chumbo ficou mais vinculado à arena de luta entre os partidos políticos do que ao campo da garantia do direito da adolescência. É preciso ressaltar que, embora todas as questões históricas que a internação guarda como herança e macula sua existência, ela é prevista pelo ECA e deve ser próxima à residência do adolescente, para permitir o acesso da família a ele. Ivan vivenciou a medida de internação longe da sua família, e em relação a essa experiência nos diz:

P: E como era lá?

A: Ah, lá é moiado hein.

P: O que é moidado?

A: Ah moiado é assim, mano, os funcionários lá é rudi pra caralho, mano, fala pra você, se não tem ideia mano ou pá ou é... mas tem que ter ideia pra trocar, né. Vixi lá foi difícil, tá ligado, mas depois eu acostumei, mas pior mesmo foi em Sertãozinho (Entrevista com Ivan, p. 10).

Outra dificuldade que surge nas conversas com os adolescentes, e que precisa ser abordada, refere-se ao tempo indeterminado da medida de internação:

§ 2º A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses (BRASIL, 1990, s/p).

Dessa forma, a cada seis meses, o adolescente passa por uma avaliação feita pelo seu técnico de referência (em geral um assistente social e/ou psicólogo) que decide se ele está pronto ou não para voltar ao seu cotidiano. A não definição do tempo é uma aposta dos defensores do ECA, quando da sua elaboração, para sair de uma lógica punitiva e baseada no Direito Penal Adulto que, a depender do crime, tem uma definição de anos de cumprimento. Contudo, a não fixação do tempo gera outras angústias e

ansiedades como é você ir para um lugar sem saber, sem poder se organizar mentalmente quanto tempo você ficará e mais grave: esse tempo está condicionado à avaliação de uma pessoa, que passa por seus critérios subjetivos. Quando em alguns fóruns problematizamos essa questão, é quase como se você fosse a favor da penalização, e não a favor de critérios mais justos e explícitos de avaliação.

Ivan, em uma síntese do que foi a experiência na medida de internação, compartilha:

Ah sei lá, tipo sei lá, pra mim já magoou, né, mano. Que eu achei tipo que eu não merecia não sabe. Fica pra rua aí ó, mendigão. Não andava com os panos<sup>91</sup>, andava com trapão de rua, andando pra rua. É lógico que eu merecia, merecia o quê? Ficasse uns dias ali mano, tá ligado? Pra refletir, é lógico que eu não ia fazer mais coisa errada. Era o tempo necessário que eu precisava, tá ligado? Aí depois eu caí lá na FEBEM mano, sei lá. Fui internado. Foi a hora que já bateu uma mágoa no coração, mano (Entrevista com Ivan, p. 16).

Como meu envolvimento se deu com a família e com Ivan, a obra de Druhan (1973) ajuda a compreender também o que se passa nesse núcleo. A mãe faz parte de uma geração que viveu o sonho da migração, veio para São Carlos na busca de uma vida melhor e, se comparado à vida que tinha, esse sonho teve progresso; contudo, os jovens não compartilharam desse sonho e grande parte deles é fruto de sonhos frustrados, sendo que a referência compartilhada desses meninos é o agora e o desejo ao consumo que lhes é negado *a priori*. Mas ainda os sonhos permanecem,

Ah, hoje em dia eu não posso falar mesmo o sonho que eu tenho, né. Porque... o mundo que eu vivo, né... não sei o dia de amanhã, né. Não, mas lógico que eu tenho sonho, a partir do momento que eu tô aí fora daqui, né, todo mundo tem um sonho na vida, né. Querer alguma coisa. Me diz o ser humano que não quer? Até Deus queria mudar o mundo, né, mas o mundo não foi do jeito que Ele quis. Mas quem quiser devagarinho a gente conquista (Entrevista com Ivan, p. 25).

É difícil visualizar um futuro melhor para essa trajetória, quando apreendemos as inúmeras e complexas marcas que essa vida já agregou e a falta de apoio que ela terá do Estado, daqui por diante, uma vez que não se trata mais de um adolescente, e as políticas de juventude no Brasil ainda são mais frágeis do que a política de atenção à infância e à adolescência. Enfim, no campo de batalha em que está inscrito, ele contará com apoio do

---

<sup>91</sup> Gíria que significa roupas boas, e “trapão” roupas ruins.

seu núcleo familiar e enfrentará a vida, escondendo suas marcas, talvez dele mesmo, caso as marcas fiquem expostas, as chances de superação dessa dada realidade serão menores do que já são.

## 6.6. Sobre três<sup>92</sup>



Juninho, Nicolas e Willian. Três trajetórias que se cruzam, complementam e tornam-se singulares. Ao longo desses anos, pude acompanhar todo o processo de transformação de seus corpos, vozes, cabelos, gestos e hoje dois deles me proíbem, expressamente, de chamá-los pelo nome de registro<sup>93</sup>.

A proposta da junção dessas três trajetórias foi movida pelos processos que envolvem a mediação de conflitos no interior da Escola Pública, e disto decorrer o uso do suporte da rede repressiva-judicial (polícia e NAI), tendo como ápice o relato da situação mais trágica que a Escola Aracy já viveu, em que estavam envolvidos inclusive os três adolescentes protagonistas desta história, e ter repercutido em suas vidas uma experiência violenta com a polícia, a passagem pelo NAI e o cumprimento de uma medida

<sup>92</sup> Para a construção dessa história foi fundamental o apoio do colega Gustavo Artur Monzeli que tencionou minha postura expressa na construção do texto de um lugar mais protetivo em relação à exploração sexual que assumia em detrimento de uma valorização da experiência sexual que os jovens nos traziam.

<sup>93</sup> Já de antemão tinha conhecimento de toda uma militância acadêmica entre os estudiosos da área de travestilidade sobre a defesa do uso do gênero feminino para se referir aos travestis. Contudo, quando me deparei com a construção do texto, a dúvida se fez presente e assumi me referir a esses adolescentes no masculino, pois assim que me referia a eles no momento da realização dos acompanhamentos individuais que compuseram o trabalho de campo da presente pesquisa.

socioeducativa, no caso a liberdade assistida. Este é o debate central com respeito a estas três vidas.

Essas histórias, sutilmente, foram revelando um universo bem específico, diretamente ligado à questão da sexualidade, mais especificamente da travestilidade<sup>94</sup>, e sua repercussão no interior da Escola, no sentido de como neste equipamento social deflagra uma série de dificuldades em torno dessa questão, mas também o quanto a escola e seus atores educativos, muito radicados em valores morais – burgueses e cristãos – resistem em estabelecer diálogos mais aprofundados sobre esta face da vida, a sexualidade de uma forma geral, experienciada por todo seu corpo discente.

Por conta da proximidade, pessoal e de toda equipe do METUIA, com os três adolescentes, eles passaram a compartilhar suas experiências em torno da rede de exploração sexual de crianças e adolescentes, na sua ambiguidade entre a exploração em si, mas também o desejo, consciente, de se envolverem nessa rede. Era nessa vivência que conseguiam acessar recursos financeiros para comprar seus objetos de consumo e ajudar com as contas da casa, mas, principalmente, para viver com intensidade a travestilidade.

Essa rede está envolvida em uma trama de ilegalidade particular, com a qual eu tenho muito menos conhecimento do que a do tráfico de drogas. De alguma forma, existem momentos em que esses dois universos se tocam, pois aspectos como a comercialização e uso abusivo da droga coexistem em ambos, bem como muitos dos jovens “machistas” vinculados ao tráfico são clientes frequentes dos adolescentes travestis.

Numericamente são poucos os adolescentes travestis no contexto do Jardim Gonzaga, podemos inferir que são casos de exceção. Contudo, esses casos nos suscitam preocupações que também precisam passar a ser objetos de estudo e ação política em

---

<sup>94</sup> O termo travestilidade é usado aqui no mesmo sentido que propõe William Peres (2004) e Larissa Pelúcio (2007), não só para marcar a heterogeneidade de possibilidades identitárias das travestis, como também em substituição ao sufixo «ismo», que remete à doença e patologias. Pelúcio (2007) se refere à travestilidade enquanto multiplicidade das experiências travestis, ligada à construção e desconstrução dos corpos, sugerindo ainda que esta travestilidade não pode ser sem um corpo transformado, marcado por um feminino que procura borrar, nesses corpos, o masculino, sem apagá-lo de todo; são pessoas que se entendem como homens que gostam de se relacionar sexual e afetivamente com outros homens, mas que para tanto procuram inserir em seus corpos símbolos do que é socialmente tido como próprio do feminino.

torno dessa temática<sup>95</sup>; além do mais, parte das preocupações pode ser generalizada para toda uma condição juvenil, principalmente no que se refere a como a sociedade, de uma forma geral, e a escola, como seu principal equipamento público, demonstram grandes dificuldades em lidar com as questões que envolvem a expressão da sexualidade, agudizada quando essa expressão passa pela travestilidade.

Em meados de 2008, conheci os três adolescentes que compõem esta história no interior da Escola Aracy no período noturno. Eles tinham sido “encaminhados” para as nossas oficinas. Naquele ano a nossa proposta interventiva era oferecer um espaço para os alunos que tinham dificuldades relacionais e/ou nas questões de leitura e escrita. Embora os três não tivessem dificuldades com leitura e escrita, a queixa central por parte dos professores era em relação ao comportamento deles, uma vez que perturbava toda a estrutura escolar, e de fato eles “*causavam*”<sup>96</sup>.

Com a ida deles semanalmente à oficina, e envolvidos também nas atividades do intervalo, tornei-me referência desses meninos. Devo creditar que a intensidade de confidencialidade que foi sendo construída está intimamente vinculada à formação e prática da terapia ocupacional, em geral potencializada pelos pressupostos teórico-metodológicos da terapia ocupacional social, em específico. Para a profissionalidade em questão é muito cara a necessidade da aceitação e do acolhimento da diferença. É inculcada, nos quatro anos da formação, a capacidade de ver a potencialidade no outro nas situações mais adversas – permanentes e temporárias, que esvaziaram neste outro a possibilidade de participação e autonomia. Esse treino faz com que nos tornemos pessoas mais livres de censuras, pelo menos em relação ao “Outro”. Dentro ainda do recorte metodológico da terapia ocupacional social, existe uma preocupação central com a revisão constante dos nossos valores culturais e morais, sendo que estes precisam ser reconhecidos e cuidadosamente trabalhados para que em nenhuma hipótese agridam ou interfiram negativamente no contexto da relação, que *a priori* é estabelecida com um outro que é diferente de nós e que pode partilhar de outros códigos culturais e sociais.

---

<sup>95</sup> Nesta perspectiva o colega Gustavo Artur Monzeli do grupo de pesquisa METUIA tem se dedicado à temática por meio do projeto de mestrado nomeado *Em casa, na pista ou na escola, é tanto babado: discutindo espaços de sociabilidade de jovens travestis*, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional.

<sup>96</sup> Gíria que denota perturbação, conflitos, movimento.

Com base nesses elementos traduzidos em proposição de ação e diálogo constante, muitas conversas foram tecidas, e assim, de maneiras distintas, foram se intensificando suas aproximações e seus contatos com a equipe naquele espaço e para além dele. Os três foram e continuam sendo grandes amigos, aqueles amigos que vivem brigando, tendo os “pitis”<sup>97</sup>, mas confidentes e, no caminhar da vida, ora se distanciam, ora se aproximam, já que estas não têm sido histórias de sucesso, aliás, tenho sido testemunha da grande resistência que esses meninos têm em continuar insistindo pela vida<sup>98</sup>. Vamos, portanto, às histórias e às trajetórias escolares de Juninho, depois de Nicolas e por último de Willian, respeitando a ordem temporal da constituição da minha relação pessoal com eles.

Primeiro com respeito a Juninho. A partir dos processos de rememoração, lembro que, na verdade, a primeira aproximação com ele ocorreu um ano antes no Centro Comunitário, em 2007, na escola, em 2008, marca nosso reencontro, e neste espaço nossa relação foi ganhando corpo. Sobre sua estrutura física, ele sempre foi o mais franzino, pequeno e magro, daquelas pessoas que a gente tem a sensação de que, se abraçar um pouco mais forte, vai se quebrar, mas, mesmo correndo o risco, eu sempre o abraçava quando nos encontrávamos. Particularmente, ficava preocupada com sua falta de roupas:

e eu já sou acostumado no meio da humildade. De ir pra escola de chinelinho havaianas e de meia no pé de manhã se tiver frio e um gorrinho na cabeça (Entrevista com Juninho, p. 10).

Era assim que ele ia à escola, independentemente se fazia frio ou calor, e nos dias de frio era mais um motivo para se juntar corpo a corpo, claro com os corpos que se colocavam disponíveis para tal contato e, frequentemente, estava lá de braços dados com alguém da equipe e por vezes comigo mesma.

Tem uma habilidade artística inigualável, “*Meu ponto forte, mais forte. Adoro desenho!*” (Entrevista com Juninho, p. 3). Era por meio dessa habilidade que explicitava

---

<sup>97</sup> Gíria que expressa quando uma pessoa fica brava, raivosa.

<sup>98</sup> Por conta das grandes dificuldades que os três adolescentes têm enfrentado em suas vidas e a estreita relação de confiança que foi constituída com a equipe do METUIA, esses adolescentes continuam sendo acompanhados pelos alunos do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional Gustavo Artur Monzeli e Giovanna Bardi.

os universos por onde circulava, tinha uma ligação muito forte com a sua origem, nascera na Bahia e pertencia à religião umbandista; assim seus desenhos traziam os símbolos da sua religiosidade e fez questão de publicar um deles no nosso Fanzine<sup>99</sup>. Apesar de ser o mais afetivo para o contato, não nos revelava integralmente suas verdades e seus trânsitos, e somente sabíamos do seu envolvimento com a exploração sexual e com as drogas através de Nicolas e Willian.

Juninho mora com os pais, dois irmãos e sua sobrinha em uma casa muito humilde, e nunca nos convidou para entrar. A casa era o ponto de encontro, mas seguíamos até uma praça para conversar. Notamos que, com o avançar da adolescência, a experiência da travestilidade foi ganhando força. Nossa preocupação não era por conta da experiência em si, mas com o uso abusivo de drogas que decorria disso, principalmente a cocaína. Ele sempre omitiu sobre a intensidade do uso e, como sempre também era muito magro, não tínhamos a dimensão do tamanho do estrago que a droga andava fazendo em sua vida, embora sustentasse um discurso de que estava tudo bem, até que foi parar, para nossa surpresa, em uma clínica de recuperação no interior de São Paulo, onde permaneceu seis meses, e nos relatou detalhes dessa passagem, por ter ocorrido no período do campo da pesquisa.

Esse acontecimento revela os níveis de profundidade que se estabelecem em uma relação. Apesar de Juninho nos permitir acessar sua história, esse acesso é restrito, é um recorte de uma realidade a partir do que ele deseja nos contar, o que, em si, não é um problema, só seria se tivéssemos a possibilidade de construção de sua história, unicamente, a partir de sua fala, que não é o caso. Como nos ensinou Meihy (1997), uma boa construção de uma história de vida precisa necessariamente dialogar com outros documentos e ser balizada pela história do seu tempo e do seu contexto.

Com respeito ao percurso escolar de Juninho, é uma trajetória sinuosa e esburacada, com um relato verbal não coincidente com os dados que acessamos pelo seu histórico escolar. Na entrevista, ele nos disse, com muita convicção, que parou de

---

<sup>99</sup> Fanzine é uma modalidade de jornal comunitário. Como parte integrante das atividades extensionistas do METUIA tanto na Escola como no Centro da Juventude, confeccionamos com os jovens três edições do fanzine nomeado *Espaço Fala Aí*, durante o ano de 2009. A descrição e análise desse processo estão presentes no relatório de iniciação científica (apoiado pela FAPESP) do aluno Gustavo Monzeli, *Expressão Livre dos Jovens por meio do Fanzine: Recurso para a Terapia Ocupacional Social* (LOPES, BORBA e MONZELI, 2011).

estudar na 8ª série, que faz um ano que está fora da escola, só teve uma repetência na 5ª série por problemas de saúde, uma meningite, e sua mãe se esquecera de levar o atestado médico na escola.

O histórico escolar nos mostra com mais detalhes como se deu o percurso escolar de Juninho. Como analisamos o histórico escolar em um período posterior aos acompanhamentos individuais, não retornamos essas informações para esclarecer com o adolescente o que nos contou e o que está posto nos documentos. Em todas as histórias de vida, trabalhamos com as duas fontes; as duas ora se complementam, ora divergem. Deprendemos desse processo que o relato dos adolescentes pode ter sido propositadamente modulado para o interlocutor, no caso, para mim. E, mais do que modulados, percebemos que a existência do distanciamento, temporal e simbólico, da instituição escola, implicava uma determinada forma de apreender, portanto, relatar, o que de fato viveu.

Juninho, segundo o histórico escolar, parou no 3º termo da EJA, que corresponde oficialmente à 7ª série do CICLO II do Ensino Regular, e isso de fato fazia um ano, quando da época da entrevista. Em relação às repetições, elas somam seis. Sua primeira repetência foi na 5ª série em 2006, depois disso, repetiu a 6ª série em 2007; matriculou-se no 2º termo da EJA no período noturno em 2008 e avançou para o 3º termo da EJA (correspondente à 7ª série do ensino regular) e estagnou nesta série, repetindo quatro sucessivas vezes, nos anos de 2008 (2º semestre), 2009 (1º/2º semestre) e 2010. Em todas as repetências, o histórico denuncia que foi retido por frequência. Isto resulta em uma defasagem série/ano, de cinco anos, ou seja, hoje ele tem 18 anos e se encontra na 7ª série. Atualmente, ele diz que vai fazer a prova do ENSEJA (Exame Supletivo para Jovens e Adultos) para concluir o Ciclo II e passar para o Ensino Médio.

Conforme eu vou escrevendo e construindo esse percurso, vem a mim a imagem de alguém tentando, com muito esforço e solitariamente, escalar uma montanha. Nessa escalada, vai escorregando, avançando, e escorregando, mas persiste, tentando subir porque acredita que, quando chegar ao topo da montanha, encontrará uma situação muito diferente.

Sobre Nicolas. O processo de caracterização de Nicolas foi o mais difícil dos três, e de repente me vi presa na mesma armadilha sustentada pelas instituições de educação não formal no Brasil. Muitas dessas instituições, quando oferecem atividades para as

crianças e jovens, baseiam-se em “talentos”, ou seja, oferecem atividades esportivas e artísticas, partindo do pressuposto de que a superação da condição de pobreza é possível de ser feita através do esporte ou pela arte; para tanto, necessitam que esses meninos e meninas já tenham um *a priori*, criando, dentro de uma proposta que se diz inclusiva, um processo latente de exclusão. Remeti-me a isso, pois, quando fui caracterizar Nicolas, eu não encontrava nele um *a priori* nem artístico, como Juninho, nem esportivo como Willian (que irei descrever na sequência), e era como se tivessem me tirado o chão. Paralisei. E fiquei recordando os nossos encontros, minhas memórias, atrás de algo que lhes atribuísse uma marca positiva. Tal paralisia ainda se explicava, em parte, também pelo fato da tristeza que sentia ao saber o que ele está vivendo nos dias de hoje, pois está internado naquela mesma clínica psiquiátrica da qual Catatau fugiu quando tinha nove anos de idade. Nicolas está lá desde outubro de 2011 e sem previsão de saída, teve um surto psicótico em decorrência do uso abusivo de cocaína. Os amigos Juninho e Willian relatam, emocionados, que foram muito tristes os últimos encontros com Nicolas, pois “*ele estava dopado e com cara de louco*”.

Minha lembrança era de um menino alegre. Dos três, o processo da sua travestilidade foi o mais rápido, logo depois dos nossos primeiros encontros no interior da escola em 2008, ele já começou a usar roupas mais justas, rímel nos cílios, lápis preto marcando os olhos, gloss salientando os lábios, brincos, anéis e, claro, a chapinha<sup>100</sup> no cabelo. Adorava cabelos, adorava mexer no meu cabelo, e achava o “ó”<sup>101</sup> que eu vivia com ele preso, escondia de mim meus elásticos, pois não concordava com minha preferência por deixá-lo preso. Aprendi, certamente, com ele, que os cabelos soltos são uma das marcas mais fortes da feminilidade. Nossas conversas tinham riqueza de detalhes e confidencialidade, passavam por muitos assuntos e disparavam muitas ações para o acompanhamento individual, entre elas, mediações em conflitos familiares, agenciamento no Programa de Saúde da Família para cuidar do uso indiscriminado de hormônios femininos usados para alterar a forma do seu corpo, agenciamento no Centro de Especialidades para realizar o exame de sorologia para o HIV, conversas sobre

---

<sup>100</sup> Técnica utilizada para deixar os cabelos bem lisos.

<sup>101</sup> É uma expressão que eles usam muito, seu significado aproxima da palavra absurdo, mas é mais que absurdo.

o circuito da prostituição, sobre o uso abusivo da cocaína, sobre as relações amorosas, as idas a Getúlio<sup>102</sup>, os “*babados e os bafos*”<sup>103</sup>.

O percurso escolar de Nicolas é a menos tumultuada, passando ileso pela 5ª e 6ª séries, normalmente as séries com maior incidência de repetência entre as histórias apresentadas. Suas dificuldades se iniciam na 7ª série, em 2007, coincidindo com o ano crítico da Escola Aracy quando esta passou a funcionar como Escola de Tempo Integral. Em 2008, é transferido compulsoriamente para o período da noite na EJA e repete duas vezes: no 2º semestre de 2008, a EJA equivalente a 8ª série; e no 1º semestre de 2009, o EJA do 1º ano do Ensino Médio. Em 2010 abandona a escola.

Nicolas era o mais dedicado aos estudos dos três, com certeza, era o que tinha menos dificuldade e também mais afeição pela escola, traduzida na expressão abaixo:

Querendo ou não, eu acho que é uma escola perfeita pra estudar, mas é uma escola perfeita é supergrande, tem várias coisas pra fazer, tem quadra de vôlei, quadra de futebol, tem a parte fechada, biblioteca, eu acho que tem tudo, é uma boa escola, sim, querendo ou não, a escola do bairro é essa (Entrevista com Nicolas, p. 3).

Nessa fala, parece que se confundem ‘objeto’ e ‘pessoa’ – escola e Nicolas ou até mesmo ‘objetos’: escola e bairro. Na ênfase do apontamento das qualidades de sua escola, é como se nos chamassem a atenção para outros aspectos – positivos – diminuindo o estigma, na tentativa de minimizar ou criar formas alternativas de conhecer a escola, seu bairro e ele mesmo. Falar bem da sua escola, portanto, é falar bem de si.

Mas foi essa mesma “escola perfeita” que teve atitudes discriminatórias por não saber lidar com a expressão de sua travestilidade:

N: De noite eu gostava mais ou menos assim, né, que todo mundo me respeitava no comecinho, sim, só que aí depois a diretora me arrancou de manhã por preconceito, por falar que eu estava sendo escandalosa na escola, que eu era mau exemplo para as crianças, então me tirou, aí eu resolvi parar de estudar.

P: Você ia de manhã, que dava esses problemas, aí você mudou pra noite?

N: Isso, ia de manhã e dava esses problemas, não eu tava à noite falou que eu não tinha idade de noite, isso que era maior preconceito, daí ela tentou me passar pra manhã, chegou lá, ela me viu que eu fui de travesti pra escola, daí

---

<sup>102</sup> É o nome de uma avenida importante na cidade de São Carlos, onde no período noturno as travestis e profissionais do sexo aguardam seus clientes.

<sup>103</sup> Gírias que expressam acontecimentos importantes e/ou fofocas.

ela me rancou de vez. Por causa que a diretora me tirou, eu já ia de noite, ela já me arrumou um pretexto pra tirar eu, colocou eu de manhã, eu já fiz esforço já porque eu saía de noite, parei até de sair pra ir pra escola, eu ia pra fazer programa depois da escola, chegava de manhã todo dia ia pra escola, ela arrumou um pretexto pra tirar eu de manhã, fiz outro esforço pra sair de noite, chegar seis horas da manhã e ir pra escola, daí ela já falou que eu estava sendo escandalosa, peguei e saí, daí ela falou assim: “ah você vai ter que arrumar e ir de noite de novo”, daí peguei e cansei, já me tirou de noite, falou que eu sou escandalosa e de dia sou escandalosa, e o depoimento dos alunos foi totalmente ao contrário do dela. Ficou tirando porque os meninos ficavam atrás de mim (Entrevista com Nicolas, p. 2).

Nicolas tentou gerenciar trabalho e estudo, chegando, num determinado momento, a privilegiar a escola em detrimento do trabalho. Mas ficava nas mãos das decisões do corpo dirigente, que alternava sua opinião em relação ao período que seria melhor para a escola lidar com sua travestilidade: no período matutino, e “ser um mau exemplo para as crianças”; ou no período noturno, e terem que lidar com o preconceito dos adultos e jovens de uma comunidade altamente machista.

Para Nicolas, era expresso que seu desejo era estudar pela manhã, para estar liberado no período noturno e poder exercer seu trabalho. No entanto, não houve apoio da equipe dirigente da escola, com quem ele falava abertamente sobre suas atividades profissionais. Dessa forma, entre trabalhar e estudar, optou conscientemente pelo trabalho e interrompeu os estudos.

A escola, infelizmente, e também não é de hoje, tem nos revelado uma não aceitação de quem sai da sua norma. Assim, presenciamos ao longo desses anos os processos engenhosos que ela empreende para eliminar aquele que “desvia”: transfere de classe, depois de período, diz que não há vagas e, no limite, expulsa, expulsa não, “transfere obrigatoriamente”. Foi necessário mudar os nomes, mas permaneceram as mesmas estratégias que preconizam a exclusão.

Esta trajetória escolar sofreu muitas interferências: os processos discriminatórios, a aleatoriedade da diretora em mudá-lo de período até sua evasão, o trabalho e o uso abusivo de drogas. Contudo, de todos os adolescentes que eu acompanhei mais proximamente, foi o único que conseguiu alcançar o Ensino Médio, interrompendo os estudos no 1º ano deste ciclo.

Sobre Willian. Ele tem a particularidade e potência de chamar a atenção das pessoas por onde passa, em grande parte devido a sua grande estatura e suas formas

bem torneadas. Impõe respeito pelo seu porte físico e ao mesmo tempo a expressão de sua feminilidade está incorporada ao corpo, tanto na estética como em seu movimento. Seus músculos foram esculpido pela dedicação ao esporte, desde muito cedo começou a se destacar na escola pelo voleibol e na adolescência passou a treinar em um clube especializado em São Carlos. Apesar de ele sempre ter participado das atividades das oficinas do METUIA na escola, e manter um contato próximo comigo e com a equipe, houve um dia em especial que disparou toda uma série de ações que nos aproximou muito de sua realidade. Isto ocorreu no fim de 2008, quando, na ocasião, estávamos preparando a escola para a festa de finalização das atividades. A escola queria fazer uma apresentação dos “talentos” dos jovens, e nós tencionamos esta ideia junto à equipe dirigente, no sentido de que seria importante ter uma perspectiva mais ampliada de talentos para justamente não criarmos, naquele espaço educacional, a exclusão<sup>104</sup>. Todo preparativo da comemoração foi feito em conjunto com os alunos, com os quais discutíamos o que poderia ser considerado talento, abarcando, além da dança ou de uma apresentação musical, espaço para poesia, contação de piadas, divulgação de produções textuais, campeonato de esporte, entre outras modalidades.

Willian, empolgadíssimo, queria apresentar uma coreografia de ginástica artística e, apoiado por uma de nossas estagiárias, criaram desde a montagem da apresentação, o figurino, a maquiagem, a escolha e a viabilização da música. Concomitantemente, propusemos, dentro da oficina, a construção do cenário para o palco onde seriam feitas as apresentações e levamos um pedaço imenso de tecido e *sprays* coloridos com a ideia de que toda a comunidade escolar pudesse deixar, aleatoriamente, sua marca – nome, desenho, assinatura. De repente Willian, sem um motivo aparente, pegou um dos *sprays* e deliberadamente pichou a parede da escola, a qual inclusive estava com tinta fresca, pois havia sido pintada naquela tarde. Por alguns minutos senti pânico, tive vontade de espernear com Willian, ter um belo *piti*<sup>105</sup>, mas a condição de técnico não nos permite ter reações tão viscerais. Contudo, não omiti o medo da retaliação da equipe dirigente da escola para com a equipe do METUIA, da qual, naquela ocasião, eu era a responsável. O

---

<sup>104</sup> A crítica à noção de talentos já vivia em mim desde a época da pesquisa de campo no Mestrado, quando uma das ONGs estudadas fazia anualmente o Show de Talentos e era um evento enlouquecedor para as educadoras sociais, exatamente pelos prejuízos que causavam naqueles que não tinham o talento e desejavam participar (BORBA, 2008).

<sup>105</sup> Expressão que significa “chilique”, um ataque de braveza.

“medo” residia no fato de que, como dito na introdução deste trabalho, a escola sempre arranjava um jeito para discordar das nossas intervenções e nas entrelinhas sentíamos um movimento de expulsão, estava ali uma situação ímpar para legitimá-lo. No entanto, naquele dia, como tantos outros, nem a diretora, nem a vice-diretora estavam presentes e, para nossa sorte, somente a coordenadora estava, que do grupo dirigente era a que mais nos apoiava. Assim, com seu apoio, do inspetor e de outros dois estudantes, conseguimos repintar a parede e fazer desaparecer a marca que Willian tinha feito. Depois do acontecimento, ainda na mesma noite, tive oportunidade de sentar e conversar com o adolescente, para entender o que estava acontecendo e dizer que era muito difícil lidar com ele no momento do *piti*, quando ninguém conseguiu impedi-lo de fazer aquilo. Nessa conversa, ele me revelou algo que desconhecia até aquele momento, ele queria ser jogador profissional de vôlei, mas não tinha respaldo da família, que também passava por uma série de dificuldades financeiras, e além disso tinha muitas dificuldades em lidar com a travestilidade que Willian vivia. A família estava em processo de negação/aceitação da situação com brigas e, por conta disso, o vôlei era usado como moeda de chantagem e de troca, para algum tipo de controle que a família desejava ter em relação à travestilidade. De toda forma, os processos seletivos para os clubes estavam próximos, e mais um ano ele não ia conseguir recursos para concorrer.

A partir disso, iniciamos o que nomeamos de um acompanhamento individual e territorial<sup>106</sup> com base na articulação de recursos no campo social, compreendida como uma estratégia de intervenção que se tece envolvendo as ações focalizadas em determinados indivíduos, grupos, coletivos, comunidades, até aquelas do nível da sociedade civil, da ação política e da gestão. Neste sentido, a intervenção se estendeu por cerca de quase dois anos (2009, 2010), dado que existiram muitas ações, a saber, viagens a São Paulo, a Ribeirão Preto, mudança de cidade (ficou oito meses morando em São Paulo), mediação presencial e por contato telefônico com os técnicos dos clubes; envolvemos e mediamos as relações e tensões na sua família, recorremos ao poder

---

<sup>106</sup> Este acompanhamento foi possível pelo envolvimento, na época, da estagiária Mayra Cappellaro e meu, que estava na condição de supervisora. Como havia muitas negociações para serem feitas e Willian também era um dos adolescentes que comporia o campo da pesquisa de doutorado, participei mais ativamente de todo o processo; mas reconheço que a alavancagem da situação só pôde ser feito pela dedicação da aluna na situação. A descrição e análise mais detida de todo esse processo foram publicadas no artigo: Acompanhamento Individual e Articulação de Recursos em Terapia Ocupacional Social: Compartilhando uma Experiência (LOPES, R. E.; BORBA, P. L. O.; CAPPELLARO, M., 2011a).

público por meio da SMEIJ e do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) para financiamento das viagens e estadia, enfim, muitas pessoas participaram dessa história.

Decorridos quase dois anos de investimento nesse sonho, Willian não conseguiu dar prosseguimento à sua empreitada no voleibol profissional. Analisamos esta situação por dois vieses: por um lado, devido à sua dificuldade de relacionamento, em si, Willian nunca foi de fato uma pessoa fácil de se relacionar, seus conflitos interpessoais eram recorrentes, inclusive com parte dos membros da nossa equipe que, notadamente, tinham grande paciência com sua pessoa. Por outro lado, é necessário lembrar que se trata de um grupo esportivo com regras de conduta e até mesmo de aparência muito própria, pois, para jogar em um time masculino, é necessário se desvincular de tudo que remete ao feminino, e assim se instaura um problema, que não é só o comportamento, num momento que para Willian era ir em direção oposta à expressão que a travestilidade estava tomando em sua vida. No fim de 2010, ele tinha voltado a São Carlos e passou a treinar em um clube menor. Seu retorno marca um “desinvestimento” no projeto do vôlei, e ganha a cena seu investimento em torno dos shows performáticos de *Drag Queen*<sup>107</sup>.

Sobre a trajetória escolar de Willian, ele não teve questões aparentes no Ciclo I, quando estudava na Escola Municipal Janete Lia. Já na Escola Aracy, na 5ª série<sup>108</sup> iniciam suas dificuldades, repetindo esta série quatro vezes consecutivas. Em 2007, matricula-se no 1º termo da EJA, correspondente à 5ª série, somente avança para a 6ª série em 2009 e, no ano seguinte, 2010, abandona a escola e mantém o discurso de voltar.

Nas três trajetórias acima relatadas, bem como na de Jaguar, Miguel, Catatau, Ivan e Marcelo, evidenciam-se duas questões: o acúmulo das repetências e a migração do ensino regular para Educação de Jovens e Adultos.

Apoiados na análise estatística ofertada pelo banco dos históricos escolares dos jovens egressos do NAI depreendemos três valores estarrecedores: a média de repetência igual a 3, a média de defasagem idade/série igual a 6 anos e a taxa de distorção série/idade igual a 98%. Estarrecedores na comparação com os dados gerais da educação e com os dados provenientes do próprio município apresentados na seção 5. Já

---

<sup>107</sup> É um homem que se veste com roupas exageradas femininas estilizadas para uma *performance* artística.

<sup>108</sup> A discussão sobre as dificuldades da 5ª série do Ciclo II foi feita na história de Jaguar.

no que se refere à EJA, ela não passa despercebida nas vidas desses jovens, tampouco no universo de 2.969 históricos escolares dos jovens egressos do Sistema NAI. Depreendemos que 54% dos jovens, ou seja, 1.603 jovens, em algum momento do seu percurso escolar, tiveram que recorrer à EJA, fazendo com que uma modalidade que é tratada como marginal pelo sistema educacional seja ‘central’ quando estamos lidando com a adolescência em conflito com a lei. O conflito pode ser de diferentes ordens, e uma importante que se destacou sobremaneira na história dos três é advinda da própria escola: o conflito na escola que gera o confronto com a lei. Segue o relato e a discussão desse processo.

### **O Dia da Rebelião**

Essa é assim, a escola sem sala de leitura, sem laboratório, sem refeitório (a não ser nas horas de merenda, onde os estudantes, habitantes deste espaço, ficam “sem” sala), sem pátio, sem quadra de esportes, sem biblioteca. A escola não se expande como um todo. Ela expande algumas de suas “dimensões”. A escola de acesso “expandido” e estrutura reduzida também vê despencarem seus antigos referenciais de “qualidade”. Através dos dados do SAEB<sup>109</sup> testemunhamos a paulatina queda no rendimento dos alunos em todas as séries (do Ensino Fundamental ao Médio), em todas as áreas de conhecimento. O “Ornitorrinco” produz suas “crias”: a “expansão” do acesso à escola, sem a expansão concomitante de condições mínimas de escolarização. “Cria” portanto, uma escola “cheia”, esvaziada de condições de escolarização. (PEREGRINO, 2005, p. 359).

Para descrever o dia da rebelião, inicio com este trecho de Peregrino (2005) que em sua pesquisa de doutorado se debruçou sobre a expansão da escola pública carioca e evidenciou uma série de problemas de infraestrutura para empreender a dita *universalização do Ensino Fundamental*, criando o que a autora nomeia de uma escola cheia, esvaziada de condições de escolarização.

O dia da rebelião na verdade foi uma crise premeditada desse esvaziamento e da falta total de infraestrutura. A escola vivia no limite de uma implosão já havia algum tempo. A situação, em si trágica, explicitou a crise do crescimento de uma escola que não

---

<sup>109</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica é realizado pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Ministério da Educação (MEC), abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados em área rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do Ensino Fundamental e também no 3º ano do Ensino Médio. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é feita por amostragem. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada unidade da Federação e para o Brasil como um todo (BRASIL, 2012).

possuía mínimas condições estruturais e organizacionais. Foi uma crise, um surto, um susto que marcou indelevelmente a trajetória desses três meninos, não é uma mera coincidência que é a partir desse ano que os três iniciam o ciclo de repetências e desistências. Este incidente ocorreu no 1º semestre de 2007.

Sobre o dia da rebelião em si, quem nos contou com maiores detalhes essa história foi Juninho:

Aí eu comecei a me envolver com droga, com colegas, ajudei a fazer a rebelião da escola... Quebramos todos os vidros da escola! Por causa da merenda escolar, porque as mulheres faziam com mau gosto, elas faziam um mingau, elas falavam que era creme de pêssego... e aquilo lá parecia cocô de criança. É aí nós fez aquela guerra de lavagem, vocês lembram? A gente pega as frutas, e começamos a jogar. Eu fui jogar lavagem e vi que a diretora estava vindo, eu dei um banho de lavagem nela... Aí foi um terror aquele dia na escola! É e porque a mulher/merendeira falou: “Ai vocês tão vindo pra escola pra quê, pra comer ou pra estudar, seus morto de fome?! Aí não prestou, né! Não prestou ela falar você tá vindo na escola pra comer ou pra estudar, seus morto de fome. Aí eu já fui o primeiro, né, saí batendo em todas as portas e batia: Vamos que agora tem reunião no pátio, porque eu era o coordenador da putaria da escola! Aí eu falei, quero todo mundo no pátio, vamos pro pátio, vamos pro pátio! Aí inventei que tava tendo briga, aí o povo chegou lá, não tinha briga nenhuma... Aí eu falei, gente, o negócio é o seguinte: ela chamou nós de morto de fome, disso, daquilo, e daquilo outro, já aumentei mais a conversa... Aí foi a hora que todo mundo começou a jogar comida, aquele creme de pêssego. Aí que nojo! Colocamos fogo dentro de uma sala, eu passava com o isqueiro, aí eu jogava dentro daqueles latãozão de lixo da escola. Nossa aquele dia a escola tava parecendo o Carandiru! Não passou a ronda escolar, veio uma tropa de polícia... camburões e camburões! Aí colocaram todo mundo sem camisa no pátio e escolheram alguns e levaram de Camburão para o NAI, só que foram pela pista! Desceram pelo Aracy e foram pela pista... e ameaçaram a gente! Não chegaram a bater, mas ameaçava, falava que ia matar, que ia levar no meio do mato, que ia bater e deixar lá... Quando chegamos no NAI, colocaram todo mundo de joelho virado pra parede em uma sala... e o policial lá! Eu fui virar pra ele, falar pra me dar um copo de água ele pegou o cassetete e deu na minhas costas! Foi um terror! (Entrevista com Juninho, p.25, grifo nosso).

Em síntese, Willian diz simplesmente,

Quebramos a escola. Nós demolimos a escola. Ah eu não lembro muito. Só lembro que eles mandaram a gente ficar sentado em uma sala, se a gente falasse ou fizesse uma gracinha que eles iam meter o cacete (Entrevista com Willian, p. 2).

Esta história ronda o imaginário das pessoas que ali trabalham até os dias de hoje. E em outras situações já tive oportunidade de ouvir o relato pela coordenadora e por

uma das professoras de sociologia (parceira das nossas intervenções nos anos de 2009 e 2010). Em ambas, o relato é feito com grande constrangimento e entristecimento, pois não tinham a dimensão da truculência da polícia e o nível de exposição que foram colocadas as crianças e os adolescentes, culpando-se pelo fato de terem chamado a polícia. No entanto, elas justificam que “*a situação fugiu do controle*”, mas aprenderam, a duras penas, o que significa entregar à polícia a falta de controle no interior de um ambiente que é educativo *a priori*, e não uma prisão, nem tampouco uma FEBEM.

Neste trecho, evidencia-se a violação de alguns direitos previstos pelo ECA, o primeiro refere-se ao artigo 178:

O adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional não poderá ser conduzido ou transportado em compartimento fechado de veículo policial, em condições atentatórias à sua dignidade, ou que impliquem risco à sua integridade física ou mental, sob pena de responsabilidade (BRASIL, 1990).

E ainda, está previsto:

Art. 232. Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento: Pena – detenção de seis meses a dois anos (BRASIL, 1990).

Infelizmente, se ainda vivemos em um país de grande distanciamento da lei e de sua ação, a distância se torna muito maior quando o opressor integra o aparelho do Estado, e este deveria, na condição de aparelho do Estado, resguardar para que essas situações não ocorressem, então isto que está previsto no ECA, vai levar muitos anos para ser de fato cumprido. Além do mais, existe uma autorização consensuada socialmente para tratar de forma vexatória e humilhante aqueles que fazem parte da massa, os pobres.

Alguns dos trechos na narrativa de Juninho nos remetem a um repertório da prisão e das rebeliões das FEBEMs. Invariavelmente, as relações desses meninos passam por esses lugares também, no caso, os três não tiveram essa experiência, mas primos e amigos próximos certamente tiveram. É também importante ressaltar que a polícia os tratou da mesma forma que são tratados os adolescentes nas unidades de internação, e questiono: em nome do que esta violência, barbárie? Já é questionável e inconcebível esta forma de tratamento dispensado nas FEBEMs atualizado nas Fundações Casas, e uma série de relatórios sobre a violação dos direitos humanos foram publicados

(CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, 2006). Isso dentro de uma escola é atestar publicamente sua derrocada.

Ainda sobre a narrativa de Juninho, que foi o adolescente que nos deu mais detalhes da situação, sua narração oscila em um momento eufórico e de prazer, como se ele estivesse revivendo a cena; e outro momento atravessado por uma culpa e arrependimento, que seria ele hoje, com a influência principalmente cristã (na época da entrevista estava frequentando assiduamente a Igreja Ungida, uma das igrejas neopentecostais), moralizando a história e se culpando por ter feito aquilo, colocando-se no lugar de pai e se questionando que tipo de atitude teria com seu filho.

Voltando à Escola, esta situação é o ápice da crise instalada desde 2006 quando a Escola Aracy passa a ser, sem nenhuma condição estrutural, Escola de Tempo Integral. Isto nos remete a duas questões que precisam ser aprofundadas: 1. o processo de implantação das Escolas de Tempo integral no Estado de São Paulo a partir de 2006; 2. o apoio naturalizado que as escolas públicas têm buscado, para a gestão de seus conflitos internos, na ronda escolar, no limite, na própria intervenção da polícia militar, e conseqüentemente transformando seus atos indisciplinares em atos infracionais.

#### 1. Sobre o processo de implantação da Escola em Tempo Integral:

A temática da Escola em Tempo Integral é recorrente nos estudos e propostas da educação, inclusive apoiado por Gramsci (2000), em sua obra *Cadernos do Cárcere* volume 2, ao defender a proposta da Escola Única, defende-a na condição de “*escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna*” (p. 38), “*com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminários*” (p. 37).

No Brasil, a proposta de ampliação da jornada de aula também está prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, artigo 34<sup>o110</sup> (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 (BRASIL, 2000) e na Portaria Normativa Interministerial N° 17, de 24 de abril de 2007 (Portaria Mais Educação ETI/MEC, 2007) (BRASIL, 2007).

Já foram diversas as tentativas de implantação do tempo integral nas escolas brasileiras, e isso se deu em diferentes períodos, governos e localidades, a saber as

---

<sup>110</sup> A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

propostas que se destacaram: as escolas-classe e escola-parque na Bahia de Anísio Teixeira, em 1950 (TEIXEIRA, 1962, 1967); os CIEPs – Centro Integrado de Educação Pública no Rio de Janeiro (vulgarmente conhecidos como Brizolões), na década de 1980 (CAVALIERE, 2002); os CAICs – Centro de Atenção Integral à Criança, na esfera nacional, no início da década de 1990; a Escola Plural, política pública do município de Belo Horizonte, em meados dessa mesma década; os CEUS – Centros Educacionais Unificados, implantados na Rede Municipal de São Paulo, em 2003 (GUARÁ, 2006).

Em 2005, a Secretaria de Educação do governo do estado de São Paulo, liderada por Gabriel Chalita, traz de novo à cena as Escolas em Tempo Integral e propõe sua implantação nos bairros periféricos que contam com poucos recursos de lazer e cultura para crianças e adolescentes. Na proposta, para o Ciclo II do Ensino Fundamental, estavam previstas, no período da tarde, oficinas curriculares, especialmente instituídas para a vivência de atividades de natureza prática, inovadora, integradas às temáticas, conhecimentos e saberes já interiorizados ou não pelos seus alunos. Oficinas que deveriam buscar, em tempos complementares à educação formal, os seguintes objetivos: educar e cuidar da construção da imagem positiva do aluno; atender a diferentes necessidades de aprendizagem; promover o sentimento de pertinência e o desenvolvimento de atitudes de compromisso e responsabilidade do aluno para com a escola e com a comunidade, instrumentalizando-o com as competências e habilidades necessárias ao desempenho do ‘protagonismo’ juvenil e à participação social; promover a cultura da paz pelo desenvolvimento de atitudes de autorrespeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo (SÃO PAULO, 2006).

A proposta de Escola de Tempo Integral foi feita à Escola Aracy no fim de 2005, a partir da pergunta acerca do interesse de a escola ser de Tempo Integral no Ensino Fundamental, uma vez que, no período da tarde, não eram ofertadas aulas e a escola se localizava numa área da periferia da cidade, com grandes problemas sociais.

A escola se manifestou, publicamente, de forma negativa, por considerar que não contavam com recursos materiais e humanos, bem como seu espaço físico não estava adequado a esta nova proposta. Em seguida, consultou seu corpo de professores, depois os pais dos alunos, sendo ambos contrários à proposta. Os pais se posicionaram de duas formas: havia os pais que não queriam a escola de tempo integral, pois era no período da tarde que seus filhos frequentavam cursos particulares complementares à educação

formal, tal como cursos de informática e/ou de línguas; e do outro lado havia os pais em uma situação econômica mais difícil que contavam com a ajuda dos filhos no período contrário à escola para assumirem parte (ou todas) tarefas de cuidado com a casa, com os outros filhos ou ainda a colaboração financeira por meio de pequenos trabalhos que eles faziam (mas isto não podia ser declarado, porque o ECA instituiu a proibição do trabalho para menores de 16 anos).

Entretanto, independentemente do desejo e posicionamento da comunidade escolar como um todo, em janeiro de 2006, por determinação da Secretaria de Estado da Educação, a escola passou a ser uma Escola de Tempo Integral (LOPES e CUEL, 2009). Por conta disso, houve uma grande migração de alunos para outras escolas. Nas entrevistas com os adolescentes que experienciaram a implantação da Escola em Tempo Integral na Escola Aracy, compartilharam:

O bom é que tinha os professores, depois que eles iam aí trocava, e nós ficávamos lá fora, o bom era isso daí e lá também era bom porque tinha recreio toda hora. Não é que tinha recreio toda hora, é que nós tínhamos liberdade para jogar vôlei e fazer um monte de coisa. Era bom por causa disso daí. Ah eu não gostava não, eram muitos professores e uma entrava às 7 e saía às 4 (Entrevista com Solange, p. 4).

As únicas coisas que foram chatas é que tinham professores que maltratava a gente, por isso a gente se revoltava mesmo... aquela merenda, a gente ia pra escola pra estudar sim, mas a gente não era obrigado a comer aquelas lavagem (Entrevista com Juninho, p. 20).

Todavia, percebemos e presenciamos as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos atores escolares frente à implantação deste modelo de Escola, primeiro por sua ‘implementação’ ter acontecido de forma abrupta e verticalizada, mas também, e justamente, pela falta de subsídio físico e teórico-metodológico na forma de condução das oficinas curriculares (LOPES e CUEL, 2008; CASTRO, 2009).

Além da resistência que havia, a princípio, a implantação foi também dificultada pela morosidade em relação à constituição das condições de infraestruturas básicas – não havia refeitório, banheiros com chuveiros, não havia salas nem tampouco professores que favorecessem a lógica das oficinas. A crise estava instalada. A rebelião foi somente a demonstração pública do caos que a comunidade escolar estava vivendo havia um ano.

O processo de implantação da Escola de Tempo Integral nessa escola acumulou uma série de divergências advindas, principalmente, da organização estrutural e da orientação pedagógico-didática. Essas divergências acabaram culminando com a finalização da proposta no ano de 2008.

A Escola e os alunos pagaram um preço muito alto por uma decisão tomada de forma irresponsável nas salas fechadas de um gabinete. O acontecimento da rebelião e os grandes conflitos gerados entre professores e alunos, a equipe dirigente e a comunidade agudizaram a estigmatização que esta escola vive perante toda a rede de escolas, espalhando-se para toda a comunidade.

## 2. Sobre os atos indisciplinados lidos e enfrentados como atos infracionais

Eu fui por causa de uma briga dentro da escola. Briguei com um menino no pátio, na hora da refeição ele veio e cortou minha frente, falei pra ele: “não, você não vai cortar minha frente, não” e tirei ele da fila, ele veio para cima de mim, eu catei a cabeça dele e dei na mesa, aí brigamos ali mesmo, aí a gente foi os dois para o NAI (Entrevista com Catatau, p.3).

Ixi, passei pelo juiz sete vezes, briguei em escola, briga em escola, xingar professor quando me desrespeitava, era mais assim, uma vez a polícia me pegou ali na esquina, mas assim de bater de professores, te humilhar não, é mais briga de aluno assim, normal, chamava a ronda e já mandava levar pro conselho pra essas coisas (Entrevista com Nicolas, p. 5).

Somam-se estes relatos ao relato do Dia da Rebelião provido por Juninho. Nota-se em todos que foram situações iniciadas em um conflito mal gerido no espaço escolar, um ato indisciplinar que se transformou, referendado pela equipe dirigente da escola, em ato infracional.

Torna-se relevante e necessário apreender o modo como a escola tem se relacionado com os adolescentes que cometem “atos indisciplinados” que passam a ser tratados como infracionais, acionando todo um aparato em que se incluem a ronda escolar, a polícia militar, o Conselho Tutelar, o NAI e a Vara da Infância e da Juventude. Em nossa experiência na escola pública, temos percebido, empiricamente, que esse acionamento tem sido cada vez mais corriqueiro, em situações que, num passado próximo, competia à própria equipe dirigente solucionar.

Um mesmo ato pode ser considerado como infracional ou como indisciplina, depende do contexto em que foi praticado. Para cada caso, os encaminhamentos

deveriam acontecer de forma diferente. Nem todo ato indisciplinar pode ser tratado como infracional. Verifica-se que o ato infracional é perfeitamente identificável na legislação vigente. Já o ato indisciplinar deve ser regulamentado nas normas que regem a escola, fazendo com que o Regimento Escolar tenha papel relevante nessa questão. As escolas públicas devem ter um regimento interno, que contemple os direitos e deveres dos alunos, dos professores, da direção, dos familiares, de conhecimento de alunos, professores, pais, para que se possa exigir o seu cumprimento, ou se lutar/trabalhar por sua mudança.

Tanto essa constatação é verdadeira que, no NAI, quando eles vão transformar o ato indisciplinar em ato infracional, eles elegem os atos criminais 33 ou 34, pois são atos “genéricos”, no caso, o 33 refere-se a “averiguação suspeita”, e o 34 a “outros”. Isto porque o ato infracional tem base no Código Penal, e o ato indisciplinar não encontra correspondente naquele Código, assim são atribuídos códigos genéricos, simplesmente para caracterizar um ato infracional e justificar a existência de um processo jurídico.

Considerando a disciplina como comportamentos regidos por um conjunto de normas, Ferreira (2010) define a indisciplina traduzida por atos que decorrem de duas vertentes, a primeira como a revolta contra essas normas e a segunda pelo desconhecimento delas.

Assim, o ato indisciplinar apresenta-se como o descumprimento de normas fixadas pela escola e pode-se traduzir em um desrespeito, seja para com o colega, seja para com o professor, seja com relação à própria instituição escolar. Dependendo do tipo de conduta do aluno, poderá ser caracterizado como ato de indisciplina ou um ato infracional, cada um com consequências próprias.

De outra parte, os diversos usos e significados da palavra violência ao lado de termos correlatos como indisciplina permitem alterações expressivas de significados correntes sobre o conjunto das ações escolares. Atos anteriormente classificados como produtos usuais de transgressões de alunos às regras disciplinares, até então tolerados por educadores como inerentes ao seu desenvolvimento, podem hoje ser sumariamente identificados como violentos (SPOSITO, 1998, p.3).

Condutas consideradas violentas e agressões físicas podem ser tratadas como um fato rotineiro ou uma simples transgressão das regras de convívio escolar. De tal modo

que são as práticas relativas a essa questão, no âmbito escolar, fundamentais para a construção de definições que normalizam as condutas, sejam violentas ou indisciplinadas, por parte de todos os envolvidos, direção, professores, alunos, pais, funcionários (SPOSITO, 1998).

É importante considerar também o quanto alguns episódios que ocorrem dentro da instituição escolar deveriam ser resolvidos no âmbito do próprio sistema educacional, a partir das regras regimentais gerais desse sistema e daquelas colocadas pela própria instituição. Somente deve ser acionada a Justiça da Infância e Juventude depois de esgotados os recursos escolares. O trato da falta disciplinar é competência da escola (FERREIRA, 2010).

Quanto às práticas de Ato Infracional, o caso deve ser investigado no sistema da Justiça da Infância e da Juventude, sem se pretender levar a polícia para dentro da escola, o que, invariavelmente, tem propiciado situações de humilhação e violência. De acordo com Sposito:

A violência escolar passa a ser objeto da ação pública, sobretudo sob o ângulo da segurança, da estratégia policial militar e menos como questão educativa. Não se trata de negar a validade de algumas dessas iniciativas, porém é visível o deslocamento no modo de tratamento do problema (SPOSITO, 1998, p.13).

Na realidade local, da cidade de São Carlos – SP, na falência da capacidade da escola para responder aos seus problemas internos, coloca-se em cena a Ronda Escolar, que recorre prontamente ao NAI – Núcleo de Atendimento Integrado:

E aí vai aquele bando tudo para o NAI [...]. Se o que acontecesse lá eles tentassem conversar e resolver lá dentro, acho que mudaria um pouco, viu? (Entrevista com Sandra, p. 5).

O NAI é a porta de entrada na cidade de São Carlos para um processo de atendimento após o cometimento de um ato infracional por um adolescente. Com sua instalação em 2000, verificou-se uma agilidade nos procedimentos de acompanhamentos dos adolescentes e de suas famílias. Partindo-se do pressuposto de que o atendimento não significa simplesmente julgar o ato de transgressão, mas, sim, conhecer o adolescente e o significado do delito na sua história de vida (ZANCHIN, 2010). Nesse Núcleo há também espaço para internação provisória dos adolescentes que cometeram a

infração, com o desenvolvimento de atividades pedagógicas, atividades artesanais, culturais e esportivas, realizadas por professores da rede de escolas públicas, agentes educacionais e voluntários com intenção de preparar o adolescente para sua reinserção na sociedade. Com esse trabalho pedagógico, em alguns casos, pode-se dispensar a possível privação de liberdade em uma instituição de internação, buscando a ampliação das medidas socioeducativas, principalmente em meio aberto ou em semiliberdade (OLIVEIRA, 2006).

Há contradições internas entre essas diferentes estruturas, reveladas pelos acompanhamentos e pelas entrevistas com os adolescentes. A Escola, que seria fundamentalmente o lugar do acolhimento, ou um importante componente da rede de suporte social na vida desses jovens, passa a ser, na prática, o lugar que trata mal o adolescente e no limite (um limite bem pequeno, na nossa experiência) o expulsa. Já o NAI, que está inscrito em um aparato jurídico-policial, emite muitas distintas mensagens: quando os adolescentes falam que ali é “suave”, entendido como tranquilo, isso de fato é verdade, como se pode verificar; no entanto, até que se chegue ao ambiente da “suavidade”, têm ocorrido inúmeras situações de violações e humilhações, principalmente, junto aos policiais.

Deparamos, nesta pesquisa, com uma escola que se isenta da responsabilidade de ser mediadora de conflitos, que vê esses adolescentes que têm mais dificuldades para se comportarem e se submeterem às suas regras como indivíduos que devem mesmo ficar fora do sistema. Os dirigentes desses espaços não demonstram estar imbuídos da vontade de tomarem para si a responsabilidade com relação ao papel social da Escola, no que concerne à formação desses adolescentes e do que dela espera a sociedade no processo de lhes conferir instrumentos para a transformação de suas trajetórias. São vidas descartadas por um dado pressuposto definidor de quem é bom ou ruim.

Este é um retrato local, mas um retrato de uma cidade que ganha premiações e menções honrosas pelo seu sistema de garantia de direitos à infância e à juventude, inclusive pelo seu sistema de proteção especial, pelos serviços envolvidos com o ato infracional. Contudo, é nessa cidade que se convive com uma escola que não avança na resolução de seus problemas internos e recorre ao aparato jurídico-policial como única resposta para resolvê-los. Se neste cenário temos esses resultados, preocupa-nos como isso tem se dado em outras localidades, em outros centros urbanos.

Retomando a experiência dos três, eles foram levados para o NAI no dia da rebelião e tiveram como consequência o cumprimento da medida socioeducativa em liberdade assistida. Os três, não coincidentemente, repetem o ano de 2007 e, em 2008, são transferidos obrigatoriamente para o período noturno.

Sobre a vivência da liberdade assistida, os três atribuem uma valoração positiva, expresso nos depoimentos:

J: Aí eu comecei a fazer a LA, liberdade assistida... a gente conversava, passava a maioria da semana lá de dia. Tinha oficina, a gente fazia vários tipos de oficina, eu gostava (Entrevista com Juninho, p. 27).

N: Ai lá, era tudo. Você fazia projeto, conversava da sua vida, ficam em escola, participava de sua vida, era como uma mãe assim. Arrumava curso pra você fazer, incentivava, ajudava em emprego, te dava passe pra nunca deixar de ir, então não tinha motivo pra não ir pra LA (Entrevista com Nicolas, p. 5).

W: Ah, LA foi tudo na vida, eu adorei. Ah ia lá conversava, comia, pintava, desenhava, fazia trabalho, ai era uma delícia, fiz quatro meses. Ah era... porque cada um tinha seu professor, né, aí era super bem (Entrevista com Willian, p. 3).

A existência de um espaço de escuta, acolhimento, a possibilidade de circulação na cidade e a ampliação de repertório de experiências através das oficinas são elementos que explicam o aspecto positivo atribuído à medida em questão. É importante ressaltar que, apesar do valor positivo, os três iniciam o ciclo de repetências no ano do cumprimento da medida, revelando a fragilidade e quase ausência de um acompanhamento mais sistematizado do Programa em relação ao rendimento escolar.

Dessa maneira, essas vidas e seus dramas, reflexos de todo um cenário complexo em que elas estão imersos, os três igualmente, em momentos diferentes de suas vidas, não permaneceram na escola. Mesmo assim, expressam o desejo de voltar e acreditam como todos os outros jovens de sua geração veementemente na promessa de que é pelo estudo que se terá uma vida melhor. Na sua singularidade, os três expressam o mesmo conteúdo:

J: Minha mensagem é pra aqueles que forem escutar e você for passar: Aproveitem o máximo de vocês! Aproveitem o que eu não pude aproveitar, porque faz muita falta pra gente um bom estudo, uma boa educação. Quero que vocês alcancem tudo o que um dia eu não pude alcançar, mas eu creio, tenho fé que um dia eu também vou chegar lá! Aos trancos e barrancos! (Entrevista com Juninho, p. 35).

N: Se eu não terminar o terceiro e não consigo nada que daí do terceiro que vai surgir oportunidade pra fazer curso. A escola, você faz escola depois de um

tempo, você pode ficar travado assim no tempo, né, um ano, dois anos, depois você vai ver o que realmente você quer pra você de tudo que você passou, o que os professores falam e eu sou, sempre fui uma pessoa que sempre ouvi bem, então não tem como eu falar que vou ser mal, que uma pessoa que era mal, né, ela pode inverter e fazer virar bem (Entrevista com Nicolas, p. 7).

W: Ai, é tudo, tudo as escolas estão cada vez mais caindo, você sabe disso, cada vez mais caindo. Tem, tem tudo, né, se não tiver estudo a gente não é nada, eu vou voltar a estudar, mas se der problema eu saio de novo, não sou obrigada a levar desaforo (Entrevista com Willian, 4).

Estes trechos evidenciam que a escola perdeu (e perde diariamente) uma ótima oportunidade de capturar meninos e meninas, dado que de alguma forma está internalizado neles (e não só, em toda uma geração) o desejo de estar e prosseguir nesta estrutura. Mas essas trajetórias reforçam que a escola se separou da vida, vidas pulsantes. Os agentes educacionais apresentam enormes dificuldades para entrar em contato com essa pulsão, talvez porque ela seja forte e intensa demais; talvez, também, alguns até disponibilizam seus ouvidos, mas não verdadeiramente escutam, aproximam-se, mas não acolhem, tampouco se responsabilizam, e as vidas rompem com toda uma estrutura institucional. Isso porque romperam primeiro com seus agentes, demonstrando a centralidade dos recursos humanos para o cumprimento de qualquer missão institucional evidenciando que a referência está nos profissionais que compõem aquele (qualquer) espaço.

Com base neste raciocínio, é importante destacar e refletir sobre a centralidade dos recursos humanos para redefinir as trajetórias de vida desses jovens, e considero que a aposta deve ser feita tanto por profissionais que estejam dentro da escola e se voltem para o território, como profissionais que estão fora dela e auxiliem a escola a cumprir seu papel social. Se fosse apostar entre os profissionais de “dentro da escola” ou os de “fora dela”, apostaria nos de “fora”, haja vista a necessidade de avanços mais basais no interior do sistema educacional e de seus agentes, como, por exemplo, uma melhor apreensão da realidade que vive seu corpo discente, o aprimoramento dos recursos para dar novo sentido ao ensino no século XXI, a criação de estratégias coletivas que envolvam os pais e a comunidade no processo de ensino e aprendizado, entre outros.

E também porque não estaríamos na verdade propondo a criação de nenhum profissional novo, estamos, na verdade, fortalecendo uma direção que já está prevista pelo Sistema Nacional de Assistência Social – SUAS (BRASIL, 2005). A depender do grau

de violação e violência que a pessoa está inscrita, são convocados determinados profissionais pertencentes ou ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) ou ao Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS). Os profissionais que compõem estas instituições são os técnicos (de ensino superior – psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, terapeutas ocupacionais, sociólogos, entre outros) e os operadores sociais (possuem o Ensino Médio).

Esta convocação, quando se trata de crianças e adolescentes, deveria partir da escola; é a escola – equipamento público – que consegue ter (ou deveria) uma dimensão cotidiana dos acontecimentos da vida de seus alunos, uma boa percepção sobre os comportamentos e de suas relações familiares. Uma vez acionados e a depender das questões emergidas, deveria ser deslocado um profissional para acompanhar a família com foco no adolescente ou na pessoa que se colocasse mais disponível dentro dessa dinâmica para assumir a responsabilidade de uma mudança.

Quando nomeamos como acompanhamento, preconizamos o estar verdadeiramente junto ao outro: com disponibilidade de tempo, nos espaços da vida e nos espaços por onde a pessoa em questão circula, com vistas a ajudá-la a viver novas experiências, mediar os conflitos familiares, ampliar seus espaços de circulação, acessar novos recursos existentes na cidade em termos de cultura, educação, esporte e formação profissional, para conferir maior suporte para a complexidade das redes que estes sujeitos estão envolvidos.

Todavia, para dar consecução a esse acompanhamento no interior da Assistência Social seria fundamental fazer alguns rompimentos: com a lógica instituída do encaminhamento, lógica do sistema da proteção social, que considera que o ato de recomendar a pessoa a ir a algum lugar já é suficiente, fazer o processo junto é politicamente incorreto e denota assistencialismo, uma vez que se compartilha do pressuposto de que todos possuem a capacidade de empreender uma ação desde que mobilizados para tal fato, e se não conseguem é porque a pessoa não se esforçou o suficiente, recaindo unicamente sobre a pessoa a impossibilidade, não fazendo uma leitura da realidade e condições – sociais e subjetivas – que aquela pessoa de fato possui; com a lógica do produtivismo e burocratização do trabalho. Entre as políticas sociais, a assistência social de fato é a que mais possui protocolos, cadastros e relatórios para serem preenchidos, sempre me acompanha a dúvida da necessidade de fato desses

recursos, ou se a implantação deles foi feita na verdade para criar, propositadamente, o distanciamento dos profissionais com a dura realidade com a qual precisam intervir. Mas, de todo modo, a proposição dos acompanhamentos não gera números como geram os cadastramentos nos Programas de Transferência de renda, e reside o desafio de como demonstrar o resultado de uma ação profissional que não se enquadra na lógica do atendimento pontual e, por fim, atrelada a esta última discussão, o rompimento com a lógica do tempo do funcionalismo público e do atendimento encarcerado nos ditames da clínica *psi* de uma hora, isto porque estar com o outro, na sua vida, pode implicar uma tarde inteira em uma semana, e na outra 15 minutos, o tempo precisaria estar dimensionado pela necessidade do outro e não pela organização do processo de trabalho do profissional.

Considero que esta proposta poderia ser executada por profissionais de Ensino Médio capacitados; no entanto, como são acionados diferentes saberes (como por exemplo, leitura da realidade social e subjetiva, individual e coletiva, invenção de atividades, articulação da rede de recursos preexistentes na comunidade e na cidade, demanda programas específicos de transferência de renda), estes profissionais deveriam ser acompanhados por uma equipe interprofissional e intersetorial fixa em cada território, com capacidade de supervisionar o trabalho desses operadores sociais.

Coletivamente, temos aprendido com Juninho, Nicolas e Willian que o acompanhamento tal como idealizado aqui é passível de ser realizado e na pontualidade da vida mudanças são empreendidas por toda complexidade que o simples, mas não óbvio, *estar junto* pode conferir.

São vidas em processo, acompanhamentos inacabados, portanto, à espera de novos desenhos, novos e positivos bafos e babados, novos shows, enfim da continuidade da vida.

## 7. Conclusões



“A consciência do mundo e a consciência de si inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem história, sem por ela ser feito, sem cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível” (FREIRE, 1996).

A função acadêmica e, portanto, política de uma pesquisa é fazer compreender em profundidade um determinado fenômeno e, em alguns momentos, tem a lida com a responsabilidade de trazer novas perspectivas sobre o fenômeno eleito (ECO, 2007).

Na presente pesquisa, elegemos o ‘burburinho que faz lá fora’, a vida real – em carne e osso, alma e afetos – de meninos e meninas, garotas e garotos, jovens, homens e mulheres que, no percurso de suas vidas, no auge da ebulição hormonal da adolescência, depararam-se com a polícia, um juiz, um promotor e um par de técnicos sociais, todos circunstanciados na cidade de São Carlos (SP) e vinculados a uma dada estrutura institucional nomeada NAI. Estrutura essa que articula serviços que encerram em si diferentes bases conceituais (epistemológicas) de compreensão do ser humano a que sua ação se destina: ‘vítima ou delinquente’, ‘rebelde ou coitado’, ‘violador ou violado’, bem como de sua ação propriamente dita, transitando entre ‘a proteção e a punição’, ‘a violência e o cuidado’.

Tratamos de conhecer criticamente e em profundidade essa realidade específica, da cidade de São Carlos, localizada num determinado estado, o de São Paulo, inscrito em um dado período histórico: os dez primeiros anos do século XXI. Essa cidade se ‘destacou’ e se ‘destaca’ nacionalmente pela rede de atendimento à infância e à adolescência constituída. Já o estado de São Paulo, reconhecido por sua ‘potência de trabalho’, ainda apresenta sérias questões advindas da desigualdade social. É nesse estado que se aderiu a uma política social bem aos moldes da política socioeconômica estadunidense: a política do encarceramento em massa fruto da aplicação do que no mundo ficou conhecido e nomeado como política da *Tolerância Zero* (WACQUANT, 2011). Tal política resulta na pulverização – também em massa – de prisões para os adultos e ‘miniprisões’ para os adolescentes, adjetivadas de ‘casas’: as Fundações Casa, bem conhecidas pelo nome que ainda se mantém no imaginário coletivo construído historicamente, FEBEMs.

Nesse cenário, que é local e datado, debruçamo-nos sobre as trajetórias escolares dos adolescentes que cometeram ato infracional – por meio da análise descritiva estatística e cruzamento de tabelas provenientes de dados de 2.969 históricos escolares de jovens egressos do Sistema NAI, entre os anos de 2000 e 2009, ao lado da constituição de seis histórias que relatam a história de vida e o percurso escolar de 11

adolescentes, também egressos desse mesmo sistema, e que foram acompanhados pela pesquisadora entre os anos 2007 e 2011.

Pautamos ao longo de toda a pesquisa o tema ‘escola’ para uma parcela da juventude que tem amplas dificuldades de se manter ‘dentro’ desse equipamento social, ficando mais do lado de ‘fora’. Desse modo, fez-se necessário olharmos/irmos/estarmos ‘lá fora’ com eles(as) para compreender as matrizes conflitantes entre os diferentes ‘mundos’, com seus códigos e sua moral particulares de onde emergem, cotidianamente, conflitos, choques e colisões.

Compreender ‘lá fora’ significou radicalizar o estar junto, com apoio dos aportes freirianos, etnográficos e, sobretudo, da terapia ocupacional social, que deu sustentação ao desenvolvimento dos acompanhamentos individuais e territoriais. Trata-se, em princípio, de uma metodologia interventiva, que aqui se configurou como procedimento de pesquisa. Por meio dos acompanhamentos nos foi permitido aprofundar algumas discussões e o nosso conhecimento acerca das histórias de vida de cada adolescente, assim como circular com eles(as) pelos lugares onde frequentavam e que faziam parte do contexto de cada um(a), trazendo uma visão mais completa e próxima do real, do que verdadeiramente acontece e/ou aconteceu em seus percursos.

Paulatinamente, os encontros dos acompanhamentos aconteciam e, para além de encontros físicos, tratava-se de encontros intersubjetivos com trocas em que se explicitavam as diferenças entre os mundos e seus códigos. Dadas as diferenças, eram requisitados tempo, constância e periodicidade, para que a relação entre pesquisador e adolescente ganhasse confiança – elemento central exigido quando se quer ter proximidade entre pessoas. A vivência de todo esse processo conferiu a reunião de dados significativos e de fundamental importância sobre a vida daquelas pessoas.

Devido às temáticas propostas no estudo, a escola e o ato infracional, consideramos que esse procedimento foi essencial e bastante válido pela complexidade do assunto, principalmente por se tratar de violações de direitos, preconceitos e dificuldades que marcam a história desses jovens em cada instituição por qual passaram.

Dessa forma, ao longo dos acompanhamentos, além de nos aproximarmos dessa realidade, era necessário apreendermos o modo como eles(as) se colocavam no mundo, como liam o mundo que os cercava (FREIRE, 2005). Para tanto, era preciso atravessar a fronteira da desigualdade com respeito (SENNETT, 2007), exigindo que rompêssemos, a

princípio, em outra ordem de radicalidade, com o que o senso comum preconceituoso espalha no inconsciente/consciente coletivo sobre os jovens que habitam as periferias urbanas e buscamos trazer à cena na representação mais humana – real e leal – quem são esses jovens, como vivem, com quem estabelecem relações de confiança, por quais instituições são acolhidos e reprimidos, como se expressam, como verdadeiramente pensam, o que desejam.

Nesse sentido, quem são os adolescentes que cometeram ato infracional em São Carlos? Há como criar conexões, generalizações sem arriscar sua homogeneização? Podemos pensar e nos arriscar na construção de trajetórias juvenis, na universalização dos dados da pesquisa? O que das biografias individuais nos sugere uma universalidade apoiada nas trajetórias escolares resultantes da análise dos históricos escolares? O que dessas biografias explicitou os níveis de desproteção que os adolescentes e jovens presenciaram nos diferentes espaços pelos quais passaram, com destaque para o Sistema Jurídico-assistencial, para a escola pública e para a família?

Juntando as histórias de vida com o que trazem os históricos escolares, podemos afirmar que os adolescentes egressos do Sistema NAI hoje são jovens, pois possuem entre 18 e 30 anos, o que os classifica, para as políticas públicas brasileiras, no interior da categoria ‘juventude’; e, ao mesmo tempo, ‘adultos’, para as políticas de segurança e para a justiça, já que avançaram claramente o marco dos 18 anos e agora são responsáveis por seus atos, imputáveis penalmente.

Em sua maioria, pertencem ao sexo masculino e são provenientes das camadas populares, visto que estudam ou estudaram em uma escola pública, moram em bairros ‘periféricos’, em casas muito pequenas com condições estruturais precárias, onde inexistente a lógica do lugar privado, no limite possuem uma cama que podem chamar de ‘minha’ e talvez uma escova de dentes, dentre outros poucos objetos pessoais.

São filhos de famílias numerosas monoparentais, sendo a mãe a figura central, com filhos de diferentes casamentos, com a ausência do pai e com a presença de um padrasto flutuante. São mães que passam o dia todo trabalhando, delegando aos filhos maiores o cuidado com os filhos menores.

Hoje jovens, mas foram crianças que conviveram desde cedo com perdas próximas, por vezes resultado de situações que envolveram violências, acidentes ou doenças. Foram expostos ao trabalho desde cedo, vinculado ou não ao comércio de

droga, que acontece dentro de suas casas ou nas proximidades. Presenciaram e sofreram situações de violência, seja resultado de brigas de parentes próximos ou invasões truculentas e constantes da polícia.

Os meninos, desde sempre, jogam bola, empinam pipa, ‘piram’ as aulas, vivem cotidianos mais livres, sem tempos predefinidos sobre a hora de brincar, hora de comer, hora de estudar; a regra nasce com a hora de ir para a escola. Já as meninas são regradadas pelas tarefas domésticas que precisam cumprir, cuidam dos irmãos menores, dos filhos dos parentes e vizinhos. A perspectiva de ‘igualdade’ entre gêneros, no que se refere à criação dos filhos, não chegou às periferias, as distinções e atribuições de tarefas para meninas e meninos são bem definidas, sendo essa tal de igualdade uma promessa, um futuro distante. Entretanto, a categoria trabalho que ‘libertou’ as mulheres da classe média já esteve presente desde cedo para as mulheres nas camadas populares, elas, desde sempre no Brasil, são as grandes provedoras de suas famílias (PRIORI, 2006).

Os jovens praticaram seus primeiros atos infracionais na passagem da infância para a adolescência, mas o ato infracional que define o registro no NAI se dá, em sua ampla maioria, entre os 15 e 17 anos. Ressalta-se que não são discriminados no seu território, mas fora dele, por esse fato resistem em sair, circular, conhecer outros lugares, mesmo que isso signifique ser o bairro vizinho, a fronteira é explícita, e o contorno do limite é claro.

Já as fronteiras que definem e diferenciam o que são práticas lícitas das ilícitas não são tão claras. É claro para eles o que o Estado e a sociedade definem como crime e o que resulta em uma prisão ou em uma medida socioeducativa, mas, de fato, na comunidade, há uma normalização da ilicitude, em especial da comercialização das drogas, pois mesmo as famílias de trabalhadores lícitos têm parentes envolvidos nessa rede, e criminalizá-los significa criminalizar a si mesmo.

Quando adolescentes, tomam mais consciência daquilo que desejam ‘ter’ e ‘ser’, passam a desenhar suas biografias dando soluções individuais para garantir seus desejos de consumo e seus desejos de pertencer. Isso acontece em processo, como bem coloca Lyra (2010), dado que não há relação de causa e efeito na complexidade da vida: ir fazer ‘um corre’ não é decorrência linear do desejo de comprar um determinado tênis, por exemplo.

De toda forma, o dado que revela que a maioria dos atos infracionais cometidos pelos adolescentes é o furto está diretamente associado ao modelo de sociedade que vivemos e como esse mesmo adolescente está tentando se colocar nela. Furtar significa pegar algo que não é seu, mas que desejaria que fosse, portanto ‘me autorizo’ a pegar, o que borra outra fronteira, a fronteira dos significados de ter e ser, numa sociedade que confunde, propositadamente, as duas categorias. Uma vez confundidas, os jovens, para acessarem os bens de consumo, envolvem-se com o tráfico de drogas, mas também com a exploração sexual ou pelo ‘pula pula’ incessante entre pequenos trabalhos: lavar carros, vender sorvete, ajudante de pedreiro, entregar folheto nos semáforos.

A explicitação dos caminhos possíveis que os meninos encontram para suprir seus desejos provoca tensões em quem considera que o envolvimento no tráfico e no crime é o caminho que todos os jovens pobres fazem. Faz-se necessário lembrar que os adolescentes envolvidos em atos infracionais e que recebem alguma modalidade de medida restritiva de liberdade representam 0,24% do total dos adolescentes brasileiros. Esse dado demonstra, primeiro, que o ser humano é plural demais para considerarmos que todos os jovens que habitam as periferias urbanas vão almejar empreender uma carreira no crime, e a outra explicação com base no campo empírico e nos estudos da área é que o tráfico é altamente excludente. Trata-se de uma carreira para poucos, nem todos os jovens serão absorvidos por esse sistema.

O tráfico partilha de uma base ideológica altamente funcional e arraigado em um sistema altamente competitivo e excludente: pauta escancaradamente a acumulação do capital e a exploração da ‘mais-valia’, ceifando, sem pena, a força de trabalho e de consumo. Competitivo por essência e antidemocrático, visto que a ordenação do PCC é que controla a comercialização das drogas no bairro estudado, as relações e decisões partem do princípio de uma comunidade fechada, altamente hierarquizada e machista, aos moldes de um núcleo familiar expandido, não é sem intenção que se trata de irmãos. Não praticam a equidade de Marx ‘*de cada qual segundo sua capacidade, a cada qual segundo sua necessidade*’, e mais gravemente praticam a pena de morte quando do descumprimento de suas próprias leis, obrigando o suicídio, pois é preciso não deixar rastros nem provas e manterem-se limpos. Portanto, o tráfico não é uma estrutura social acolhedora nem solidária para os jovens. Ficam fora dele os que não constituíram habilidades básicas das contas e de estratégias, os ‘mais vagarosos’, seja por questões de

seu jeito de ser ou aqueles que fazem uso abusivo de drogas, essas situações são exemplificadas pelas histórias de Jaguar e Ivan.

Isso nos faz voltar para a escola: as aquisições do saber fazer e operar as contas, das bases de leitura à rapidez do raciocínio, à memorização, de alguma forma (ou toda forma) são habilidades constituídas e inculcadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na escalada da trajetória escolar dos adolescentes em conflito com a lei, presenciamos que, em decorrência de um sistema educacional que não garantiu um mínimo formativo, leia-se alfabetização, eles acabam por não alcançar as séries finais do Ensino Fundamental, menos ainda o Ensino Médio, e quando alcançam o fazem com acúmulo nos índices de repetências, evasões, transferências internas e externas; ainda, metade deles com a necessidade de migração do Ensino Regular para a Educação de Jovens e Adultos, em decorrência da grande defasagem série/idade que possuem. Dentro da EJA, não necessariamente conseguem acompanhar o conteúdo, fazendo com que a escola, com o passar do tempo, esvazie-se de sentido e, mais uma vez, tornam a evadir, explicitando que a pressão para sair é maior do que a ajuda ofertada para permanecer. Esta é uma trajetória escolar ‘típica’, diríamos até homogêneas nos percursos escolares dos adolescentes que cometem ato infracional.

Todos os dados que puderam ser passíveis de quantificação (número de repetência, número de evasão, anos de defasagem série/idade), seus resultados acabam sendo associados fortemente ao insucesso escolar e deixam a mensagem subliminar e individual da culpa exclusiva do adolescente, de sua incapacidade/incompetência do não avanço. Esse processo exime a escola da responsabilidade conjunta, da não oferta das condições necessárias para a efetiva progressão.

Os jovens assim tratados sentem-se culpados, carregam, pessoal e individualmente, toda a carga de um processo histórico pelo qual passou a escola pública brasileira, a Educação Básica, quando ela foi tensionada publicamente a ser para todos e não mais uma escola para um determinado grupo social, a elite. Nesse momento, quando quase chegamos próximos à tão almejada universalização da educação básica, a temos de forma precária, que não garante a permanência, tampouco a qualidade formativa para todos que a têm como direito e como única oportunidade de reunir ferramentas para atravessar a fronteira da desigualdade. Este cenário se agrava com o alijamento por parte da elite dirigente e pelas camadas médias em torno desse debate, e ainda mais grave:

essas mesmas pessoas já decretaram o fim da escola pública, pelo menos para os seus próprios filhos.

Com relação às escolas citadas no decorrer do texto, onde os jovens estudam ou estudaram, podemos nos indagar acerca das condições que possuem para lidar com adolescentes que cometeram o ato infracional, ou que estão em conflito com a lei, porém o que nos preocupa, igualmente, são suas condições para lidar com todos os jovens que nela estão inseridos, a maioria dos jovens brasileiros, nossas perspectivas de futuro. Mas é preciso ir além, se a escola tem centrado o discurso na sua inabilidade para lidar com as demandas advindas das novas gerações juvenis, os dados da pesquisa nos revelaram que as dificuldades também são anteriores, na infância. Apesar do silêncio em torno das dificuldades do Ciclo I do Ensino Fundamental, escapam crianças pelos ‘vãos dos dedos e a perder de vista’ de professores e gestores dessas escolas públicas. Elas ficam fora desse sistema e nenhuma ação de denúncia pública ou judicial é praticada, no caso, contra a escola, que é conivente com a evasão, no máximo são interpeladas as famílias, nas cidades onde o Conselho Tutelar limita sua ação aos atos de denúncia.

Assim, com base nos dados, explicita-se primeiro que ‘alguns’ adolescentes nem sequer acessaram o sistema de ensino, para outros, suas dificuldades nas séries iniciais do Ensino Fundamental revelam as fragilidades e as falhas inscritas naquilo que é básico da formação, fazendo com que o setor educação tenha que revisitar alguns de seus pressupostos ao considerar que essa parte do sistema está resolvida, bem como ter a universalização como um dado inconteste.

Enfim, temos um resultado negativo na média dos valores que compõem o tripé base para a avaliação da educação: acesso/permanência/qualidade. No panorama nacional, isso já era apontado pelos pesquisadores da área e pelos dados gerais que avaliam o sistema. O que confirmamos com esta pesquisa é que a cidade que constituiu uma rede especial de atendimento à criança e ao adolescente, com foco na situação do conflito com a lei, não avança também nesse cenário, deixando dividendos maiores para esse público em específico na medida em que não auxiliam o processo de escolarização desses adolescentes, apesar de, discursivamente, anunciarem e se comprometerem em fazê-lo.

As fragilidades/falhas que o sistema educacional e o NAI não conseguiram ainda suplantar minimizam as chances, já poucas, de os adolescentes em conflito com a lei

ampliarem seus projetos e suas perspectivas de vida, portanto, marca-se um grupo populacional como um todo, fazendo jus ao título que dá nome à tese do processo que estamos presenciando: temos de fato uma juventude marcada.

Ao pensarmos na ‘marca’, ela se referia não à marca que o sistema educacional havia feito por sua omissão e/ou dificuldades. Nossa hipótese inicial era que a entrada no Sistema Sócio-jurídico impingia marcas aos jovens, nesse momento, adolescentes, e isso alteraria, negativamente, sua relação com a escola. Os dados da pesquisa demonstraram que a entrada no Sistema de fato impinge uma marca, porém ela não é única, não aparece sozinha e nem somente na adolescência.

Esses mesmos adolescentes receberam outras marcas, desde sua infância, pois um dos principais agentes, a Escola, que pegou o ‘carimbo’ e imputou diferentes marcas como: criança ‘com dificuldades’, ‘ com problemas de aprendizagem’, ‘rebelde’, ‘com família desestruturada’. Essa mesma Escola também é marcada por outras instâncias de ordem macrossocial, que ficamos sem saber o nome, ou tentamos achar um ‘único’ culpado por sua situação: culpamos o Estado – pela insuficiência de recursos financeiros; culpamos os professores – por sua dificuldade em lidar com a realidade que lhe é apresentada; culpamos diretores – pela má gestão e práticas não democráticas, até autoritárias. Assim, diluímos toda a culpa num ente genérico chamado sociedade, portanto é essa sociedade que está marcada pelo modo de produção capitalista e social que a sustenta, produzindo a desigualdade, mas para além da desigualdade econômica, a desigualdade na forma de conceber e considerar as pessoas. E nesse sentido, é essa mesma sociedade que precisa, urgentemente, trazer para cena do palco, a valorização e a defesa da Escola Pública.

De toda forma, mesmo tendo a clareza do momento histórico que vivemos, passamos a justificar e relativizar a atitude que a Escola tem e a passamos rapidamente de agente estigmatizador, ou seja, do lugar de opressor para oprimido, e continuamos a assistir às escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio com forte tendência a reproduzir uma lógica societal excludente, na qual ainda germinam práticas autoritárias e clientelistas, resquícios históricos que não conseguimos de fato romper, colocando essa estrutura distante de ser a mola propulsora de alguma transformação social possível.

Retomando a ideia do deslocamento da marca aqui proposto, principalmente referente ao primeiro deslocamento: da adolescência para a infância, é preciso ter

cuidado para não ficarmos reféns dos discursos que imputam à criança a dádiva da vida, é preciso cuidar e avançar em termos da formação integral igualmente para os adolescentes e para as crianças. Lembrando que os fracassos escolares não acontecem, em sua maioria, de forma isolada na adolescência, eles ganham terreno quando os alicerces da formação já se apresentavam frágeis e o que os adolescentes só conseguem, pela autonomia que adquiriram, é romper com aquilo em que não se reconheciam, com o que não se satisfaziam. Isto faz com que vejamos os jovens se afastando cada vez mais do universo escolar, ao mesmo tempo em que continuam vislumbrando nesse lugar a resposta para a conquista de uma melhor condição de trabalho, de melhor colocação social, quase como um pensamento mágico que reitera, no senso comum, a hegemonia que controla corações e mentes. Acoplam-se, em parte dos jovens brasileiros, e na maior parte dos jovens que cometeram ato infracional, as categorias fracasso e impotência. Esta é a regra explícita nas altas taxas de repetência e distorção série/idade resultante da análise dos históricos escolares.

Da menor parte dos jovens que também cometeu atos infracionais, mas com atos menos gravosos, e que, ainda, não seguiram carreira no crime e possuem mesmo que minimamente uma rede familiar e religiosa (esta, em sua maioria, advinda de diferentes ramos da Igreja Evangélica neopentecostais) que lhes confere algum tipo de suporte e incentivo, resta-lhes certa dose de resistência. Não é por acaso que todo início de semestre letivo, muitos deles, sozinhos ou acompanhados da mãe, vão até a escola empreender o ‘simples’ ato de matricular-se. No ato reside a trágica beleza da resistência e confiança que eles ainda possuem em uma estrutura que lhes ofertou as costas. São jovens impregnados por um discurso que a sociedade fez (e faz) em torno do qual a construção de um projeto – digno e melhor – de vida é possível via escolarização.

Segundo a maioria dos jovens acompanhados e entrevistados, a escola, embora se apresente como algo distante do seu mundo, discursivamente, eles tentarão que ela seja central na vida de seus filhos, incentivando sua permanência ‘levando-os até a porta’, projetando nas próximas gerações aquilo que não usufruíram. Alguns outros jovens consideram-na importante e relacionam-na com o futuro, com a possibilidade de inserção no mercado de trabalho e com uma melhor condição de existência. Há também aqueles que se arriscam a sugerir mudanças em sua dinâmica institucional para que ela possa cumprir seu papel social. Percebem, contudo, mesmo que de maneira pouco articulada,

mas bastante impressa em seus percursos, os “boicotes” ao seu acesso, havendo sempre dificuldades na sua inserção e permanência nesse espaço, principalmente, em seu processo de aprendizagem, de formação intelectual e cidadã.

Todos esses dados colocam em xeque a política nacional e local de educação, bem como a política de proteção social especial no que se refere à execução das políticas de medidas socioeducativas em meio aberto, discussão bastante delicada e explorada em profundidade tanto nas histórias como nos dados estatísticos.

O acompanhamento escolar do adolescente que está em LA deve se constituir como uma das ações prioritárias no cumprimento dessa medida, que ganha centralidade no discurso tanto de quem aplica como de quem executa. Se central no discurso, é periférica na ação. Os dados aqui apresentados evidenciam que a relação entre o Programa de Medidas Socioeducativas e a Escola Pública é problemática, tensa e quase inexistente. As escolas são obrigadas judicialmente a cumprir a normativa de inserção dos adolescentes em LA. Mesmo nessa situação, elas criam estratégias próprias para protelar ao máximo o cumprimento daquilo que lhe foi determinado, no limite inserem o adolescente. Com ele no interior do seu espaço, outras tantas estratégias são criadas para boicotar sua permanência, e também não encontram respaldo junto aos orientadores de medidas socioeducativas como demonstram as histórias de vida de Jaguar, Eduardo e Miguel, por exemplo. Esses orientadores, por sua vez, limitam-se ao estabelecimento de uma relação mais burocrática com a escola, para conferir a frequência e as notas. O resultado desse contexto, como observamos nas histórias, em especial na de Jaguar, Juninho, Willian e Nicolas, inscrevem-se na eleição de uma das duas categorias: expulsão ou evasão. Entre expulsar e evadir, melhor a evasão: diminui a culpa institucional – tanto da Escola como do Programa – e amplia a responsabilidade do adolescente em torno de seu fracasso individual.

Muitos nexos explicativos podem ser feitos para evidenciar os motivos dessa precária articulação interinstitucional: uma escola com dificuldades de acolher a diferença e com pouco (ou nenhum) respaldo extrainstitucional, isto é, um adolescente que já carrega uma história de insucessos escolares, uma família que apresenta outros códigos em relação ao significado de cuidado e da responsabilidade e um orientador de medidas socioeducativas que não aposta no diálogo com a Escola, pois empreender essa ação é cansativa, dado que seu interlocutor, no caso, a Escola, transborda palavras e

ações com pressupostos altamente preconceituosos. Contraditoriamente, é essa mesma escola que critica o Programa de Medidas, busca, no sistema NAI, a resposta para seus conflitos internos, os quais deveriam ser lidados no seu próprio âmbito.

É preciso rememorar que as instituições de São Carlos aglutinadas no NAI assumiram a tarefa e o risco de serem os ‘pioneiros’ no cuidado à adolescência autora de ato infracional no Brasil. Como pioneiros não tinham referência de um modelo e inventaram um próprio, com base essencialmente em uma doutrina religiosa católica – a Pedagogia de Dom Bosco – e, para ganhar *status* de ação técnica, deixaram se influenciar, principalmente, por conhecimentos advindos de determinadas perspectivas da psicologia (MARQUES e DIAS, 2012). Essas duas vertentes desenharam um acompanhamento de adolescentes em LA dentro de parâmetros da clínica individual entremeados pela moralização cristã: o certo e o errado, o pecado e a culpa, o bem e o mal.

Assim, a crítica que é feita aos Programas de Medidas em Meio Aberto ao longo do texto precisa ser contextualizada e compreendida, principalmente, sob dois prismas diferentes: um pelo lugar da não negação da contribuição que o Programa tem empreendido na cidade ao longo dos últimos anos, mas, apoiados nos dados da pesquisa, chamar a responsabilidade dos técnicos e dos gestores para que, por dentro dos serviços já criados, se caminhe em direção a uma maior profissionalização técnica dos processos de acompanhamentos individuais, os quais precisariam romper com a lógica clínica de atendimento e se lançar na vida dos meninos, ‘lá fora’, fortalecendo o componente de uma ação mais territorializada, que circule na comunidade, que produza de fato uma rede protetiva, com mais diálogos e articulações, em especial no que concerne à articulação central – e talvez a mais difícil – com a Escola Pública. O segundo prisma é que compartilhamos do entendimento das dificuldades para a execução de uma prática em meio a um mundo preconceituoso e com poucos recursos para a ampliação dos projetos de vida dos adolescentes, e, com clareza, reconhecemos a disputa social que o mundo do crime empreende em torno de sua legitimização com as outras instâncias da vida, como nos ensinou Feltran (2008). Nessa disputa, principalmente com a categoria trabalho, o Programa inserido no paradigma da sociedade sem emprego tem muito pouco a oferecer, agudizado na necessidade da resposta em curto prazo que os

adolescentes demandam, ao passo que acumulam uma frágil formação educacional que os coloca em posição de desvantagem na partida.

Frente a isso ressaltamos a importância do discurso que essa instituição tem feito no que se refere aos processos de humanização em torno do adolescente em conflito com a lei, apesar de prática e discurso andarem descompassados. É preciso reconhecer que é o discurso militante desse grupo em torno dos direitos humanos que tem se tornado um dos poucos 'lôcus de resistência' na imensidão conservadora que assola o Brasil, amplificado no estado de São Paulo, e isso é relevante, não é pouco.

Por esse motivo, por reconhecermos esse aspecto, todas as críticas que foram tecidas em relação a esse sistema precisam ser lidas de forma a provocar sua alavancagem, para que possa ser mais que gestor de riscos (CASTEL, 1987), amortecedor do sistema de proteção, que dá sinais de sua desproteção na adolescência. Não podem, nem devem ser lidas como uma tese de estímulo à sua extinção. A tese no lugar da ciência que ocupa não é neutra, é política, embora não partidária, explicitamos desde a introdução o lado da batalha em que nos posicionamos, com os adolescentes, para Freire (2005), os 'oprimidos'. Nesse sentido, compartilhamos com os 'pioneiros' que esses meninos e meninas têm direito à vida, mas não a qualquer vida ou a uma vida desperdiçada (BAUMAN, 2005), uma vida com oferta de oportunidades e possibilidades de escolhas. Seus atos infracionais, em sua esmagadora maioria, que os levam para o ingresso no NAI não justificam sua restrição de liberdade, ficarem presos e confinados. Ressaltando a brevidade da vida e que a fase da adolescência se restringe a seis poucos anos. O encarceramento é o ápice de um projeto desumanizante, para toda a experiência humana, que coloca marcas profundas quando acontece nessa fase da vida, acumulando sentimentos de 'mágoas', como bem nos disse Ivan.

Por outro lado, o projeto de acompanhamento de adolescentes em meio aberto é possível de ser exequível, mas ele é exequível quando as estruturas e a sociedade redimensionarem o fenômeno do ato infracional. Enquanto isso, trabalharemos para o aprimoramento dessa prática, pois a prisão não é a resposta, do mesmo jeito que o manicômio não é a resposta para a loucura, mesmo com todas as questões difíceis que o modelo substitutivo ao hospitalocêntrico tem enfrentado. A questão é de posição teórica/política – entre a possibilidade do encarceramento e a luta pela liberdade, o posicionamento é pela liberdade. O encarceramento pode ser necessário quando a

pessoa se coloca ou coloca outra pessoa em risco de morte. Nos outros casos, em especial, no que se refere aos adolescentes sobre quem aqui nos debruçamos, as condições para a liberdade com respeito à liberdade do outro é que precisam ser cuidadas, porque os meios para o aprisionamento são fáceis de serem constituídos.

Dessa forma, advogamos para que a eleição das medidas socioeducativas em meio aberto seja prioritária, em São Carlos e no Brasil, mas ao lado disso advogamos para um sistema efetivo de proteção à criança e à adolescência, que o 'Estado' possa se configurar desde cedo em uma figura protetiva, por meio da oferta de serviços de qualidade, e aí a Escola Pública é lugar central, embora não único, para efetivar essa proteção. É a escola, com o apoio da família, da comunidade e dos serviços da assistência social, saúde, esporte, cultura e lazer, que deveria desenvolver uma ação pública que pudesse chegar antes do ato infracional, impedindo-o de sua concretude.

No que concerne às políticas públicas, inspirados na obra *Reengenharia do Tempo*, de Rosiska Oliveira (2003), compartilhamos de desenhos de políticas que auxiliassem a reorganizar os tempos dos seus cidadãos, de tal modo que fosse possível efetivar aquilo que no limite não é substituído por uma ação institucional: as relações de cuidado dispensadas às crianças, aos adolescentes e aos idosos.

Ao pensarmos em cuidado, acoplamos a categoria responsabilidade, já que cuidar significa nos sentirmos responsáveis pelo outro, se fazemos isso no microsocial das nossas relações afetivas, como podemos ampliar esse sentimento e pensarmos para fora de um moralismo cristão, mas de uma forma séria, ética e profissional no cuidado de pessoas.

É necessário levar este raciocínio para a sociedade: como podem ser criados desenhos e reorganizações institucionais que deem conta de sustentar coletivamente o cuidado de todas as vidas, independentemente da sua classe de origem. Esse desafio fica subliminar na produção do texto, pois a ação de cuidar rebate tanto para os profissionais da escola, para os serviços que se dizem de proteção e, é claro, para as próprias famílias.

Agora, qual é o limite do cuidado que é efetivado em termos institucionais e aqueles que precisariam ser empreendidos no interior das relações parentais e de amizade e não de forma institucional? Em outras palavras: como configuramos questões de ordem privadas a serem resolvidas por ações de ordem pública, garantindo a liberdade de cada um? Como pensar uma sociedade, ou um projeto de sociedade, que

aposte na centralidade do cuidado de crianças e adolescentes de forma mútua e solidária? Como as famílias poderiam ter mais condições de cuidar e, para tanto, terem mais tempo para se dedicar a essa ação? Como os espaços destinados ao lazer e à cultura poderiam ampliar suas ações de cuidado? Como as instituições de proteção social podem colaborar nesse processo? Como a escola poderia se colocar como apoiadora do processo de cuidado e não necessariamente como ‘única’ responsável?

Esses questionamentos tensionam possibilidades acerca de novas configurações das relações sociais. Entretanto, nos detendo no nosso tema de análise, a Escola, os dados da tese possibilitam a construção de uma resposta, pois as questões levantadas retornam à Escola e a última hipótese que norteou a tese: apontamentos sobre a possibilidade de construção de uma escola pública assentada na base democrática, com qualidade para todos, e a criação de estratégias e de recursos que cuidem das crianças e dos adolescentes em processos de rupturas de suas redes de suporte social que levam, quase que invariavelmente, aos envolvimento com os atos infracionais.

A Escola tem se debatido em torno do seu papel social, gerando tensões entre ser para além de um espaço de transmissão de conteúdo e delegando à família o papel do cuidado. Ao passo que as famílias, sobrecarregadas pela nova ordem do trabalho, têm pouco tempo para dedicar-se aos filhos, e as escolas vão sendo impulsionadas a rever seu papel, o que tem rebatimentos tanto em termos de organização temporal de suas atividades como de formação dos seus recursos humanos, que se veem impelidos de compreender que a ação profissional ultrapassa transmissão do conteúdo da disciplina que é responsável.

Esses novos papéis sociais que a escola tem sido chamada a ocupar e resistido, também por um desconhecimento – por parte de professores e gestores – de como desenvolver uma ação de cuidado. Esta ação exige uma formação específica? Como se aprende a acolher a necessidade do outro, colocar-se no seu lugar sem julgamento *a priori*, ou apesar dele, e buscar respostas para as demandas da vida que extrapolam as demandas conteudistas das disciplinas?

São perguntas que atormentam as equipes dirigentes das escolas, haja vista as dificuldades inerentes à assunção da responsabilidade do cuidar, associada ao desconhecimento das ações técnicas que se desdobram para além dos muros da escola quando de fato se implica com essa ação, trazendo a necessidade de disponibilidade de

tempo, de revisão de paradigmas, valores morais e de deslocamentos – físicos e subjetivos.

Nesse sentido, como seria possível traçar estratégias de convencimento para esses profissionais empreenderem esse deslocamento? Seu compromisso com a transmissão do conteúdo, com a organização de uma instituição que funciona todos os dias – exceto aos fins de semana – e recebe em média 800 pessoas já não seria uma tarefa suficiente?

Uma das saídas históricas para tais questionamentos a que temos assistido na educação brasileira e se reatualiza de tempos em tempos (principalmente, nos tempos das eleições em que ganha a cena a educação) é a proposição das Escolas em Tempo Integral (CASTRO, 2009). Essa proposição já teve diversas roupagens, mas em todas é mantida a ideia de que é a escola que poderia ‘cuidar integralmente’ das crianças e dos adolescentes.

Na condição de uma *outsider* dessa instituição, considero que essa estrutura já está inchada de demandas, e que a proposição da escola de tempo integral – sem recursos e sem diálogo com os recursos já existente na comunidade – significa agravar tal inchaço. Não há mais nada que possamos pedir para essa estrutura, sem conferir os instrumentos necessários e continuar precarizando aquilo que sobrevive. No cenário que temos, talvez o único pedido que coubesse seria que pudesse avançar no componente respeito (SENNETT, 2007), porque este nada custa, mas está escasso em nossa sociedade. Respeito para com a vida do outro, que repercutisse em leituras mais complexas e menos morais das realidades com as quais os professores e gestores se depararam todos os dias e talvez um passo na direção de ações, mais humanas, de apoiar/lidar com os problemas apresentados. Mudanças paradigmáticas nas relações humanas deveriam ser processadas no interior da escola. Todavia, é no ‘lá fora’, na consolidação de uma forte rede de apoio externa e em diálogo com a escola que é a direção da aposta da tese para enfrentamento às situações de maior vulnerabilidade que cercam a vida das crianças e dos adolescentes.

Na divisão das tarefas desse ‘latifúndio’, é à escola ainda que cabe reconhecer, levantar e apontar as demandas de seus alunos, haja vista que elas emergem do contato relacional, no dia a dia, no interior das relações de confiança entre professor e aluno, entre merendeira e aluno, entre coordenação e aluno. Assim, o acolhimento a essa dada vida precisa ser feito livre de julgamento, mas cheio de ação, pois o silêncio e a omissão

de algum ato que viole a integridade – física e psicológica – de uma criança/adolescente fazem com que esse outro ator se torne, além de testemunha, um cúmplice disso. A escola não pode ser cúmplice das violências que ocorrem fora dela, nem daquelas que acontecem dentro, lembrando que, contraditoriamente, em parte das vezes, é a sua própria equipe dirigente a protagonista da ação violenta, portanto, precisa de apoio para acolher e para não ser o ator dos atos violentos, nem permitir e delegar à polícia esse papel no interior de seu estabelecimento.

A escola tem buscado fortemente o apoio extrainstitucional, mas faz isso recorrendo à ronda escolar e ao NAI, como visto ao longo das histórias de vida. Outro apoio tem sido encontrado, em menor grau, no setor saúde, como visto na história de Catatau e sua incursão na instituição psiquiátrica. Por isso, nesse caso em específico, consideramos que esse apoio pode ser mais perigoso do que a própria omissão.

No entanto, de uma forma geral, o setor saúde, no *status* do poder que a sociedade lhe atribui, continua a diagnosticar, inscrevendo o nome de um determinado comportamento em alguma numeração do Código Internacional de Doenças (CID) e, conseqüentemente, a prescrever condutas e medicações. Só que estamos lidando com questões para as quais ainda não foi inventada uma ‘pílula do social’ – aquela pílula que a pessoa, no caso, a criança e/ou o adolescente tomaria e de repente melhoraria suas condições de moradia, de infraestrutura, de acesso à cultura e lazer, de ampliação de espaço de convivência, de aumento de afeto entre os pares. É uma metáfora mergulhada no sarcasmo, sentimento este fundado na raiva, por sua vez, gerada por toda a realidade de vida dos adolescentes aqui exposta – nas histórias e nos números.

Não há como compartilhar dessa realidade e não sentir raiva, não nos indignarmos e continuarmos considerando que é um problema particular, unicamente de São Carlos, e pior, talvez mais grave, que a chave de resolução esteja na Segurança Pública e/ou na Saúde, por mais ampliada que a compreensão de saúde e da segurança possa ser.

São problemas complexos por essência, enfrentados por muitas pessoas em diferentes localidades, que exigem conhecimentos plurais e ações coletivas para sua resolução, acionando diferentes campos de saberes.

Na verdade, estamos tratando de uma mudança cultural e, para toda mudança, em uma perspectiva gramsciana, há a necessidade da produção de consensos em torno da transformação da realidade, tal qual ela foi apresentada, e o reconhecimento que não

estamos provendo os melhores recursos para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, o valor do amanhã (GIANNETTI, 2005).

Compreender a situação é o primeiro passo, igualmente importante dentro de um processo de transformação maior, mas enquanto a compreensão da realidade desses meninos estiver radicalizada na individualização da delinquência e na ‘marcação’ de um determinado grupo social, nada se fará, ou melhor, serão construídas mais prisões e assistiremos à ampliação dos processos de desumanização. Em algumas vezes, tais fatos, serão denunciados, pois será expressão máxima dos ‘lócus de resistência’.

Enfim, que os resultados aqui expostos colaborem nos processos de resistência, para a construção de outras práticas, outras formas de relação com base no respeito e na solidariedade, ainda quando a engrenagem social que se movimenta pela ‘mais exploração’ e ‘mais opressão’ insistir em funcionar e sua ‘ferrugem lhe comer’, destruir-nos e destruir antes as vidas que elegeram como menos vida – dos vagabundos de toda ordem –, dos criminosos aos deficientes.

É sobre uma determinada cidade, São Carlos, que esta pesquisa se debruçou, e sobre um determinado grupo de jovens, egressos do Sistema NAI, no contato com seus históricos escolares – com muitos – e no contato pessoalizado – com poucos.

Com base nas reflexões advindas desses documentos e dessas vidas pudemos generalizar, caracterizar e, sobretudo, humanizá-los, atualizando a necessidade de mais estudos que se aprofundem nessa temática. Além disso, que este material possa contribuir para a criação e fortalecimento de políticas públicas, que deem outras condições e ofertem maior apoio às pessoas, traduzido na centralidade do cuidado necessário para que crianças e adolescentes vivam essa fase da vida naquilo que ela resguarda da beleza que lhe é característica e intrínseca.

Igualmente importante é que os dados e conclusões aqui apresentados possa, quem sabe, inspirar artistas – músicos, diretores de cinema, fotógrafos, poetas, literários – aqueles que buscam, por meio de sua expressão, apreenderem uma dada realidade, fazendo de sua arte um instrumento de denúncia e atingindo a ‘massa’. É pela arte que visualizamos uma das possibilidades de construção de novos consensos, alterar comportamentos, pensamentos e códigos culturais, embora também reconheçamos que a arte encerrada nela mesma é promissora da alienação: fonte motriz do sistema em voga. Ao pensar na linguagem artística, remetemos àquela que não seja destituída de

função de luta política em torno dos direitos humanos. Se do humano para o humano, que pudesse também ser do humano que é boicotado, limitado, violado, oprimido, que a arte venha dele, que possa ser a forma de se fazer ouvir e de calar a quem tenta o suprimir, o coisificar. E ainda, que pudesse encontrar terreno fértil para sua existência nas Escolas Públicas, aproximando educadores dos seus educandos e se constituindo como recurso privilegiado para promover a difícil tarefa de integrar ‘o tempo da escolaridade obrigatória’ com ‘o tempo da liberdade formativa’, nas palavras gramscianas integrar o reino da necessidade com o reino da liberdade (NOSELLA, 2011).

Ganhando voz e mais consciência crítica – jovens, futuros homens/mulheres-sujeitos – ampliem-se as disputas em torno dos direitos humanos e sociais na arena política e nos espaços públicos herdados pela Constituição de 1988 – Conselhos Gestores, Conselhos de Direitos, Conferências. Por meio deles e também fora deles, criar resistência e ‘empuxo’ na direção da ampliação dos direitos sociais, sobretudo, fortalecer a execução das ações dos serviços públicos do que é previsto na lei.

É preciso inventar, movimentar, sair às ruas, inovar estratégias, não calar, apreender o virtual para divulgar, apreender a história para não reiterarmos os mesmos erros, informar e formar o maior número de pessoas do que acontece ‘lá fora’ e também ‘dentro’ de cada vida – singular e plural. Vidas diferentes das nossas, mas com a mesma propriedade da condição humana de todas as outras vidas. Merecedoras, todas, de respeito. Para os adolescentes e jovens a quem nos dedicamos, respeito igual, com mais cuidado.

## 8. Referências

- ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Instituto da Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Mania de Educação-Missão Criança, 2006.
- ADORNO, S.; SALLA, F. Criminalidade organizada nas prisões e os ataques do PCC. *Estudos Avançados*, vol.21, n.61, pp. 7-29, 2007.
- APPAIX, O. O florescente mercado das “desordens psicológicas”. **Le monde diplomatique** Brasil, dez, 2011. Disponível em <<http://www.ecodebate.com.br/2012/01/25/o-florescente-mercado-das-desordens-psicologicas/>>. Acesso em: mar de 2012.
- BARROS, D. D.; LOPES, R. E.; GALHEIGO, S. M. Projeto Metuia: apresentação. In: **Anais do X Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional: contextos, territórios e diversidades. Goiânia** : Associação dos Terapeutas Ocupacionais de Goiás e Associação Brasileira dos Terapeutas Ocupacionais, 2007, s/p.
- BARROS, D. D.; LOPES, R. E.; GALHEIGO, S. M. Projeto Metuia: Terapia Ocupacional no Campo Social. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 26, n. 3, jul./set. 2002. p. 365-369.
- BARROS, D. D.; GHIRARDI, M. I. G.; LOPES, R. E. Terapia ocupacional e Sociedade. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 10, n.2-3, p.69-74, 1999
- BARROS, D. D.; GHIRARDI, M. I. G.; LOPES, R. E. Terapia Ocupacional Social. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v.13, n.2, p.95-103, 2002.
- BASAGLIA, F. **O homem no pelourinho**. São Paulo: Tradução IPSO - Instituto de Psiquiatria Social, 1979.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BRANCALHÃO, W. R. D. A educação para o adolescente em conflito com a lei: mecanismo de inserção ou exclusão social. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Marília, SP, 2003. 125 p.
- BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] União, Poder Legislativo, Brasília, n. 191-A, 05 de out. 1988.

BRASIL. **LDB Lei nº 9.394**, de 20 de Novembro de 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1990.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, 2000.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Sistema Único de Assistência Social - SUAS. Norma Operacional Básica NOB/SUAS: Construindo as Bases para a Implantação do Sistema Único de Assistência Social**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: Conanda, 2006.

BRASIL. **Portaria mais Educação ETI/MEC**. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos. 2004. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em agosto de 2012.

BRASIL. Secretaria da Educação 2008 **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**.  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em agosto de 2012.

BRASIL. Secretaria Nacional de Direitos Humanos, Levantamento **Nacional de Atendimento Socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei (SINASE) - 2010**. Disponível em:  
<http://www.direitosdacrianca.org.br/midiатеca/publicacoes/levantamento-nacional-do-atendimento-socioeducativo-ao-adolescente-em-conflito-com-a-lei-2010>. Acesso em: outubro de 2011.

BRASIL. **Centro de Apoio Psicossocial**. Disponível em:  
<[http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar\\_texto.cfm?idtxt=29797&janela=>](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=29797&janela=>)  
Acesso em: março de 2012a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Relatório sobre o Perfil de Extrema Pobreza no Brasil** - 2011. Disponível em:  
<[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cts=1331558393789&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mds.gov.br%2Fsaladeimprensa%2Fnoticias%2F2011%2Fmaio%2Farquivos%2F11.05.02\\_Nota\\_Tecnica\\_Perfil\\_A.doc&ei=yPddTgruFcWBgweOs\\_ShCw&usg=AFQjCNHSZJ6PUnpiuBmFqGb6Zg15VEokg](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cts=1331558393789&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mds.gov.br%2Fsaladeimprensa%2Fnoticias%2F2011%2Fmaio%2Farquivos%2F11.05.02_Nota_Tecnica_Perfil_A.doc&ei=yPddTgruFcWBgweOs_ShCw&usg=AFQjCNHSZJ6PUnpiuBmFqGb6Zg15VEokg)> Acesso em: jan. de 2012b.

BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=61>. Acesso em janeiro de 2012c.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Bolsa Família. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/>. Acesso em: agosto de 2012.

BORBA, P. L. O. **Educadores sociais e suas práticas junto a jovens: o cotidiano de ONGs na cidade de Campinas/ SP**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. 2008. 111 p.

BORBA, P. L. O. ; LOPES, R. E. Organizações Não Governamentais, Jovens Pobres e Educadores Sociais nas Cidades. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 12, p. 437-452, 2010.

BUFFA, E. A questão das fontes de investigação em História da Educação. **Série-Estudos**. Campo Grande. n. 12, jul.-dez., 2001, p. 79-86.

CAMPOS, S. E. A; GONÇALVES JUNIOR, L.; MAIA, M. A.; VASCONCELOS, V. O.; SILVA JUNIOR, J. A.; LIMA, M. S. O lazer cotidiano do Jardim Gonzaga - São Carlos. In: **Anais do XV Encontro Nacional de Recreação e Lazer e trabalho: novos significados na sociedade contemporânea**. Santo André, 2003.

CARIA, T. A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteira. In: Caria, T. (org.) **Experiência Etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento, 2003, p.09-20.

CARRANO, P. Ações públicas para jovens na cidade: a coordenadoria e o Centro da Juventude de Niterói. In: SPOSITO, M. P. **Espaços Públicos e Tempos Juvenis: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. Editora Global, São Paulo, 2007.

CASTEL, R. Da indigência à exclusão, a desfiliação: precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. In: LANCETTI, A. (Org.). **SaúdeLoucura** 4. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 21-48.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CASTRO, A. **A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2009. 216 p.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247 – 270, dez, 2002.

- CESAR, M. R. A. **A invenção da “adolescência” no discurso psicopedagógico**, 1998. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1998. 181 p.
- COLOMBO, M. **A construção do delinqüente juvenil**: um estudo sobre o adolescente infrator na cidade de Marília. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2001. 170p
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Direitos Humanos**: um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei. Relatório de visita da comissão de inspeção, 2006.
- DAYRELL, J. A escola faz a juventude? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007.
- DELORS, J. **Educação**. Um tesouro a descobrir, Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.
- DIAS, A. F. O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: Significados, desafios e caminhos para a permanência na escola. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2011. 169 p.
- DOWBOR, L. **O passo seguinte**: do apoio aos pobres à inclusão produtiva. Nueva Sociedad: Brasil a Caminho da Equidade. Edição Especial em Português, 2008.
- DUBET, F. Des jeunesses et des sociologies. Le cas français. **Sociologie et sociétés**. Vol. XXVIII, número 1, 1996.
- DUBET, F. A escola e a exclusão. Tradução de Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, julho/ 2003.
- DURHAM, E. **A caminho da cidade**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1973.
- ECO, H. **Como se faz uma tese**. São Paulo, Editora Perspectiva, 2007.
- EIDT, N. M. O desenvolvimento cultural da atenção e da vontade: contribuições para a superação do processo de medicalização da infância. In: **Anais do XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social**, Maceió, 2009.
- EL-KHATIB, U. **Crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social**: que problema é esse? Tese de Doutorado. Programa de Saúde Pública. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- FELTRAN, G. S. **Fronteiras de tensão**: Um estudo sobre política e violência nas periferias de **São Paulo**. **Tese de Doutorado** - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2008.

- FELTRAN, G. S. **Periferias, direito e diferença: notas de uma etnografia urbana**. Revista de Antropologia, vol. 53, no 2, p. 565 – 610, 2010.
- FELTRAN, G. S. Diário Intensivo – a questão do adolescente em conflito com a lei. Revista Brasileira de Adolescência e Conflitualidade, São Paulo, vol.4, p.01-44, 2011.
- FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Terras do Sonhar/Edições Pulsar, 2006.
- FERREIRA, L. A. M. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Professor: reflexos na sua formação e atuação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREITAS, M. V. (Org.) **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2005. Disponível em: <[www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org)> Acesso em: jan. 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra. 1996.
- FREIRE, P. **Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FONSECA, C. e CARDARELLO, A. **Direitos dos mais e menos humanos**. Horizontes Antropológicos, ano 5, n. 10, p.83-121, maio, 1999.
- GALLO, A. E. **Adolescentes em conflito com a lei: perfil e intervenção**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, 2006, 282 p.
- GALEANO, E. **O direito ao delírio**. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=m-pgHIB8QdQ#!](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=m-pgHIB8QdQ#!)>. Acesso em 18 de março de 2012.
- GIANETTI, E. **O valor do amanhã: ensaios sobre a natureza dos juro**s. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-25.

- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva; 1974.
- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo: Zahar; 1975.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere volume 2**, Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GUARÁ, I. M. F. R. *Educação Integral*: Articulação de projetos e espaços de aprendizagem. Disponível em: <[www.cenpec.org.br/modules/xt\\_conteudo/index.php?id=46](http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46)>. Acesso em: 22 jul. 2010.
- GUIMARÃES, C. E. Trajetória e perfil dos adolescentes em conflito com a lei atendidos pelo NAI – São Carlos-SP. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011, 375 p.
- BRÁS, H. Fundação Casa chega em São Carlos. **Jornal Estado de São Paulo**, março, 2010.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**: População residente no Brasil segundo grupos de idade. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_da\\_populacao/tabelas\\_pdf/tab1.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/tabelas_pdf/tab1.pdf)> Acesso em: jan. 2012.
- IPC Marketing. Índice de Preços ao Consumidor. Disponível em: <<http://www.ipcbr.com>>. Acesso em: janeiro de 2012.
- IRMÃO, N. V. L. **Educação e Violência**: o papel da escola regular na reinserção social de adolescentes autores de atos infracionais. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.
- LOPES, R. E. . Terapia ocupacional em São Paulo: um percurso singular e geral. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 12, n. 2, p. 75-88, 2004.
- LOPES, R. E. Terapia ocupacional social e a infância e a juventude pobres: experiências do Núcleo UFSCar do Projeto METUIA. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v.14, n.1, p.5-14, 2006.
- LOPES, R.E.; SILVA, C.R.; MALFITANO, A.P.S. Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos. **HISTEDBR On-line**, n.23, p.114-30, 2006.
- LOPES, R. E.; SFAIR, S. C. **Adolescentes em Programas de Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto e a Escola na Cidade de São Carlos**. Iniciação Científica. Relatório de Pesquisa, Universidade Federal de São Carlos, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, São Carlos, 2007.
- LOPES, R. E. et al. Juventude pobre, violência e cidadania. **Saúde e Sociedade**, v.17, n.3, p.63-76, 2008.

LOPES, R. E. et al. **Projeto Político Pedagógico do Centro da Juventude de São Carlos**. Relatório do Laboratório METUIA da Assessoria para a Secretaria Municipal Especial à Infância e à Juventude, 2008.

LOPES, R. E.; SILVA, C. R. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 17, p. 87-106, 2009.

LOPES, R.E.; CUEL, B.T. **(Re)Pensando o cotidiano na escola de tempo integral: a experiência de uma escola estadual na periferia da cidade de São Carlos (SP)**. Iniciação Científica. Relatório de Pesquisa do ProPq : UFSCar : CNPq, 2009.

LOPES, R. E. ; MALFITANO, A. P. S. ; SILVA, C. R. ; BORBA, P. L. O. ; HAHN, M. S. Educação profissional, pesquisa e aprendizagem no território: notas sobre a experiência de formação de terapeutas ocupacionais. **O Mundo da Saúde**, v. 34, p. 140-147, 2010.

LOPES, R. E. et al. Acompanhamento individual e articulação de recursos em terapia ocupacional social: compartilhando uma experiência. **O Mundo da Saúde**, v. 35, p. 233-238, 2011a.

LOPES, R. E. et al. Oficinas de Atividades com Jovens da Escola Pública:Tecnologias Sociais entre educação e terapia ocupacional. **Interface**, v. 15, p. 277-288, 2011b.

LOPES, R. E.; BORBA, P. L. O.; MONZELI, G. A. Terapia Ocupacional Social e Tecnologias Sociais: Possíveis Articulações entre Juventude, Comunidade e Equipamentos Sociais. In: Anais do XII Congresso Brasileiro e IX Congresso Latino Americano de Terapia Ocupacional, **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Paulo, vol. 19, 2011.

LOPES, R. E.; SOUZA, L. B.; BORBA, P. L. O. **Memória e Ação Territorial: da história do Jardim Gonzaga às bases de intervenção em Terapia Ocupacional Social**. Iniciação Científica. Relatório de Pesquisa, Universidade Federal de São Carlos, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2010.

LIMA, A. S.; VANZO, C. R. Z. O caminho das medidas socioeducativas na cidade de São Carlos e algumas lições aprendidas. In: MARQUES, G. C. S.; DIAS, A. F. **Olhares compartilhados: uma história sobre as medidas socioeducativas em meio aberto do município de São Carlos**. São Carlos: Editora Riani Costa, 2012.

LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago, 2011.

LYRA, D. A. República dos meninos: valores éticos e morais dos garotos armados do morro. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro – IUPERJ, 2010.

MAGNANI, J. G. C. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo Social**, vol.17, no.2, p.173-205, Nov, 2005.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, G. C. S.; DIAS, A. F. **Olhares compartilhados**: uma história sobre as medidas socioeducativas em meio aberto do município de São Carlos. São Carlos: Editora Riani Costa, 2012.

MARTIN-BARBERO, J. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In BORELLI, S e FREIRE FILHO, J. (Orgs.). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: Educ, 2008.

MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MALFITANO, A. P. S. **A tessitura da rede**: entre pontos e espaços. Políticas e programas sociais de atenção à juventude - a situação de rua em Campinas, SP. Tese de Doutorado - Programa de Pós Graduação em Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MANNHEIM, K. Funções das gerações novas. In: FORACCHI, M. e PEREIRA, L. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1975

MALVASI, P. A. Entre a frieza, o cálculo e a vida loka: violência e sofrimento no trajeto de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. **Saúde e Sociedade**, vol. 20 (1), jan-março, p. 156-170, 2011a.

MALVASI, P. A. Choque de mentes: dispositivos de controle e disputas simbólicas no sistema socioeducativo. **RAU**, v. 3, p. 331-352, 2011b.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Instituto Braudel e Imprensa Oficial, 2005.

MARGULIS, M. e URESTI, M. La juventud és mas que una palabra. In: MARGULIS, M. **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1998.

MEIHY, J. C. S. B. **História Oral**. São Paulo : Edusp, 1997.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, números 5 e 6, 1997.

MINAYO, M. C. S.; RAMOS, E. (Org.). **Violência sob o olhar da saúde**: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Revista Cedes**, Campinas, vol. 28, p. 23-38, 1992.
- NOGUEIRA, M. A. Gramsci e os desafios de uma política democrática de esquerda. In: AGGIO, A. **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Unesp, 1998, p. 65-102.
- NOSELLA, P. **Antonio Gramsci para os educadores**. Apostila do Curso Seminário sobre Gramsci no Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos, 2008.
- NOSELLA, P. Educação: Território e Globalização. In: **VII Seminário sobre Trabalho e Educação**, Belém: UFPA, v. 1, 2011, p. 1 – 12.
- NOSELLA, P. Ética e Pesquisa. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 255-273, jan./abr., 2008.
- NOSELLA, P.; LOMBARDO, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Mário Aligheiro Manacorda: aos educadores brasileiros**. Campinas: Unicamp/HISTEDBR-FE/CNPq, 2007. p. 1-26.
- OLIVER, F. C.; BARROS, D. D. Reflexionando sobre desinstitucionalización y terapia ocupacional. **Materia Prima**. Primera Revista Independiente de Terapia Ocupacional en Argentina, vol. 4, n. 13, p. 17-20, 1999.
- OLIVEIRA, R. A. O papel nos NAIs Núcleos de atendimento integrado na sócio-educação dos adolescentes infratores. In: **Anais do Congresso da Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e da Juventude**, São Paulo, 2006.
- OLIVEIRA, R. D. **Reengenharia do tempo**, Rio de Janeiro, Editora Rocco, 2003.
- OPS/OMS. **La salud del adolescente y el joven en las Américas**. Washington, D.C., 1985.
- PAIS, J. M.; CAIRNS, D.; PAPPÁMIKAIL, L. Jovens europeus: retrato da diversidade. **Revista Tempo Social**, São Paulo, vol.17, no.2, p.109-140, 2005.
- PAULA, P. A. G. Ato infracional e Natureza do Sistema de Responsabilização. In: **Justiça, Adolescentes e Ato Infracional**, Ilanud, Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), Associação Brasileira de Magistrados e Promotores para a Infância e Juventude (ABMP) e Fundo das Nações Unidas para a População (Unfpa), 2006. Disponível em: <http://www.ilanud.org.br/biblioteca/livros/justica,-adolescente-e-ato-infracional/>. Acesso em 10 de abril de 2011.
- PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- PEREGRINO, M. Desigualdade, juventude e escola: uma análise de trajetórias institucionais. **Pesquisas em educação**, EDUFF, número 3, 2008

PELÚCIO, L. **Nos nervos, na carne, na pele:** uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, UFSCar, São Carlos, 2007.

PEREGRINO, M. **Desigualdade, juventude e escola:** uma análise de trajetórias institucionais. Pesquisas em educação, EDUFF, n. 3, p. 113-151, 2008.

PEREGRINO, M. Os jovens pobres e a escola. **JOVENes, Revista de Estudos sobre Juventud.** México, ano 9, no. 22, jan-jun, p. 356 – 368, 2005.

PERES, W. S. **Subjetividade das travestis brasileiras:** da vulnerabilidade da estigmatização à construção da cidadania. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio-ago, 2008.

PRIORI, M. del (Org.) **Histórias das Mulheres no Brasil.** 3ª. ed. São Paulo : Contexto, 2000, p. 362-399.

REBELLO, L. S. Notas introdutórias. In: SÊNECA, **Sobre a brevidade da vida.** LePM Pocket Plus, 2006.

RIZZINI, I. **O século perdido:** raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2008

ROSA, T. T. **Fronteiras em disputa na produção do espaço urbano:** a trajetória do 'Gonzaga' de favela a bairro de periferia. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História, IFCH - UNICAMP, Campinas, 2008.

ROSA, T. T. Favelas, Periferias: uma reflexão sobre conceitos e dicotomias. In: **Anais do 33º Encontro Anual da ANPOCS,** 2009, Caxambu - MG. 33º Encontro Anual da ANPOCS, 2009.

RYN, C. G. Prefácio. In: CROCE, B, **História como história de liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Topbooks, 2006.

SÃO PAULO – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Diretrizes da escola de Tempo Integral – escola de Tempo Integral: tempo e qualidade,** São Paulo, 2006.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão.** São Paulo, Edusp, 7ª ed. 2007.

SALIBA, M. G. **A educação como disfarce e vigilância:** análise das estratégias de aplicação das medidas socioeducativas a jovens infratores. Tese de Doutorado. Programa de Pós-

Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus Marília, 2006.

SÃO PAULO. Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 9, 1997.

SÃO CARLOS. **Programa Habitar Brasil BID**. Projeto de urbanização integrado – Gonzaga e Monte Carlo. Vol. 5. Projeto Urbanístico. Maio de 2002.

SÊDA, E. **Os jovens: não punir sem dizer que**. Ensaio sobre a defesa criminal da criança e do adolescente no Brasil. Edição Adês. Rio de Janeiro: MM, 2000.

SENNETT, R. **Respeito: a formação de um caráter em um mundo desigual**. Tradução Rytá Vinagre. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

SÊNECA. **Sobre a brevidade da vida**. LePM Pocket Plus, 2006.

SILVA, C. R. **Histórias de vida e as trajetórias escolares: desafios e possibilidades para juventude pobre**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SILVA, G. L. R.; PAIVA, C. L. N. Crise Social: Crise Familiar. In: **Anais do Congresso Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano**, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, p. 1-13, 2004.

SILVA, J. A. M. **Atos infracionais no ambiente escolar à luz do ECA**. Disponível em: <http://www.ls.unisal.br/pafiledb3/pafiledb.php?action=download&id=9>. Acesso em: maio 2009.

SILVA, M. L. O. **O controle sócio-penal dos adolescentes com processos judiciais em São Paulo: entre a proteção e punição**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2005.

SILVA, E. R. A.; ANDRADE, C. C. A política nacional da juventude: avanços e dificuldades. In: CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. IPEA, Brasília, 2009.

SIMSON, O. R. Von; PARK, M. B.; SIEIRO, R. F. **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Centro de Memória da Unicamp, 2001.

SNYDERS, G. **Alunos felizes, reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. São Paulo: Paz e Terra. 2001.

SPAGNOL, A. S. Jovens Delinquentes Paulistanos. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP. Vol 17, n. 2, 2005.

SPOSITO, M. P. (org.) **Estado de arte sobre Juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte, Coleção EDVECRE, 2009.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil. In: ABRAMO, H e BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs) **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Instituto da Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 104, 1998.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: FÁVERO, O; SPOSITO, M P; CARRANO, P; NOVAES, R. (Org.). **Juventudes e contemporaneidade**. 1 ed. Brasília: UNESCO/MEC/Secretaria Nacional de Juventude, v., p. 179-216, 2007.

SPOSITO, M. P; CARRANO, P. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 24, 2003

SPOSITO, M. P.; SILVA, H. H. C.; SOUZA, N. A. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 32, n. 32, p. 248-267, 2006.

SPOSITO, M. P.; TOMMASI, L. MORENO, G.G. Juventude e Processos em exclusão social. In: SPOSITO, M. P. (org.) **Estado de arte sobre Juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte, Coleção EDVECRE, 2009.

SOARES, L. E.; MV BILL; ATHAYDE, C. **Cabeça de porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

STEINVASCHER, A. **A implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

STORTZ, E. N. Pobreza e Capitalismo. VALLA, V. V.; STORTZ, E. N.; ALGELIBE, E. B. (Orgs.) **Para compreender a pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Contraponto, Escola Nacional de Saúde Pública, 2005. p. 53-72.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Carta Magna da Convenção Universal dos Direitos da Criança**. Disponível em:

[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm). Acesso em: jan de 2012.

USP - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Definição de Terapia Ocupacional. Disponível em: <<http://www.fm.usp.br/to/>>. Acesso em: jul 2008.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, n. 87, v. 38, p. 21-33, 1962.

TEIXEIRA, A. A Escola Parque da Bahia. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**,

Brasília, n. 106, v. 47, p. 246-253, 1967.

TELLES, V.; HIRATA, D. Cidade e práticas urbanas: nas fronteiras incertas entre o ilegal, o informal e o ilícito. **Revista Estudos Avançados, Dossiê Crime Organizado**, São Paulo: IEA/USP v. 21, n.61. p. 173-191, 2007.

TRAJBER, N. K. A. **Oficinas de Atividades como processos educativos e instrumento para o fortalecimento de jovens em situação de vulnerabilidade social**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

USP, Universidade de São Paulo. **Definição de Terapia Ocupacional**. Disponível em: <http://www.fm.usp.br/to/>. Acesso em 19 jul 2008.

VERONESE, J. R. P.; LIMA, F. S. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE): breves considerações. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, 1(1): 29-46, 2009.

VICENTINI, M. C. A questão da responsabilidade penal juvenil: notas para uma perspectiva ético-política. In: ABMP, Ilanud & SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS (orgs.). **Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo, Ilanud, pp. 151-173, 2006.

VOLPI, M. **Sem liberdade, sem direitos: a experiência de privação de liberdade na percepção os adolescentes em conflito com a lei**. São Paulo: Cortez, 2001.

ZALUAR, A. **Integração Perversa: pobreza e tráfico de drogas**. Rio de Janeiro. FGV, 2004.

ZANCHIN, C. R. Os diversos olhares na construção das medidas socioeducativas no município de São Carlos/SP. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, 2010.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria**, Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2011

WAISELFISZ, J. J. **Relatório de desenvolvimento juvenil**. Brasília, DF: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA), 2007.

WHYTE, W. F. **Sociedade de esquina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 390pp. [1943]. 2005.

## 9. Anexos

### ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

#### DADOS PESSOAIS

– Aqueles que se quer compartilhar e como:

Nome:

Idade:

Sexo:

As Condições de Vida e Moradia:

- Onde nasceu; onde e com quem viveu/vive;
- Bairro e comunidade onde vive;
- Trabalho formal ou informal;
- O que faz nos momentos de lazer, ou quando não está na escola, ou no trabalho; com quem; o que gostaria de fazer nesses momentos.

#### DO PERCURSO DE VIDA

- Família:

- Estrutura e relações familiares (quem considera sua família, como se relaciona);
- Situação econômica da família e/ou responsáveis;
- Valores/questões pessoais e familiares.

- Amigos

- Escola:

- As escolas que frequentou e a escola que frequenta;
- Gosta de estudar e de frequentar essa escola? Qual o significado da escola na vida/cotidiano?
- Você tem dificuldades/problemas na escola? Quais? Por quê?
- Já esteve “fora” da escola? Por quê? O que achou dessa experiência?
- Já teve alguma reprovação na escola? O que achou dessa experiência? Como a superou? O que acha daqueles que têm/tiveram alguma reprovação?

- Qual a sua avaliação sobre sua escola (em geral, sobre a direção, sobre os professores, sobre o espaço físico, sobre o que aprende lá, sobre o que vive lá, sobre os colegas, etc.)?
- Família e Escola: incentivo, acompanhamento, relação/ações
- Amigos e Escola
- Outras atividades (lazer, esportes, projetos sociais, igreja, rua...)

## **O ATO INFRACIONAL E O CUMPRIMENTO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA**

- Sobre o Ato Infracional em si:
  - Como foi o processo da deflagração ato infracional?
  - Experiência/Vivências com a polícia;
  - Experiência/Vivências de violência relacionadas;
  - Passagem pelo NAI;
  - Reações/Ações da família e dos amigos.
  
- Em relação à Medida Socioeducativa atribuída:
  - Qual foi? Por quanto tempo?
  - Como foi cumprida? O que fazia? Do que gostava e não gostava? Frequentava?
  - Relação com os profissionais;
  - Os direitos do adolescente, da família, da comunidade;
  - Os deveres do adolescente, da família, da comunidade;
  - O ECA.
  
- Cumprimento da Medida Socioeducativa e Escola:
  - Sobre a obrigatoriedade de frequentar a escola;
  - Você sente algum tipo de discriminação da escola (direção, professores e colegas)?
  - Sabia-se da situação de se estar cumprindo uma medida socioeducativa? Quem sabia?
  - Reações/Ações dos professores;
  - Reações/Ações dos outros alunos;
  - Outras impressões.

## **DEPOIS DO CUMPRIMENTO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA**

- Escola:

- Houve continuidade ao processo educativo formal? Razões;
- Sentidos atribuídos à permanência ou à evasão escolar;
- Quais seriam suas sugestões para sua escola ser melhor, ou para uma escola melhor?

- Relação com a família, com os amigos e com o bairro

## **AS PERSPECTIVAS E PROJETOS**

- Como pensa e o quer para o seu futuro? (trabalho/ profissão/ família/ sonhos/ desejos)

- Quais são seus planos para o ano que vem?
- Especificamente, quanto à escola e aos seus estudos;
- Especificamente, quanto ao trabalho;
- O que você gostaria de aprender/fazer?
- Que tipo de trabalho ou profissão você quer ter?
- O que você acha dos seus planos, dos seus projetos? O que fazer para alcançá-los?
- Como sua escola poderia ajudá-lo no seu futuro e/ou nos seus planos?

- De que maneira o fato de ter cumprido uma medida socioeducativa interferiu na sua vida.

## **OUTROS COMENTÁRIOS, QUESTÕES, OBSERVAÇÕES**

## Anexo II



### Universidade Federal de São Carlos

Centro de Educação e Ciências Humanas  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
NÚCLEO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO

Via Washington Luis, km 235 - Caixa Postal 676  
Fone: (0162) 74-8370 - FAX: 74-8353 - 71-2081 - Telex 162369 - SCUF - BR  
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil

São Carlos, 09 de julho de 1998

Ao  
LABORATÓRIO de ATIVIDADE e DESENVOLVIMENTO (LAD) da  
Universidade Federal de São Carlos  
São Carlos/SP

a/c : Profas Maria Luiza, Telma, Marina, Cláudia e demais

Prezadas Professoras:

Tendo assumido recentemente o Núcleo de Extensão Cidadania da UFSCar, pretendemos atuar conjuntamente no trabalho iniciado pelo Núcleo de Extensão Municípios - coordenado pelo Prof. Dr. Shimbo (Deciv) - junto à Associação Comunitária do Jardim Gonzaga. Tratando-se do bairro mais carente do município de São Carlos, supomos ser ele o que prioritariamente deveria ser atendido na política de extensão da UFSCar em relação à construção de ações para a Cidadania. Este trabalho, inicialmente, tem implicado em reunir-se com os líderes e, posteriormente, com os demais moradores, a fim de ouvir os problemas que os afetam assim como as oportunidades que pretendem construir para superar tais problemas. Num primeiro encontro, realizado em 06 de julho p.p. na Igreja do bairro, os representantes da Associação e da Pastoral presentes indicaram as seguintes questões como prioritárias para a melhoria a qualidade de vida local e para as quais pretendiam contar com o apoio da Universidade, na forma que fosse possível e apropriada, para serem equacionadas. São elas:

- a) a regularização do loteamento;
- b) oportunidade de emprego das mulheres na creche do bairro a ser inaugurada proximamente;
- c) o deslocamento e reassentamento das famílias cuja moradia está em área de risco de desabamento;
- d) formas alternativas de complementação da renda familiar através do trabalho feminino;
- e) a alfabetização dos adultos e cursos de capacitação para ampliar a sua condição de empregabilidade e cidadania;
- f) a orientação materna relativa a nutrição e saúde dos filhos menores;
- g) atividades de lazer para as crianças;
- h) capacitação de jovens para o trabalho;
- i) dependência de drogas entre os jovens;
- j) realização de uma horta comunitária;
- k) gestão permanente dos resíduos sólidos domiciliares (tendo havido apenas um mutirão de limpeza);
- l) melhoria da auto-imagem coletiva e construção de estratégias de superação do preconceito que os demais munícipes têm em relação ao moradores do Jardim Gonzaga (discriminação que repercute negativamente nas oportunidades de emprego que surgem).

As questões a e b foram devidamente discutidas pelo coletivo ali reunido e as propostas de solução, que deveriam ser perseguidas na semana corrente, terão seus resultados trazidos no próximo encontro. Quanto às demais questões, serão também objeto de discussão na próxima reunião - a se realizar às 19:00 horas do dia 14/7 (terça-feira) no mesmo local (Igreja), razão pela qual vimos consultar V. Sa. sobre o interesse e possibilidade de participar da mesma, ou indicar discentes de graduação sob sua orientação, a fim de construir um Projeto de Extensão orientado para o atendimento a esta Comunidade. Havendo o interesse de sua parte na montagem de um Projeto de Extensão, abordando um dos aspectos supra ou demais aspectos que venham a ser elencados pelos moradores nas próximas reuniões, o Núcleo de Extensão Cidadania propõe-se a tentar captar - junto aos órgãos oficiais e ao empresariado - os recursos financeiros e materiais necessários para a efetivação do mesmo.

Colocando-nos à disposição para maiores esclarecimentos e contando com o seu apoio, agradecemos antecipadamente.

Profª Dra Norma Felicidade Lopes Silva Valencio  
Coordenadora do Núcleo de Extensão Cidadania - PROEX/UFSCar  
e-mail : [normal@power.ufscar.br](mailto:normal@power.ufscar.br) ou [normal@zaz.com.br](mailto:normal@zaz.com.br) Fone: 260 - 8370

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO  
NÚCLEO DE EXTENSÃO UFSCAR-CIDADANIA

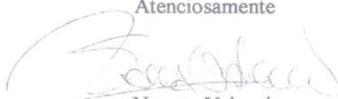
São Carlos, 07 de outubro de 1998.

Prezado(a) Professor(a):

Na última reunião que tivemos com a Associação de Moradores do Jardim Gonzaga, ocorrida em 18 de setembro p.p. no Auditório da Reitoria, apresentamos uma primeira identificação do perfil sócio-cultural daquela comunidade e as perspectivas de ação extensionista que a UFSCar poderia, através de projetos individuais ou coletivos, implementar em razão das carências e demandas ali sinalizadas. Conforme o combinado naquela oportunidade, a Associação de Moradores do Jardim Gonzaga vem, juntamente com o Núcleo de Extensão UFSCar-Cidadania, convidar V.Sa. para participar de reunião - em 17 de outubro próximo, às 17:00 horas, a se realizar na Igreja do bairro - , na qual a Associação pretende apresentar seus membros, apresentar mais detalhadamente as suas demandas, e ouvir V. Sa quanto às eventuais atividades de extensão que queira propor.

Esperando contar com a sua participação, agradecemos antecipadamente .

Atenciosamente



Norma Valencio

Coordenadora do Núcleo de Extensão UFSCar-Cidadania

e-mail: [normaf@zaz.com.br](mailto:normaf@zaz.com.br)

**Aos Professores:**

Heloisa ( DCF), Sofia(DEnf), Umaia(DTO), Amadeu(Dema), Regina(DTO),  
Roseli(DTO), Thelma(DTO), Marina(DTO), Géria(DBotânica),  
Elisara(DEFMH), Ligia(BCo), Maria Inês (DCSo), Ângela (DMP),  
Avanir (DMP), Elza (DEnf) e Maria Lúcia (DEnf).

# Anexo III

Video-Rede - A - LUXCRGP8

Arquivo Editar Exibir Ações Ajuda

TJCRDMO SECRETARIA DA EDUCACAO - CADASTRO DE ALUNOS 14/01/11  
02.1.2 CONSULTAR FICHA DO ALUNO - POR NOME FONETICA 09:47:23

R.A.: 000048121350 8 SP ALTERACAO: 27/01/99

HOME ALUNO: **ADEMIR BARBOSA DA SILVA**

SEXO: MASCULINO COR/RACA: BRANCA DATA DE NASCIMENTO: 28/08/1991  
MAE: EMILIA BARBOSA DA SILVA  
PAI: VICENTE LAURINDO DA SILVA

ENDEREÇO: AV PAULO VI , 28  
URBANO 13572-140 SAO CARLOS SP JD C SUL

NACIONALIDADE: BRASILEIRA

R.G. CIVIL: 0000048121350 8 SP DATA EMISSAO DO RG: 28/10/2010

MUNICIPIO NASC. ALUNO: CUIABA MT FOLHA: 134F  
MUN. COMARCA CERTIDAO: CUIABA MT LIVRO: 181A  
DISTRITO DA CERTIDAO: CUIABA NUMERO: 189058  
DATA EMISSAO DA CERT.: 09/10/2003 CONSULTAR MATRICULAS(S/N) :

<ENTER> CONTINUAR <CLEAR> RETORNAR <PF12> ENCERRAR OPCAO:

**G  
D  
A  
E**

Iniciar Secretaria da Educaç... Video-Rede - A - LUX... LUEDK7N7 - B Documento1 - Micros... PT 09:49

TJCACQ0 SECRETARIA DA EDUCACAO - CADASTRO DE ALUNOS 14/01/11  
02.1.2 CONSULTAR FICHA DO ALUNO - POR NOME FONETICA 09:51:11  
FECHADO PELA S.S.P EM: 28/10/10  
R.A.: 000048121350 8 SP DATA NASCIMENTO: 28/08/1991



ANO LETIVO: 1999 NR. CLASSE: 30.374.706  
09/08/2008 ESCOLA: 7024 - BRASILIO MACHADO NETO COMENDADOR  
17:29:49 TURNO: 3 TARDE  
99.9.9 HORA INICIAL: 13:00  
HORA FINAL: 18:00  
TIPO DE ENSINO: 1 ENSINO FUNDAMENTAL  
HABILITACAO:  
SERIE: 1 1. SERIE  
TURMA: F  
NR. ALUNO: 1  
DATA INICIO: 01/02/1999  
DATA FIM: 14/06/1999 ALUNO TRANSFERIDO DA CLASSE

<ENTER> CONTINUAR <CLEAR> RETORNAR <PF12> ENCERRAR OPCAO: