



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA  
MARIA IZABEL DE AMORIM

A EXPERIÊNCIA DE ADOLESCENTES AUTORES DE ATO INFRACIONAL  
EM RELAÇÃO À ESCOLA

Tubarão  
2011

MARIA IZABEL DE AMORIM

A EXPERIÊNCIA DE ADOLESCENTES AUTORES DE ATO INFRACIONAL  
EM RELAÇÃO À ESCOLA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora. Professora Doutora Vera Lucia Chacon Valença

Tubarão  
2011

UNISUL – UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Título da Dissertação

*“A experiência de adolescentes autores de ato infracional em relação à escola”*

**MARIA IZABEL DE AMORIM**  
AUTORA

Aprovada pela Banca Examinadora de Defesa da Dissertação em 20 de julho de 2011.

---

Doutora Vera Lucia Chacon Valença (orientadora)

---

Doutora Leonete Luzia Schmidt (examinador interno)

---

Doutor Alex Santer da Silva (examinador externo)

---

Doutor André Coccasius Siqueira (examinador interno)

---

Mestranda Maria Izabel de Amorim

---

Secretária Greicy Bathke

Professora Doutora Maria da Graça Nóbrega Bollmann  
COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO  
Tubarão, Santa Catarina, julho de 2011

A Valentina, que participou com sua presença  
A Maria Fernanda filha amada que sempre entendeu minhas ausências  
Ao Companheiro Vade pelo amor que divide comigo todos os dias

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Vera Chacon Valença por sua disposição e sabedoria;

Ao professor Valdenir que acompanha e compartilha minhas discussões;

A professora Leonete, e aos professores André e Alex Sander, pela disposição em contribuírem com minhas reflexões;

A Secretaria de Assistência Social de Tubarão-SC, pela confiança para que eu realizasse este trabalho;

Ao Projeto Caminhar pela disposição e contribuição para minha pesquisa em especial a Assistente Social Mara Niehues;

Aos Adolescentes que dividiram suas experiências e viabilizaram a concretização desta Caminhada.

Quando, seu moço  
Nasceu meu rebento  
Não era o momento  
Dele rebentar...  
Já foi nascendo  
Com cara de fome  
E eu não tinha nem nome  
Prá lhe dar...  
Como fui levando  
Não sei lhe explicar...  
Fui assim levando  
Ele a me levar...  
E na sua meninice  
Ele um dia me disse  
Que chegava lá...  
Olha aí!  
Aí o meu guri  
É o meu guri  
E ele chega...  
Chega suado  
E veloz do batente  
E traz sempre um presente  
Prá me encabular...  
Tanta corrente de ouro  
Seu moço  
Que haja pescoço  
Prá enfiar...  
Me trouxe uma bolsa  
Já com tudo dentro  
Chave, caderneta  
Terço e patuá...  
Um lenço e uma penca  
De documentos  
Prá finalmente  
Eu me identificar...  
Olha aí!  
Chega no morro  
Com o carregamento  
Pulseira, cimento  
Relógio, pneu, gravador...  
Rezo até ele chegar  
Cá no alto  
Essa onda de assaltos  
Está um horror...  
Eu consolo ele  
Ele me consola...  
Boto ele no colo  
Prá ele me ninar..  
De repente acordo  
Olho pro lado  
E o danado  
Já foi trabalhar  
Olha aí!  
Chega estampado  
Manchete, retrato  
Com venda nos olhos  
Legenda e as iniciais...  
Eu não entendo essa gente  
Seu moço  
Fazendo alvoroço  
Demais...  
O guri no mato  
Acho que tá rindo  
Acho que tá lindo  
De papo pro ar  
Desde o começo  
Eu não disse  
Seu moço  
Ele disse que chegava lá...  
Letra O Meu Guri (Chico Buarque, 1981)

## RESUMO

Na perspectiva de contribuir para a reflexão de estratégias pedagógicas, bem como para subsidiar as políticas públicas direcionadas para a infância e adolescência, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a experiência dos adolescentes autores de ato infracional em relação à escola, e como objetivos específicos identificar a condição pedagógica dos adolescentes autores de ato infracional e caracterizar a experiência destes em relação à escola. Com relação ao método, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, delineando-se como qualitativa. Como instrumento de coleta de dados, foi realizado uma investigação documental e uma entrevista semi estruturada. Como sujeitos da pesquisa foram delimitados os 87 adolescentes em medidas socioeducativas de LA em Tubarão-SC no ano de 2010. Como participantes das entrevistas foram escolhidos 07 adolescentes deste grupo, tendo como critérios para escolha, além de serem do grupo em questão, não terem comprometimento exacerbado com o uso de substâncias psicoativas e expressarem verbalmente a disponibilidade de participar das entrevistas. Caracterizou-se, assim, como uma amostra intencional. A apresentação e análise dos dados foram realizadas através da construção de categorias e posterior discussão dos resultados. A pesquisa alcançou os objetivos propostos, tendo como resultados elementos de inúmeros aspectos relativos às experiências em relação à escola e temas afins. Podemos destacar a experiência de estigmatização e desvalorização, vivida pelos adolescentes na relação com professores e direção; A escola como não tendo função positiva, e os conteúdos trabalhados não tendo função na vida dos adolescentes. A escola foi experimentada também como espaço de brigas, e confusões e local de reforço da estigmatização negativa dos adolescentes.

Palavras chaves: experiência, medida socioeducativa, escola

## RESUMEN

Con la perspectiva de contribuir para la reflexión de estrategias pedagógicas, así como para subsidiar las políticas públicas direccionadas a la infancia y a la adolescencia, esta investigación tuvo como objetivo general comprender la experiencia de los adolescentes autores de acto infraccional en relación a la escuela, y como objetivos específicos identificar: la condición pedagógica de los adolescentes autores de acto infraccional y caracterizar la experiencia de estos en relación a la escuela. En relación al método, la investigación se caracteriza como un estudio de caso, delineándose como cualitativa. Como instrumento de recolección de datos, fue realizada una investigación documental y una entrevista semiestructurada. Como sujetos de la investigación fueron delimitados los 87 adolescentes en medidas socioeducativas de LA en Tubarão-SC en el año de 2010. Como participantes de las entrevistas fueron elegidos 07 adolescentes de este grupo, teniendo como criterios para elección, además de ser del grupo en cuestión, no tener comprometimiento exacerbado con el uso de sustancias psicoactivas y expresar verbalmente la disponibilidad de participar de las entrevistas. Se caracterizó, de esta manera, como una muestra intencional. La presentación y análisis de los datos fueron realizados a través de la construcción de categorías y posterior discusión de los resultados. La investigación alcanzó los objetivos propuestos, teniendo como resultados elementos de innúmeros aspectos relativos a las experiencias en relación a la escuela y temas afines. Podemos señalar la experiencia de estigmatización y desvalorización, vivida por los adolescentes en la relación con profesores y dirección; La escuela como no teniendo función positiva, y los contenidos trabajados no teniendo función en la vida de los adolescentes. La escuela fue experimentada también como espacio de peleas, y confusiones y local de refuerzo de la estigmatización negativa de los adolescentes.

Palabras claves: experiencia, medida socioeducativa, escuela



## LISTA DE SIGLAS

CREAS - Centro de Referência Especializado em Assistência Social

CIP - Centro de Internamento Provisório

CF - Constituição Federal

FEBEM - Fundação do Bem Estar do Menor

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem Estar do Menor

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social

LA - Liberdade Assistida

OMS - Organização Mundial de Saúde

PSP - Projeto Sociopedagógico

PIA - Plano Individual de Atendimento

PNAS - Política Nacional de Assistência Social

PSC - Prestação de Serviços a Comunidade

SAS - Secretaria de Assistência Social

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Substâncias Químicas Utilizadas .....	74
--	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Sexo.....	72
Tabela 02 - Idade.....	72
Tabela 03 - Reincidência.. ..	72
Tabela 04 - Medida Aplicada.....	73
Tabela 05 - Infração cometida.....	73
Tabela 06 - Usuário de drogas?.....	74
Tabela 07 - O adolescente trabalha?.....	75
Tabela 08 - Tipo de trabalho.....	75
Tabela 09 - Profissão exercida.....	76
Tabela 10 - Não trabalha - Motivo aparente ou não.....	77
Tabela 11 - Com quem reside.....	77
Tabela 12 - Renda familiar.....	78
Tabela 13 - Grau de Escolaridade.....	78
Tabela 14 - Matrícula Escolar Realizada pela Equipe.....	79
Tabela 15 - Frequência Escolar - Início da Medida.....	79
Tabela 16 - Frequência Escolar – Término do ano de 2010.....	79
Tabela 17 - Apresenta Interesse em curso profissionalizante? Qual?.....	80
Tabela 18 - Motivo pelo não interesse em cursos profissionalizantes.....	80
Tabela 19 - Gênero dos Adolescentes em medida socioeducativa de LA.....	84
Tabela 20 Gênero dos adolescentes entrevistados.....	84
Tabela 21 - Idade dos Adolescentes em medida socioeducativa de LA.....	84

Tabela 22 - Idade dos adolescentes participantes da entrevista.....	85
Tabela 23 - No. Escolas que os adolescentes entrevistados freqüentaram.....	93
Tabela 24 - Grau de escolaridade de Adolescentes em LA.....	99
Tabela 25 - Grau de Escolaridade dos Entrevistados.....	100
Tabela 26 - Está frequentando a escola no ato da entrevista.....	101
Tabela 27 - Grau de escolaridade de familiares dos adolescentes entrevistados...	103
Tabela 28 - Infração cometida adolescentes em LA.....	106
Tabela 29 - Infração cometida dos Entrevistados.....	106
Tabela 30 - Adolescentes em LA usuário de drogas.....	108
Tabela 31 - Participantes das entrevistas usuários de drogas.....	108

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 FUNDAMENTANDO O CAMINHO</b> .....	23
<b>2.1 Adolescência e Desenvolvimento da Personalidade e Sociedade</b> .....	24
<b>2.1.1 A Constituição da Personalidade</b> .....	27
<b>2.2 Adolescência e Ato Infracional</b> .....	32
<b>2.2.1 Violência e Adolescência</b> .....	41
<b>2.2.2 Droga e Adolescência</b> .....	44
<b>2.3 Educação e Escola no Brasil</b> .....	47
<b>2.4 Experiência e o Saber da Experiência</b> .....	59
<b>3 PERCORRENDO OS CAMINHOS</b> .....	64
3.1 Descrição do Projeto Caminhar.....	65
3.2 Organização e Análise dos Resultados .....	81
3.2.1. A Experiência junto aos adolescentes em medidas de Liberdade Assistida..81	
3.2.1.1 Identificação quanto a Idade e Gênero.....	84
3.2.1.2 Os outros da Escola e o Adolescente.....	85
3.2.1.3 Relação com a Punição.....	91
3.2.1.4 A Escola e o Adolescente.....	94
3.2.1.5 Relação da Família com a Escola.....	101
3.2.1.6 Relação com a Violência.....	104
3.2.1.7 Relação com a Droga.....	107
3.2.1.8 Relação com o Futuro.....	112
4. Considerações Finais.....	115
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	121

## 1 INTRODUÇÃO

No ano de 2004, como psicóloga da Secretaria de Assistência Social (SAS), fui incumbida de montar projeto para municipalização do trabalho com adolescentes em conflito com a lei. O Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>1</sup>, Lei 8.069-90 apresenta em seu artigo 112 os possíveis meios de responsabilização, aplicáveis ao adolescente infrator. Quando fosse verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderia aplicar ao adolescente, medidas de advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade, e internação em estabelecimento educacional.

Tal incumbência consistia em montar o serviço com adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto, de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço a Comunidade (PSC). Este serviço até 2004 era desenvolvido por profissionais do fórum da Comarca de Tubarão.

Em parceria com uma Assistente Social da mesma secretaria, organizamos o Projeto que foi denominado de “Caminhar”. Na sua implementação, no ano de 2005, fui designada para atender os adolescentes e suas famílias, como psicóloga integrante da equipe interdisciplinar responsável pelo Projeto, tendo permanecido nesta função durante o ano de 2005.

No ano de 2007, fui indicada para coordenar o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), que tem como uma de suas funções o gerenciamento de vários projetos e serviços, dentre eles o Projeto Caminhar<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente aprovado no ano de 1990 (Lei 8069-90), concebendo a infância e adolescência a necessidade de proteção integral, constituiu novas bases para compreensão desta parcela da população. Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) vem romper com a lógica segregacionista e criminalizante, compreendendo que não é o jovem que necessita ser controlado e reintegrado, superando a visão de situação irregular para uma compreensão de proteção integral.

<sup>2</sup> O Projeto Caminhar é desenvolvido no âmbito do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), que integra a rede de proteção social. Mantém permanente articulação com o Sistema de Garantia de Direitos e oferece acompanhamento ao adolescente e sua família. Oferece um conjunto de procedimentos especializados para atendimento de Adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas de L. A. ou de PSC.

Uma das exigências que se aponta ao adolescente em medida socioeducativa é seu retorno e/ou sua permanência na escola. O cumprimento desta determinação tem se apresentado como uma das grandes dificuldades enfrentadas pelo Projeto Caminhar.

Neste sentido passamos a entender como fundamental pesquisar a relação desses sujeitos com o espaço da escola, mas para tanto várias possibilidades para a pesquisa apareciam como possíveis. Pesquisar as famílias, os profissionais ou as escolas. Gradativamente, conforme avançou o contato com os adolescentes, e com materiais acerca desta temática, mais claro ficou que o objeto de estudo seria o adolescente em relação à escola, mas pelo “olhar” dele, na perspectiva da experiência vivida por ele.

Numa rápida retrospectiva, identificamos no Brasil uma visão de infância e adolescência a partir de uma concepção estigmatizadora, onde crianças e adolescentes pobres<sup>3</sup> foram tratadas como sendo aquelas que eram as únicas responsáveis pela condição em que se encontravam. As práticas sociais voltadas à intervenção junto a essa parcela da população eram limitadas e não viabilizavam transformações, pois sendo considerados como menores em situação irregular estes eram alvos de medidas repressoras. (RIZZINI, 1997)

As crianças e os adolescentes, mais especificamente aqueles provenientes de famílias empobrecidas, não eram entendidas como sujeito de direitos, mas como aqueles que já nasciam com uma pré-determinação para o crime e para a violência. A intervenção das instituições responsáveis por atuar junto a essas crianças e adolescentes tirava deles, tudo que pudesse estar relacionado à sua vida anterior (sua origem) atribuindo-lhe valor determinante da delinquência.

---

<sup>3</sup>Segundo Piccolo (2010) a utilização do termo “pobre” se dá “intencionalmente, pois a condição socioeconômica das camadas populares é tida como o elemento que detonaria as ações violentas e criminosas dos indivíduos. Nesse sentido, nas interações sociais, ser “pobre”, configuraria um estigma, e os indivíduos percebidos como tais passariam a ser lidos a partir dessa chave interpretativa.” (p. 111)

Em termos da perspectiva sociológica, a criança era compreendida a partir do olhar do adulto. A leitura do olhar da criança sobre o mundo foi sempre realizada pela leitura do sentido que o olhar do adulto dava para o olhar desta. A criança foi descrita, observada e representada na história e na cultura, pelo enfoque daquele que a descreveu, observou e representou, e não pelo seu olhar e vivência na relação com o mundo. Nas palavras de Montandon (2005) “a criança foi geralmente considerada um objeto ou um idiota cultural. Levaram-se em conta suas características, mas não seu ponto de vista, sua experiência, nem a cultura particular que constrói com seus pares.” (p. 495)

Alguns trabalhos estudaram as características das crianças buscando compreender a infância, mas neles se mantêm um olhar de fora, como vemos na afirmação da mesma pesquisadora (MONTANDON, 2005)

Inúmeras pesquisas em psicologia e pedagogia têm estudado a própria criança, mas interessaram-se essencialmente pelas suas características, pelo papel que seu sexo, idade, índole etc. pode desempenhar nas práticas educativas dos pais, assim como nas suas conseqüências. (p. 495)

Mais recentemente, estão sendo desenvolvidos alguns trabalhos com uma leitura sociológica a partir do olhar da própria criança. A respeito desta questão Montandon (2005) menciona:

[...] alguns trabalhos recentes sobre a vida cotidiana das crianças e as microculturas infantis (Corsaro, 1997; Mayall, 1994), assim como a emergência de uma sociologia da infância (James et al., 1998; Sirota, 1998; Montandon, 1998; Montandon, 2001), mostram que as crianças sabem exprimir-se a respeito de suas experiências e que seus relatos matizam e completam o que sabemos sobre os processos educativos. Como toda e qualquer coletividade social, as crianças constroem e compartilham uma cultura que lhes é específica. (p. 495)

Ou seja, tais pesquisas trazem à tona a compreensão que a criança é sujeito deste processo, pois tem um olhar sobre o mundo que por mais singelo que seja já é um olhar significativo, como nos diz ainda Montandon (2005) “Entretanto, pensam, e seu pensamento não é inferior” (p. 495)



Por sua vez, no campo jurídico, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente no ano de 1990, constituiu novas bases para compreensão desta parcela da população, concebendo a infância e adolescência a necessidade de proteção integral. Deste modo sendo possibilitado a estes, direitos básicos, garantindo-lhes, com isto, a possibilidade de seu desenvolvimento pleno, diminuindo as disparidades sociais e efetivando sua cidadania.

Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) vem romper com a lógica segregacionista e criminalizante, compreendendo que não é o jovem que necessita ser controlado e reintegrado, superando a visão de situação irregular para uma compreensão de proteção integral. Nesta compreensão, se o adolescente está em uma condição de dificuldade social, esta deve ser vista como uma situação de desrespeito aos direitos básicos de existência. Então, quando um adolescente comete uma infração, torna público, o fracasso das instituições sociais (família, escola, comunidade, programas de atendimento) na sua educação.

O artigo 6 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) demarca "... a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento". Com a visão de adolescentes como sujeitos em desenvolvimento, não cabe mais entendê-los como únicos responsáveis pelas condições em que se encontram, mas como necessitando de intervenção que venha a dar-lhes as condições básicas para que o pleno desenvolvimento ocorra. Para tanto, o poder público, a família, a comunidade e a sociedade em geral são responsáveis em priorizar a efetivação dessas necessidades básicas a todas as crianças e adolescentes, com o objetivo de viabilizar seu desenvolvimento integral. As condições para seu pleno desenvolvimento estão pautadas em um conjunto de direitos, tendo na educação uma de suas principais bases.

Com relação à educação, somando ao Estatuto da Criança e do Adolescente, demarcaram-se outros instrumentos jurídicos para efetivação de uma nova concepção a respeito das crianças e adolescentes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) buscou a consolidação da garantia do direito ao acesso a educação, consolidando a necessidade de construir as condições para

esse acesso e permanência de todos no espaço educacional, garantindo as possibilidades de socialização e apropriação dos conhecimentos.

Assim é possível constatar, na atualidade, um efetivo avanço nos princípios legais e jurídicos no que diz respeito ao direito à educação. No entanto, ao depararmos-nos com a realidade cotidiana no campo da educação escolar, constatamos muitas dificuldades. Questões que vão desde a precariedade nas condições materiais da escola, na preparação dos educadores para colocar em prática esses novos princípios, entre outros, que afetam diretamente a possibilidade da escola efetivar seu papel, de garantir que todas as crianças se apropriem da leitura e da escrita e dela façam uso social.

Ao tratarmos de adolescentes autores de ato infracional, encontramos uma realidade ainda mais caótica. Na relação entre escola e adolescente autores de ato infracional, não raro encontrarmos um comportamento, por parte da escola, de preconceito e desrespeito à condição social de alguns alunos. Em contrapartida, partes dos adolescentes demonstram atitudes agressivas, desmotivação, e abandono do espaço escolar.

Visando conhecer essa realidade, alguns estudos têm demonstrado as dificuldades da escola para incluir aquele que é tido como diferente (nesse caso autores de ato infracional). Em relação às pesquisas empíricas realizadas sobre o olhar do adolescente e sobre a escola, identificamos raras produções e estudos até o momento. Por esta razão, acreditamos ser esta investigação relevante.

Assim, conhecer esse olhar, a partir da visão do próprio adolescente, descrevendo as variáveis e elementos que constituem a relação desses sujeitos com o espaço escolar, se coloca como uma questão fundamental. Neste sentido, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: Qual a experiência dos adolescentes autores de ato infracional em relação à escola. Para tanto nos valeremos do conceito de experiência de alguns autores, entre eles Jorge Larossa Bondía (2002), o qual afirma que:

Experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir

passiert". A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. (p. 21)

A partir do problema de pesquisa, definimos como objetivo geral deste estudo compreender a experiência dos adolescentes autores de ato infracional em relação à escola.

Elaborado o objetivo geral deste estudo, demarcamos os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar a condição pedagógica<sup>4</sup> dos adolescentes autores de ato infracional; e 2) Caracterizar a experiência<sup>5</sup> dos adolescentes autores de ato infracional em relação à escola.

Esse estudo se justifica, em primeiro lugar, pela possibilidade de contribuir com conhecimento para a elaboração de novas estratégias por parte das instituições responsáveis para a inserção e inclusão desses adolescentes no espaço escolar. Por outro lado, pela contribuição possível na reflexão sobre aspectos pedagógicos que visem à apropriação de conhecimentos por esses atores, bem como lhes viabilizem uma reflexão sobre um futuro, que não passe pela prática do ato infracional.

No que diz respeito, ao método e aos procedimentos utilizados na pesquisa de campo, esclarecemos que o método constitui um dos aspectos fundamentais na realização de uma pesquisa, pois é através dele que se caracteriza a produção científica, tanto no âmbito acadêmico como na própria educação, enquanto área científica. Neste sentido, o método é composto pelo conjunto de atividades ordenadas e racionais, as quais orientam a conduta do pesquisador quanto ao caminho a ser adotado, auxiliando-o durante a produção da pesquisa, no que se refere aos erros e nas decisões a serem tomadas. (LAKATOS E MARCONI, 1988 apud RAUEN, 2002).

No decorrer da produção da pesquisa, destacam-se as ações sistemáticas, as quais almejam descrever e compreender os fenômenos da

---

<sup>4</sup>Compreendemos por condição pedagógica, o grau de escolaridade, a frequência e o número de escolas que o adolescente frequentou.

<sup>5</sup>Falamos de experiência é demarcamos uma situação vivida pelo sujeito singular que vive a experiência, que implica emoções, afetos, mais as representações, significações, bem como o próprio movimento do sujeito no mundo, no seu contexto. (Montandon e Longchamp, 2007)

realidade. Neste sentido, o método visou caracterizar a natureza e o tipo da pesquisa, população e amostra a serem pesquisados, os procedimentos para coleta de dados e para análise dos mesmos, como segue abaixo, respectivamente.

Esta pesquisa é caracterizada como sendo um estudo de caso, que apresenta como característica fundamental, (RAUEN, 2002) ser uma análise profunda e exaustiva de um ou de poucos objetos, de modo a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento. Entendemos que neste tipo de pesquisa temos o caminho mais adequado para o alcance dos objetivos propostos.

Quanto à abordagem trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois, conforme Richardson et al. (1999), a pesquisa qualitativa caracteriza-se como sendo um experimento para um entendimento minucioso dos significados e aspectos situacionais apresentados pelos entrevistados, ao invés da produção e utilização de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

A população de uma pesquisa denota a totalidade de sujeitos, os quais devem ter pelo menos uma característica trivial e que seja anteriormente delimitada para investigação científica. (RAUEN, 2002). Como população da pesquisa demarcou-se todo o grupo de adolescentes envolvidos em medidas socioeducativas, no regime de Liberdade Assistida do município de Tubarão-SC, que iniciaram tais medidas, no ano de 2010.

Segundo Rauen (2002), o pesquisador possui tempo e recursos restritos, e outros aspectos que impedem de estudar cada sujeito componente da população em particular. Desta maneira, procura-se fazer uma escolha que represente essa parte da população, designando-se de amostra. A amostra para Rauen (2002) significa um grupo de indivíduos que, por sua vez, representam a população total. Sendo este grupo escolhido por meio de uma seleção, de acordo com uma determinada regra para representá-la, e também que seja previamente estabelecida e que possua alguma característica sob estudo. Levando em consideração, os preceitos expostos acima, definimos a amostra como intencional, sendo composta por 07 (sete) adolescentes que cumprem medida socioeducativa no Projeto Caminhar. Mais adiante, exporemos os critérios pelos quais estes sujeitos foram escolhidos.

Atualmente, em todo o país o atendimento a adolescentes em conflito com a lei, quando da apuração do ato infracional for aplicada medida socioeducativa em meio aberto, tanto de Liberdade Assistida, como de Prestação de Serviço à Comunidade deverá ser acompanhada por equipe técnica vinculada à secretaria de assistência social dos municípios.

Tal serviço, no município de Tubarão-SC denominado de Projeto Caminhar, na Tipificação Nacional recebe o nome de Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA), e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC);

As ações de assistência social em âmbito nacional estão pautadas na Política Nacional de Assistência Social - PNAS (2004) e do Sistema Único de Assistência Social – SUAS (2005). No mês de novembro de 2009 foi aprovada a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Tais serviços foram organizados em níveis de complexidades, a saber, Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade. Nesta organização, a oferta dos serviços no âmbito da Assistência Social para o atendimento ao adolescente em medida socioeducativa em meio aberto, está sendo ofertado no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, e encontra-se no nível de proteção social especial de média complexidade.

De acordo com a proposta de implementação do Projeto Caminhar (CARGNIM, 2009)

O Projeto é desenvolvido no âmbito do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), que integra a rede de proteção social. Mantém permanente articulação com o Sistema de Garantia de Direitos e oferece acompanhamento ao adolescente e sua família. Oferece um conjunto de procedimentos especializados para atendimento de Adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida ou de Prestação de Serviços à Comunidade, as quais compõem um corpo de medidas socioeducativas que são executadas em meio aberto, mantendo o adolescente em seu meio familiar e comunitário. (p. 05)

Como objetivos, o Projeto Caminhar visa oferecer serviço de acompanhamento social a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade; garantir que, além do caráter sancionatório, de responsabilização do adolescente, a medida

socioeducativa tenha caráter pedagógico e socializante, a partir da concepção de que o adolescente é sujeito de direitos e pessoa em situação peculiar de desenvolvimento necessitando, portanto, de referência, apoio e segurança (CARGNIM, 2009),

Tais medidas estão em consonância com a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, numa visão de que a criança e o adolescente são sujeitos de direitos, rompendo com o antigo paradigma menorista, que os entendia como sujeitos em situação irregular. A intervenção e ação socioeducativa passa a ser, desta forma, estruturadas na vida social do adolescente possibilitando assim, o estabelecimento de relações positivas, base do processo de inclusão social. (p. 07)

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos além do resgate de elementos documentais (relatórios e projetos), a realização de entrevistas. A entrevista, conforme Rauen (2002) dá-se por meio de perguntas feitas de maneira oral, a uma pessoa ou grupo de pessoas. A entrevista caracteriza-se como uma interação social em uma condição formal unificada, e ainda os diálogos orais ou até mesmo escritos produzem, de certa forma, os atos falados de conversação. Portanto, neste sentido, a entrevista é uma maneira de interação verbal, que não é tradicional, onde entrevistador e entrevistado configuram uma interação singularizada, pois se orientam em certo fim e demarcam-se por meio de uma área temática. Ou seja, a entrevista trata-se de uma interação verbal a qual pode ser controlada. (SCHRADER, 1978 apud RAUEN, 2002).

Sobre a realização da entrevista, cabe ressaltar ainda, que ela foi realizada a partir de perguntas organizadas previamente pela pesquisadora. Sobre esse tipo de entrevista, parcialmente estruturada, Gil (2002) nos relata que se caracteriza como aquela em que o entrevistador conduzirá uma relação respaldada nas questões de seu interesse, explorando-as no percurso de investigação. Este tipo peculiar de entrevista nos proporciona uma maior profundidade nas informações e conteúdos que são considerados imprescindíveis para a exploração da análise dos dados.

Tanto na coleta, quanto na discussão dos resultados, nos preocupamos no cruzamento de dados, para não comprometer o anonimato dos participantes.

Neste sentido, a ênfase foi dada à definição de um perfil do grupo em detrimento daquele de cada adolescente.

Para a interpretação dos dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo. Segundo Rauen (2002), torna-se forçoso estudar detalhadamente o conteúdo, desde palavras e frases deste estudo, uma vez que o princípio da análise de conteúdo é desconectar seus elementos, bem como toda a estrutura e assim poder elucidar suas diversas características, e por fim retirar destes o seu sentido.

Ao utilizar esse tipo de análise, procuramos delimitar os materiais, produzindo e determinando as categorias. A partir destas, os resultados foram organizados e analisados com referência a autores que tratam os referidos temas.

Visando maior clareza na produção aqui apresentada, organizamos esta dissertação em uma introdução e três capítulos. A introdução oferece uma visão dos elementos constituintes da pesquisa desenvolvida, passando pelo problema, objetivos, justificativa e método. O primeiro capítulo trata da fundamentação teórica que denominamos de Fundamentando o Caminho, este foi dividido em alguns eixos, a saber: Adolescência e Desenvolvimento da Personalidade e Sociedade, e como seu subtítulo, A Constituição da Personalidade; Adolescência e Ato Infracional com subtítulos, Violência e Adolescência, e Droga e Adolescência; Educação e Escola no Brasil; Experiência e o Saber da Experiência. No segundo capítulo apresentamos o desenvolvimento da pesquisa de campo e a análise dos resultados, antecidos por uma breve exposição do Projeto Caminhar, que serviu de parâmetro para discussão dos resultados da investigação realizada. A análise dos dados foi realizada a partir das seguintes categorias: Identificação quanto à idade e gênero; Os outros da escola e o adolescente; Relação com a punição; A escola e o adolescente; Relação com a família; Relação com a violência; Relação com a droga; e Relação com o futuro. No terceiro capítulo tecemos algumas considerações finais seguidas das referências.

## 2. FUNDAMENTANDO O CAMINHO

Para fundamentação teórica deste estudo, entendemos a necessidade da construção de quatro eixos de referencial teórico.

No primeiro eixo, cujo título é Adolescência, Desenvolvimento da Personalidade e Sociedade, visamos demarcar, conceitualmente, o que é adolescência e refletir sobre os aspectos do desenvolvimento da personalidade no que diz respeito à adolescência. E ainda, incluir reflexão acerca da inter-relação da constituição da personalidade do adolescente com a sociedade e o contexto sócio-histórico em que está inserido.

No segundo eixo, demarcado como Adolescência e o Ato Infracional, buscamos a leitura do processo histórico da compreensão e atendimento a adolescência no Brasil, com enfoque naquela que tem como característica em comum, ser pobre. Em seguida, demarcamos a compreensão do ato infracional na atualidade e como estão previstas as medidas jurídicas para o adolescente que cometer ato infracional. Ainda neste eixo, tratamos de elucidar questões que são cruciais no cotidiano da adolescência brasileira, e que tem relação direta com o ato infracional, são elas, a violência e as drogas.

No terceiro eixo, denominado de Educação e Escola no Brasil, tratamos de discutir a partir de vários autores, a questão da educação e da escola, entendendo esta discussão como imprescindível para a sustentação e alicerce de nossa pesquisa.

No quarto eixo, tratamos da definição e caracterização do conceito de experiência, a partir de autores que vem aprofundando e desenvolvendo estudos e definições desse conceito.



## 2.1 ADOLESCÊNCIA, DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE E SOCIEDADE

Ao buscarmos a demarcação do que é adolescência, constatamos que esta definição variou dentro do processo cultural e histórico. Na atualidade, temos, no entanto, algumas definições, tais como a do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) que em seu artigo 2º, demarca que “[...] considera-se criança, [...], a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquele entre doze e dezoito anos de idade”. Então, ao falarmos em adolescência necessariamente estamos nos referindo a um período da vida que será estabelecido entre a infância e a vida adulta, cabendo ressaltar que temos observado um retardamento desta entrada na vida adulta em alguns contextos sociais.

A palavra adolescência tem uma dupla origem etimológica e caracteriza muito bem as peculiaridades desta etapa da vida. Ela vem do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), significando a condição ou processo de crescimento, ou seja, o indivíduo apto a crescer. A adolescência também deriva de *adolescere*, origem da palavra adoecer. No latim *adolescere* significa adoecer, enfermar. Temos assim, nessa dupla origem etimológica, um elemento para pensar esta etapa da vida (CUNHA apud OUTEIRAL, 1994): “aptidão para crescer (não apenas no sentido físico, mas também psíquico) e para adoecer (em termos de sofrimento emocional, com as transformações biológicas e mentais que operam nesta faixa da vida)”. (p. 6)

Segundo Teixeira (2003),

A adolescência adquiriu diferentes configurações no decorrer da história das civilizações. Ariés (1978) nos mostra como na sociedade tradicional, até o século XVIII, o indivíduo passava da condição de criança para adulto, sem passar pelas etapas consideradas, posteriormente, como adolescência. Este indivíduo crescia misturado aos adultos, aprendia sobre a vida e como portar-se socialmente, através do contato direto com eles. Apenas a partir do século XIX a adolescência passou a ser definida com características específicas, que a diferenciavam da infância e da idade adulta. (p. 110)

Também para os autores Bock; Furtado e Teixeira, (2001), os critérios para definir o que é a adolescência são imprecisos:

[...] os critérios que poderiam definir essa etapa, não fazem parte da constituição do indivíduo, mas são construídos pela cultura. Não podemos falar de uma fase natural do desenvolvimento humano denominada adolescência. Mas, quando uma determinada sociedade exige de seus membros uma longa preparação para entrar no mundo adulto, como na nossa, teremos de fato o adolescente e as características psicológicas que definirão a fase [...]. (p. 92)

Nesta direção, Aguiar, Bock e Ozella (2001) também reiteram a compreensão de adolescência como um fenômeno ligado diretamente a vida social quando referem que:

Ao falar do desenvolvimento humano e da adolescência, estaremos falando do desenvolvimento da sociedade. A adolescência deixa de ser analisada como algo abstrato, algo natural e em si, para ser vista como uma etapa que se desenvolve na sociedade, uma fase do desenvolvimento e uma etapa na história da humanidade [...] passamos a compreender que as formas que assumimos como identidades, personalidades e subjetividades são construídas historicamente. A sociedade, construída por nós mesmos, nos dá os limites e as possibilidades de 'sermos'. A adolescência, na forma como se constitui deve ser entendida no seu movimento e suas características devem ser compreendidas no processo histórico de sua constituição. (p. 167)

Cabe ressaltar, no entanto que, se por um lado, há autores que compactuam da compreensão de adolescência enquanto um fenômeno construído historicamente, imerso num dado contexto, e que as relações estabelecidas são fundamentais para constituição do adolescente, destacamos a crítica feita por Foucault (1977), de que houve uma naturalização de fenômenos como infância, maternidade e família, que norteia os discursos científicos a respeito destes temas.

As pesquisas genealógicas que tratam de investigar os momentos a partir dos quais um certo conjunto de práticas e discursos históricos transformou-se em objetos naturais, isto é, a infância, a maternidade, a família, entre outros, passando a orientar os discursos científicos sobre esse tema. (p. 30)

Podemos aventar que essa compreensão da infância, família e também da adolescência como fenômenos naturais, ao orientar os discursos científicos, lança para determinadas práticas sociais e jurídicas, como destaca César (2008),

Ao longo do século XIX foi se constituindo um aparelho judicial especialmente concebido para o cuidado da infância e da juventude tendo em vista tratar da delinqüência juvenil. Foram instalados os tribunais de menores, instituídas as figuras de juízes e delegados designados para o cuidado e a atenção aos menores infratores, bem como assistentes sociais diretamente ligados ao aparelho jurídico, estabelecendo-se uma ligação entre a família e a instituição jurídica que deveria punir e orientar os jovens prevenindo seus delitos. Esses novos personagens já aparecem orientados pela psicologia da adolescência e não mais pelas regras moralizadoras dos filantropos do século XIX. (p. 124)

Assim, constatamos a existência também de uma visão da adolescência não como um fenômeno histórico, e sim como uma fase natural de desenvolvimento. Tal visão tem acompanhado a discussão do tema. Sobre isto também César (2008) destaca que:

[...] pesquisas que tomam a adolescência como um objeto natural assumem como ponto de partida uma idéia extemporânea, datada e localizada, demarcada por conceitos e metodologias oriundas de uma configuração específica do saber ocidental: o positivismo científico do século XIX e suas derivações, tais como a medicina higienista e a eugenia. (p. 27)

César (2008) destaca ainda, a presença dos discursos médico e psicológico, onde, mesmo tendo incompatibilidades teóricas, estes discursos produziram uma compreensão hegemônica acerca da compreensão de adolescência enquanto crise. Nesta direção, o fenômeno adolescência fica compreendido equivocadamente como um momento natural ao desenvolvimento humano, sendo entendidos os comportamentos a partir da fase em que o sujeito está atravessando, e não das relações que este travou desde seu nascimento. Nesta direção a autora (CÉSAR, 2008) aponta que:

Insistir na reflexão sobre a adolescência concebendo-a como sujeito em crise, tal como ela foi inscrita no campo conceitual da psicologia do desenvolvimento, significa, portanto, comprometer a pesquisa com a interrogação de um sujeito epistemológico estéril, já que monolítico e a-histórico. Isto é, um sujeito portador de uma essência já conhecida, obstruindo-se assim a possibilidade de chegar a novas conclusões. (p. 27)

Compreendendo a adolescência nesta perspectiva a-histórica, onde já se tem uma essência dada, pouco há a fazer restando à vigilância e a segregação como possibilidades de intervenção junto à delinqüência juvenil (CÉSAR, 2008).

A vigilância foi a principal arma de combate ao problema da delinquência, e a segregação foi tomada como uma solução para o problema já instalado. Desde a invenção da adolescência, os especialistas produziram um discurso homogêneo sobre o aumento da delinquência juvenil e de seus problemas conexos. (p. 126)

Por fim, a autora (CÉSAR, 2008) coloca ainda que a definição de adolescência ampara-se na idéia de negação. “O conceito de adolescência caracteriza o período da vida ou a fase do desenvolvimento em que o indivíduo *não* é. O adolescente é aquele que *não* é mais uma criança, mas ainda *não* é um adulto”. (p. 73)

Cabe aqui, também destacar brevemente a diferença entre adolescência e puberdade. Utilizamos Palácios (1995) para essa distinção:

Chamamos puberdade, ao conjunto de modificações físicas que transformam o corpo infantil durante a segunda década de vida, em corpo adulto, capacitado para a reprodução. Chamamos de adolescência um período psicossociológico, que se prolonga por vários anos, caracterizado pela transição entre a infância e a adultez (p. 265).

A Puberdade é considerada um fenômeno universal, já que todo ser humano passa por modificações biológicas, que transformam seu corpo infantil em corpo adulto, com exceção em alguns casos que são acometidos por patologias. Mesmo que o indivíduo esteja inserido numa sociedade que não vivencie o fenômeno da adolescência as modificações físicas da puberdade ocorrem, e o adolescente sempre vai sentir em seu corpo as mudanças físicas da puberdade.

### 2.1.1 A CONSTITUIÇÃO DA PERSONALIDADE

Para pensarmos a adolescência é fundamental também apresentar brevemente alguns aspectos acerca de desenvolvimento da personalidade. Várias são as perspectivas que foram defendidas no decorrer dos séculos em relação aos fatores constituintes da personalidade. Partindo de uma perspectiva que trata dessa constituição como uma totalização no processo de socialização da criança, temos na

visão antropológica de Dubar (1997) a compreensão, denominada por vezes de culturalista:

[...] a personalidade dos indivíduos é o produto da cultura onde nasceram. Mais precisamente as instituições com os quais o indivíduo está em contacto no decurso da sua formação produzem nele um tipo de condicionamento que, ao longo prazo, acaba por criar certo tipo de personalidade. (p. 40)

Reafirmando tal compreensão, temos na perspectiva psicológica de Castro e Schneider (1994) que “[...] toda criança nasce sem um “eu” constituído, sem características psicológicas que diferenciem dos demais. (p. 141)

Então, é no processo de relações dentro das instituições, dos grupos sociais das quais o indivíduo faz parte, que a criança desde que nasce reproduz a visão de mundo de seu grupo social, assim como a ideologia que permeia e mantém as relações sociais deste grupo. (DUBAR, 1997)

A criança ao nascer não tem elementos de significação e de “leitura” do mundo que a possibilite se posicionar e agir no mundo, sendo, no entanto, no processo de relação com os que a rodeiam que vai ter elementos para construir tais valores e significações.

Afirma-nos ainda Dubar (1997), que no início da vida o processo de comunicação e personalização estão nebulosos. Partindo desta realidade, a criança vai estruturando seu mundo, através de um sistema de significantes proporcionado pelos que a rodeiam.

Confirmando esta constatação sobre o desenvolvimento da criança Castro e Schneider (1994), afirmam que: “[...] ao manter relação com o mundo, tendo como mediação outras pessoas, que vão lhe passando conhecimentos e valores, vai apreendendo a refletir sobre as coisas, estabelecendo esboços de reflexão que, constantes, vão sustentando o “eu””. (p. 143).

E é desta forma, que a criança vai passar a estabelecer um horizonte de compreensão sobre o mundo, significando e agindo sobre ele vai sendo construída ao mesmo tempo em que vai imprimindo sua “marca” nesse mundo.

Segundo Laing (1982), “A pessoa é definida e colocada em determinada posição pelas atribuições que lhe são conferidas. Designando-lhe essa determinada posição, as atribuições situam-na, tendo assim, de fato, a força de injunções [...]” (p.

143). E é nessa posição que ela se move, e tem que posicionar-se. Tomar posição, agir sobre a realidade, transformando essa realidade ao mesmo tempo em que é constituída neste movimento.

Ainda conforme Castro e Schneider (1994),

A realidade humana é resultante, pois, da ação de homens concretos, historicamente circunscritos, que só se constituem enquanto tal pela mediação dessa mesma realidade que produzem, quer dizer, ao mesmo tempo que o homem faz o mundo, é feito por ele. Dessa forma, para que se torne homem é necessário que ele se inscreva na realidade humana[...] (p. 141)

E esse tornar-se homem só é possível como já afirmado, na medida em que a criança ao nascer tenha um grupo social, ou seja, outros sujeitos que em relação com esta vão lhe possibilitando uma gama de conhecimentos e valores. Aqui, podemos localizar a cultura como elemento fundamental para a constituição dos sujeitos humanos.

Lúria (1992), afirma-nos sobre isto que “as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológico, que são parte da constituição física do *homo sapiens*, com fatores culturais que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana” (p. 60)

Então, a constituição da personalidade, vai dar-se a partir dos elementos que compõe o núcleo cultural de base da sociedade, onde está se constituindo. As possibilidades de construção estarão diretamente relacionadas aos elementos culturais da sociedade onde o indivíduo nascer, assim (DUBAR, 1997),

[...] os adultos produzidos pelas diferentes sociedades são tão diferentes quanto os procedimentos educativos que lhes eram aplicados quando crianças e que estes procedimentos não podem ser reduzidos a mecanismos universais. (p. 38)

De onde ressaltamos, por um lado, que não temos como garantir uma estrutura de personalidade com qualidades universais, pois esta estará necessariamente implicada nas condições sócio-históricas em que o sujeito se constituir, e por outro, a importância do processo educativo na constituição da personalidade.

Na perspectiva do que discutimos até então, compreendendo as possibilidades de estruturação do sujeito humano, ao discutirmos sua socialização, não podemos deixar de fazer a reflexão em relação à sociedade. Sobre isto, podemos afirmar que tivemos em momentos históricos anteriores, uma perspectiva de sociedade pautada pela presença e pelo contato físico, onde o tempo e o espaço coincidiam e as relações estavam estabelecidas dentro de atividades localizadas dentro deste tempo e espaço bem definidos. Sobre isto nos afirma Giddens (1991),

Nas sociedades pré-modernas, espaço e tempo coincidem amplamente, na medida em que as dimensões espaciais da vida social são, para a maioria da população, e para quase todos os efeitos, dominadas pela “presença” - por atividades localizadas. (p. 26)

Atualmente, vivemos em uma nova ordem mundial denominada de globalização, onde o mundo se une numa grande “aldeia” em que continentes se aproximam, países se conectam, havendo uma mudança nas distâncias, tanto temporais como espaciais.

Segundo o mesmo autor (GIDDENS, 1991):

O advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros “ausentes”, localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face. Em condições de modernidade, o lugar se torna cada vez mais *fantasmagórico*: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena: a “forma visível” do local oculta as relações distantes que determinam a sua natureza. (p.27)

Este novo modo das relações se constituírem possibilita a inclusão de milhares de habitantes diariamente a informações, e diversos serviços. Mas a mesma ordem que inclui, também vem intensificando um modelo pautado na concorrência e no consumismo, o que lança grande parcela da população para um modelo individualista caracterizado pela exclusão de outros habitantes desta mesma aldeia globalizada.

Nesta direção, vemos o aumento progressivo nas últimas décadas da expropriação sócio-econômica de grande parte da população, que para além da situação relacionada a problemas econômicos, fica a margem das condições de cidadania e dignidade.

Buscando uma visão que englobe os fatores que definem a sociedade contemporânea, encontramos em Guivant (2001) o resgate da discussão da antropóloga Mary Douglas, que já no final da década de 1960, discutia a sociedade com a teoria cultural dos riscos. A autora citada, afirma que a sociedade caracteriza-se pela ênfase no caráter cultural de todas as definições de risco, o que leva a diluição das diferenças entre leigos e peritos junto com a diferenciação de uma pluralidade de racionalidades dos atores sociais na forma de lidar com os riscos. (apud GUIVANT, 2001). Assim, a sociedade contemporânea nos coloca frente a uma realidade enigmática, onde rapidez e fluidez são elementos que vinculam as possibilidades de socialização.

É num horizonte de expectativas, contextualizadas nesta sociedade que, segundo Osório (1989) o adolescente é tomado pela tensão, ficando em uma divisão entre o mundo da infância, cercado de uma pseudo-segurança e o mundo adulto, onde tem que se firmar como ser independente e responsável. Assim, ficando o adolescente premido pela exigência de cristalizar em uma identidade adulta todas as identificações e vivências prévias prenes de significados contraditórios e conflitantes.

Mas a tensão vivida pelo adolescente brasileiro não poderá ser compreendida de modo padronizado e horizontal, pois segundo Ozella (2003),

No Brasil a adolescência tem configurações diferentes dependendo da classe social que se analisa (Clímaco, 1991). Nas camadas mais altas, ela é entendida como um período para experimentação sem maiores consequências emocionais, econômicas e sociais, enquanto nas classes populares não há possibilidades de ter este caráter, em função do ingresso precoce no mercado de trabalho. Os riscos do experimentar, tentar, viver novas experiências são maiores, sendo mais difícil arcar com as consequências econômicas e afetivas. (p. 93).

Mudanças ocorrem, mais precocemente ou tardiamente, no corpo, fisiologicamente, nas relações, psicologicamente, nas responsabilidades economicamente, e estamos diante de um grande problema, onde as discussões acerca de como lidar com este período tem se avolumado. Tratar da temática adolescência já tem sido alvo de grandes discussões e falta de consenso, quando partimos para adolescente infrator o problema é ainda maior, crescendo as dúvidas e angústias que acompanham os especialistas, a mídia e a sociedade.



Acerca deste tema, César (2008) faz o seguinte questionamento:

Onde está o problema? Quem é o culpado por uma geração desperdiçada, mal-educada, selvagem, drogada e agora contaminada? Quem falhou? Foi a família? A escola? As instituições encarregadas de reeducar os jovens-problema? Próxima etapa deste raciocínio: identificam-se as falhas, distribui-se a culpa e, finalmente, determina-se que a falta disso ou daquilo – de mais educação, de mais controles, de mais amor, de novos valores, de mais compreensão, mais diálogo, mais terapia, mais pesquisas, mais informação, maior sutileza nas técnicas educacionais e uma infinidade de outros reajustes – foi responsável pela catástrofe e pelas estatísticas que demonstram que os problemas da adolescência aumentaram assustadoramente. (p.153)

A adolescência sendo um momento entre a vida infantil e a adulta necessariamente tem relação com ambos os momentos. Compactuamos com a compreensão de que esta criança nasceu e cresceu num dado contexto em que necessitou de elementos para viabilizar um determinado modo para desenvolver-se, como uma criança de um jeito ou de outro. Necessita ter diante de si uma possibilidade de futuro para que no presente suas ações tenham sentido.

O que queremos dizer é que a adolescência ocorre de um modo ou de outro em consonância com as outras etapas de desenvolvimento deste sujeito. E a adolescência bem como as outras etapas do desenvolvimento está diretamente ligada às condições de possibilidades postas na realidade socio-histórica desses sujeitos, para tanto se faz fundamental a compreensão da relação entre o ato infracional e a adolescência.

## 2.2 ADOLESCÊNCIA E O ATO INFRACIONAL

Para a compreensão da relação entre adolescência e ato infracional em nossa sociedade atual, faz-se necessário o resgate histórico de como se constituíram a visão e entendimento dessa parcela da população, particularmente quando esta se caracterizava pela pobreza. De acordo com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2006)

O Brasil possui 25 milhões de adolescentes na faixa de 12 e 18 anos, o que representa, aproximadamente, 15%(quinze por cento) da população. É um país repleto de contradições e marcado por uma intensa desigualdade social, reflexo da concentração de renda, tendo em vista que 1% (um por cento) da população rica detém 13,5%(treze e meio por cento) da renda nacional, contra os 50%(cinquenta por cento) mais pobres, que detém 14,4% (quatorze vírgula quatro por cento) desta (IBGE, 2004). Essa desigualdade social, constatada nos indicadores sociais, traz consequências diretas nas condições de vida da população infanto-juvenil. (p. 16)

Como vimos às condições da sociedade na atualidade, impõem aos adolescentes inúmeras dificuldades. Ao nos voltarmos para a questão do adolescente a que se atribui ato infracional, constatamos que historicamente tivemos no Brasil uma visão a partir de uma concepção estigmatizadora.

Na compreensão de que estes sujeitos já nasciam com características de personalidade pré-determinadas, as instituições de internação deveriam retirar tudo que pudesse fazer conexão com a vida anterior que era àquela causadora da delinquência.

De acordo com Rodrigues (2001) a história da infância brasileira reflete a história da infância no Ocidente. As fases caritativa, filantrópica e do bem-estar social, da mesma forma que ocorreram na Europa, aconteceram também aqui.

A fase caritativa tem como fundamento a caridade e a assistência por parte das instituições religiosas, tendo seu início no Brasil colônia e estendendo-se até o século XIX. Segundo Rodrigues (2001):

A fase caritativa iniciou-se no período colonial, estendendo-se até meados do século XIX. Sua inspiração é religiosa, privilegiando a caridade e a beneficência. A instituição social emblemática dessa fase deu-se o nome de roda dos expostos. (p. 36)

A roda dos expostos foi a primeira, e por mais de um século a única forma institucionalizada de assistência à infância abandonada no Brasil. Marcilio (1998) afirma que “quase por um século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil” (p.51). Sobre a descrição do que consiste este dispositivo, Brito afirma que (2000)

A “roda” é um dispositivo de madeira, em formato cilíndrico, com um dos lados vazados, assentado em um eixo que produz movimento rotativo. É a instituição do abandono: nela são depositadas as crianças indesejadas, garantindo o anonimato daquele que “enjeitava”. O referido instrumento foi a alternativa encontrada para que as crianças não fossem mais deixadas nas portas das casas e das igrejas ou até pelas ruas. Tal sistema, inspirado na experiência européia, não garantia necessariamente a vida destes pequenos seres *expostos*, uma vez que eram extraordinários os índices de mortalidade infantil que ocorriam no Recolhimento de Meninos Órfãos. ( p. 94)

As rodas recebiam crianças que os pais se negavam a criar por razões econômicas ou morais. Dentro destas instituições, muitas destas crianças morriam, não tendo mínimas condições de higiene, saúde e dignidade.

De acordo com Rodrigues (2001), a segunda fase de assistência, a filantrópica, caracterizou-se pelo cuidado com os corpos das crianças. Nessa fase, iniciada em meados do século XIX a medicina passa a ser referência para pensar a vida em sociedade. Com uma perspectiva positivista em voga, a infância deveria ser transformada, então, em instrumento para a “ordem” e o “progresso”- daí ser imperativo regenerá-la; e a mortalidade infantil expressamente combatida.

Junto aos profissionais da área da saúde, no campo jurídico se desenvolveram ações que tiveram papel decisivo no debate sobre a “questão do menor”. O Código de Menores, aprovado em 1927, caracterizou-se por ser o instrumento legal brasileiro que tinha como foco a população infanto-juvenil, (RODRIGUES, 2001) “montado exclusivamente para o controle da infância e da adolescência abandonadas e delinquentes.” (p. 37)

Demarcando a terceira fase, a do Bem Estar Social, Rodrigues (2001), nos afirma que “diferente das medidas de controle para a infância e adolescência abandonada nos anos 60, é implementado medidas de intervenção, proteção e assistência”. (p. 37)

Tal fase se fortalece a medida que crescem as denúncias e críticas a realidade da infância e adolescência encontrada no Brasil, forçando o Estado a constituição de uma Política Nacional de Bem Estar do Menor, tendo como estrutura institucional a Fundação do Bem Estar do Menor - FEBEM e nacionalmente a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor - FUNABEM. (MARCILIO, 1998)

No aspecto jurídico o Código de Menores é reorganizado no ano de 1979, e são excluídas do marco legal a categoria de menor exposto e menor infrator, substituindo estes por categorias como menor carente e menor de conduta anti-social, (RODRIGUES, 2001) “por entender seus relatores que estas últimas não seriam, ofensivas ou estigmatizantes como as primeiras” (p. 38). Mas o modo de intervenção junto a essa parcela da população não muda. Estes continuam sendo (RODRIGUES, 2001) “apreendidos nas ruas das cidades brasileiras pelo policiamento ostensivo das rondas de Comissariados de Menores, passando por triagens e investigações realizadas pelos juizados, por Delegacias de Menores e pelos Centros de Triagens da FEBEM” (p. 39). Sendo submetidos a várias situações de violência física e psicológica, (RODRIGUES, 2001) “retirados da sua vida em grupo (familiar ou de rua) e confinados nas instituições ditas de proteção, sob o signo da ressocialização” (p. 39)

As intervenções que começaram a ser organizadas defendiam a idéia de não serem ofensivas ou estigmatizantes como as primeiras, mas na prática continuavam, pois a marca que esta parcela da população carregava não tinha sido apagada. Desta forma, as relações continuavam sim, permeadas por compreensões estigmatizadas acerca daqueles “*menores*”. Goffman (1988) refere que:

Estigma é um termo criado pelos gregos para referir sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com corte ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor. (p. 11)

Ainda nos valendo de deste autor (GOFFMAN, 1988), este refere estigma como uma marca que nasceu com o sujeito que a possui, ou cicatriz, que faz com que seu portador seja diferente de outros indivíduos. Mas, ao entendê-la fora deste contexto literal, é possível definir estigma como uma condição, ou mesmo algo comum a uma ou mais pessoas que as conduzem a relações de desigualdade com outros. Tal marca dificulta as relações interpessoais, pois indivíduos estigmatizados permanecem como se fossem despersonalizados ao serem reconhecidos apenas por sua marca, um rótulo que os inferioriza.

É possível compreendermos que mesmo com alteração na lei, a forma como os “*menores*” eram tratados tinha no bojo da Política Nacional de Bem Estar do Menor, a marca da estigmatização. Sendo compreendidos como *menores* estes deveriam ser retirados do convívio em grupo para poderem ser tratados e possivelmente ressocializados.

Assim podemos afirmar, segundo Goffman (1988) que,

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso. (p. 13)

As práticas pedagógicas destinadas a estes jovens ao mesmo tempo em que mudam aspectos técnicos, na prática quase nada mudam, pois considerados como menores em situação irregular estes eram alvos de testes, exames e enquadramento a partir de características físicas, morais, sociais e psicológicas. De acordo com Rizzini, (apud RODRIGUES, 2001)

O juízo de menores teria criado um novo padrão de prática jurídica a ser dirigida ao *menor*. O menor passou a ser testado, examinado e qualificado segundo características morais, físicas, sociais e afetivas. Por isso, antes de ser atendido o menor passava por exames pedagógicos, médico-pedagógico, médico-psicológico, “de discernimento”, e de “qualificação”. Estes exames buscavam-se em conceitos das respectivas disciplinas, o que permitia imprimir ao diagnóstico um caráter de cientificidade, no qual atribuía ao menor uma personalidade normal ou patológica. (p. 30)

Fruto de um amplo movimento social, e gestado a milhares de mãos, uma nova lei é construída e aprovada no ano de 1990. O Estatuto da Criança e do Adolescente se constitui como um marco de ruptura a concepção e a intervenção existente até aquele momento. Segundo Brito (2000),

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi gestado na segunda metade da década de 1980, no bojo do clamor popular pela redemocratização plena do Brasil. Não é, portanto, uma iniciativa isolada do legislador, nem extemporânea. A doutrina da proteção integral preconizada pelo ECA, e que deriva da Constituição Federal, tem organicidade e enraíza-se num projeto de sociedade brasileira democrática, participativa, inclusiva, que tem como espinha dorsal a questão da cidadania posta para todos os brasileiros (p. 11)

Numa sociedade que clamava por democracia as práticas que foram destinadas as crianças e adolescentes do Brasil, necessariamente precisavam ser alteradas. Pilotti e Rizzini (apud BRITO, 2000), apontam sete mudanças substantivas na legislação de menores a partir da elaboração do Estatuto da Criança e Adolescente. São elas:

1. Seu objetivo: o novo texto parte da concepção da criança como sujeito de direitos em contraposição aos textos anteriores (código de menores de 1927 e 1979) que as viam como objeto;
2. Pátrio poder: “a falta de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou suspensão do pátrio poder”;
3. Detenção de menores: “nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade judiciária competente”;
4. Direito de defesa: deixa de ser restrita ao curador de menor (figura do Código de 1979) ou ministério Público (ECA), podendo ser exercido por outros atores durante o processo legal;
5. Internação de menores: não ocorre mais por prazo indeterminado;
6. Posição do magistrado: não mais absoluto;
7. Mecanismos de participação: cria mecanismos de participação da sociedade por intermédio de diferentes Conselhos: o Conselho Tutelar e os demais Conselhos para estabelecimento de políticas públicas – municipal estadual e nacional. (p. 97)

Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente no ano de 1990, constituíram-se novas bases para compreensão desta parcela da população, concebendo a infância e adolescência a necessidade de proteção integral e deste modo sendo possibilitado a estes o direito “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, ao esporte, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990, art. 4º.) Garantindo com isto a possibilidade de seu desenvolvimento pleno, diminuindo as disparidades sociais e efetivando sua cidadania.

Neste sentido temos na aprovação da lei, uma perspectiva totalmente inovadora no campo da infância e adolescência brasileira. Se antes tínhamos uma visão que entendia (SILVA,1990) “privação de liberdade baseada apenas na situação irregular” (p. 48) a nova perspectiva jurídica é sua antítese. Segundo Brito (2000) a “doutrina da proteção integral não parte do pressuposto de que a delinquência juvenil está obrigatoriamente ligada à presença de patologias. (p. 119)

Ao compreender os adolescentes enquanto sujeitos em desenvolvimento, não cabe entendê-los como prontos e acabados, e/ou como únicos responsáveis pelas condições em que se encontram, mas como necessitando de intervenção que venha a dar-lhes as condições básicas para que este pleno desenvolvimento ocorra. Para tanto, o poder público, a família, a comunidade e a sociedade em geral são responsáveis em priorizar a efetivação dessas necessidades básicas a todas as crianças e adolescentes com o objetivo de viabilizar seu desenvolvimento integral. (Brasil, 1990)

Os avanços trazidos pelo Estatuto em termos de compreensão da infância e adolescência têm reconhecimento mundial. Mas apesar deste importante passo, a atual realidade social da infância e adolescência brasileira vem se impondo cercada de problemáticas de várias ordens, tais como desemprego, violência, drogas, etc. Como consequência disso o envolvimento de uma parcela da população de jovens brasileiros com o ato infracional.

Cabe ressaltar que em relação à operacionalização da execução das medidas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade aos adolescentes autores de atos infracionais, busca-se promover seu retorno e permanência à escola e a capacitação para o início da vida profissional. Também se deve priorizar o envolvimento das famílias no acompanhamento da trajetória de vida de seus adolescentes, a diminuição do número de internações e impedir as reincidências na prática de atos infracionais.

Na direção do apresentado até então, podemos aventar que as bases pedagógicas para a operacionalização das medidas sócio educativas, devem estar pautadas em uma pedagogia que vá ao encontro de um modelo de sociedade e compreensão de desenvolvimento que viabilize a ressocialização dos jovens e não a sua culpabilização. Com a aprovação do Estatuto, é preconizado que aos adolescentes autores de atos infracionais devem ser aplicadas medidas socioeducativas, levando-se em conta as necessidades pedagógicas, preferindo aquelas que visem o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. (BRASIL, 1990).

Salientamos também que o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) prevê a responsabilização do adolescente autor de ato infracional, tendo no art. 103 a demarcação de que “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”.

Ao contrário do que tínhamos no Código de Menores, lei que antecedeu o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto preconiza que a todas as crianças e adolescentes deve ser garantidas as condições básicas para um desenvolvimento pleno. Ao cometerem algum ato infracional, devem ser responsabilizados, mas ao invés de restringir a liberdade com o intuito de penalização, deve ser imputada a estes, medidas socioeducativas. Tais medidas compreendem ao mesmo tempo a responsabilização, como também a existência de condições para uma reestruturação de seus projetos de futuro, a partir de um trabalho socioeducativo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) em seu art. 112 refere que, “verificada a prática do ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I-advertência, II-obrigação de reparar o dano; III-prestação de serviços a comunidade; IV-Liberdade Assisitida; V-Inserção em regime de semi-liberdade; VI-internação em estabelecimento educacional; VII-qualquer uma das previstas no art. 101, I a IV.” (BRASIL, 1990)

Dependendo da gravidade do ato, será sua responsabilização, levando em conta “a capacidade do adolescente de cumprir a medida, bem como, as circunstâncias e a gravidade da infração.” (BRASIL, 1990)

A possibilidade de atuação junto a adolescentes na perspectiva de ações que culminem em medidas socioeducativas vem na direção do resgate das condições sociais, psicológicas e pedagógicas, reintegrando o adolescente a vida familiar e comunitária oportunizando a constituição de um futuro pautado na dignidade e na cidadania. (VERONESE, 2001)

Como os adolescentes são inimputáveis, de acordo com o próprio estatuto (art. 104) e a Constituição Federal (art. 228), a responsabilidade por infringirem normas penais só os atinge por meio dessa responsabilidade que o Estatuto organiza e lhes impõe, que poderia ser designada como responsabilidade estatutária (p. 40)



Dentre as medidas socioeducativas, as que são cumpridas em meio aberto, dizem respeito à prestação de serviço a comunidade e a liberdade assistida. Em relação à primeira, esta consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente há seis meses, com jornada semanal de no máximo oito horas, junto às entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários governamentais conforme o perfil dos adolescentes. (BRASIL, 1990)

A gratuidade é condição *sine qua non* para a imposição da medida, sob pena de desvirtuar-se da finalidade para a qual foi criada. A responsabilização do adolescente não se dará pela culpa, mas sim, pelo aprendizado, pela reflexão sobre o seu ato, devendo ser propiciado uma nova direção à sua vida. (VERONESE, 2001)

Em relação à Liberdade Assistida, o parágrafo 1º do artigo 118 diz que: “a autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento”. O mesmo artigo dispõe ainda que: “a liberdade assistida é medida sócio-educativa de apoio e também de restrições de liberdade. Só pode ser imposta nos casos previstos em lei...” (BRASIL, 1990).

O parágrafo 2 do artigo 118 diz que: “a liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída, por outra medida, ouvindo o orientador, o Ministério Público e o defensor”. (BRASIL,1990). É fundamental que no atendimento à adolescente autor de ato infracional seja viabilizado o desenvolvimento deste enquanto sujeito de direitos, possibilitando espaços para reflexão acerca de seu projeto de vida transcendendo a condição de infrator.

A família é indispensável durante todo o processo através de sua presença, atenção e amparo proporcionando o incentivo ao cumprimento da medida sócio-educativa. Concomitante a vida familiar, a vida em comunidade é considerada igualmente importante e necessária ao adolescente. É neste espaço

que o mesmo irá exercer sua cidadania, crescer culturalmente, desfrutar do lazer, do acesso à educação e da participação comunitária. De acordo com Brito (2000),

Não pode haver educação se não há esperança. Não pode haver projeto pedagógico desvinculado de um projeto de sociedade. Não se pode “ressocializar” ou “educar” jovens em situação tão adversa sem lhes oferecer a oportunidade de construir para si próprios um projeto de vida. É nisto que temos que centrar nossas reflexões: que projeto de sociedade estamos propondo aos chamados “jovens em conflito com a lei”? Que soluções somos capazes de propor aos problemas enfrentados e aos problemas criados por nossa juventude, em especial por aqueles que há séculos são aviltados em seus direitos mais fundamentais? (p. 24).

Do que vimos até então, podemos afirmar que na operacionalização das medidas socioeducativas, é fundamental um conjunto articulado de ações que possibilitem aos adolescentes autores de ato infracional, a construção de um projeto de vida que não esteja atrelado ao ato infracional. Para tanto, isto só será possível se estiver vinculado a um projeto de sociedade.

### 2.2.1 VIOLÊNCIA E ADOLESCÊNCIA

Discutir a questão da adolescência e sua relação com o ato infracional impõe a necessidade de trabalharmos o fenômeno da violência. Entendendo que a definição deste fenômeno é de grande complexidade, pois existem vários enfoques acerca do tema. Partimos aqui da aproximação com as perspectivas que tem a violência como algo constituído a partir do processo histórico vivido pelo sujeito no contexto social.

A violência pode ganhar função de reconhecimento e demarcação de ser no contexto das relações onde o sujeito está inserido. Assim, afirma Genet (2007) “Nada substituirá a sedução dos fora-da-lei. Pois o ato criminoso tem mais importância do que qualquer outro, pois ele é aquele pelo que alguém se opõe a uma força tão grande, moral e física.” (p. 21). Compreende-se assim, que o ato criminoso está diretamente ligado ao poder constituído, a criança criminosa se faz

grande pelo seu ato criminoso, ela é lançada para o crime, reconhecida como criminosa e “respeitada” por seu grupo social, pela sociedade e pelo Estado. A criança/adolescente por sua vez passa a reconhecer nesta qualificação suas condições e possibilidades, passando a reconhecer-se a si mesma como criminosa.

Ainda na afirmação de Genet (2007) “A criança criminosa não acredita mais na dignidade dos senhores, pois percebeu que ela era feita de um cordão desbotado, de um galão descosido, de um forro puído. A ganância, a poeira e a pobreza de suas sessões a desolam”. (p. 21)

O adolescente infrator da mesma forma que a criança criminosa apresentada por Genet (2007), está imersa num contexto que possibilita que ela ao cometer a infração seja reconhecida enquanto infratora, e lançada para tal ato, usa a violência como forma de desafio ao poder constituído.

Segundo Arendt (1994) a violência destrói o poder, não o cria. A autora fundamenta esta afirmação caracterizando

[...] a violência como instrumental e diferenciando-a do poder (capacidade de agir em conjunto); do vigor (que é algo no singular, como no caso do vigor físico de um indivíduo); da força (a energia liberada por movimentos físicos ou sociais); e a autoridade (o reconhecimento inquestionado que não requer nem coerção nem persuasão, e que não é destruído pela violência, mas pelo desprezo). A violência multiplica, com os instrumentos que a tecnologia fornece de maneira cada vez mais exponencial, o vigor individual. Por isso a forma extrema de violência é um contra todos. O que surge do cano de uma arma não é poder, mas a sua negação, e desse “poder de negação” não brota o seu oposto. (p.09)

O adolescente infrator nasceu num contexto em que a violência é apresentada das mais variadas formas e por todos os lados. O que constatamos é que há uma naturalização da violência, e escassas possibilidades de identificação com a não violência.

Segundo Bastos (2007),

A gestação de fatores agressivos deve-se a uma falta de referências, de produção de vínculos simbólicos que nascem no seio da estrutura familiar. Quando faltam investimentos reais e efetivos dos pais, certamente os filhos sucumbirão aos desmandos de uma vida sem lei. Quando há um desejo verdadeiro dos pais na educação de seus filhos, a chance de que eles frequentem zonas de perigo diminuem. Muitas vezes conta-se com substitutos dos pais e os resultados são extremamente satisfatórios. (p. 47).

A criança na socialização primária (BERGER e LUCKMANN, 1995) vai apreendendo seu modo de ser no mundo, os outros significativos vão demonstrando no dia a dia quem ela é, esta vai se entendendo enquanto, estudiosa, preguiçosa, violenta. Na socialização secundária (BERGER e LUCKMANN, 1995) nos espaços institucionais há possibilidade de serem apresentadas outras possibilidades de ser para este sujeito, mas em muitas situações os atributos destacados na infância são reforçados, ficando mais claro o que ele é. Resta ser o melhor, se é vagabundo será o melhor vagabundo, se é bandido o melhor bandido.

Segundo Bastos (2007),

O adolescente necessita e busca um interlocutor para se integrar à lei quando faz interrogações e desafia as normas já estabelecidas. Isso às vezes, ocorre de uma maneira que gera um mal entendido para a família e para a sociedade, pois a busca pelo interlocutor não ocorre apenas com diálogos e questionamentos, mas, também, com desobediências, revoltas, transgressões e até crimes. (p. 250)

A criança desde que nasce necessita do outro para constituir sua personalidade, o adolescente enquanto sujeito em desenvolvimento também necessita de interlocutores para ir experimentando o mundo que o cerca. O adulto, cobra do jovem o fracasso, e as falhas de sua educação (BASTOS, 2007)

Os jovens permanecendo no lugar de culpados e marginais, ao mesmo tempo em que minimiza e vela o que há de mau e inescrupuloso naqueles que sustentam uma lei perversa, desresponsabiliza as autoridades e a sociedade daquilo que é mais notável e evidente nos dias atuais: a violência escancarada que habita todos os cantos do mundo e causa pânico e horror, e a violência já naturalizada a que o ser humano vem acostumando a conviver. (p. 251).

Os jovens estão imersos em contextos de violência, havendo um descrédito na justiça e na lei. Segundo Costa (1986),

[...] na cultura da violência, o futuro é negado ou representado como ameaça de aniquilamento ou destruição. De tal forma, que a saída apresentada é a fruição imediata do presente; a submissão ao 'status quo' e a oposição sistemática e metódica a qualquer projeto de mudança que

implique cooperação social e negociação não violenta de interesses particulares.” (p. 167)

O trabalho junto a adolescentes a que se atribui ato infracional, numa sociedade em que a banalização da violência, e a falta de responsabilização por atos ilegais nos mais variados espaços sociais, dificulta a intervenção. O adolescente tem diante de si a falta de esperança no futuro, e cometer atos violentos fica em consonância com o presente que a ele é apresentado.

Como já referimos, para Arendt (1994) a violência destrói o poder, não o cria. Já Lebrun (1981), refere que,

O poder não é *um ser*, ‘alguma coisa que se adquire, se toma ou se divide, algo que se deixe escapar’. É o nome atribuído a um conjunto de relações que formigam por toda a parte na espessura do corpo social (poder pedagógico, pátrio poder, poder do policial, poder do contramestre, poder do psicanalista, poder do padre, etc.). (p.20)

Num contexto em que o poder impera de várias formas, a maneira que o adolescente tem para romper com esta relação se dará necessariamente pela violência.

## 2.2.2 DROGA E ADOLESCÊNCIA

O uso de drogas na contemporaneidade, não pode ficar desvinculado do modo que o homem tem organizado sua vida. As transformações atuais do mundo em termos de tempo-espaço, da expropriação sócio-econômica de grande parte da população, dentre outros, afeta diretamente o modo do homem agir. Estamos diante de uma cultura do descartável do instantâneo, que intensifica um modelo pautado na concorrência e no consumismo.

O termo droga origina-se do holandês antigo “droog” (folha seca), de acordo com a Organização Mundial da Saúde - OMS é qualquer substância não

produzida pelo organismo que tem propriedade de atuar sobre um ou mais de seus sistemas, produzindo alterações em seu funcionamento.

A discussão acerca do uso de drogas por adolescente tem sido intensificada, nas últimas décadas, Neto (2009) refere que,

Na década de 1980, alguns levantamentos sobre o consumo de drogas foram realizados, assim mesmo apenas parcelas limitadas da população. O CEBRID, em 1987 foi pioneiro na pesquisa de drogas em escolares, inicialmente em 10 capitais brasileiras. Em 2004, o levantamento se estendeu para 27 capitais. Também realizou estudos com meninos de rua, o primeiro em 1987 em três capitais brasileiras e o último em 2003, em 27 capitais do Brasil.(...)

Podemos dizer que é mais provável que o adolescente venha a experimentar alguma droga, lícita ou ilícita, do que o contrário. Considera-se que cerca de 30% dos adolescentes experimentaram algum tipo de droga ilícita, 65% dos adolescentes experimentaram bebidas alcoólicas (alguns levantamentos apontam que este número pode chegar a 82%), e 25% experimentaram o tabaco. É raro, portanto, encontrar uma pessoa que não tenha experimentado, em algum momento da vida, a sensação provocada por uma das diversas drogas disponíveis à população. (p. 92)

Em relação à classificação das drogas há diversas formas apresentadas, pelo ponto de vista legal existem as lícitas, aquelas que são comercializadas de forma legal, mas que existem algumas restrições. No Brasil a venda de bebidas alcoólicas e tabaco são proibidos para menores de 18 anos, mas como apresentamos acima o uso destas drogas comumente é iniciada antes da vida adulta. Já as drogas ilícitas são proibidas por lei, e sua comercialização e consumo para todas as idades. (BRASIL, 2008)

Também pode ser classificada de acordo com a reação no Sistema Nervoso Central, onde pode ser assim apresentada: Drogas *Depressoras* da atividade mental. (BRASIL, 2008)

[...]essa categoria inclui uma grande variedade de substâncias, que diferem acentuadamente em suas propriedades físicas e químicas, mas que apresentam características comum de causar uma diminuição da atividade global ou de certos sistemas específicos do SNC. (p. 23)

Como exemplo, podemos citar o álcool, ansiolíticos, benzodiazepínicos, opiáceos solventes ou inalantes.

Drogas *Estimulantes* da atividade mental, (BRASIL, 2008) “que são incluídas neste grupo as drogas capazes de aumentar a atividade de determinados sistemas neurais”(p. 28), trazendo como consequência um estado de alerta exagerado, insônia e aceleração dos processos psíquicos. Podemos citar nesta categoria as anfetaminas, a cocaína (crack, merla). (BRASIL, 2008)

E por último as drogas *Perturbadoras* da atividade mental. (BRASIL, 2008) “Nesse grupo de drogas, classificam-se diversas substâncias cujo efeito principal é provocar alterações no funcionamento cerebral” (p. 31), como os delírios e as alucinações. Por este motivo estas drogas também podem ser denominadas de alucinógenas. Podemos citar a maconha, o LSD, o ecstasy. (BRASIL, 2008)

É necessário compreender como nos afirma Neto (2009) que “As mais diversas drogas fazem parte da história do homem e a convivência com elas e a escolha de qual droga teria permissão para ser usada livremente, tem variado de acordo com a cultura de cada povo”. (p.28)

Na cultura ocidental, atualmente, algumas drogas como álcool, a cafeína, o tabaco e os medicamentos, foram as (NETO, 2009) “escolhidas, independente de fazerem mal ou não, como as drogas permitidas, de livre acesso à população, com a finalidade exclusiva de proporcionar prazer ou alívio a seus usuários.” (p. 28)

É de possível constatação que mesmo proibidas para menores de 18 anos as drogas lícitas tem sido consumidas precocemente pelos adolescentes, como apontada em pesquisas, e no cotidiano. Na mesma direção as ilícitas têm sido utilizadas pelos adolescentes e não raro por crianças.

Ao nos depararmos com adolescentes autores de ato infracional à relação com o uso de drogas é ainda maior. Dos adolescentes atendidos no Projeto *Caminhar* durante o ano de 2010, 52%(cinquenta e dois por cento) declarou em primeiro atendimento fazerem uso de drogas ilícitas, no decorrer dos atendimentos é constatado que a porcentagem é superior, aproximando-se dos 90%(noventa por cento).

Outro aspecto que deve ser destacado é a forma de comercialização das drogas ilícitas, de acordo com Cruz Neto,Moreira e Sucena,(2001 apud BAPTISTA, 2006)

O Brasil é hoje o principal país de trânsito da cocaína que é levada para os Estados Unidos e é considerado o segundo maior consumidor de drogas do planeta. Isso se relaciona ao fato de que a fronteira brasileira é extensa e desguarnecida, o que proporciona a entrada das drogas em território nacional. Pesquisadores da Fundação Instituto Oswaldo Cruz (FIO-CRUZ) realizaram um esboço da estrutura organizacional do narcotráfico na cidade do Rio de Janeiro. De forma sumária, são descritas algumas atividades exercidas por uma pessoa que participe da estrutura: os “olheiros” e os “fogueteiros”, responsáveis por avisar sobre a chegada da polícia e de grupos rivais; os “soldados”, que fazem a segurança armada dos pontos de venda; os membros do “bonde do dono”, que fazem a escolta particular do chefe local do tráfico; o “vapor”, responsável pela venda da droga; o “enrolador”, responsável pela preparação da droga para a venda ao consumidor; o “abastecedor” que leva a droga aos “vapores”, os “gerentes da maconha” e os “gerentes do pó” (da cocaína), que administram o preparo e venda-de-uma das drogas; o “gerente geral”, que chefia esses dois; o “dono”, indivíduo que comanda toda essa estrutura e que não costuma morar nas comunidades em que possui seus pontos-de-venda (p. 33)

A estrutura apresentada utiliza além do adulto a mão de obra de crianças e adolescentes, e muitos destes precocemente se identificam com o comércio de drogas como forma de sobrevivência, o trabalho precoce e ilícito, afasta-os de outras possibilidades de futuro, bem como dos espaços escolares. Dos adolescentes atendidos no Projeto Caminhar em 2010, 54% destes cumprem medida socioeducativa, aplicada por infrações de tráfico, porte de entorpecentes ou uso de entorpecentes.

Uma grande parcela da população infanto-juvenil desde muito cedo é aviltada de seus direitos mais básicos, e com certeza estes ficam vulneráveis e acabam sendo lançados para o uso da droga e muitas vezes para o ato infracional.

### 2.3 EDUCAÇÃO E ESCOLA NO BRASIL

Para melhor contextualizar esta pesquisa discorreu-se o conceito de educação e de educação escolar, e como esta se estruturou historicamente no Brasil. Buscando demarcar as fronteiras entre educação e educação escolar, nos utilizaremos da conceituação feita por Pimenta (2000 apud CURY E FERREIRA, 2010) onde este afirma que:



[...] a educação é um processo de humanização que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola. (p. 101)

Nesta perspectiva, compreendendo-se educação como processo de humanização, esta não se trata de função exclusiva da escola, e sim como elemento presente em todas as instituições da sociedade. A escola aqui vai ser uma destas instituições, que participará deste processo com direcionamento e com metodologia para que isto ocorra.

Corroborando esta compreensão, o artigo primeiro da Lei de Diretrizes e Bases define que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, Art 1º.) E no seu parágrafo primeiro demarca que a Lei (LDB) “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. (BRASIL, 1996, Art. 1º. Parágrafo 1º.)

Posta como um direito básico na atualidade, a realidade da educação brasileira e particularmente da educação do trabalhador, esteve historicamente relegada, acompanhando o movimento concentrador (BRASIL, 2011) “tanto da riqueza quanto do conhecimento nos segmentos sociais mais favorecidos”. (p. 15)

O descaso com a educação enquanto direito de todos, passa ser questionado nas últimas décadas e sofre mudanças a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2011), “com a vinculação de recursos e a transformação da educação em direito subjetivo do educando, portanto, uma obrigação do Estado e das famílias.” (p. 15)

Buscando compreender a história da educação (escolar) no Brasil, Saviani (2006), propõe uma periodização, onde divide a história da escola pública no Brasil, em duas etapas. Sendo a primeira compreendida em três períodos e denominada por precedentes. Esta primeira etapa demarca-se desde a estruturação da escola religiosa, a partir dos jesuítas; passando pela instituição das aulas régias e

tendo seu término delimitado pela tentativa de organização da educação pelo Estado, na ocasião, o governo imperial e o das províncias.

Como início da segunda etapa, Saviani (2006), demarca o ano de 1890, na ocasião da implantação dos grupos escolares. Subdivide esta etapa também em três períodos:

1º) Implantação progressiva e em ritmos diferenciados, nos estados, das escolas graduadas primárias sob o impulso do Iluminismo republicano com o respaldo das escolas normais que começam a ser consolidadas, também sob a forma graduada. Esse período abrange de 1890, quando se dá no estado de São Paulo a organização da escola normal graduada, até 1931, quando é promulgada a reforma Francisco campos, dando início ao processo de regulamentação do sistema de ensino em âmbito nacional.

2º.) Regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador. Essa fase inicia-se em 1931 com a reforma Francisco Campos, aprofunda-se com as “leis orgânicas de ensino” integrantes da reforma Capanema e completa-se com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 4.024/61) em 20 de dezembro de 1961.

3º.) Unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo as redes públicas e privada sob o influxo direto ou indireto de uma concepção produtivista de escola. Esse período estende-se da LDB de 1961 até a aprovação da nova LDB (Lei n. 9.394/96), em 20 de dezembro de 1996. (p. 20)

Esta segunda etapa avança até a aprovação da Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em vigência na atualidade. A aprovação desta Lei de Diretrizes e Bases da Educação trouxe avanços nunca antes obtidos. Vemos no seu artigo 4º, por exemplo, que,

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

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

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;  
IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996)

Temos assim, garantido em lei o ensino fundamental obrigatório e gratuito, entre tantas outras garantias, bem como a indicação de responsabilidades e estratégias para que isso ocorra. Fortalecendo este enfoque, identificamos mais um grupo de instrumentos legais que trazem em suas redações, elementos que fortalecem a educação no Brasil, como política pública.

Assim, falar de educação escolar na atualidade brasileira é necessariamente falar de um direito legalmente garantido, por vários instrumentos jurídicos, tais como a Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases e suas normativas, entre outros. (CURY E FERREIRA, 2010)

A educação está regulamentada na Constituição Federal de 1988 e em leis, como a do Estatuto da Criança e do Adolescente (lei n. 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9394/96), a lei regulamentadora do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos profissionais da Educação – FUNDEB (lei n. 11.494/07), o Plano Nacional de educação (lei n. 10.172/01), bem como inúmeros decretos e resoluções que direcionam toda a atividade educacional [...]. (p. 78)

Cabe lembrar que o direito à educação a todos, já estava no texto da Constituição Federal de 1964, mas colocado de forma insipiente, não tinha princípios e diretrizes de como isso ocorreria. É a Constituição Federal de 1988, que traz em seus princípios o direito a todos e dever do estado e da família. Em seu artigo 205 observa que:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Na mesma Constituição Federal (1988) temos a afirmação da educação como direito social. Em seu artigo 6º define:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988)

Podemos afirmar que a Constituição Federal de 1988, significou um momento de mudança na perspectiva de como conceber a educação no Brasil, tornando a educação um direito social fundamental, bem como, indicando a quem cabe a responsabilidade de oferecer as condições para que a educação se efetive.

Também cabe ressaltar a elevação da educação para um status de direito público subjetivo, possibilitando com isso que a qualquer um caiba a possibilidade de exigir a efetivação deste direito prometido pelo estado. Assim, nas palavras de Cury e Ferreira (2010),

A atual Constituição Federal de 1988 representou um marco significativo no encaminhamento dos problemas relativos à educação brasileira, posto que estabeleceu diretrizes, princípios e normas que destacam a importância que o tema merece. Reconheceu a educação como “um direito social e fundamental, possibilitando o desenvolvimento de ações por todos aqueles responsáveis pela sua concretização, ou seja, o Estado, família, sociedade e escola (educadores)” (FERREIRA, 2008, p. 37) bem como a concebeu como um direito público subjetivo, assim compreendido como a faculdade de se exigir a prestação prometida pelo Estado. (p. 75)

Com relação ao papel do Município, Estado e União, estes ficam responsabilizados pelo oferecimento do serviço de educação, sendo que se este não for garantido todos são sujeitos a responsabilização jurídica. Cabral (2008, apud CURY e FERREIRA, 2010) esclarece a esse respeito que:

conforme a CF/88 e a organização do sistema de ensino brasileiro [...], compete aos Municípios e ao Estado promover o ensino fundamental de qualidade [...], sendo que a União deve exercer a função redistributiva e supletiva, de forma a garantir padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados e aos Municípios, ou seja, a União em caso de oferta irregular por falta de qualidade no ensino fundamental, responde judicialmente de forma concorrente, solidária, com o Estado ou Município [...] sendo ambos responsáveis pela promoção de uma educação de qualidade no ensino fundamental. (p. 95)

Ressalta-se aqui, a necessidade da promoção de uma “educação de qualidade”. Cury e Ferreira (2010) ao referirem-se aos objetivos da educação,

afirmam que “[...] somente uma educação de qualidade pode favorecer o desenvolvimento, bem como o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho do adolescente e da criança.” (p. 94).

Se esta qualidade não é alcançada cria-se um vácuo na proposta de lançar essas crianças e adolescentes para uma condição de cidadania. Nas palavras de Cury e Ferreira, (2010) “Um aluno que deixa o ensino fundamental sem o conhecimento básico das disciplinas ministradas, sem saber ler e escrever adequadamente, não se desenvolveu plenamente e pode ter comprometido a sua qualificação para o trabalho.” (p. 94).

E refletindo as consequências da não efetividade do projeto educativo brasileiro, podemos citar aqui, observação feita no relatório denominado de “As desigualdades da Educação no Brasil”, organizado pelo Governo Federal, onde demarca que (BRASIL, 2010),

Boa parte dos jovens que apenas trabalham são os mesmos que não completaram o ensino médio ou, quando o concluíram, têm dificuldade de se empregar por falta de qualificação e de experiência. Em muitos casos, este contingente de jovens, mesmo com ensino médio, acabam sem emprego nem escola (p. 37)

Tais apontamentos lançam para a necessidade de uma compreensão do que estamos tratando quando nos reportamos ao conceito de qualidade na educação, e o que envolveria para termos uma realidade educacional com qualidade. Necessariamente somos remetidos para um conjunto de variáveis, que não podem ser compreendidas dentro de uma perspectiva simplista ou fragmentadas e sim dentro do contexto da grandiosidade deste fenômeno.

Para tanto, podemos retomar alguns dos tópicos da síntese que Cury e Ferreira (2010) fazem sobre a garantia do direito a educação explicitada nas normativas constitucionais:

Do que foi exposto, pode-se resumir que a garantia do direito a educação, sob o enfoque legal, ocorre nos seguintes tópicos:  
-Universalização do acesso e da permanência da criança e do adolescente;  
-Gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental;  
[...]  
-Direito de ser respeitado pelos educadores;  
[...]

- Ciência dos pais e ou responsáveis do processo pedagógico e participação na definição da proposta educacional.
- Pleno desenvolvimento do educando e preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho;
- Qualidade da educação. (p. 81)

Voltando nosso olhar para a realidade da educação brasileira após a demarcação do novo paradigma da universalização do acesso e da permanência da criança e do adolescente, bem como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental (CURY e FERREIRA, 2010), “Os índices de escolaridade aumentaram significativamente, demonstrando que após o novo comando constitucional, está ocorrendo à efetiva matrícula das crianças no ensino obrigatório, cumprindo-se a determinação legal.” (p. 82).

Por sua vez, temos hoje no âmbito legal, a assertiva de que (BRASIL, 1996), “Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.” (Art. 208, Parágrafo 3).

Cabe ressaltar, no entanto, que a matrícula das crianças e a responsabilização do poder público por “cuidar” da frequência dessas crianças, não têm garantido a não evasão escolar.

Mas quais os motivos que leva termos índices ainda bastante expressivos de evasão escolar? Segundo ainda os mesmos autores (2010), as causas são múltiplas e podem ser agrupadas pela seguinte classificação:

- Escola: não atrativa, autoritária, professores despreparados, em número insuficiente, ausência desmotivação, etc.
- Aluno: desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez, etc.
- Pais/responsáveis: não cumprimento dos deveres decorrentes do poder familiar, desinteresse em relação ao destino dos filhos, etc.
- Social: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues, etc.(p. 94)

Não podemos reduzir a compreensão desta situação a apenas um ou outro fator, pois (CURY e FERREIRA, 2010), “são concorrentes e não exclusivas, ou seja, a evasão escolar se verifica em razão da somatória de vários fatores e não necessariamente de um especificamente.” (p. 94)

Como variáveis fundamentais para a compreensão da realidade escolar são as concepções pedagógicas hoje existentes, as quais permeiam as práticas escolares. Vemos neste sentido, que ao mesmo tempo em que se transformam, criando possibilidades para uma nova forma de conceber as relações no espaço escolar, mantêm muito dos elementos das concepções cristalizadas durante décadas.

Mudanças históricas e sociais ocorreram, avanços tecnológicos e metodológicos, possibilitando novas formas do pensar e construir o processo educativo escolar, mas veremos que, ao mesmo tempo em que as concepções pedagógicas se transformam muitos dos seus aspectos se mantêm.

Nesta perspectiva, a partir da demarcação feita por Mizukami (1986), podemos situar na história da educação brasileira quatro abordagens que delineiam as concepções pedagógicas: Abordagem tradicional, comportamentalista, humanista e histórico cultural.

Compreendendo a abordagem tradicional como sendo (MIZUKAMI, 1986):

Caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de idéias selecionadas e organizadas logicamente. Este tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas. (p. 11)

E ainda, nas palavras de Mizukami (1986) sobre a abordagem pedagógica tradicional:

Pode-se afirmar que as tendências englobadas por esse tipo de abordagem possuem uma visão individualista do processo educacional, não possibilitando, na maioria das vezes, trabalhos de cooperação nos quais o futuro cidadão possa experimentar a convergência de esforços. (p. 10)

Uma prática tradicional onde alunos passivos estavam diante de profissionais que detém o poder. Tais aspectos estão de acordo com a afirmação de Mizukami (1986),

O tipo de relação social estabelecido nesta concepção de escola é vertical, do professor (autoridade intelectual e moral) para o aluno. As possibilidades de cooperação entre os pares são reduzidas, já que a natureza da grande parte das tarefas destinadas aos alunos exige participação individual de cada um deles. (p. 12)

A “concepção pedagógica tradicional”, tem uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador, no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização.

Segundo Mizukami (1986), na prática fundamentada nesta concepção, “o indivíduo nada mais é do que um ser passivo, um receptáculo de conhecimentos escolhidos e elaborados por outros para que ele deles se aproprie”. (p.18)

Outra perspectiva teórica discutida aqui, é a comportamentalista, ou seja, na psicologia a corrente ambientalista se corporificou no Behaviorismo ou Comportamentalismo, que apresenta a partir da imagem da tabula rasa – todo conhecimento como socialmente determinado através de estímulos presentes em situações controladas. Concebe o homem como um ser extremamente plástico, que desenvolve suas características de acordo com as condições presentes no meio em que se encontra. (BOCK, FURTADO E TEIXEIRA. 2001)

Nesta perspectiva, o processo ensino-aprendizagem fica reduzido a uma visão reprodutiva e associacionista, na qual valores socialmente propostos são doados ao aluno, via professor, sendo o aluno considerado mero receptor, que por processos acumulativos vai ganhando a forma de ser pensante.

Para a teoria Behaviorista o comportamento pode ser gradualmente modificado, Skinner seu grande representante acredita que as leis da aprendizagem se aplicam a todos os organismos. Em escolas, o comportamento de alunos pode ser modelado pela apresentação de materiais em cuidadosa sequência e pelo oferecimento das recompensas ou reforços apropriados.

Um dos grandes problemas do ensino, diz Skinner, é o uso do controle aversivo. Embora algumas escolas ainda usem punição física, em geral houve mudanças para medidas não corporais como repreensão, sarcasmo, crítica, lição de casa adicional, trabalho forçado, e retirada de privilégios. (BOCK, FURTADO E TEIXEIRA. 2001)



Para compreensão da disciplina, temos em Foucault (1977) o entendimento de que o poder disciplinar, em vez de se apropriar, tem função de adestrar, ou ainda, adestrar para retirar e retirando poder se apropriar com maior ênfase, assim podemos afirmar que “A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (p. 143).

O comportamento humano na abordagem comportamentalista é passível de observação e manipulação, onde é possível pelo condicionamento adquirir novo comportamento, através de reforçamento positivo como também extinguir através de ausência de reforço ou pela punição, mas é fundamental que haja estímulo adequado e controle do meio em cada momento. (BOCK, FURTADO E TEIXEIRA. 2001)

Skinner (apud MIZUKAMI, 1986), a respeito da compreensão de homem afirma que, “devemos esperar descobrir que o que o homem faz é o resultado de condições que podem ser especificadas e que, uma vez determinadas, poderemos antecipar e até certo ponto determinar as ações.” (p. 21)

A realidade, para Skinner, é (MIZUKAMI, 1986) “um fenômeno objetivo; o mundo já é construído, e o homem é produto do meio. O meio pode ser manipulado. O comportamento, por sua vez, pode ser mudado modificando-se as condições das quais ele é uma função, alterando-se os elementos ambientais. O meio seleciona”. (p. 23)

Tendo o meio, função determinante na constituição das características humanas, podemos afirmar que (MIZUKAMI, 1986)

O controle e o diretivismo do comportamento humano são considerados como inquestionáveis. O indivíduo tem, contudo, seu papel neste planejamento sócio-cultural, que é ser passivo e respondente ao que dele é esperado. É ele uma peça numa máquina planejada e controlada, realizando a função que se espera seja realizada de maneira eficiente, (p. 25)

Uma terceira abordagem pedagógica pode ser definida como rogeriana, ou humanista, na qual estabeleceu uma estrutura através da qual as pessoas podem construir e modificar suas opiniões a respeito de si mesmas.

Para Rogers (apud HALL, 2000) há um campo de experiência único para cada indivíduo, podendo ser chamado de campo fenomenal. Dentro do campo de experiência está o self que podemos dizer que é o auto conceito que as pessoas têm de si, baseadas em experiências passadas e estimulações presentes e expectativas futuras.

Rogers também se refere à Congruência, Aceitação e Empatia, entendendo que existem diversos meios que podemos usar para o desenvolvimento dessas qualidades. O meio principal é cultivar o contato com nosso ser interior. Quando estamos em contato com esta fonte de sabedoria, alegria, criatividade e amor, tornam-se mais fácil enfrentar as dificuldades e desafios que a vida nos oferece. (HALL, 2000)

O objetivo educacional deve ser o da facilitação de mudança e aprendizagem, onde o único homem educado é o homem que aprendeu a aprender; o homem que aprendeu a adaptar-se e mudar. É necessário proporcionar aos alunos condições para se tornarem pessoas, indivíduos. Para teoria rogeriana é fundamental que se dê maior ênfase aos aspectos afetivos e existenciais, que são muito mais potentes que os intelectuais (MIZUKAMI, 1986),

Esta abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como pessoa integrada. (p. 38).

O professor na teoria rogeriana é o facilitador da aprendizagem, sendo que os conteúdos devem emergir da própria experiência do aluno. O professor não é aquele que ensina, mas cria condições para que o aluno aprenda (MIZUKAMI, 1986)

A educação assume significado amplo. Trata-se da educação do homem e não apenas da pessoa em situação escolar, numa instituição de ensino. Trata-se da educação centrada na pessoa, já que essa abordagem é caracterizada pelo primado do sujeito. (p. 44)

A responsabilidade da educação é do próprio estudante, sendo que este deve ter motivos para querer aprender. (MIZUKAMI, 1986)

Tudo que estiver a serviço do crescimento pessoal, interpessoal ou intergrupar é educação. O objetivo da educação será uma aprendizagem que abranja conceitos e experiências, tendo como pressuposto um processo de aprendizagem pessoal. Nesse processo, os motivos de aprender deverão ser os do próprio aluno. Essa aprendizagem implica necessariamente mudança. (p. 45)

Ainda a autora (MIZUKAMI, 1986) refere que:

O processo de educação centrada no sujeito leva à valorização da busca progressiva de autonomia (dar-se regras a si mesmo, assumir na sua existência as regras que propõe ao próprio grupo e a si mesmo), em oposição à anomia (ausência de regras) e a heteronomia (normas dadas por outros). (p 45)

Por fim, cabe a demarcação de uma teoria reconhecida como histórico-cultural, que tem em Vygotsky um de seus principais pensadores. Influenciado por Karl Marx, Vygotsky (1989) concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. (MIZUKAMI, 1986) “Mas o homem não é apenas produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio”. (p 25)

As funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem. É nesta relação com o mundo concreto que é possível viabilizar ao adolescente novas aprendizagens.

Nesta direção também como aponta Vygotsky, um fator relevante para a educação é a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, é essencial no processo de desenvolvimento. Isso nos mostra os processos pedagógicos como intencionais, deliberados, sendo o objeto dessa intervenção: a construção de conceitos. Para o mesmo autor, o aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas, aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento. (BOCK, FURTADO E TEIXEIRA. 2001)

Vygotsky (apud MIZUKAMI, 1986) afirma-nos que “desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e reserva de significados e de fazer as coisas que se acumulam historicamente.” (p. 27)

A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Ela dá o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

O processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. Esta envolve uma atividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna, é interpessoal e se torna intrapessoal.

Vygotsky (1984) fundamenta que as funções psicológicas superiores (pensamento, memória, percepção e atenção) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem.

A consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente ampliou a responsabilização do estado e da sociedade civil, para que se tenham soluções eficientes para o problema dos adolescentes em conflito com a lei. O Estatuto da Criança e do adolescente (BRASIL,1990) tem como diretriz a natureza pedagógica na execução das medidas socioeducativas, claramente exposto numa proposta de reconstrução de seu projeto de vida.

## 2.4 EXPERIÊNCIA E O SABER DA EXPERIÊNCIA

Historicamente, a criança foi compreendida a partir do olhar do adulto. É relativamente recente a produção de estudos e pesquisas, que tenham como

princípio a busca do olhar, da vivência da criança e do adolescente. Tais produções vêm buscando romper com o modo de compreensão da infância e adolescência historicamente trabalhada, qual seja, pensar a criança sempre pelo olhar do adulto.

Montandon e Longchamp (2007) refletindo sobre as possibilidades de construção dessa nova perspectiva da sociologia da infância levantam duas perspectivas teóricas trabalhadas (JAMES E PROUT, 1998 apud MONTANDON E LONGCHAMP, 2007), demarcando que

A primeira, a da “criança tribal”, sustenta o projeto de descobrir através do discurso das crianças como elas definem e constroem suas experiências. A segunda, a da “criança socialmente estruturada”, sustenta que essa definição e essa experiência não se produzem num vazio social, mas no quadro das interações dos indivíduos com o seu ambiente. (p. 107)

Nestas duas visões, temos que a criança por um lado é portadora de experiências e por outro que essas experiências são constituídas no meio social que esta está inserida. Assim, segundo ainda as autoras (MONTANDON E LONGCHAMP, 2007), podemos afirmar que “Baseando-se na experiência dos indivíduos, tal como eles a exprimem, ela não perde de vista sua natureza social nem a influência do contexto social.” (p. 107)

Reforçando tal compreensão encontramos nas palavras de Fazzi (2009) a demarcação dessa inversão do foco, e que por sua vez, implica em uma determinada concepção de infância, adolescência e sociedade

[...] esta opção supõe o entendimento de que crianças são ativas em seus processos de socialização, produzindo sentidos e conhecimentos acerca do mundo social vivenciado por elas. Crianças não são mais vistas, no emergente campo da sociologia da infância, como “adultos em miniatura” nem como receptáculos vazios a serem preenchidos com os padrões culturais e sociais. (p. 6)

Buscando definir o conceito de experiência, sustentados no entendimento de Montandon e Longchamp (2007) temos que experiência é vivida por um sujeito singular e implica reflexões, afetos e ações. “Significa para nós a consciência global de uma realidade vivida pelos indivíduos, global pelo fato de ser constituída de reflexões, de afetos e de ações” (p. 108).

E necessariamente, é construída dentro do contexto social onde o sujeito está inserido, conforme nos afirmam ainda as autoras (MONTANDON E LONGCHAMP, 2007) “A experiência é social, dado que seus elementos constitutivos são materiais sociais produzidos pelos grupos sociais aos quais os indivíduos pertencem, e são por eles retrabalhados.” (p. 108)

Nesta perspectiva, falar de experiência é demarcarmos uma situação vivida pelo sujeito singular que vive a experiência, que implica emoções, afetos, mais as representações, significações, bem como o próprio movimento do sujeito no mundo, no seu contexto. Ao se referirem a um estudo realizado com crianças a respeito de autonomia Montandon e Longchamp (2007) afirmam que,

A experiência que as crianças têm de autonomia é, portanto, uma experiência social na medida em que é constituída de representações, emoções e ações socialmente informadas. Ela é social, na medida em que a experiência das crianças pertencentes a um grupo social apresenta características comuns e se distingue das de outros grupos de crianças. (p. 108)

Corroborando este entendimento, Bondía (2002), ao buscar definir o que é experiência, afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (p. 21). Neste sentido podemos dizer da experiência, que é aquilo que vivencio, que experimento, e não simplesmente aquilo que me acontece.

Ainda nesta direção, buscando aprofundar e esclarecer a compreensão conceitual, Bondía (2002) afirma a necessidade de diferenciarmos experiência de informação. Em suas palavras,

A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. (p. 21)

Assim, termos informação, conhecimento a respeito de algo ou alguma coisa, é importante, mas não caracteriza em si a experiência, pois a experiência está mais do modo que somos tocados, como experimentamos essa relação com a informação que recebemos. Assim, continua Bondía, (2002)

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (p. 22)

A experiência, por ter estas características, é algo particular, o saber da experiência é um saber particular e subjetivo, experimentado pelo sujeito que vive a situação. Bondía (2002) afirma que:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (p. 24)

Sendo assim, duas pessoas podem estar em relação com um mesmo acontecimento ou frente a uma nova informação, mas ambos terão experiências singulares, impossíveis de serem vividas, ou repetidas por outro sujeito, no sentido de poder reviver a mesma experiência. O saber da experiência, neste sentido não se separa do sujeito que vive a experiência. (BONDÍA, 2002),

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. [...] somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, [...] (p. 27)

Por ser singular e particular ao sujeito que experimenta a experiência não dá possibilidade de aprendizado a outro que se não o sujeito da experimentação, ou seja, não tem como um segundo viver a experiência do primeiro, somente podendo se dar em um nível de apropriação desta, já em termos de conhecimento, por descrição. Bondía (2002), a esse respeito nos diz que:

Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (p. 27)

Ao descrever junto a crianças, a experiência destas a respeito do controle exercido pelos pais e das relações familiares, Montandon (2005), chega a constatações riquíssimas, do nível de implicação das realidades sociais na constituição das experimentações frente ao futuro, por exemplo:

Elas não rejeitam todo controle por parte dos pais e, no plano dos comportamentos, até o esperam. Contudo, no plano psicológico, gostariam que seus pais fossem menos intrusivos (ver também Barber, 2002). Além do mais, as crianças são muito conscientes dos desejos de seus pais. Todavia, se algumas os internalizam isso não ocorre às cegas. Quanto às escolhas para seu futuro, por exemplo, levam em conta as realidades sociais, entre as quais seus resultados escolares ou, ainda, analisam os prós e os contras de uma profissão pesarosa ou exigente demais. (p. 497)

Ao direcionarmos nosso foco para a experiência vivida por crianças e adolescentes em relação à escola encontramos importante contribuição em estudo realizado por Marli de Oliveira Costa (2005). Onde, buscando compreender a escola a partir do olhar da criança, busca perceber as crianças dentro de relações que envolvem um “lugar”, tais relações vão estar permeadas por outros elementos já vividos por estas crianças, e a relação com esse espaço vivido vai possibilitar uma experiência singular com esse espaço escola. (COSTA, 2005)

A escola se apresenta neste texto como um “espaço vivido”. A idéia de “espaço vivido” busca perceber as crianças dentro de relações que envolve um “lugar”, o que é um grande desafio, pois é muito difícil encontrar registros realizados por crianças, principalmente as pertencentes a uma classe social pobre, e as escolas pouco ou nada guardaram dos “trabalhos” dos alunos/as, bem como suas famílias, [...]. (p. 2)

Visando refletir sobre as possibilidades de avanço na demarcação de um enfoque que leve em conta a experiência da criança e do adolescente, a autora Fazzi (2009), conclui artigo intitulado de “Sociologia da infância: reflexões teóricas e metodológicas de um campo em construção” (p. 123) propondo um aprofundamento do debate teórico em torno da relação entre o mundo adulto e o mundo das crianças nos diversos processos de socialização, numa tentativa de superar dicotomias entre



perspectivas estruturais e interacionais ou da ação. Visando uma compreensão da produção e reprodução do mundo social de crianças e adultos em relação de interdependência, considerando a variedade e complexidade da infância contemporânea.

Estamos diante de um problema que necessita reflexão, o que temos oferecido e de que forma estamos lidando com nossas crianças e adolescentes? Segundo Brito (2000), “O nível de escolaridade de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em âmbito nacional é de aproximadamente 55% (cinquenta e cinco por cento) de analfabetos ou analfabetos funcionais – aqueles que fizeram apenas as primeiras séries do primeiro segmento do primeiro grau.” (p. 22).

A experiência que a criança e o adolescente autor de ato infracional tem tido em relação à escola está diretamente relacionado à sua permanência neste lugar.

### **3. PERCORRENDO OS CAMINHOS**

Neste capítulo apresentaremos de que forma o Projeto Caminhar, funciona na cidade de Tubarão – SC, e dados acerca das duas medidas socioeducativas em meio aberto que são desenvolvidas no citado serviço, a de Liberdade Assistida e a de Prestação de Serviço à Comunidade. Primeiramente apresentaremos dados do serviço em sua totalidade tendo como referência todos os adolescentes atendidos durante o ano de 2010, que totalizou 146 (cento e quarenta e seis) sujeitos. É importante salientar que mesmo sendo desenvolvidas no mesmo serviço, estamos tratando de medidas distintas e cada qual com suas peculiaridades, a autoridade judiciária ao aplicá-las verifica a condição do adolescente em cumprir determinada medida, e também a gravidade da infração.

Na sequência, apresentamos os dados e análise dos resultados referentes tanto a pesquisa documental, como das entrevistas realizadas. Cabe demarcar que a pesquisa documental foi desenvolvida em relação aos dados da Medida socioeducativa de Liberdade Assistida, onde totalizam um número de 87 (oitenta e sete) adolescentes no ano de 2010. Da totalidade destes 87 adolescentes, é que selecionamos os adolescentes que foram sujeitos das entrevistas.

### 3.1. DESCRIÇÃO DO PROJETO CAMINHAR

No âmbito do município de Tubarão, no sul de Santa Catarina, os Serviços de Proteção Social aos Adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa em meio aberto de Liberdade Assistida (LA), e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), recebe o nome fantasia de Projeto Caminhar. Respalhado e fundamentado no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei Orgânica de Assistência Social, está organizado dentro do Sistema Único da Assistência Social.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90) prevê dentre as medidas socioeducativas destinadas a adolescentes em conflito com a lei, a Prestação de Serviços à Comunidade e a Liberdade Assistida.

A Política Nacional de Assistência Social, lançou as bases para a implementação através do Sistema Único de Assistência Social da organização de serviços que contemplem as medidas socioeducativas dentro dos serviços de proteção social especial de média complexidade, sendo sua execução de responsabilidade dos municípios.

Assim, no município de Tubarão o Projeto Caminhar passou a ser estruturado a partir do ano de 2005, e atualmente encontra-se sob responsabilidade da Secretaria de Assistência Social do Município, funcionando no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, que integra a rede de proteção social da Assistência Social.

Para dar conta das diretrizes definidas nos instrumentos jurídicos e organizativos citados acima, o Projeto Caminhar mantém permanente articulação com o Sistema de Garantia de Direitos e oferece acompanhamento ao adolescente e sua família. (CARGNIM, 2010). Oferece ainda, um conjunto de procedimentos especializados para atendimento de Adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida ou de Prestação de Serviços à Comunidade, as quais compõem um corpo de medidas socioeducativas, que são executadas em meio aberto, mantendo o adolescente em seu meio familiar e comunitário. (BRASIL, 1990).

O Projeto Caminhar pautou a construção das diretrizes de suas ações para o ano de 2010 e 2011, também no SINASE, o qual se configura como um Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE organizado a partir do ano de 2006, e que é um importante instrumento construído para balizar os programas e serviços voltados para medidas socioeducativas.

Assim, podemos afirmar em relação ao Projeto Caminhar (CARGNIM, 2010) que:

O Projeto visa oferecer serviço de acompanhamento social a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade; garantir que, além do caráter sancionatório, de responsabilização do adolescente, a medida socioeducativa tenha caráter pedagógico e socializante, a partir da concepção de que o adolescente é sujeito de direitos e pessoa em situação peculiar de desenvolvimento necessitando, portanto, de referência, apoio e segurança. (p. 3)

Nesta direção, o Projeto Caminhar tem como seu objetivo geral, possibilitar (CARGNIM, 2010) “através das medidas sócio-educativas em meio aberto, o resgate das condições sociais, psicológicas e pedagógicas, reintegrando o adolescente a vida familiar e comunitária oportunizando a constituição de um futuro pautado na dignidade e na cidadania”. (p. 5)

Buscando dar conta do objetivo geral, está organizado a partir dos seguintes objetivos específicos (CARGNIM, 2010):

Encaminhar e acompanhar o acesso aos benefícios sociais existentes no município ao adolescente e sua família;

Acompanhar e instrumentalizar os adolescentes, no acesso e permanência na escola, bem como a evolução de seu processo pedagógico;

Instrumentalizar os adolescentes visando à construção de possibilidades de futuro pautadas em uma perspectiva de criticidade frente à sociedade e sua própria vida;

Proporcionar ao adolescente instrumentos para que o mesmo compreenda a necessidade de respeitar as normas sociais vigentes;

Viabilizar que o adolescente realize serviços à comunidade na busca do despertar de uma consciência social, desenvolvendo um reordenamento das suas ações.

Identificar o perfil profissional dos adolescentes para o encaminhamento e inserção ao campo de Prestação de Serviços a Comunidade;

Facilitar a aplicação e acompanhar a execução das medidas de prestação de serviços à comunidade, preferencialmente nos serviços de saúde, educação, assistência social e justiça;

Realizar avaliação periódica junto aos orientadores dos locais de cumprimento de medida de Prestação de Serviços a Comunidade em relação aos adolescentes encaminhados;

Avaliar sistematicamente junto ao adolescente e sua família o desenvolvimento da medida aplicada baseando-se no Plano de Atendimento Individual – PIA;

Identificar possíveis lideranças a fim de participarem como orientadores comunitários voluntários na execução da medida de liberdade assistida.

Criar mecanismos junto à comunidade na compreensão e divulgação do programa de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade, bem como sobre a importância do trabalho socioeducativo junto aos adolescentes infratores;

Viabilizar a participação do adolescente em cursos de capacitação profissional existentes no município, bem como sua integração ao mercado de trabalho e à vida social e comunitária. (p. 6)

Atualmente, conta com uma equipe profissional composta por assistente social, psicólogo e pedagogo, que no desenvolvimento do trabalho, com vistas ao alcance dos objetivos propostos, desenvolvem ações a partir de três eixos, dentro de uma perspectiva interdisciplinar. (CARGNIM, 2010)

1) Garantia do acesso às condições básicas; 2) Acesso à escolarização visando o desenvolvimento de um processo pedagógico em uma perspectiva crítica; 3) Instrumentalização para antecipação de futuro a partir de uma perspectiva crítica e criativa. (p. 6)

Dentro do fluxo para efetivação da proposta, o adolescente será incluído no projeto encaminhado pela Vara da Infância e Juventude do Fórum de Justiça. O Projeto Caminhar tem como primeiro momento a acolhida. Sendo compreendido que o (CARGNIM, 2010) “momento da recepção do adolescente encaminhado para cumprimento de medida judicial, e início do processo socioeducativo, se desenvolve com a participação dos técnicos do Projeto, do adolescente e de sua família, visando à estruturação do seu plano de vida”. (p. 8)

Tal momento torna-se muitas vezes decisivo para o bom andamento do processo como um todo, pois é nos primeiros contatos com a equipe técnica que (CARGNIM, 2010) “se forma no adolescente a imagem destes em relação a sua pessoa. Esta imagem poderá ser de aceitação, rejeição ou indiferença e influenciará nas atitudes dele nas etapas seguintes da relação”. (p. 8).

A acolhida tem início com a chegada do adolescente acompanhado de seu responsável legal, recebido por um dos técnicos do Projeto. É durante o momento de acolhida que se inicia o processo de registros, em instrumentos específicos, para coleta de dados, acompanhamento do desempenho e evolução do adolescente nas atividades, que compõem a medida socioeducativa. E também, é neste momento que se desenvolvem os (CARGNIM, 2010) “procedimentos de orientação sobre a medida aplicada, a maneira de cumpri-la, as conseqüências do descumprimento, os objetivos e metodologias de atendimento e mecanismos de comunicação. Ao final, deste processo estará iniciado o Plano Individual de Atendimento (PIA).” (p. 8)

O Plano Individual de Atendimento – PIA é um segundo momento (CARGNIM, 2010) “no qual se aprofunda o conhecimento sobre o adolescente em sua singularidade, através de avaliações psicológica, social e pedagógica, visando construir com ele e com sua família, em ritmo específico”. (p. 9)

A equipe técnica durante todo o cumprimento da medida acompanha a “caminhada” do adolescente e sua família. Busca a não reincidência na prática de atos infracionais, o retorno e permanência na escola, e também o resgate dos vínculos familiares. Para tanto, o plano contempla os seguintes aspectos (CARGNIM, 2010):

- a) Educação Formal - grau de escolaridade, metas e expectativas do adolescente no processo de ensino formal, áreas do conhecimento de que necessita ou que deseja se aprofundar;
- b) Profissionalização – experiências que o adolescente já possui no âmbito do trabalho, cursos disponíveis que o adolescente deseja frequentar, informações necessárias a sua orientação e formação profissional;
- c) Relações Familiares – afetivas e sociais- serão analisadas as relações do adolescente com sua família, colaterais e grupos sociais, pontuando os aspectos necessários de intervenção;
- d) Relações Comunitárias – serão resgatadas e analisadas as relações e os vínculos comunitários vivenciados pelo adolescente, pontuando aspectos necessários de intervenção na busca de informações, entre outros;
- e) Saúde (física e mental) – serão registradas todas as intercorrências relativas à saúde,
- f) Jurídico – serão registradas todas as informações acerca do andamento processual. (p. 11)

No âmbito individual, nos casos de medida socioeducativa de Liberdade Assistida o atendimento ao adolescente se dá semanalmente e quinzenalmente no caso de prestação de serviços à comunidade. Busca-se estabelecer um diálogo reflexivo propiciando situações nas quais o adolescente possa refletir sobre si próprio, sobre suas escolhas, compromissos e perspectivas de futuro, para que o mesmo possa construir um projeto de vida que implique na ruptura com o meio ilícito. (CARGNIM, 2010)

Ainda como atividades desenvolvidas no Projeto, são realizadas oficinas temáticas, visitas domiciliares, encaminhamentos, entre outras. As oficinas temáticas são realizadas quinzenalmente e visam estimular reflexões sobre o próprio cumprimento da medida e sobre temas pertinentes ao desenvolvimento social, psicológico e cognitivo do adolescente inserido no contexto social e familiar. (CARGNIM, 2010)

Já as visitas domiciliares são realizadas, buscando o reconhecimento da realidade vivenciada pelo adolescente dentro do contexto social em que está inserido. Busca também, a apuração de suas necessidades básicas e de sua família, e, sobretudo a fim de traçar uma relação de confiança entre o adolescente, sua família e equipe técnica do Projeto.

A realização de encaminhamentos, como por exemplo, para confecção de documentos pessoais, ou para serviços disponíveis na rede de atendimento

municipal, será realizado a fim de oferecer ao adolescente e à sua família um atendimento personalizado e efetivo. Tendo como resultado esperado o desenvolvimento psicossocial do adolescente e de sua família.

Ainda como atividades desenvolvidas no eixo da educação e da escola ocorrem à realização de matrículas em instituição de ensino, bem como o acompanhamento pedagógico.

Com relação às matrículas, estas são realizadas pela pedagoga do Projeto somente em situações nas quais os pais ou responsáveis se eximem de tal responsabilidade, ou quando estes têm dificuldades para fazê-lo, do contrário fica a cargo dos mesmos a responsabilidade pela matrícula do adolescente na escola.

Em relação ao acompanhamento pedagógico, é realizado junto a todos os adolescentes atendidos pelo Projeto de forma periódica através de contato com a escola para avaliação de eventuais dificuldades apresentadas pelo adolescente, e possíveis encaminhamentos. (CARGNIM, 2010)

Como planejamento de atividades a serem desenvolvidas no ano de 2011, a equipe de profissionais do Projeto Caminhar planejou as seguintes atividades (CARGNIM, 2010):

- Acompanhar e instrumentalizar os adolescentes no acesso e permanência na escola bem como a evolução do progresso pedagógico;
- Encaminhar os adolescentes, quando necessário, para atendimento especializado (psicopedagogia) na rede municipal;
- Encaminhar os adolescentes com atraso idade-série e dificuldade de permanência na escola para os Projetos e ou Programas específicos de atendimento a esta demanda;
- Realizar visitas às instituições de ensino ao menos mensalmente, a fim de realizar acompanhamento pedagógico aos adolescentes;
- Promover acompanhamento aos adolescentes para o diagnóstico da evolução do processo pedagógico;
- Realizar a matrícula em instituição de ensino dos adolescentes que não estiverem matriculados;
- Elaborar o Projeto Sócio Pedagógico (PSP) do Serviço;
- Sensibilizar as escolas (a docência e equipe pedagógica), para o atendimento ao adolescente autor de ato infracional e ou usuário de drogas.
- Atendimento Individualizado psicossocial (adolescente e/ou familiar): realizar atendimento ao adolescente e seus familiares a fim do resgate e ou fortalecimento dos vínculos familiares e o efetivo exercício da cidadania;
- Grupos socioeducativos: realizar quinzenalmente grupos socioeducativos junto aos adolescentes para a discussão de temas e situações diagnosticadas a partir dos atendimentos individuais.
- Grupo de famílias: realizar atividades sócio-educativas junto às famílias através de Oficinas;

- Encontro Temático: realizar encontros mensais com os pais e ou adolescentes sobre temas pertinentes no intuito de fortalecer os vínculos familiares e comunitários.
- Relatórios de acompanhamento: elaborar relatórios mensais a respeito do cumprimento da medida aplicada ao adolescente, os progressos e retrocessos;
- Estudo de caso: discussão semanal entre a equipe técnica a respeito de cada adolescente sob acompanhamento, bem como sobre sua família, a fim de nortear os atendimentos e possíveis encaminhamentos (Plano Individual de Atendimento – PIA);
- Planejamento: realizar planejamento semanal de todas as atividades a serem realizadas pelos técnicos da equipe além de realizar avaliação dos resultados obtidos pelos trabalhos realizados com a mesma periodicidade;
- Acompanhamento em audiências: acompanhar audiências dos adolescentes sob medida sócio-educativa em meio aberto, sempre que nos for solicitado pelo Juizado;
- Acompanhamento em audiências no Ministério Público todas terças e quintas-feiras no período vespertino;
- Viabilizar a confecção de documentos necessários ao efetivo exercício da cidadania;
- Viabilizar foto 3x4;
- Elaboração do Projeto Técnico Social para cada medida (LA e PSC) e Construção do Projeto Sócio Pedagógico;
- Criar instrumental de avaliação qualitativo e quantitativo;
- Parcerias com empresas privadas para inclusão dos adolescentes ao mercado de trabalho;
- Parcerias com escolas que oferecem cursos profissionalizantes e de inserção para o mercado de trabalho;
- Parcerias com a rede municipal para inclusão dos adolescentes em atividades esportivas, culturais e de lazer;
- Identificar as aptidões e preferências dos adolescentes para execução/cumprimento da medida de Prestação de Serviço a Comunidade. (s-p)

Assim, através destas ações, os profissionais que integram o Projeto Caminhar planejam atingir os objetivos pautados.

No que diz respeito às características do público atendido, o Projeto engloba Adolescentes de 12 a 18 anos incompletos, ou jovens de 18 a 21 anos, em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade, e suas famílias.

Em relação às características da população atendida, em levantamento feito com esta população no ano de 2010, vários elementos se apresentam.

No ano de 2010, foi atendido pelo Projeto Caminhar, um total de 146 (cento e quarenta e seis) adolescentes. Com relação à questão de gênero, constata-se que a maioria absoluta é do sexo masculino, em um total de 136 (cento e trinta e seis), sendo apenas 10 (dez) do sexo feminino. Em relação à idade encontramos



entre os 146 sujeitos, a grande maioria entre a idade de 15 a 17 anos, somando um total de 119 (cento e dezenove). Na idade entre 12 e 14 anos, encontram-se 26 (vinte e seis) adolescentes. Na idade de 18 anos encontramos apenas 1 (um) sujeito. Cabe ressaltar aqui, relativo à ocorrência da categoria 18 anos ou mais, que está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, que adolescência caracteriza-se dos 12 aos 18 anos, mas que em casos específicos as medidas socioeducativas podem ser estendidas até os 21 anos.

Tabela 1 - Sexo

DESCRIÇÃO	Frequência	%
Feminino	10	6,85%
Masculino	136	93,15%
TOTAL	146	100%

Fonte: Levantamento realizado pelos profissionais do projeto Caminhar / ano 2010

Tabela 2 - Idade

DESCRIÇÃO	Frequência	%
12 a 14 anos	26	17,80%
15 a 17 anos	119	81,50%
18 anos ou mais	1	0,70
TOTAL	146	100%

Fonte: Levantamento realizado pelos profissionais do projeto Caminhar / ano 2010

Buscando compreender a realidade frente às medidas socioeducativas, o estudo buscou identificar a existência de reincidência dos adolescentes nas medidas, onde observou-se as informações da tabela 3:

Tabela 03 - Reincidência

DESCRIÇÃO	Frequência	%
Sim	31	21,23%
Não	115	78,77%
TOTAL	146	100%

Fonte: Levantamento realizado pelos profissionais do projeto Caminhar / ano 2010

Segundo o levantamento feito, 31 (trinta e um) dos adolescentes atendidos já haviam passado por alguma medida socioeducativa, ou seja, eram reincidentes, ao tempo que 115 (cento e quinze) dos atendidos foram encaminhados

para medida socioeducativa pela primeira vez. Relativo à medida socioeducativa que estes adolescentes estão submetidos temos a tabela a seguir:

Tabela 04 - Medida Aplicada

DESCRIÇÃO	Frequência	%
L A	87	59,59%
P S C	47	32,19%
Reparação de Danos	12	8,22%
TOTAL	146	100%

Fonte: Levantamento realizado pelos profissionais do projeto Caminhar / ano 2010

Podemos observar que a grande maioria das medidas socioeducativas é de Liberdade Assistida, onde temos 87 dos adolescentes inseridos do total de 146. Outros 47 adolescentes cumpriram medida de PSC, e 12 adolescentes tiveram encaminhamento da medida socioeducativa de reparação de danos. Tais medidas foram aplicadas, frente a infrações cometidas por estes adolescentes. A incidência das infrações está descrita na tabela a seguir:

Tabela 05 - Infração cometida

DESCRIÇÃO	Frequência	%
Direção sem habilitação	30	20,55%
Furto	27	18,50%
Trafico	21	14,39%
Porte de entorpecente	20	13,71%
Dano qualificado	12	8,22%
Lesão corporal	8	5,48%
Uso de entorpecente	6	4,11%
Receptação	5	3,42%
Ameaça	3	2,05%
Assalto	3	2,05%
Porte de arma	2	1,37%
Vias de fato (briga)	2	1,37%
Tentativa de homicídio	2	1,37%
Desacato	2	1,37%
Roubo	1	0,68%
Homicídio	1	0,68%
Destruição de patr. particular	1	0,68%
TOTAL	146	100%

Fonte: Levantamento realizado pelos profissionais do projeto Caminhar / ano 2010

Com relação à infração cometida para inclusão em medida socioeducativa, o maior índice é o de direção sem habilitação, em segundo lugar, foi

furto, com 27 casos. Destaca-se ainda o porte de entorpecentes com 20 incidências, dano qualificado com 12 vezes e lesão corporal, 8 casos. Ainda aparecem infrações como uso de entorpecentes, 6 casos, receptação, 5 casos, ameaça e assalto com três casos cada infração, porte de arma, briga, tentativa de homicídio e desacato com dois casos cada um. Por fim, destacam-se ainda com um caso cada, o roubo, homicídio e destruição de patrimônio particular. Cabe ressaltar, que nos casos de direção sem habilitação, que aparece em primeiro lugar nas infrações cometidas, a medida mais aplicada é a PSC.

Outro aspecto que o levantamento realizado pela equipe do Projeto buscou identificar foi a respeito do uso ou não de drogas, onde se obteve a resposta descrita na tabela 06.

Tabela 06 - Usuário de drogas?

DESCRIÇÃO	Frequência	%
Sim	76	52,05%
Não	70	47,95%
TOTAL	146	100%

Fonte: Levantamento realizado pelos profissionais do projeto Caminhar / ano 2010

Como podemos perceber na tabela acima, 76 adolescentes informam serem usuários de drogas, correspondendo a 52,05% do total de adolescentes atendidos. Por sua vez, 70 adolescentes informam não serem usuários, contabilizando um montante de 47,95% do total de adolescentes. Ou seja, mais da metade dos adolescentes atendidos informam fazer uso de drogas.

A partir do levantamento sobre o uso ou não de drogas, aferiu-se sobre o tipo de substâncias utilizadas, as quais estão descritas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Substâncias Químicas Utilizadas

DESCRIÇÃO	Frequência de adolescentes
Maconha	61
Cigarro	32
Cocaína	31
Crack	16
Álcool	14
LSD	1
Ecstasy	1

Fonte: Levantamento realizado pelos profissionais do projeto Caminhar / ano 2010

Em relação aos tipos de substâncias psicoativas utilizadas, entre os sujeitos que já utilizaram, destaca-se a maconha, utilizada por 61 adolescentes. Em seguida 32 dos adolescentes dizem usar cigarro e 31 deles informam utilizar cocaína. Temos ainda o crack, citado por 16 adolescentes, o álcool, por 14 adolescentes e o LSD e o Ecstasy, citados por um adolescente cada. Nos adolescentes que fazem uso, podemos verificar que há incidência de mais de um tipo de substância psicoativa utilizada. Onde a maconha é usada por quase todos os sujeitos que responderam sim ao questionamento a respeito do uso de drogas, ou seja, estes sujeitos fazem uso cruzado de mais de um tipo de droga. Em algumas situações param com uma droga, mas acabam continuando com a maconha ou com o álcool, por exemplo.

Outro eixo pesquisado pelo levantamento de dados realizado pela equipe de profissionais do Projeto foi no que tange à relação com o trabalho. A resposta acerca do questionamento se o adolescente trabalha ou não está apresentada na tabela a seguir:

Tabela 07 - O adolescente trabalha?

DESCRIÇÃO	Frequência	%
Sim	56	38,36%
Não	90	61,64%
TOTAL	146	100%

Fonte: Levantamento realizado pelos profissionais do projeto Caminhar / ano 2010

Como resposta ao questionamento se o adolescente trabalha ou não, identificou-se o total de 56 adolescentes que afirmam trabalharem, ou seja, uma porcentagem de 38,36%, e 90 adolescentes que afirmam não trabalharem, estes totalizando 61,64%. Do total de respostas afirmativas em relação ao trabalho, buscou-se identificar a natureza do trabalho, no que diz respeito à formalidade ou não do mesmo, sendo as respostas descritas na tabela 08 a seguir:

Tabela 08 - Tipo de trabalho

DESCRIÇÃO	Frequência	%
Formal	9	16,07%
Informal	47	83,93%
TOTAL	56	100%

Fonte: Levantamento realizado pelos profissionais do projeto Caminhar / ano 2010

Com relação às categorias formal ou informal, dos 56 adolescentes que afirmam trabalharem foi identificado a existência de 09 deles no trabalho formal, contabilizando um total de 16,07%, e 47 no trabalho informal, contabilizando um total de 83,93%, do universo de 56 adolescentes.

Ainda em relação ao trabalho, questionando-se os 56 adolescentes, que afirmaram estarem trabalhando, buscou-se identificar a profissão atualmente exercida pelos mesmos. Onde se obteve as respostas da tabela seguinte:

Tabela 09 - Profissão exercida.

DESCRIÇÃO	Frequência	%
Serviços Gerais	23	41,07%
Ajudante de Pedreiro	8	14,27%
Auxiliar de Produção	5	8,92%
Chapeador	4	7,13%
Vendedor	3	5,35%
Catador	2	3,57%
Embalador	1	1,79%
Estoquista	1	1,79%
Frentista	1	1,79%
Lavador	1	1,79%
Mecânico	1	1,79%
Mecânico Industrial	1	1,79%
Auxiliar de Cozinha	1	1,79%
Carpinteiro	1	1,79%
Pintor	1	1,79%
Babá	1	1,79%
Ajudante de Moleiro	1	1,79%
TOTAL	56	100%

Fonte: Levantamento realizado pelos profissionais do projeto Caminhar / ano 2010

Com relação à profissão exercida, dos 56 adolescentes que afirmaram trabalharem, 23 deles exercem a profissão de serviços gerais, 8 deles ajudante de pedreiro, 5 como auxiliar de produção, 4 como chapeador, 3 como vendedor, 2 como catadores e 11 adolescentes exercem funções diversas, como embalador, estoquista, lavador, etc.

A respeito daqueles que não trabalham que totalizam o número de 90 adolescentes, a respeito do motivo que os coloca nesta condição, temos as respostas da tabela 10.

Tabela 10 - Não trabalha - Motivo aparente ou não.

DESCRIÇÃO	Frequência	%
Pouca idade	22	24,44%
Usuário de entorpecentes	17	18,89%
Não tem necessidade (econômica)	15	16,67%
Outros interesses	15	16,67%
Envolvimento com tráfico	11	12,22%
Baixa escolaridade	10	11,11%
TOTAL	90	100%

Fonte: Levantamento realizado pelos profissionais do projeto Caminhar / ano 2010

Com relação aos 90 adolescentes que não trabalham, 22 deles justificam sua situação pela pouca idade, 17 deles por serem usuários de entorpecentes, 15 por não terem necessidade econômica e 15 por ter outros interesses. Ainda faz importante ressaltar que 11 deles justificam o não trabalhar pelo envolvimento com o tráfico e 10 pela baixa escolaridade.

Buscando levantar informações sobre a moradia e renda familiar a equipe de profissionais do projeto realizou dois questionamentos, dos quais as respostas estão nas tabelas 11 e 12 a seguir.

Tabela 11 - Com quem reside?

DESCRIÇÃO	Frequência	%
Mãe	68	46,58%
Pai e Mãe	47	32,20%
Avós	8	5,48%
Companheiro (a)	8	5,48%
Pai	5	3,43%
Tio	3	2,05%
Sogra	2	1,37%
Irmão	2	1,37%
Sozinho	1	0,68%
Madrasta	1	0,68%
Amigo	1	0,68%
TOTAL	146	100%

Fonte: Levantamento realizado pelos profissionais do projeto Caminhar / ano 2010

Em relação a sua situação de residência, 68 adolescentes afirmam morar com a mãe, 47 informam morar com os pais (pai e mãe). 8 adolescentes residem com avós, e 8 com seus companheiros. Ainda temos 5 adolescentes residindo com o

pai, 3 adolescentes residindo com tio, dois com a sogra, 2 com irmãos. Um adolescente reside sozinho, 1 com a madrasta e um reside com um amigo.

Tabela 12 - Renda familiar

DESCRIÇÃO	Frequência	%
Sem renda	8	5,48%
Até 1 salário mínimo	41	28,08%
2 a 3 salários mínimos	61	41,78%
3 a 4 salários mínimos	14	9,59%
mais de 4 salários mínimos	22	15,07%
<b>TOTAL</b>	<b>146</b>	<b>100%</b>

Fonte: Levantamento realizado pelos profissionais do projeto Caminhar / ano 2010

Relativo à renda familiar dos adolescentes atendidos, observamos que a renda familiar de 61 destes adolescentes, é de 2 a 3 salários mínimos. Em seguida temos 41 situações onde a renda familiar é de até 1 salário mínimo. Temos ainda 22 situações com renda familiar maior que 4 salários mínimos, 14 famílias com 3 a 4 salários mínimos e 8 afirmam não ter renda nenhuma.

Por fim, resgatamos do diagnóstico realizado pela equipe de profissionais do Projeto, algumas informações relativas à condição escolar dos adolescentes em medidas socioeducativas, no ano de 2010. Tais informações estão apresentadas nas tabelas a seguir:

Tabela 13 - Grau de Escolaridade

DESCRIÇÃO	Frequência	%
E.F.Incompleto	123	84,25%
E.F.Completo	1	0,68%
E.M.Incompleto	13	8,90%
E.M.Completo	8	5,49%
E.S.Incompleto	1	0,68%
<b>TOTAL</b>	<b>146</b>	<b>100%</b>

Fonte: Levantamento realizado pelos profissionais do projeto Caminhar / ano 2010

Com relação ao grau de escolaridade, as respostas descritas na tabela acima demonstram que a grande maioria dos adolescentes tem ensino fundamental incompleto, somando um total de 123 adolescentes. Já, 13 adolescentes têm ensino médio incompleto e 8 tem ensino médio completo. Por fim, temos 1 adolescente com ensino fundamental completo e 1 adolescente com ensino superior incompleto.

Com relação a matrícula escolar ter sido realizada pela equipe do Projeto temos que:

Tabela 14 - Matrícula Escolar Realizada pela Equipe

DESCRIÇÃO	Frequência	%
Sim	57	39,04%
Não	89	60,96%
TOTAL	146	100%

Fonte: Levantamento realizado pelos profissionais do projeto Caminhar / ano 2010

Com relação a matrícula, no ano de 2010 foram realizadas 57 pela equipe do Projeto Caminhar. Outra informação demarcada comparativamente, busca identificar a frequência escolar no início da medida socioeducativa e no final do ano de 2010, onde temos na tabela 15 e 16 que:

Tabela 15 - Frequência Escolar - Início da Medida

DESCRIÇÃO	Frequência	%
Sim	66	45,20%
Não	80	54,80%
TOTAL	146	100%

Fonte: Levantamento realizado pelos profissionais do projeto Caminhar / ano 2010

Tabela 16 - Frequência Escolar – Término do ano de 2010

DESCRIÇÃO	Frequência	%
Sim	99	67,80%
Não	47	32,20%
TOTAL	146	100%

Fonte: Levantamento realizado pelos profissionais do projeto Caminhar / ano 2010

Relativo à frequência escolar temos que no início das medidas, 66 adolescentes, frequentavam a escola e 80 adolescentes não tinham frequência. Tendo no final do ano de 2010, 99 adolescentes com frequência escolar e 47 não tendo frequência. O que nos aponta para uma situação, onde mesmo tendo a matrícula e o encaminhamento para a escola muita adolescentes ainda não frequentam.

Perguntados sobre o interesse em cursos profissionalizantes, obteve-se a seguinte realidade:



Tabela 17 - Apresenta Interesse em curso profissionalizante? Qual?

DESCRIÇÃO	FREQUÊNCIA	%
Não tem interesse	90	61,65%
Técnico em Mecânica	17	11,65%
Técnico em Informática	13	8,91%
outros	8	5,48 %
Auto Elétrica	7	4,79%
Automação Industrial	5	3,42%
Pedreiro	3	2,05%
Soldador	3	2,05%
TOTAL	146	100%

Fonte: Levantamento realizado pelos profissionais do projeto Caminhar / ano 2010

Com relação ao interesse por cursos profissionalizantes, 90 adolescentes informam não ter interesse. 56 apresentam interesse, sendo que destes 17 assinalam interesse em curso técnico em mecânica, 13 apresentam interesse em curso técnico em informática, 5 apresentam interesse em automação industrial, 3 adolescentes apresentam interesse em curso profissionalizante para pedreiro e 3 para soldador. Por fim, 8 adolescentes apresentam por outros cursos profissionalizantes diversos.

Tabela 18 - Motivo pelo não interesse em cursos profissionalizantes

DESCRIÇÃO	FREQUÊNCIA	%
Baixa escolaridade	28	31,12%
Usuário de entorpecentes	25	27,78%
Outros interesses	16	17,78%
Pouca idade	10	11,11%
Trabalha	5	5,55%
Envolvimento com tráfico	5	5,55%
Cursando universidade	1	1,11%
TOTAL	90	100%

Fonte: Levantamento realizado pelos profissionais do projeto Caminhar / ano 2010

Dos 90 adolescentes que não apresentam interesse por cursos profissionalizantes, o motivo (aparente ou não), pelo não interesse está demarcado para 28 adolescentes como a baixa escolaridade, 25 pelo uso de entorpecentes, 10 pela pouca idade, 5 adolescentes o motivo é estar trabalhando, 5 o envolvimento com o tráfico. Por fim, o motivo de um dos adolescentes pelo não interesse em

cursos profissionalizantes é já estar cursando universidade, e outros 16 adolescentes, é o fato de terem outros interesses.

Com este levantamento temos um panorama das condições e interesses do público atendido no Projeto Caminhar no ano de 2010, onde nos possibilita uma leitura do perfil dos adolescentes que cometeram ato infracional e a eles foram imputadas medidas socioeducativas.

### 3.2. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

#### 3.2.1. A EXPERIÊNCIA JUNTO AOS ADOLESCENTES EM MEDIDAS DE LIBERDADE ASSISTIDA.

Passamos agora a apresentar e analisar os dados da pesquisa, os quais foram obtidos através da realização de entrevistas com 7 adolescentes que se encontravam em medida socioeducativa de Liberdade Assistida no ano de 2010, junto ao Projeto Caminhar. Estes adolescentes foram escolhidos dentre os 87, que somam a totalidade de adolescentes vinculados ao Projeto Caminhar, com medida de LA no ano de 2010.

A pesquisa documental foi realizada a partir da leitura e análise de relatórios e projetos relativos ao grupo de 87 adolescentes que estavam em medida de LA no ano de 2010, e de dados fornecidos pela equipe técnica do referido serviço. Já as entrevistas, foram realizadas com um grupo de 07 adolescentes, no período compreendido entre agosto de 2010 a maio de 2011. Foram levados como critérios para a escolha dos participantes da entrevista, primeiramente a participação no Projeto Caminhar, e estar cumprindo medida socioeducativa de Liberdade Assistida. Também foram levadas em conta outras variáveis, tais como o não comprometimento exacerbado com o uso de substância psicoativa, e disponibilidade expressa verbalmente para participação das entrevistas.

Para efetivação da coleta de dados fizemos previamente contatos com a coordenação do Projeto Caminhar, bem como, com a Secretaria Municipal de Assistência Social, responsável pelo programa. A partir daí realizamos um levantamento prévio de formulários existentes sobre as condições sociais e do cotidiano dos adolescentes participantes do Projeto.

De posse destas informações, foi possível identificar quais os adolescentes que poderiam participar das entrevistas. Realizamos um primeiro contato com os mesmos, buscando a autorização destes. A partir deste procedimento, definimos com os mesmos as datas para realização das entrevistas, que foram realizadas na sede do Projeto Caminhar, ocorrendo à necessidade da realização de uma entrevista na casa de um adolescente. Algumas entrevistas foram gravadas e outras não, pois a gravação ficou sujeita a autorização previa dos entrevistados, e nem todos aceitaram o uso do gravador. O número de entrevistas com cada adolescente variou de duas a sete, ocorrendo conforme a condição do adolescente. Houve caso em que mesmo tendo sido esgotado todo o conteúdo previamente organizado para as entrevistas, o adolescente participou de mais um encontro por iniciativa do próprio. Já outra situação, o adolescente não participou de todo o processo tendo inclusive se evadido do Projeto.

Em relação à duração, também ficou bastante flexível onde ocorreram entrevistas com tempo inferior a meia hora e outras com aproximadamente duas horas. É importante destacar que a maioria dos adolescentes teve dificuldades de falarem acerca da escola, declarando que não tinham interesse neste assunto. Foi necessário bastante paciência e habilidade para conseguir que os mesmos relatassem suas experiências, para tanto usamos como estratégia a discussão de outros assuntos de interesse do adolescente e gradativamente incluímos questionamentos acerca da escola. Para elucidar esta dificuldade, relatamos como exemplo uma situação em que o adolescente respondia monossilabicamente acerca das questões da escola, mas ao ser indagado a respeito do carnaval este se apresentou entusiasmado e com idéias articuladas. Falar sobre o ato infracional cometido também foi um assunto de bastante interesse por parte dos adolescentes entrevistados.

Compreendendo a adolescência enquanto uma construção histórica (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001), este trabalho voltou sua atenção para as experiências dos adolescentes em medidas socioeducativas de Liberdade Assistida em relação à escola. Para tanto, passamos a apresentar aqui as experiências que esses adolescentes, mais precisamente os sete sujeitos entrevistados, foram gradativamente no decorrer das entrevistas dividindo comigo.

Retomando o conceito de experiência a que estamos tratando, temos que esta (BONDÍA, 2002) “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (p. 21). É, neste sentido, vivida por um sujeito singular e implica reflexões, afetos e ações. (MONTANDON E LONGCHAMP, 2007). Ao mesmo tempo em que é singular, e pertencente ao sujeito que a vivencia, deve ser compreendida dentro do contexto social onde o sujeito que vive tal experiência está inserido.

Juntamente aos elementos relativos à experiência dos adolescentes, apresentamos também algumas informações a respeito da totalidade da população pesquisada, e aqui cabe lembrar que nos ativemos aos 87 adolescentes em medida socioeducativa de Liberdade Assistida, vinculados ao Projeto Caminhar no ano de 2010.

Salientamos que durante as entrevistas os adolescentes trouxeram outros assuntos, mas para esta análise foi tratado às experiências em relação à escola por ser este o objeto de pesquisa.

Para viabilizar uma melhor organização dos conteúdos estes foram apresentados em alguns tópicos, que seguem: 1) Identificação quanto à idade e gênero; 2) Os Outros da escola e o adolescente; 3) Relação com a punição; 4) A escola e o adolescente; 5) Relação com a família; 6) Relação com a violência; 7) Relação com a droga; e 8) Relação com o futuro.

### 3.2.1.1 Identificação quanto a Idade e Gênero

Temos nas tabelas a seguir, as informações relativas ao gênero e a idade dos sujeitos que compõe o total de adolescentes em medida de LA atendidos pelo Projeto Caminhar no ano de 2010, bem como, as informações relativas aos participantes das entrevistas:

Tabela 19 - Gênero dos Adolescentes em medida socioeducativa de LA

DESCRIÇÃO	Frequência	%
Feminino	08	9,19
Masculino	79	90,81
TOTAL	87	100%

Fonte: Dados LA ano de 2010

Tabela 20 Gênero dos adolescentes entrevistados

DESCRIÇÃO	Frequência	%
Feminino	01	14,29
Masculino	06	86,71
TOTAL	07	100%

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora de outubro2010 a maio2011

Em relação ao gênero dos adolescentes em medida socioeducativa de LA, do total de 87 sujeitos, temos 79 adolescentes do sexo masculino e 08 do sexo feminino. Já dos 07 sujeitos entrevistados um é do sexo feminino e seis masculinos. Estes dados apontam para uma realidade onde a grande maioria dos adolescentes que cometem infração, e chegam ao serviço são do sexo masculino.

Tabela 21 - Idade dos Adolescentes em medida socioeducativa de LA

DESCRIÇÃO	Frequência	%
12 a 14 anos	26	29,89
15 a 17 anos	60	68,97
18 anos	01	1,14
TOTAL	87	100%

Fonte: Dados LA ano de 2010

Tabela 22 - Idade dos adolescentes participantes da entrevista

DESCRIÇÃO	Frequência	%
12 a 14 anos	01	14
15 a 17 anos	06	86
TOTAL	07	100%

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora de outubro 2010 a maio 2011

Em relação à idade dos adolescentes em medida de LA, 60 sujeitos estão na faixa etária de 15 a 17 anos, 26 adolescentes na idade de 12 a 14 anos, e 01 adolescente encontra-se com mais de 18 anos. Já dos adolescentes entrevistados, 06 dos sujeitos estão com a idade entre 15 a 17 anos, e um adolescente com idade entre 12 a 14 anos.

### 3.2.1.2. Os outros da Escola e o Adolescente

Na relação entre os vários atores inseridos no espaço escolar e os adolescentes aqui pesquisados, encontramos inúmeros elementos que constituem as experiências dos mesmos. Podemos identificar, no entanto, que o eixo principal que permeia as experiências na relação com a escola como um todo, e em particular com os professores, é a desvalorização e os rótulos carregados pelo adolescente. Tal afirmativa pode ser exemplificada na experimentação de um dos adolescentes, assim descrita: *“Os professores e direção tratavam os alunos de forma diferente, dependendo quem fosse tinha razão ou não. Se tirar nota alta, era inteligente... estaria sempre certo, já quem tirava nota baixa, comportamento ruim... sempre estaria errado. Quando o aluno que era bagunceiro tirava nota alta é porque colou”*.

Discorrendo sobre o estigma, Goffman (1988) afirma que nas relações estabelecidas, a marca que acompanha o sujeito fica forjada como ferro em brasa na sua identidade. Assim, independente do movimento que o sujeito faça as relações já foram pré-concebidas. A marca, nos adolescentes pesquisados se estabelece de diferentes formas, tais como, indisciplinado, bagunceiro, ou por vezes ladrão ou

infrator. Acompanha os adolescentes, ficando forjada em suas identidades, dificultando assim a relação destes no espaço escolar.

Neste sentido, os adolescentes passam a ser compreendidos não pelas suas ações concretas, mas sim pela marca que carregam, por comportamentos e ações recortados do contexto mais amplo, passando a serem reconhecidos como possuindo um tipo de caráter já determinado. Por exemplo, relata um dos adolescentes que: *“Sempre que tinha bagunça a professora já falava, sempre tu.”* É de tal maneira incrustada a marca, que mesmo mudando o comportamento, o sujeito não é destituído daquele comportamento pelo qual foi reconhecido. *“Eu fazia bagunça quase sempre,[...] eu ficava uns dias quietos, mas ninguém falava nada”*.

Do mesmo modo, outro adolescente relata: *“Eu ficava quieto às vezes, mas não falavam nada. [...] Quando eu falava palavras me mandavam para a fora.”*

Nestas condições, os adolescentes têm a experiência de ser reconhecidos como bagunceiros e tal reconhecimento é reforçado pelo rótulo que a ele é imputado. Fazer ou não fazer bagunça, aqui já não importa mais, pois ele já é aquele que bagunça. As atribuições que são conferidas ao sujeito, definem e colocam-lhe em determinada posição, (LAING, 1982) no caso dos sujeitos desta pesquisa, tais atribuições no decorrer de suas trajetórias escolares lançou-os para agirem e se experimentarem enquanto inadequados.

Neste sentido os adolescentes expressam: *“Sou vadio mesmo sempre fui. Não queria nada com nada, e ainda não quero.”* E o mesmo adolescente ainda reforça, *“Por fim eu já assumia toda a bronca mesmo, mas às vezes não era eu.”* Outro adolescente se experimenta como aquela que *“tava ralada, era a errada do grupo, [...]”*

Imputado ao adolescente o estigma, este passa a ser experimentado pelo sujeito como tendo estado sempre ali, o que não é fato, pois é no processo de relações com os outros (CASTRO E SCHNEIDER, 1994) que o sujeito vai se apropriando de elementos para construir valores e significações (DUBAR,1997), mas este, passa a vivê-los como se sempre estivessem incrustados no seu ser.

Sobre isto aparece ainda, no relato de outro adolescente que: *“Tenho preguiça de ir para aula. Meu forte não é pensar.[...] Não tenho paciência tenho hiperatividade.”* e sobre o passado na escola diz: *“[...] não parava quieto, era*

*hiperativo.*” O saber técnico por vezes transforma-se em forte instrumento de construção de rótulos, e quando tratamos de diagnósticos em saúde, estes podem ganhar força potencializada. Este adolescente, além de se entender como preguiçoso e incapaz de pensar, atribui para si o diagnóstico que recebeu de hiperatividade, fazendo desta atribuição um elemento a mais para se entender como não sendo possível estar no espaço escolar.

Ainda neste aspecto, outro exemplo é a experiência que o adolescente tem em relação à escola como sendo aquele que sempre incomodava. *“Incomodei sempre, fazia bagunça todo dia.”* Aqui, não tratamos de diminuir as dificuldades que um aluno que “bagunça” no espaço escolar traz para o professor, o grupo de colegas e mesmo para as ações pedagógicas, mas sim, compreender essa realidade. Trata-se de refletir sobre a constituição da experiência deste aluno “bagunceiro”, sobre quais as estratégias pensadas para lidar com estes e fundamentalmente, como este aluno que é visto e passa a se ver como bagunceiro se relaciona com a escola.

Mas a relação pautada a partir de uma determinada pré concepção, onde se rotula e se entende previamente o que é possível para um determinado sujeito, não fica apenas no individual, podendo sim, ser estendida a um grupo social. Desta forma, um dos adolescentes relata a experiência de ser tratado com indiferença em relação a seus interesses. No olhar deste, os professores, a direção da escola, e a sociedade mais ampla, entendem que os alunos do colégio onde ele estuda e da comunidade onde reside, não teriam interesse em informações a respeito do vestibular e de profissões que exijam estudo universitário: *“Estou numa escola que não me passa informação nenhuma em relação a vestibular... ENEM. Não tenho Internet. Ando atrás dos professores para me explicarem, mas ninguém explica como funciona. Foram na escola, mas mostraram curso que não é faculdade. Não tem muita gente no meu colégio que vá fazer vestibular... acho que é por isso que não explicam.”*

A partir de uma compreensão da imperfeição “original”, no caso aqui, uma comunidade pobre, com crianças e adolescentes pobres, tendemos a inferir uma série de imperfeições. (GOFFMAN, 1988). Ou seja, por estarem nesta comunidade, não teriam interesse em vestibular, cabendo a estes, o acesso quando muito, a



cursos técnicos, ou mesmo a profissões que não necessitem da continuidade dos estudos.

Outro elemento que se apresenta como importante para discussão da relação entre professores e alunos, é a identificação do adolescente com seus professores. Foi possível verificar que para estes adolescentes entrevistados, em varias situações eles apontam de forma negativa esta identificação. A forma como os adolescentes são tocados através da experiência que tem no decorrer de suas atividades escolares, é a de que os professores não gostam do que fazem, ficando difícil a identificação com um sujeito desmotivado em sua atividade profissional. Um dos adolescentes declara que, *“os professores reclamam todo tempo do salário, nunca tive eles como exemplo. [...]Tem professor que só ta lá porque ainda não se aposentou.”*

Efetivamente, as perspectivas dos docentes enquanto viabilização profissional encontra-se tolhidas, como apresenta o Relatório: As Desigualdades na Escolarização no Brasil, onde constata que a desigualdade salarial dos professores persiste assim como a desvalorização social à qual vem sendo submetida, tanto por parte do Estado quanto pela comunidade e estudantes (BRASIL, 2011)

Ainda na perspectiva trazida pelo olhar dos adolescentes, há por parte dos professores, desmotivação e descrença na profissão, não havendo mediação ou possibilidade de que estes sejam vistos como exemplos a serem seguidos. Um dos adolescentes afirma que *“Os professores para tentarem manter a ordem acabam tentando dar lição de moral, mas o aluno não para de falar.”* E este mesmo adolescente continua, *“[...] é difícil o professor que sabe manter o respeito. Eles... os professores... ameaçam e não cumprem... eu acho que se fala tem que cumprir. Eles vivem ameaçando e não cumprem. [...] Alguns dizem, eu tô aqui ganhando meu salário, vocês é que precisam do meu trabalho. O problema é de vocês se não aprenderem, não meu.”*

A impotência deste profissional diante de seus alunos lança para uma relação onde impera o fracasso dos dois lados. Em relação ao professor (BRASIL, 2011) *“A desvalorização da carreira do magistério construída na sociedade nas últimas décadas do século XX também é demonstrada por resultados de pesquisas que indicam o pouco interesse dos jovens em perseguir a carreira docente.”* (p.16)

Tal experiência do adolescente em relação ao fracasso da carreira docente tem sua base fundamentada em elementos da realidade, pois encontramos no cotidiano docente, um conjunto de variáveis que tem contribuído para a desmotivação e desinteresse dos professores, passando pelos salários, a excessiva carga horária, o grande número de turmas assumidas por cada professor, até as condições de formação docente (BRASIL, 2011),

[...] submetida a condições de progressiva perda de status social e de desqualificação do trabalho docente, os professores vêm sendo acometidos pelos baixos salários, o que induz à excessiva carga horária e quantidade de turmas, e pela pouca qualidade de grande parte dos cursos de formação, geralmente fornecidos por instituições privadas, submetidas a um regime relativamente frouxo de fiscalização. (p. 16)

Também Cury e Ferreira (2010), ao discorrerem sobre as variáveis que implicam na evasão escolar, entre aquelas que relacionam à escola, citam a existência de professores despreparados, em número insuficiente, com desmotivação, entre outros.

Como conseqüência deste contexto escolar, permeado por estigmas e falta de identificação, podemos constatar muitas relações pautadas na insegurança, gerando comportamentos de agressividade e medo.

Temos a experiência de um dos adolescentes entrevistados como sendo aquele que causa pavor aos professores: *“Os professores tinham medo de mim. Tinha professor que passava mal. Chamavam minha atenção quando bagunçava, gritavam comigo, não gosto que gritem comigo. Aí bagunçava, quando cansava, saía, dava as costas... os colegas riam.”*

Nesta mesma direção, em alguns momentos as relações chegam ao extremo, gerando brigas e agressões. Podemos constatar no relato de um dos adolescentes: *“Eu não falava muito com eles (professores) nem eles comigo, não pedia ajuda. Brigava muito com os professores... não aturava nada, não parava quieto em sala. Joguei uma cadeira numa professora.”*

Temos também, experiências por parte dos adolescentes de medo e vergonha. Nesta perspectiva relata um dos adolescentes pesquisados: *“Eu tinha medo de receber castigo, tinha vergonha.”*

A alegação de que as relações eram ruins também é evidenciada por parte de um dos adolescentes, com a justificativa de que os professores falam demais, que são muito velhos e tem dificuldade de acompanhar o ritmo do aluno: *“Eu não gostava dos professores, eles já eram tudo uns velhos. Os alunos eram mais rápidos do que eles, se fossem mais novos podiam ser melhores e entender mais os alunos. Os professores já estavam tudo meio loco. Os professores diziam que se eu parasse e prestasse atenção eu seria bom aluno.”* E esse mesmo aluno afirma *“Os professores falavam demais... é muito chato.”*

Poucas experiências na relação professor e aluno foram evidenciadas como positivas nas entrevistas realizadas. Um dos adolescentes relata que tinha uma boa relação com os professores, mas seu entendimento a respeito disto, era de que só era boa porque ele não retrucava, ressaltando que os colegas que respondiam agressivamente não eram aceitos. Ele relata que colava nas provas, mas como não retrucava não havia problema. *“Minha relação com os professores era boa... mas colava. Como eu não respondia... então era bom. Tinham colegas que respondiam... ai... iam para diretora.”* E outro adolescente relata que *“Se chegava atrasado ia direto para a diretora... mas não me preocupava... não pensava em futuro.”*

No relato de um dos adolescentes, este diz que gostou só de um professor durante os 10 anos que passou pela escola, *“gostei apenas de um professor durante todo o tempo que fiquei na escola.”* Cabe evidenciar que este adolescente estudou até a quinta série.

Outro adolescente relata como positiva a experiência de quando em uma determinada disciplina conseguiu prestar atenção nas aulas, e tirou uma nota dez na avaliação, justificando que este resultado foi em função de que o professor era bom. *“Teve uma vez que eu tirei 10 em história no primeiro bimestre, eu tava prestando atenção e o professor era bom, ele conseguia me fazer olhar pra ele e prestar atenção, aí eu não viajava.”*

O processo ensino-aprendizagem é um via de mão dupla, necessariamente para haver sucesso neste processo é fundamental um aluno que aprenda, e professores que consigam ensinar.

### 3.2.1.3. Relação com a Punição

Com relação às estratégias pedagógicas para manutenção da disciplina no espaço escolar, apesar do avanço na construção de conhecimentos a respeito de estratégias pedagógicas para a aprendizagem, bem como dos preceitos legais, onde temos garantido que (BRASIL, 1988):

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. 205).

O que vemos, no entanto são práticas muitas vezes fundamentadas em uma relação verticalizada e pautada na violência. Na realidade dos sujeitos entrevistados, estes relatam a existência de práticas que tem a punição como fundamento, passando por colocar alunos de castigo, suspensão temporária ou expulsão definitiva.

Com relação aos castigos, os citados pelos adolescentes são: ir para fora da sala de aula, ir para a direção, levar bilhete para os pais assinarem e ficar com a cara virada para a parede.

Tais castigos devem ser compreendidos dentro de um contexto onde tem a necessidade de um poder disciplinar para garantir a relação, que na perspectiva de Foucault (1977) podemos dizer que,

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor.(...) A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (p. 143)

Podemos identificar tais situações nos relatos dos adolescentes, tais como “Quando não fazia a tarefa ou bagunçava, ficava de castigo com a cara virada para a parede” ou ainda que “la bilhete pra casa, me botavam pra rua [...]la bilhete pra casa,[...]”.

No caso da estratégia de mandar o bilhete para casa, mesmo sendo uma organização administrativa da escola para poder informar aos responsáveis acerca do comportamento de seus filhos, também é utilizada com intuito de castigar o aluno pelo seu ato, dando a oportunidade aos responsáveis de tomarem providências acerca do comportamento inadequado dos mesmos. Mas o que acontece é que os pais ficam na impotência diante do comportamento *inadequado* do filho, assinam, esperam passar os dias da suspensão e devolvem-no para a escola.

No relato dos adolescentes, constatamos que tais castigos eram aplicados quando os respectivos adolescentes faziam bagunça, quando não faziam a tarefa, quando se levantavam fora de hora, quando não queriam ir ao quadro, quando respondiam agressivamente para outro colega ou para o professor. Afirma um dos adolescentes que *“cheguei a ser expulsa da sala(posta para fora da sala) porque não queria ir ao quadro”*.

Não ir ao quadro, ou qualquer outro comportamento que pudesse ser entendido como contraposição a norma e as regras, passam a ser digno de punição. Onde (BOCK, FURTADO E TEIXEIRA, 2001) “ao aluno cabe escutar, obedecer, acreditar e submeter-se. Ao professor cabe saber, ordenar, decidir, punir.[...] Sanções estão previstas para os deslizes.” (p. 269)

Ainda sobre isso outros dois adolescente afirmam que *“[...] muita bagunça ... direto na direção, acabava ficando mais na rua do que sala.”*e *“Eu não sentava, não tinha paciência, agitava na sala, eles (os professores) me botavam para rua direto.”*

Importante notar que tais punições eram experimentadas por uns como um castigo vexatório e humilhante, *“Eu tinha medo de receber castigo, tinha vergonha. [...] fiquei na rua que nem um cachorro, uma anormal a diferente da sala. Isto na sexta série”*, e por outros adolescentes como algo positivo, que possibilitava que eles se livrassem da exigência de estar em sala de aula: *“eu incomodava para ela me mandar pra rua mesmo, e até ir embora”*.

À medida que a aplicação de tais castigos não surtem o efeito desejado, de garantir a ordem e a disciplina, a instituição escolar, na pessoa do diretor, ou mesmo do professor, lança mão de outras estratégias coercitivas. Na realidade dos

sujeitos pesquisados, as principais estratégias passam a ser expulsões temporárias (suspensões) e expulsões definitivas.

Com relação às expulsões temporárias (suspensões), identificamos ser uma prática bastante utilizada na relação da escola com os adolescentes participantes das entrevistas. Podemos identificar na fala de um dos adolescentes: *“Eu brigava na escola e recebia suspensão, ficava três dias em casa, mãe falava um monte quando eu era menor. Mas nunca apanhei por causa dos estudos.”*

Apesar de castigos físicos não terem sido citados pelos adolescentes entrevistados, como podemos ver em relato de pesquisa realizada no Rio de Janeiro, exposto em documento denominado de Carta do Rio de Janeiro, no ano de 1997, tais castigos persistem como práticas “pedagógicas” dentro das escolas. (QUINTEIRO, 1998),

*O castigo físico que supúnhamos banido de nossas escolas está longe de ter sido abolido. Ele vai desde se ajoelhar no milho, ficar atrás da porta, receber puxões de orelha e de cabelo até a pimenta passada na boca ou objetos atirados pelos professores (como giz, apagador e livros). (p. 12)*

Assim como as expulsões temporárias, as expulsões definitivas (colocar a matrícula a disposição) fizeram parte da vida escolar da grande maioria dos adolescentes entrevistados. Exemplificamos tal situação com o seguinte relato: *“mudei quatro vezes de escola, sempre expulso por causa das brigas....se me mandassem embora, dava nada. Virava as costas e ia embora”.*

Também se faz de fundamental importância para compreendermos o impacto de tais estratégias, as informações relativas a quantidade de escolas por que passaram (tiveram matrícula efetuada) os adolescentes participantes da entrevista, organizadas na tabela 23.

Tabela 23 - Número de Escolas que os adolescentes entrevistados frequentaram

DESCRIÇÃO	Frequência	%
05 escolas	01	14
04 escolas	03	43
03 escolas	01	14
02 escolas	02	29
TOTAL	07	100%

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora de outubro2010 a maio2011

Notamos que, em relação ao número de escolas que os adolescentes entrevistados frequentaram, podemos verificar que três dos adolescentes passaram por quatro escolas, perfazendo uma porcentagem de 43% dos adolescentes entrevistados. Dois adolescentes, somando 29% do total, frequentaram duas escolas. E ainda, um adolescente passou por três e outro por 5 escolas.

Ao questionarmos aos adolescentes os motivos pelo qual houve tais trocas, estes responderam que as trocas se davam por conta de solicitação por parte da escola, sendo que por mudança de domicílio ocorreu apenas com o sujeito que passou por apenas duas escolas. Ou seja, a troca de escolas foi consequência de expulsões realizadas pelas instituições escolares onde estes se encontravam.

Tais trocas de escolas, somadas as situações de repetência, e a forte estigmatização destes sujeitos, dentre outras variáveis, faz aumentar cada vez mais o fosso existente entre o cotidiano destes adolescentes e as possibilidades de uma vida escolar com um mínimo de sentido.

#### 3.2.1.4 A Escola e o Adolescente

Com os elementos analisados até aqui, ao tratar das experiências dos adolescentes pesquisados na relação com a escola podemos constatar alguns pontos que entendemos como crucial nesta análise. Muitas das experiências vividas na escola, dizem respeito a esta enquanto um espaço de conflitos, onde o adolescente sofre pela violência que muitas vezes também é perpetrada por outros alunos, e onde os adolescentes entrevistados passam a se relacionar pela violência.

*Nas palavras de um dos adolescentes entrevistados “Campo de Guerra era a Escola [...]. Não era aceita por ninguém.”*

Nesta mesma direção, outra afirmação ressalta que: “A escola devia ser o espaço de ensinar e aprender, mas acabava sendo espaço de briga e de apanhar.” Ou ainda, que a escola era espaço de “*Brigas, fofocas e confusão*”.

Assim, alunos com uma trajetória de brigas e confusões, acabam sendo identificados por esse comportamento, passam a aparecer na e para a escola, à medida que assumem o papel de brigões e responsáveis pelas confusões. Vai ganhando um espaço, um lugar fazendo isso: *“Brigavam comigo, me batiam comecei a ver que ou batia ou apanhava.”*

É possível verificar neste grupo pesquisado, que em sua “passagem” pela escola não são evidenciadas por parte dos adolescentes, experiências de estarem no espaço escolar para aprender, e de que esta aprendizagem pudesse ser importante para sua vida. O que se evidencia é que os conteúdos ensinados ficam em segundo plano em detrimento do espaço para a transgressão, para suspensão, expulsão, e reprovação.

Assim, vivemos um momento histórico onde falar de educação escolar no Brasil é necessariamente falar de um direito legalmente garantido, por vários instrumentos jurídicos, tais como a Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a LDB (1996) e suas normativas, bem como inúmeros decretos e resoluções que direcionam toda a atividade educacional. (CURY e FERREIRA, 2010) Mas apesar destes avanços legais, no cotidiano destes adolescentes a escola tem se constituído em um fardo a ser carregado. Como exemplo desta relação temos a fala de um dos adolescentes, que afirma *“[...]Não queria nada com nada, e ainda não quero. Só ia para escola para fazer bagunça.”*

Assim, Ferreira et alii (2006 apud SAPATEIRO, SZYMANSKI, RAGAZZAN, 2010) esclarecem que:

[...] a tentativa de combater o analfabetismo e de democratizar o ensino, propagou a idéia de escola obrigatória, aumentando o número de alunos e consequentemente o aumento de professores, que na maioria das vezes não estavam preparados para lidar com tanta diversidade de crianças. Diante deste contexto, a escola deixou de ser percebida como um direito passando a ser encarada por muitos alunos como uma imposição, contribuindo para o aparecimento da desmotivação e do comportamento indisciplinado. (p. 03)

Mas esta relação pautada pelas dificuldades no processo da aprendizagem e pelo entendimento que só lhes restavam a reprovação e o reconhecimento como indisciplinados, em alguns dos casos analisados, são identificados desde o início da vida escolar. Um dos adolescentes, por exemplo,



refere-se a sua vida de dificuldades na escola desde que teve seu primeiro contato com esta: *“Eu acho que sou bagunceiro desde os quatro anos”*.

Já em outros casos, o início da escolarização se deu de forma regular e em um determinado momento do processo passam a ter dificuldades: É o caso de um dos adolescentes que relata: *“Comecei com 05 anos ir para a pré-escola, aprendi a ler e escrever neste ano. Até quarta série não reprovei. Na quinta encalhei.”* Este adolescente a partir da quinta série passou por várias reprovações e hoje afirma: *“não gosto de estudar, gosto de ler. Pra ler eu não preciso ir pra escola, não gosto dos professores, e eles também não gostavam de mim”*. Ou seja, não foi no início da escolarização, pois até o quarto ano vinha conseguindo ter um desempenho satisfatório para poder passar de ano. Em um dado momento “encalha”, e aí passa a ser reconhecido e se reconhecer como aquele que não conseguiria, passando a ter uma experiência da escola, negativa e como um espaço que não tem função nenhuma em sua vida.

Claro que nossa análise não contempla todos os aspectos inerentes a construção da identidade destes adolescentes, pois ativemo-nos na sua relação com a escola, e para uma análise mais ampla, seria necessária a descrição de outras variáveis. Mas no âmbito da escola podemos identificar, seja desde a mais tenra idade, seja durante o processo da vida escolar, a consolidação de um movimento na relação com esta, de perda do significado do sentido de estar ali. Tornando-se como já afirmado na análise de outros elementos, um espaço “negativo”.

Aqui cabe ressaltar alguns aspectos relativos ao cotidiano das aulas e como estas são vividas pelos adolescentes aqui analisados:

Sobre ir ao quadro: *“Não ia no quadro, os professores é que tem que escrever não eu, escrevia no caderno, se eles quisessem olhar a tarefa que olhassem lá. No quadro eu não ia. Se mandassem ler eu lia.”*

Outro adolescente afirma: *“Eu era muito tímida não entendia a matéria, mas nunca perguntava nada. Tinha vergonha de ir ao quadro, cheguei a ser expulsa da sala porque não queria ir ao quadro, a professora achava que eu não ia para incomodar. Eu me apavorava, tinha muita vergonha de ter que ler em voz alta, eu gaguejava.”*

Importante observar que o ir ao quadro, que poderia ser uma estratégia pedagógica para fortalecer o conhecimento e a segurança do aluno frente à turma e aos conteúdos, nestes casos aparece como uma ação que gera insegurança e temor. Assim, a negação de ir ao quadro, não sendo compreendida adequadamente pelo professor, soma na estigmatização e desqualificação do aluno.

Sobre copiar conteúdo um adolescente afirma que: *“Tudo era chato, mas pior era copiar. Ficar olhando para cara da professora. Monte de coisas que eu não entendia.”*

Aqui a estratégia utilizada pelo professor de pedir para os alunos copiarem os conteúdos no caderno, da mesma forma que ir ao quadro, poderia ser uma estratégia pedagógica com uma função positiva, fortalecendo o aprendizado e o exercício do escrever pelo aluno. Mas tal ação ganha sentido se o aluno tiver as condições para desenvolver tal ato. Mas na situação dos adolescentes pesquisados podemos afirmar que em alguns casos, estes não tinham nem as condições instrumentais (saber ler e escrever) de modo adequado, como também, por vezes não encontram significado para sua vida daquilo que está sendo pedido que copiem.

O conteúdo trabalhado na escola não tendo sentido direto para o adolescente, bem como o processo de aprendizagem não se dando de forma satisfatória, em muitos casos o sentido dado ao espaço da escola, se da por atividades e ações não diretamente relacionadas com o objetivo específico da escola.

Assim, um dos adolescentes ressalta que o que tinha de interessante na escola era o futebol, o que ele gostava muito e o fazia ter desejo de ir para a escola. Mas ao mesmo tempo por muitas vezes era motivo de confusão. *Relata que “[...] não gostava de nada, só do futebol.” e continua afirmando “Fazia bagunça na escola por causa do futebol [...] sempre fui louco pelo esporte.”* Mas mesmo tendo algumas dificuldades e confusões em função do esporte, esta prática parece ter sido uma forte mediação para este adolescente, sendo dos entrevistados o único que concluiu o segundo grau.

Ressalta-se aqui, a necessidade da promoção de uma “educação de qualidade”. Cury e Ferreira (2010) ao referirem-se aos objetivos da educação,

afirmam que “[...] somente uma educação de qualidade pode favorecer o desenvolvimento, bem como o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho do adolescente e da criança.” (p. 94). E se esta qualidade não é alcançada cria-se um vácuo na proposta de lançar essas crianças e adolescentes para uma condição de cidadania. Nas palavras de Cury e Ferreira, (2010) “Um aluno que deixa o ensino fundamental sem o conhecimento básico das disciplinas ministradas, sem saber ler e escrever adequadamente, não se desenvolveu plenamente e pode ter comprometido a sua qualificação para o trabalho.” (p. 94).

Por fim, ressaltamos ainda, que estes adolescentes enfatizam que suas experiências em relação à escola não tiveram esta como um espaço de aprendizagem, objetivando o aprendizado e a abertura de possibilidades no presente e para o futuro, mas como um espaço sem sentido, ou por vezes com sentido negativo. Nesta perspectiva relatam que: *“Eu não gostava de nada na escola não queria ir para a aula. Não gostava e não gosto de escrever.”* Outros adolescentes afirmam que *“Eu não gosto de estudar... de falar disso... não gosto da escola, não quero mais ir pra lá.”* e *“Cansei da escola não dá mais, não quero mais estudar”*.

Outro adolescente relata ainda, que na escola *“Era só regras, cantar o hino... não podia usar boné.”*

Sendo experimentado como um espaço imposto, que impõe regras e limites, sem, no entanto dar um sentido, esses sujeitos vão tendo fortalecido o desejo de não estar mais neste lugar. Nesta direção Cury e Ferreira (2010), discutem o conjunto de motivos que podem lançar para evasão escolar, dentre eles a escola não atrativa e autoritária; Alunos desinteressados e indisciplinados, entre outros.

Portanto, não podemos reduzir a compreensão desta situação a apenas um ou outro fator, pois (CURY e FERREIRA, 2010) “são concorrentes e não exclusivas, ou seja, a evasão escolar se verifica em razão da somatória de vários fatores e não necessariamente de um especificamente.” (p. 94)

De forma quase que unânime os entrevistados tem a experiência da escola como algo ruim e chato, onde não tiveram nada de bom que agregasse em suas vidas. Vemos isso claramente em relatos de três adolescentes: Um primeiro

afirma que *“Nunca aprendi nada na escola. A escola não me serve para nada.”* Outro diz *“Eu não gostava da escola, eu achava tudo um pouco chato [...] Nada de legal aprendi na escola”* e um terceiro relata que *“Nunca teve nada de bom na escola.”*

Tal significado da escola fica diretamente ligado a função que a escola tem na vida destes adolescentes. Neste sentido, vemos que os conteúdos também são vistos como não tendo função, e isto reforçando a noção de um espaço que não tem nada a contribuir positivamente para eles. Conforme afirma um dos adolescentes *“Até agora não me fez falta para nada. No meu serviço não preciso saber nada de escola.”* e *“Não aprendi nada, só aprendi a bater.”*

Um dos adolescentes racionaliza sua experiência sobre a escola, pontuando a contradição vivida no espaço escolar a respeito dos conteúdos. Afirma ele que a sociedade constrói uma compreensão de que os conteúdos são importantes para sua vida, para sua profissão, mas que para ele não tem importância e valor nenhum: *“Dizem que os conteúdos ensinados na escola são importantes para vida, são importantes para arrumar serviços, mas até agora não me serviu para nada. No meu serviço não querem saber se eu estudo, não serve para nada estudar.”*

Como reflexo desta situação experimentada pelos adolescentes em medidas socioeducativas de LA, não poderia ser diferente os dados obtidos em relação ao grau de escolaridade dos mesmos, onde temos 90,80% do total de adolescentes atendidos em LA no ano de 2010, sem terem concluído o ensino fundamental, como podemos observar na tabela 24.

Tabela 24 - Grau de escolaridade de Adolescentes em LA

DESCRIÇÃO	Freqüência	%
E.F.Incompleto	79	90,80
E.F.Completo	00	00
E.M.Incompleto	06	6,90
E.M.Completo	02	2,30
E.S.Incompleto	00	00
TOTAL	87	100%

Fonte: Dados LA ano de 2010

Na mesma direção, nos casos dos adolescentes participantes das entrevistas, obtivemos um resultado muito próximo do resultado da totalidade dos sujeitos em LA, como podemos ver na tabela 25.

Tabela 25 - Grau de Escolaridade dos Entrevistados

DESCRIÇÃO	Frequência	%
E.F.Incompleto	06	85,71
E.F.Completo	00	00
E.M.Incompleto	00	00
E.M.Completo	01	14,29
E.S.Incompleto	00	00
TOTAL	07	100%

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora de outubro2010 a maio2011

No que tange o grau de escolaridade, do total da população em medida de LA, 79 adolescentes tem apenas o ensino fundamental incompleto, totalizando 90,8%. 06 adolescentes têm o ensino médio incompleto e outros 02 adolescentes encontram-se com o ensino médio completo.

Por sua vez, dos 07 adolescentes entrevistados, 06 deles encontram-se com ensino fundamental incompleto, ou seja, 85,71% da amostra, sendo que a maioria destes cursou até na quinta série. Apenas um adolescente, do total dos entrevistados tem segundo grau completo. Cabe ressaltar sobre este sujeito, que ao final da pesquisa, este já se encontrava realizando curso universitário.

Constata-se que tal realidade não se limita aos adolescentes pesquisados, pois, Brito (2000) relata que aproximadamente 55% dos adolescentes em medidas socioeducativas no Brasil são analfabetos ou analfabetos funcionais. Ficando evidente que a maioria dos adolescentes que cometem infração e estão em medidas socioeducativas está com dificuldades em relação à obtenção de sucesso escolar.

Outro dado que se faz de fundamental importância em nossa reflexão, que corrobora com as constatações apresentadas, diz respeito à frequência escolar dos adolescentes que foram entrevistados.

Tabela 26 - Está frequentando a escola no ato da entrevista

DESCRIÇÃO	Frequência	%
Sim	02	28,57
Não	05	71,43
TOTAL	07	100%

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora de outubro2010 a maio2011

Em relação a estar matriculado na escola, dos 07 adolescentes entrevistados podemos verificar que apesar de todos estarem com matrículas, apenas dois destes estavam participando das atividades escolares na época em que realizamos as entrevistas. Cabe salientar que ao iniciar a medida a autoridade judiciária determina ao adolescente infrator a obrigatoriedade de ser matriculado, porem em muitas das situações a matrícula é efetuada, mas a frequência e permanência não ocorrem.

Tais dados, relativos à condição pedagógica destes adolescentes, servem como importantes subsídios para refletirmos sobre a experiência dos adolescentes em relação à escola.

### 3.2.1.5. Relação da Família com a Escola

Nas experiências dos adolescentes com relação à significação da escola por parte das famílias, identificamos relações, em sua ampla maioria, de desvalorização da função da escola na vida dos filhos. Por exemplo, um dos adolescentes afirma que *“era botado para rua...ia bilhete pra casa”*, e nestas situações *“mostrava os bilhetes para a mãe que só assinava e não dizia nada”*. Voltava para a escola, com o bilhete assinado e mais uma vez fazia bagunça, novamente indo para a rua. Em suas palavras, *“Minha mãe só assinava... não dizia nada. O pai às vezes me batia quando chegava os bilhetes, mas ele também me ajudou as vezes com as tarefa.”*

Outro adolescente refere que o pai não dava atenção *“Meu pai só trabalhava não dava atenção quando tava em casa tinha que descansar [...] não podia fazer barulho, ele não conversava.”* Mas neste caso, a mãe tinha certa preocupação com o desempenho escolar do filho: *“a mãe perturbou quando reprovei.”* Ainda este mesmo adolescente afirma que: *“Era cobrado de ir para escola... mandavam fazer a tarefa... eu não queria estudar. Minha irmã estudou, acabou o segundo grau, e me ajudava nos estudos.”* Este adolescente foi o único dos entrevistados, que concluiu o segundo grau e tem interesse em fazer um curso universitário. Interessante notar, que da mesma forma que a família (mãe e irmã), teve, com este adolescente, uma relação importante para a significação da escola, esta família parece ter tido uma influência para que este adolescente se afastasse das drogas. *“Quando usava droga eu tinha medo de acabar morrendo por causa da droga, por que sabia que era pecado... e vai para o inferno, minha mãe sempre dizia isto...”*

Outro adolescente relata que para sua família *“a escola era obrigatória”*, mas no entanto este não deu o devido valor: *“Eles têm razão (os pais), mas o cara não ta nem ai.”*

Para tanto podemos retomar um dos tópicos citado por Cury e Ferreira (2010) no que diz respeito à garantia do direito a educação explicitada nas normativas constitucionais: *“[...] Ciência dos pais e ou responsáveis do processo pedagógico e participação na definição da proposta educacional.[...]”*. (p. 81)

Por fim, destacamos ainda, as experiências de outros dois adolescentes. Um adolescente relata que *“A mãe nunca brigou por causa da escola, só por causa da suspensão e das brigas não porque eu rodava ou parava de estudar...minha mãe brigava quando reclamavam de mim para ela, mas ela cansou, com o tempo não dizia mais nada... como eu não queria nada com nada, ela parou de reclamar... Eu comecei a trabalhar aí ela não reclamou mais.”* O segundo diz *“Não falam nada, eu perdia a aula porque dormia demais, meu quarto ficava fechado minha mãe não chamava... eu perdia a hora. Ela não fala nada. Minha mãe não chamava não tinha como entrar no quarto eu deixava a porta fechada. Desde 08 anos tranco a porta do quarto”*.

A família é o primeiro e fundamental espaço para socialização na vida do ser humano. Segundo Berger e Luckmann (1995) na socialização primária a criança vai aprendendo com os outros significativos seu modo de ser no mundo. Neste lançar-se para o mundo de um determinado modo, sem dúvida tem atrelado a relação com a família.

Ao tratarmos de adolescentes em conflito com lei, necessariamente devemos ter como referencia também a família deste sujeito. Podemos evidenciar pelo apresentado até então, que há uma defasagem no que tange os aspectos de escolarização. Onde podemos aventar que a família de quase a totalidade dos adolescentes teve dificuldade de cumprir seus deveres inerentes ao poder familiar. Segundo Cury e Ferreira (2010) há múltiplas causas para a evasão escolar e dentre elas o não cumprimento por parte dos pais/responsáveis dos deveres decorrentes do poder familiar, desinteresse em relação ao destino dos filhos, etc.

Mas cabe refletirmos a partir da apresentação da tabela 27 que apresenta o grau de escolaridade de familiares dos adolescentes entrevistados, o desinteresse por parte de pais e responsáveis em relação aos aspectos relativos à escolarização de seus filhos, não pode ser visto fora de um contexto mais amplo.

Tabela 27 - Grau de escolaridade de familiares dos adolescentes entrevistados

DESCRIÇÃO	Freqüência	%
E.F.Incompleto	06	86
E.F.Completo	00	00
E.M.Incompleto	00	00
E.M.Completo	01	14
E.S.Incompleto	00	00
TOTAL	07	100%

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora de outubro2010 a maio2011

Em relação à escolaridade dos familiares, verificamos que na mesma perspectiva dos adolescentes, 86% dos familiares têm grau de escolaridade no Ensino Fundamental Incompleto, sendo que apenas 01 familiar, perfazendo 14% tem ensino médio completo. Cabe ressaltar que a denominação de familiares, está compreendido aqui como: pai, mãe, padrasto, irmão, irmã, avó, avô, pessoas que moram ou moraram com os adolescentes em algum momento de suas vidas.



Aqui podemos inferir que o problema em relação à escolarização neste grupo pesquisado, ocorre intergeracionalmente. Temos em muitas situações famílias, que tem em seu bojo a necessidade de sobrevivência anterior a planejamentos que passem pela possibilidade de inserção de seus membros em espaços escolares. Como já destacado anteriormente um dos adolescentes entrevistados relata que sua mãe parou de reclamar de seus problemas escolares quando ele se insere no espaço de trabalho... *Eu comecei a trabalhar aí ela não reclamou mais.*”

Segundo Bastos (2007) é nisto que temos que centrar nossas reflexões: que projeto de sociedade estamos propondo aos chamados “jovens em conflito com a lei”? Que soluções somos capazes de propor aos problemas enfrentados e aos problemas criados por nossa juventude, em especial por aqueles que há séculos são aviltados em seus direitos mais fundamentais?

Temos um problema que não iniciou com estes jovens, e pensarmos as questões relativas à escolarização destes, apartado do problema mais amplo, muitas vezes de gerações passadas, pode inviabilizar o sucesso de ações no presente.

### 3.2.1.6. Relação com a Violência

A violência permeou a vida dos adolescentes entrevistados de várias formas, no espaço familiar, na escola e pelas infrações cometidas. É possível identificarmos a violência no relato de todos eles, como no exemplo da adolescente que afirma: *“Eu era bem boazinha mesmo. Até eu entender como era a vida. Hoje é olho por olho dente por dente. [...] Brigavam comigo, me batiam comecei a ver que ou batia ou apanhava”*. Outro adolescente afirma que *“Desde pequeno [...] eu era revoltado porque meus tios me batiam. [...] eu era um Caco.”*. Outro ainda afirma que *“Quando eu era menor apanhava de câmara de pneu.”*

As relações que permeiam a vida dos adolescentes em muitas situações são pautadas na agressividade, e tais fatores agressivos são oriundos por falta de referências, de produção de vínculos simbólicos que nascem no seio da estrutura familiar. (BASTOS, 2007)

Na escola a violência, em diferentes formas, também é vivida por todos os adolescentes entrevistados. Uma característica identificada, é que esta foi vivida na escola desde muito cedo, no início da vida escolar, o que podemos ver no seguinte relato: *“Minha primeira briga foi na primeira série. Eu era bem quieta tímida, como eu sou até hoje. Quem chegava à fila primeiro tinha uma recompensa, (recebia um Bom-Bom) todo mundo queria ganhar. Eu cheguei primeiro, mas veio uma guria e me empurrou e disse para professora que ela tinha chegado primeiro. Nem esperei a professora dizer quem ia ganhar, bati na menina, pulei o muro da escola e corri embora.”*

Sendo diversificados os motivos das brigas e da violência, entendemos como interessante descrever aqui, a motivação de um dos adolescentes, o qual relata que se envolvia em atos de violência por ser “caluniado” por outros colegas: *“Ninguém sabia, mas eu brigava era porque eles falavam mal da minha mãe, eu tinha que defender, ela não era aquilo que eles diziam, ela trabalhava.”*

É importante salientar que este adolescente ao referir que ninguém sabia o motivo pelo qual ele brigava na escola, fica evidenciado que nem a mãe sabia a motivação pela qual lançava seu filho aos acessos de ira.

Também de acordo com Bastos (2007) esta refere que quando faltam efetivos e reais investimentos por parte dos pais, os filhos percorrerão muitas zonas de perigo

Neste momento, não podemos deixar de marcar que, a violência, seja ela física ou psicológica, compõe o quadro da maioria das situações que levam adolescentes a medidas socioeducativas, não sendo diferente nos sujeitos entrevistados. Citamos exemplo de relato a situação onde o adolescente afirma que: *“Por causa da briga na escola chamaram a polícia[...] os caras começaram a espancar o guri e eu também.”* Segundo Costa (1986), “na cultura da violência, o futuro é negado ou representado como destruição, De tal forma, que a saída apresentada é a fruição imediata do presente; a submissão ao ‘status quo’.”(p.18)

Em se tratando de violência, cabe aqui apresentarmos a descrição acerca do tipo de infração cometida pelos adolescentes que estavam em medidas socioeducativas de LA no ano de 2010. Para tanto, descreveremos a infração cometida e a frequência que esta ocorreu, nos 87 adolescentes em LA (Tabela 28), e as informações relativas aos 7 adolescentes sujeitos da entrevista (Tabela 29).

Tabela 28 - Infração cometida adolescentes em LA

DESCRIÇÃO	Frequência	%
Furto	24	27,59
Tráfico	21	24,13
Porte de entorpecentes -	20	22,99
Uso de entorpecentes	06	6,89
Receptação	05	5,75
Assalto a mão armada	03	3,45
Tentativa de homicídio	02	2,30
Porte de Arma	02	2,30
Roubo	01	1,15
Homicídio	01	1,15
Vias de fato (briga)	01	1,15
Desacato	01	1,15
TOTAL	87	100%

Fonte: Dados LA ano de 2010

Tabela 29 - Infração cometida dos Entrevistados

DESCRIÇÃO	Frequência	%
Desacato	01	14,3
Vias de fato (briga)	01	14,3
Roubo	01	14,3
Trafico	01	14,3
Assalto a mão armada	01	14,3
Tentativa de homicídio	01	14,3
Homicídio	01	14,3
TOTAL	07	100%

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora de outubro 2010 a maio2011

No que diz respeito às infrações cometidas pelo total de adolescentes em medidas socioeducativas de LA no ano de 2010, observamos que 24 adolescentes cumprem medida por furto, 21 por tráfico e 20 por porte de entorpecentes, totalizando 74,71 % dos adolescentes em LA. Já o uso de entorpecentes, receptação e assalto a mão armada, ocorreu com 06 , 05 e 03 adolescentes

respectivamente. Tentativa de homicídio e porte de armas ocorreram com 02 adolescentes. Temos ainda na lista, situações de roubo, homicídio, vias de fato (briga) e desacato, cada uma destas tendo sido cometidas por um adolescente.

Já dos sete adolescentes entrevistados cada um cometeu uma infração diferente. Houve incidência de desacato, vias de fato (briga), roubo, tráfico, assalto a mão armada, tentativa de homicídio, e homicídio. Mesmo com graus bastante diferentes de gravidade, desde o desacato até o homicídio, todos tiveram a mesma medida socioeducativa aplicada: liberdade assistida. Em um destes 7 casos, ocorreu uma medida cumulativa de LA com a prestação de serviço a comunidade.

Cabe um esclarecimento aqui, a respeito dos tipos de infração cometidas pelo conjunto dos adolescentes atendidos no Projeto Caminhar e dos tipos de infração cometidos pelo conjunto de adolescentes que estão em Medida de LA. Ao observarmos a tabela 05, constatamos que a infração com maior frequência nos 146 adolescentes é a de dirigir sem habilitação. Mas ao voltarmos o olhar para a tabela 29, vemos que entre as infrações cometidas por adolescentes que estão em LA, não encontramos nenhuma infração de direção sem habilitação, pois os adolescentes com esta infração receberam como medida aplicada, a prestação de serviços à comunidade.

#### 3.2.1.7. Relação com a Droga

Discutir as questões relativas ao adolescente em conflito com a lei, necessariamente nos remete a atentarmos-nos para a problemática da drogadição. Ao voltarmos o foco de nossa atenção para o público pesquisado, constatamos que o envolvimento com a droga, fez com que 54% dos adolescentes em medida socioeducativa, tivessem sua medida aplicada por infrações de tráfico, porte de entorpecentes ou uso de entorpecentes.

Também devemos evidenciar que em relação ao uso de drogas, no levantamento da pesquisa documental constatamos que dos 87 adolescentes em

LA, 68 sujeitos referem fazer uso de substâncias psicoativas, como temos na tabela a seguir:

Tabela - 30 Adolescentes em LA usuário de drogas

DESCRIÇÃO	Frequência	%
Sim	68	78,16
Não	19	21,84
TOTAL	87	100%

Fonte: Dados LA ano de 2010

Este levantamento nos remete ao sério problema do adolescente infrator no envolvimento com a droga.

Já na tabela 31, demonstramos as informações referentes ao uso de drogas pelo grupo de adolescentes participantes das entrevistas:

Tabela – 31 Participantes das entrevistas usuários de drogas

DESCRIÇÃO	Frequência	%
Sim	04	57
Não	03	43
TOTAL	07	100%

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora de outubro 2010 a maio 2011

Vemos aqui que dos 07 adolescentes participantes das entrevistas, quatro informaram usar drogas, e três não faziam uso na ocasião da pesquisa. Das drogas utilizadas pelos adolescentes são citadas maconha, álcool, e cocaína. Cabe ressaltar que dos três adolescentes que referem não usar droga na ocasião da pesquisa, um dos sujeitos já fez uso de maconha, álcool e cocaína, e os outros dois fazem uso de álcool em ocasiões que saem para festas. Um dos sujeitos entrevistados cumpre medida por tráfico de drogas.

Ou seja, todos os sujeitos entrevistados fizeram ou faziam uso de droga, seja ela licita ou ilícita. Cabe aqui destacar que um dos critérios para escolha dos adolescentes para pesquisa era o não uso exacerbado de drogas.

Corroborando com os dados relativos ao uso de drogas pelos adolescentes em medida de LA, bem como dos adolescentes participantes da entrevista, Neto (2009) relata que dados de pesquisas apontam que no Brasil,

cerca de 30% dos adolescentes experimentaram algum tipo de droga ilícita, e cerca de 65% experimentaram bebidas alcoólicas. A partir destes dados, afirma o autor que esta estatística nos põe frente a uma cruel realidade, de que será raro encontrar alguém que não tenha feito uso de algum tipo de droga licita ou ilícita no decorrer de sua vida.

O uso de drogas começou precocemente para alguns dos sujeitos pesquisados onde um dos adolescentes refere que: *“andava de bicicleta com rapazes mais velhos... o mais velho inicia, queria ser como eles [...] 10 anos bebida, 12 anos maconha... um ano mais ou menos direto, e com 13 anos... coca.”*

Este mesmo sujeito faz referências ao uso de drogas, que cabe aqui destacarmos: *“Eram crianças que tinham como referência o uso de droga como algo que deveria ser copiado para poderem ser reconhecidos naquele lugar.”*

Outro adolescente destaca que o uso de droga iniciou por intermédio de um amigo que sugeriu para ele usar maconha para relaxar quando chegasse em casa depois do trabalho, e ele acabou iniciando o uso de maconha desta forma. *“Era bom ficar chapado... chega à noite do serviço é bom[...] o cansaço ficava menor”*

Com relação as experiências dos adolescentes em relação à droga e a escola constatamos que para alguns adolescentes, o espaço escolar se apresenta como um espaço que viabiliza o uso da droga, onde vemos no relato de um dos adolescentes: *“Eu conheci a droga na escola vendo os amigos... mas usei a primeira vez fora da escola.”* A escola, ao invés de ser o espaço de encontro com possibilidades que afastem da droga, torna-se um espaço mediador desta, como podemos ver no relato deste mesmo adolescente: *“A guria que eu ficava usou na escola... foi através da escola, trouxeram droga para escola. Ela usava... as amigas dela começaram também na escola.”* E por fim, outro relato que nos possibilita conhecer a relação de experiência dos adolescentes com a droga na escola é: *“Também na escola [...] Os gurus usavam bicarbonato para se fazer... Usar droga dava status”*. Ou seja, usar drogas, ou estar envolvido com ela, seja no uso ou no tráfico, ganha função para ser reconhecido, em vários espaços sociais, inclusive na escola.

Como vemos, possibilita reconhecimento frente aos amigos, mas também tem função na vida dos adolescentes frente às possibilidades de conquista amorosa.

Sobre isso um adolescente se refere ao valor social que o envolvimento com a droga traz, principalmente frente às mulheres, onde diz: *“Guria gosta de traficante, de poder.[...]Guria gosta de arma...[...] Quando eu tava no meio tinha três gurias ao mesmo tempo... elas gostam de bandido.”*

Nesta mesma direção, podemos ver no relato do adolescente o delineamento da prática do ato infracional, como consequência do envolvimento com a droga: *“[...]Pra ir pras festas com guria eu precisava de dinheiro, entrei no assalto para ter dinheiro[...] Saindo sem dinheiro não dava [...] A guria queria sair... queria droga... eu tinha que ter dinheiro”*

Este mesmo adolescente refere que ao parar de usar, houve a necessidade de se afastar de alguns espaços sociais, pois acabava sempre tendo contato com a droga. *“Não vou mais na balada [...] só droga e briga. Fui... acabei fumando maconha. [...] cerveja é que mais chama, tá bebendo cheira para melhorar, bebe mais e cheira de novo... passa a noite assim.”*

Também fica evidenciado em alguns relatos a função do esporte e do lazer, contrapondo o uso da droga. Segundo o relato de um dos adolescentes, existe dentro do espaço comunitário em que está inserido, duas formas das crianças e adolescentes se destacar, pelo esporte ou pela infração, e aqui incluí-se o uso e o tráfico de drogas.

Segundo este adolescente, muitos dos meninos que moravam na sua comunidade *“viram as mães sendo presas [...]. Tem raiva da policia, desde bem pequeno brincam com arma. Se espelham em quem tá mais perto... que é o bandido.”* Mas contrapõe dizendo que quando estavam no espaço comunitário jogando futebol a droga perdia função, ficando bem sem a droga: *“no campinho (futebol) os amigos ficavam legais sem droga, sem arma [...] nos sábados... esporte,... ficava cansado... ía dormir... [...] mas acabaram com o campinho, não deixaram,... ali não tinha droga, [...] todo mundo ajudava a limpar e a cuidar... agora não tem mais...”*. Sendo o espaço de esporte e lazer limitado, a droga ganha valor enquanto possibilidade.

*Referências a outras atividades de esporte e lazer são descritas como espaços em que a droga perdia a função.* *“Quando eu tava com amigos no rio*

*brincando, nadando ou no futebol não tinha droga.” Ou ainda na afirmação: “Criançada na náutica é legal, não tem droga.”*

Por fim, cabe ressaltar a experiência frente à droga, dos adolescentes que afirmam não fazer uso de drogas ilícitas, um diz que: *“Nunca usei drogas, só bebida quando saio, mas nada demais.” E ainda “Não gosto de drogas, eles ficam tudo loco por causa da droga [...] Droga não presta pra nada, param de trabalhar e quando não tem dinheiro começam a roubar por causa da droga.”*

Um segundo adolescente também faz referência ao motivo pelo qual não faz uso de drogas ilícitas: *“não uso drogas, já me ofereceram maconha, mas não quero. Tenho exemplo na família... um preso porque roubava para comprar a droga e outro internado. Não quero isso para mim. Só bebo um pouco.”*

Nestes dois casos temos a experiência de que as drogas ilícitas são negativas. Sendo a bebida alcoólica, aceitável. Aqui cabe resgatarmos a análise de Neto (2009) a respeito do uso de drogas, onde este destaca a existência na cultura ocidental, da escolha de algumas drogas, como o álcool, tabaco e os medicamentos, como drogas permitidas, as quais a população tem livre acesso. A decisão pela definição de ser permitida ou não, não leva em conta o fato de fazerem mal ou não.

Corroborando a constatação de Baptista (2006), onde utilizando do referencial de alguns pesquisadores, afirma que mesmo proibidas para menores de 18 anos, as drogas lícitas são utilizadas precocemente pelos adolescentes. Temos na totalidade dos adolescentes participantes das entrevistas, e na grande maioria dos adolescentes em medidas socioeducativas de LA, o consumo de drogas, seja lícitas, ou ilícitas.

Como já afirmado, a experiência deve ser compreendida dentro de um contexto social onde ocorre (MONTANDON E LONGCHAMP, 2007.), assim a experiência dos adolescentes na relação com a droga, bem como dos outros fatores tratados nesta análise, como violência, escola, punição, etc., estão postos dentro de uma realidade social e histórica. Nesta, vemos diariamente a droga (seja lícita ou ilícita) ser veiculada como uma possibilidade de prazer e até mesmo de escape para tensões da vida cotidiana.



### 3.2.1.8. Relação com Futuro

Com relação ao futuro os adolescentes pesquisados se referem a uma vida sem muitas expectativas diferentes da realidade que vem vivendo atualmente, onde as possibilidades de uma vida a partir do que gostavam são tidas como já inviabilizadas. A adolescente relata, *“Dos sonhos que tinha em minha infância hoje já sei que não serão conquistados... como ter um amor que me respeite e uma família com quem possa contar [...] Tenho vontade de ter bastante amigos ... um cara legal.”* E outro adolescente diz que *“Hoje tô muito velho para jogar futebol.(que gostava)[...] Sou servente de pedreiro.”*

Interessante notar que a idade destes está entre 13 e 18 anos, como referido na tabela 22, mas se referem as possibilidades como se já estivessem “velhos” para poder buscar caminhos diferentes. Não muito diferente, vemos a maioria deles se referindo ao futuro ligado à vida escolar, sem perspectivas: *“Se eu fosse para escola hoje, não ia incomodar como eu incomodava, mas hoje não vou mais pra escola, agora não dá mais, tenho que trabalhar. (servente de pedreiro).”*

O trabalho, na perspectiva do adolescente, exclui a possibilidade da escola, mas aqui, muito antes do trabalho a escola já havia perdido o sentido. Nesta mesma direção outro adolescente fala da sua experiência frente ao futuro e o sentido da escola neste futuro: *“Se não tem estudo não vai ser nada na vida... sempre escutei isso... Mas vou dar meu jeito.Vou fazer do meu jeito”.* Mas dar o jeito aqui, não passa pela escola como possibilidade. *Pois o mesmo adolescente conclui sua frase afirmando “Tô cheio de escola”.*

Sobre o futuro, outro adolescente afirma que *“quero comprar uma moto [...] Quero ser chamado para o exercito [...] Cansei de estudar... não quero mais estudar [...] Tenho irmão que mora em uma cidade grande... queria morar com ele. Estudar não.”*

A relação entre escola e ascensão social, em muitos países é muito forte, e no Brasil não é diferente quando voltamos o foco para classe média. Mas dentro

da realidade enfrentada pelos dos adolescentes sujeitos da entrevista, vemos que esta relação está muito menos clara. (PAIVA, 1998).

Assim, pautados em perspectivas que não passam pela escola, semi-analfabetos ou analfabetos funcionais, não terão a condição de buscar objetivamente um espaço profissional onde o aprendizado escolar seja uma necessidade. Limitados nas perspectivas profissionais, com relações familiares pautadas muitas vezes na violência e exclusão, o ato infracional, incluindo a violência, o tráfico de drogas, bem como seu uso, abrem-se como campo de possibilidades a estes adolescentes.

A escola, com todos seus dilemas, acaba sendo dentro do contexto de vida da população empobrecida, o espaço de contato com inúmeras questões, seja a informática, a discussão sobre sexualidade (quando ocorre dentro da escola), o acesso a espaços culturais diversificados, lazer, e mesmo as profissões. Como vimos no material analisado, estes adolescentes não conseguiram estar na escola, serem incluídos e terem experiências positivas na escola, o que os alija das condições mínimas de acesso.

Por fim, encontramos em um dos adolescentes uma perspectiva diferenciada, onde mesmo afirmando já ter sido excluído de algumas possibilidades que gostaria de seguir, como a inserção no exercito, através do alistamento obrigatório, onde foi desclassificado por um problema de saúde “[...] fui eliminado por que tenho um problema de saúde.” A época das entrevistas desta pesquisa, estava trabalhando como pedreiro, mas afirmava com convicção que “vou trabalhar como pedreiro e pagar o curso de engenharia.[...] Acordei para a vida. Quero estudar... trabalhar [...]” .E ainda completa “Hoje é legal ...estou interessado ..converso com os professores ... eu vou atrás.”[...] “Meu sonho é vestibular.”

Cabe ressaltar que este adolescente, trás em seu contexto histórico algumas características que nos chamam a atenção: A família, mesmo com dificuldades, esteve presente, a irmã ajudando nos estudos e a mãe preocupando-se com sua condição na escola.

Na escola, mesmo o espaço escolar não diferenciando muito dos outros adolescentes, este afirma que o ficar quieto, não responder, etc, deu condição de aprendizagem. A própria relação com os colegas, pautado muitas vezes pela

violência, diferencia-se por ser este adolescente preocupado com os colegas mais fracos, vulneráveis. O interesse pelo futebol colocou, a escola como um espaço de viabilização para a prática desta atividade. Estas variáveis constituem uma experiência de escola onde, mesmo permeada de inúmeras dificuldades, torna-se viabilizadora de um futuro diferente.

Infelizmente tal situação apresentada por este adolescente, é uma grande exceção, pois como vimos à realidade dos adolescentes pesquisados em sua grande maioria, o que se impõe é um futuro sem a escola como mediação, conseqüentemente sem acesso ao conhecimento sistematizado. O adolescente em conflito com a lei está nesta situação, em uma sociedade que ler e escrever são condições básicas, e o conhecimento que deveria ser transmitido pela escola como parâmetro para o mundo adulto, não consegue acessá-los. Nesta direção, as perspectivas de futuro ficam limitadas, e a infração como possibilidade de organização de suas vidas.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como horizonte da pesquisa a relação entre a instituição escolar e os alunos, este estudo teve como objetivo geral a compreensão da experiência dos adolescentes autores de ato infracional, em LA, em relação à escola. Elencamos dois objetivos específicos: a identificação da condição pedagógica dos adolescentes autores de ato infracional e a caracterização da experiência destes em relação à escola.

Em relação ao conceito de experiência, valemos-nos da compreensão desta como sendo aquilo que nos passa, o que nos acontece, ou seja, a experiência foi compreendida sendo o modo como eu vivo a situação e não a situação propriamente dita. (BONDÍA, 2002). Composta por reflexões, afetos e ações, e é isto que queremos afirmar, a experiência não é apenas o que o adolescente reflete a respeito, mas sim, somado à sua reflexão, como ele é afetado emocionalmente e como age frente a uma determinada realidade. (MONTANDON E LONGCHAMP, 2007.)

Com relação ao objetivo específico de identificação da condição pedagógica, constatamos que os adolescentes em medida socioeducativa têm como grau de escolaridade, em sua maioria, o ensino fundamental incompleto, e tiveram em seu histórico escolar, passagens por 2, 3, 4 e até 5 escolas. Sendo que houve apenas uma exceção. Na totalidade das situações, as mudanças das escolas ocorreram em função da disponibilização da matrícula, ou seja, por expulsão.

Dos adolescentes em LA, constatamos ainda que há uma disparidade entre o sujeito estar matriculado e estar efetivamente frequentando as atividades escolares. Ao ser aplicada a medida socioeducativa, é exigido que o adolescente esteja matriculado. Mas pudemos observar que, mesmo matriculados, a maioria dos adolescentes entrevistados não está frequentando as aulas.

Outra informação que conseguimos obter na coleta de dados, e que diz respeito indiretamente à condição pedagógica dos adolescentes, é o grau de escolarização dos familiares. Constatamos que de maneira muito próxima à situação

dos adolescentes, o grau de escolaridade dos familiares, com apenas uma exceção, corresponde ao ensino fundamental incompleto.

Em relação ao segundo objetivo específico, que visava à caracterização da experiência dos adolescentes autores de ato infracional em relação à escola, obtivemos muitos elementos que possibilitaram a compreensão da realidade desses sujeitos, no cotidiano escolar, através de suas experiências naquele espaço.

Tais resultados nos colocam frente a inúmeras assertivas, entre elas:

A relação com a escola está permeada pela experiência de estigmatização e de desqualificação do adolescente, por parte dos professores e de sua direção. Constatamos também, que por sua vez, os adolescentes ao viverem a desqualificação e estigmatização, vão incorporando os desígnios sociais a eles imputados, se compreendendo como os “bagunceiros, vadios, os que não sabem,” e em consequência, que a escola não é feita para eles.

A respeito dos conteúdos trabalhados pela escola, identificamos que na experiência dos adolescentes, tais conteúdos ficam sem sentido, pois carecem de sentido na vida cotidiana, inclusive na sua vida profissional. Cabe marcar, que isto por vezes é fonte de tensão para o próprio adolescente, à medida que a ele é apresentada (pela sociedade, pela família, pela mídia, entre outros) uma visão de escola como significativa e importante, e ele experimenta uma contradição entre o que se fala sobre a escola e a realidade vivida por ele.

Na experiência dos adolescentes, muitas das práticas pedagógicas desenvolvidas dentro da sala de aula, reforçam a exclusão, (ir ao quadro, copiar matéria, etc). Mesmo que por vezes possam ter sido organizadas, por parte da escola, com o objetivo de incluir e ou mesmo motivar o aluno, não é esse o resultado atingido entre os sujeitos pesquisados. Nesta direção ressaltamos a importância de a escola ficar atenta a forma como ela se propõe atingir seus alunos.

Ainda na perspectiva de rotulação e estigmatização, encontramos experiências de desvalorização do grupo social, a partir de ações preconceituosas, como por exemplo, não repassar informações a respeito de vestibular em escola pública de comunidade “pobre”, por se entender que os adolescentes destas comunidades não tem interesse ou já estão limitados a não buscar o vestibular como perspectiva de futuro. Seria, em última instância, excluí-los por antecipação.

Outra constatação, não menos importante, diz respeito à identificação dos adolescentes com os professores. Constatamos que tal experiência assume contornos totalmente negativos. O professor é tido como desmotivado, cansado e sem perspectivas profissionais. Cabe ressaltar aqui, que em contraposição a não identificação com os professores, constatamos uma variável, importante na relação destes adolescentes com a violência, droga e ato infracional, que é a experiência de identificação com papéis sociais que dêem reconhecimento social. Nesse caso surge como modelo identificatório a figura do traficante: que tem poder, dinheiro e é jovem para ousar. Ficando nesta perspectiva, o traficante, alguns usuários de drogas, e mesmo o contraventor como sujeitos com um valor social tal, que estes acabam sendo, aquele que o adolescente deseja ser no futuro.

Ainda quanto à relação professor e aluno, encontramos mais alguns aspectos que merecem destaque: a existência de experiências de insegurança por parte de alguns adolescentes, que temiam serem postos para fora da sala de aula, ou serem ridicularizados, etc. Para outros adolescentes a experiência de causar apreensão aos professores. E, além disso, a experiência de ter vivido a exigência de um comportamento padrão para ser reconhecido como “bom aluno”.

No que diz respeito ao espaço escolar, encontramos experiências que definem ser esse um espaço de violência (brigas, agressões e confusões), de regras e cobranças. Um espaço “chato” que “não serve para nada” na vida deles. Ao referirem que a escola não tem função na vida deles, concretamente, constatamos adolescentes que estão em espaços de trabalhos onde não há valorização da escola. Que seus modelos identificatórios são os sujeitos que tem sucesso na e pela contravenção, que também, na perspectiva dos adolescentes, não dependeram do espaço escolar para vencerem, terem sucesso em suas vidas. Ficou evidenciado que para a sua vida presente, ou para o horizonte de seu futuro, não é necessário freqüentar a escola. E aqui é importante destacar a questão relativa a não identificação com a figura do professor, já mencionada, que tem tido vertiginosamente uma desvalorização social.

Com relação à participação em sala, constatamos a existência de experiências relativa a punições, as quais eram pautadas por castigos diversos, podendo evoluir para suspensões temporárias e expulsões definitivas. Tais punições

eram vividas pelos adolescentes de dois modos diferentes. Para alguns, como motivo de vergonha, e para outros como algo “natural”, que teria a função (no caso das suspensões e expulsões) de tirá-los daquele ambiente (sala de aula) que era vivido, já, como algo sem sentido. Cabe ressaltar, que fruto de expulsões, os adolescentes entrevistados, tiveram várias mudanças de escolas, o que a nosso ver, pode ter gerado insegurança, à medida que eles não têm possibilidade de fortalecer vínculos de identificação, seja com professores, colegas, e mesmo com o espaço físico. Tal realidade irá contribuindo ainda mais para uma relação de distanciamento com a escola.

Outro elemento constatado é a experiência do adolescente em relação ao significado da escola para a família. Para os adolescentes entrevistados, pudemos ver que existem familiares para os quais a escola é tida como importante, mas no dia-a-dia destas famílias estas nem sempre conseguem viabilizar que seus membros permaneçam nela. Já outras famílias, desvalorizam a função da escola. Também percebemos que para os pais, o problema de seus filhos em relação à escola não se dava por conta das dificuldades de aprendizagem, mas estava muito mais vinculada às questões de ordem disciplinares. A preocupação, neste sentido, ficou focada no receio de que o filho incomodasse mais do que com a aprendizagem dele.

Em relação às experiências com as infrações cometidas que os levaram a cumprir medida socioeducativa, identificamos que tais infrações, para alguns adolescentes, assumiam, um sentido negativo. Para outros, ela (infração) não tinha nenhuma carga negativa, chegando a ganhar um sentido positivo, o de se experimentar reconhecido pelo grupo e pela sociedade.

Outro ponto identificado foi à experiência dos sujeitos da entrevista com a droga. Dois adolescentes referiram não fazer uso de drogas ilícitas. Os outros compreendem o envolvimento com a droga, como algo que tem aspectos positivos, podendo trazer valorização no grupo de amigos, bem como nas relações amorosas. Também evidenciaram o espaço escolar como local no qual tiveram seu primeiro contato com a droga, e que alguns colegas utilizam deste espaço para uso e/ou negociações dela.

Um aspecto que chamou a atenção nos elementos analisados foi a pontuação, por mais de um adolescente, do contraponto que o esporte e o lazer

podem fazer ao uso da droga. E como a relação com o esporte pode aproximar o adolescente da escola. Mas, infelizmente no caso dos adolescentes pesquisados, a escola não conseguiu tirar proveito destes aspectos para fortalecer os vínculos e construir um caminho na direção de viabilização pedagógica destes adolescentes.

Por fim, nas experiências dos adolescentes em relação ao futuro e suas possibilidades, na grande maioria, suas condições são vividas como já determinadas. Entendem-se como incapazes de ir à busca de sonhos que tiveram um dia. Experiências de já estarem “velhos” para fazer algo diferente do que têm feito na atualidade. Como consequência de todos estes aspectos, com exceção de um dos adolescentes entrevistados, a escola não é vista como possibilidades de um futuro melhor.

Pelo que pudemos constatar na pesquisa ora apresentada, a experiência dos adolescentes em medida socioeducativa de liberdade assistida em relação à escola, é que na trajetória escolar deles foi havendo por parte da escola, um caminho de preconceito e desrespeito à condição social deles. Em contrapartida, por parte do aluno, houve atitudes agressivas, desmotivação, abandono, que culminaram na maioria dos casos, na sua expulsão do espaço escolar.

Pudemos entender ao final deste trabalho, como fundamental que haja maior atenção por parte de escolas e ou programas que tenham atendimentos voltados à criança e ou adolescente, que não é possível oferecer-lhes um atendimento sem que eles sejam considerados como sujeitos de suas próprias histórias. É fundamental que se criem espaços em que haja respeito e se escute, dialogue com essas crianças e adolescentes. Constatamos e acreditamos, que trabalhos que tem como premissa a compreensão de que crianças e adolescentes são seres que, apenas, devem ser controlados e vigiados, estarão fadados ao fracasso.

Não desconsiderando a necessidade de que outras variáveis sejam levadas em conta para pensarmos o complexo fenômeno que é a escolarização. Entendemos como fundamental que sejam de fato levadas em consideração as experiências de crianças e adolescentes em relação aos mais variados aspectos de suas vidas, mas em se tratando da escola esta consideração é condição *sine qua non* para o sucesso da permanência desses sujeitos nessa instituição.



Também gostaríamos de reforçar que na nossa compreensão é importante que novas pesquisas sejam realizadas tendo a experiência da criança e do adolescente como foco de atenção. Entendemos que não devemos mais falar no lugar deles, mas devemos sim, escutá-los.

## REFERÊNCIAS

- ARIÉS, F. **História social da infância e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, M. G. **O significado da infância**. Revista A Educação Infantil nos Municípios: a perspectiva educacional. Belo Horizonte, M.G. 1996.
- AMENCAR, FAMURS, FEBEM/RS, FMSS **Atendimento de Crianças e de Adolescentes em Rede** Uma Proposta para Proteção Integral.
- ARENDT, H. **Sobre a violência**. Tradução André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- AGUIAR, W. M. J., BOCK, A. M. B. & OZELLA, S. **A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica**. In: Bock, A. M. B.,
- BAPTISTA. G. C. **Adolescência e drogas: a escuta dos dependentes**. 1ª. ed São Paulo: Vetor, 2006
- BASTOS. R. Ângelo, D. & Colnago, V. (orgs). **Adolescência, violência e a lei**. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2007.
- BERGER. P; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes. 1995.
- BRITO. L. M. T. (coord.) **Jovens em Conflito com a lei: a contribuição da universidade ao sistema socioeducativo** – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: Câmara dos Deputados, 1964.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, Câmara dos Deputados, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** Lei 8.069/90, Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.
- BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: Conanda, 2006.

BRASIL. **Prevenção ao uso indevido de drogas: Curso de Capacitação para Conselheiros Municipais.** Brasília: Presidência da República, Secretaria Nacional Antidrogas, 2008.

BRASIL. **As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de Observação n. 4.** 2ª. Edição, Brasília: Presidência da República, CDES, 2011.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia.** 13. ed. 4ª. Tiragem São Paulo: Saraiva, 2001.

BONDÍA, J. L. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Universidade de Barcelona, Espanha, 2002.

CARGNIM, I. **Projeto Caminhar.** Secretaria Municipal de Assistência Social Tubarão: Mimeo, 2009.

CASTRO, D. J. e SCHNEIDER, D. R. **Contribuições da Psicologia Existencialista para a Psicologia Social Crítica.** In Cadernos de Psicologia – N. 1 – (1994) – Rio de Janeiro: UERJ, Instituto de Psicologia, 1994. V. 8.

CÉSAR, M. R. de A. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico.** São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

COSTA, J. F. **Violência e psicanálise.** Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1986.

COSTA, A. C. G. et all. **Brasil Criança Urgente A Lei.** São Paulo: Columbus Cultural, 1990.

COSTA, M. de O. **História e memória: a infância nas escolas étnicas de Criciúma (SC).** I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais, 5 a 7 de setembro de 2005.

CURY, C. R. J. e FERREIRA, L. A. M. **Justiciabilidade no Campo da Educação.** In: revista brasileira de política e administração da educação. V.26, no. 1, p 75-103, jan.-abr. 2010.

DAMAZIO, R. L. **O que é a criança?** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

DELORY-MAMBERGER, C. **Biografia e Educação: Figuras do Indivíduo-Projeto.** Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008

DUBAR, C. **A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais.** Portugal: Porto Editora. 1997.

FAZZI, R. C. **Sociologia da Infância: reflexões teóricas e metodológicas de um campo em construção.** In: 33º. Encontro Anual da ANPOCS, 2009, Caxambú. Anais do 33º. Encontro Anual da ANPOCS - GT 16: **Do ponto de vista das**

**crianças: pesquisas recentes em Ciências Sociais.** on line : PORTAL ANPOCS, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

GENET, J. (1988) **A criança criminosa.** In: Bastos, R. Ângelo, D. & Colnago, V. (orgs). *Adolescência, violência e a lei.* Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2007. pp. 13-22.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo, UNESP, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, M. G. M. & Furtado, O. (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica da psicologia.** São Paulo, Cortez, 2001, pp. 163-178.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da Identidade deteriorada.** 4ª. Ed. Rio de Janeiro: LTC Editora.1988.

GUIVANT, J. S. **A teoria da sociedade de risco de Ulrich Beck: entre o diagnóstico e a profecia** In: *Estudos Sociedade e Agricultura*, 16, abril 2001: 95-112.

HALL, C. S, LINDZEY, G. e CAMPBELL, J. B. **Teorias da Personalidade.** Trad. Veronese M. A. V. – 4ª. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JAVEAU, C. **Criança, infância(s), crianças: Que objetivo dar a uma ciência social da infância.** *Educação e Sociedade*, vol. 26, n. 91, p. 379-389. 2005.

LAING, R. D. **O Eu e os Outros.** Petrópolis: Vozes, 1982.

LEBRUN, G. **O que é poder** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LURIA,R. **Memória e Pensamento.** São Paulo: Martins Fontes,1992.

MARCÍLIO, M. L. **História Social da Criança Abandonada.** São Paulo HUCITEC.1998.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo, EPU, 1986.

MONTANDON, C. **As práticas educativas parentais e a experiência das crianças.** In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 485-507, Maio/Ago. 2005.

MONTANDON, C. e LONGCHAMP, P. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.** In: *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

NETO, F. B. **Drogas: porque as pessoas usam? É possível prevenir?** Florianópolis: Insular, 2009.

OSÓRIO, L.C. **Adolescente Hoje**. Porto alegre: Artes Médicas, 1989

OUTEIRAL, J. O. **Adolescer: estudos sobre a adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994

OZELLA, S. (org.), **Adolescências Construídas: A visão da psicologia Sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, V. et. alli. In: QUINTEIRO, J. (org). **A realidade das escolas nas grandes metrópoles**. Contemporaneidade e Educação: Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: IEC. Ano III, no. 03, 1988.

PALÁCIOS, J. **O que é a adolescência**. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 263 - 272. v. 1.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

PRIORE. M. D. **História das Crianças no Brasil**. (org.) . 6 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

QUINTEIRO, J. (org). **A realidade das escolas nas grandes metrópoles**. Contemporaneidade e Educação: Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: IEC. Ano III, no. 03, 1988.

RAUEN, F. J. **Roteiros de Investigação Científica**. Tubarão: Editora Unisul. 2002.

RICHARDSON, R. J. e colaboradores. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, L. B. **De pivetes e meninos de rua – Um estudo sobre o Projeto Axé e os significados da infância**. Salvador: EDUFBA. 2001.

RIZZINI, I. **O Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Univ. Santa Ursula: Anais Livraria, 1997.

SAVIANI, D. **O Legado educacional do século XX no Brasil**. 2ª. Ed. Campinas SP: Autores Associados, 2006.

SHMITZ, E. F. **O homem e a sua educação. Fundamentos de Filosofia da Educação**., Porto Alegre RS: Editora Sagra, 1984.

TEIXEIRA, L. C. **Sentido Subjetivo da Exploração Sexual para uma adolescente prostituída**. In: Ozella. S. (org.), *Adolescências Construídas: A visão da psicologia Sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003.

VERONESSE, J. et all. **Infância e Adolescência: O conflito com a Lei**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2001.

VOLPI, M. (Org.) **O Adolescente e o Ato Infracional**. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, L.S, **A Formação Social da Mente**. 3 ed. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1989.



