

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

REGINA FERNANDES MONTEIRO

**ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: memórias e trajetórias
de vivências na escola**

TOMO I

**BELÉM/PARÁ
2010**

REGINA FERNANDES MONTEIRO

**ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: memórias e trajetórias
de vivências na escola**

TOMO I

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Mestrado Acadêmico – vinculado à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, do Instituto de Ciências da Educação, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora Prof^ª. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves.

**BELÉM/PARÁ
2010**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –

Biblioteca Prof^a Elcy Rodrigues Lacerda/ Instituto de Ciências da Educação /UFPA, Belém-PA

Monteiro, Regina Fernandes.

Adolescentes em conflito com a lei: memórias e trajetórias de vivências na escola; orientadora, Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves. – 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2010 Em dois volumes: um (tomo I) contém o texto da dissertação e o outro (tomo II) contém as entrevistas da pesquisa de campo feitas na FUNCAP.

1. Fracasso escolar – Pará. 2. Repetência – Pará. 3. Currículos – Pará. 4. Fundação da Criança e do Adolescente do Pará. Unidade Socioeducativa de Internação de Val-de-Cães. 5. Delinquência juvenil – Pará. I. Título.

CDD - 21. ed.: 371.285098115

REGINA FERNANDES MONTEIRO

ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: memórias e trajetórias de vivências na escola

TOMO I

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Mestrado Acadêmico – vinculado à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, do Instituto de Ciências da Educação, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Laura Maria Silva Araújo Alves (UFPA)
Orientadora

Prof^a Dr^a Ivany Pinto Nascimento (UFPA)
Membro Interno

Prof^a Dr^a Nilda de Oliveira Bentes (UEPA)
Membro Externo

CONCEITO: EXCELENTE

Ao meu soberano DEUS, que com seu amor de Pai, derramou bênçãos maravilhosas sobre minha vida enquanto me dedicava a esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Desde o início do mestrado, tive o privilégio de conhecer e conviver com pessoas que me incentivaram, inspiraram e acrescentaram muito em minha trajetória acadêmica e profissional.

A minha querida Orientadora Professora Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves, pela grande contribuição, apoio e ética com que tratou esta pesquisa, que só uma grande mulher como ela poderia apresentar.

A Prof^a Dr^a Ivany Pinto Nascimento pelas valiosas contribuições ao desenvolvimento deste trabalho.

A Prof^a Dr^a Nilda de Oliveira Bentes também pelas valiosas contribuições para o amadurecimento desta pesquisa.

Aos meus amigos e amigas do mestrado, que ao longo deste percurso, apoiaram-me e me deram coragem para ir até o fim.

Aos meus amigos e amigas da Fundação da Criança e do Adolescente do Pará pelo incentivo, contribuições e manifestações de apoio ao longo desta jornada.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará, pelo conhecimento adquirido e incentivos que recebi ao longo do curso.

Aos adolescentes, sujeitos desta pesquisa e em especial a **Trufinha, Baby (Segundo), Cabral, Cidrak, Moicano, Camilo e Oliveira** que em plena adolescência se foram sem ter tido a oportunidade de aproveitar plenamente a sua juventude.

A meus pais, Ruth e Raimundo, pelo apoio, orgulho e carinho com que sempre me conduziram na vida.

A meus filhos Hernan e Hirlan pelo porto seguro e aconchego de seu amor e cumplicidade.

A meus irmãos (grandes mulheres e homens) Renilde, Rosa, Ney, Rodi, Rosinho, Walter e Diney, pelo amor e preocupação pela minha vida acadêmica.

A todos e todas meu muitíssimo OBRIGADA!

Para Bakhtin, a palavra sempre se dirige a um interlocutor e, ao mesmo tempo, o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um “auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções, suas motivações, apreciações, etc.” (1988a, p. 112-113).

RESUMO

O presente estudo objetiva desvelar, a memória de escola de adolescentes em conflito com a Lei e que cumprem medidas na Fundação da Criança e do Adolescente do Pará, na Unidade Socioeducativa de Internação de Val-de-Cães. A intenção é traçar por meio dos enunciados discursivos destes sujeitos, suas incursões no ambiente educacional e assim identificar o que os fizeram abandonar a escola de forma precoce e/ou apresentarem em seus currículos escolares um alto índice de repetência. As questões que norteiam este estudo são: Que fatores contribuíram para que estes adolescentes abandonassem o ambiente educacional de forma precoce? Até que ponto a escola e a exclusão social foram fatores relevantes para o envolvimento destes adolescentes com a violência e criminalidade? Qual o comprometimento da escola na formação dos adolescentes em conflito com a Lei, levando em consideração o papel da escola na formação do sujeito? Partindo das questões norteadoras o estudo objetiva identificar que Rede de Significados estão envolvidas nestes questionamentos. A amostra contou com a participação de 18 adolescentes na faixa etária de 12 a 17 anos de idade, com escolaridade de 1ª série do ensino básico até a 8ª série do ensino fundamental, nascidos no Estado do Pará, cumprindo medidas socioeducativas pelo ato infracional que vai do dano ao patrimônio público (Art. 163) a assalto seguido de morte (Art.121 c/c Art. 14). Foi utilizado como instrumentos de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e documentos cedidos pela Fundação, como os prontuários, com os dados pessoais e acompanhamento de cada adolescente. O *corpus* da pesquisa foi analisado por meio dos seguintes eixos-temáticos: Escola; Família; Violência e Criminalidade; Relações Interpessoais e Perspectivas Futuras. O referencial teórico utilizado para análise dos dados segue a concepção de Bakhtin sobre a rede de significados e de autores que discutem aspectos relacionados aos eixos temáticos. Para tal utilizei autores como ROSSETTI e FERREIRA (2004); ARROYO (1997); BOSSA (2002); CORDIÉ (1996); VYGOTSKY (2000); PINTO (2002), entre outros. Nesta perspectiva, o objetivo foi o de encontrar correspondência com os princípios e critérios que pudessem contribuir para a fundamentação desta análise, favorecendo a interação entre as diferentes formas de produção de conhecimento, sobretudo, pelos dados apresentados ao processo de escolarização destes sujeitos, uma vez que contribuiu para reprovações, repetências, defasagens, e não raro, para a evasão escolar.

Palavras-chave: adolescentes, autores de atos infracionais, rede de significados, abandono escolar.

ABSTRACT

This study aims to uncover the memory of school adolescents in conflict with the law and measures that meet the Foundation for Children and Adolescents of Pará in Internment Unit Socio-Val-de-Dogs. The intention is to trace through the discursive statements of these subjects, their inroads into the educational environment and thereby identify what made them leave school early and / or submit their curricula in a high rate of repetition. The questions guiding this study are: What factors contributed to these teens leave the educational environment so early? To what extent the school and social exclusion were factors relevant to the involvement of adolescents with violence and crime? How committed to the training of school adolescents in conflict with the law, taking into account the school's role in the formation of the subject? Using the guiding questions that the study is to identify network Meanings are involved in these questions. The sample included the participation of 18 adolescents aged 12-17 years old in high school first grade of primary education up to 8th grade of elementary school, born in Para State, fulfilling socio-educational measures for the infraction that will damage to public property (Art. 163) the robbery followed by death (Art.121 / c Art. 14). Was used as instruments to collect data to semi-structured interviews and documents donated by the Foundation, as the records with personal data and monitoring of each teen. The corpus of research has been analyzed by the following issues-issues: School, Family, Violence and Crime, Interpersonal Relations and Future Prospects. The theoretical basis for data analysis follows the design of Bakhtin on the network of meanings and authors that discuss aspects related to the themes. Used for such authors as ROSSETTI and Ferreira (2004); ARROYO (1997); BOSSA (2002); CORDIO (1996) and Vygotsky (2000); PINTO (2002), among others. In this perspective, the goal was to find correspondence with the principles and criteria that could contribute to the foundation of this analysis, promoting interaction between different forms of knowledge production, especially from the data presented to the process of schooling of these subjects, once that contributed to failures, school failures, gaps, and often for truancy.

Keywords: adolescents, offending, a network of meanings, and school dropout.

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Percentual da População cumprindo Medida Socioeducativa em relação à totalidade da população do Estado do Pará que é de apenas 0,1%	34
Tabela 2: Caracterização dos Adolescentes que Cumpriram Medidas Sócioeducativas de Internação na Unidade de Val-de-Cães-FUNCAP no mês de setembro de 2009	58
Tabela 3: Tempo de consumo de álcool e drogas pelos sujeitos entrevistados	68
Tabela 4: Índice de reincidência quanto aos atos infracionais	69
Tabela 5: Códigos linguísticos utilizados nas transcrições das entrevistas	74

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1	Procedência do adolescente, autor de ato infracional, cumprindo Medida Socioeducativa, segundo Mesorregião do Estado do Pará – 2007	41
Gráfico 1	Adolescentes da Capital e do interior do Estado	59
Gráfico 2	Idade dos adolescentes	60
Gráfico 3	Série-Etapa	60
Gráfico 4	Abandono escolar	61
Gráfico 5	Ato Infracional	61
Gráfico 6	Rede de Significados: Eixos apresentados no corpus de análise	72

LISTA DE SIGLAS

CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEDECA	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente
CESEF	Centro Sócio Educativo Feminino
CIAA	Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente
CIAB	Centro de Internação Almirante Barroso
CIAM	Centro de Internação de Adolescente Masculino (Provisória)
CIJAM	Centro de Internação Jovem Adolescente Masculino
CJM	Centro Juvenil Masculino
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializada de Assistência Social
CSEM	Centro Sócio Educativo Masculino
DATA	Divisão de Atendimento ao Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EREC	Espaço Recomeço
FUNCAP	Fundação da Criança e Adolescente do Pará
IASP	Instituto de Ação Social Do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISTAT	Instituto Nacional de Estatística
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MRE	Movimento República de Emaús
MSE	Medida Socioeducativa
NUPLAN	Núcleo de Planejamento (da FUNCAP)
ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Planejamento Estratégico Institucional

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POEMA	Núcleo de Pobreza e Meio Ambiente
PPP	Projeto Político Pedagógico
REDSIG	Rede de Significados
SAS	Serviço de Atendimento Social
SETEPS	Secretaria Executiva do Trabalho e Promoção Social
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 À GUIA AO LEITOR	15
1.1 DESCREVENDO O PERCURSO...COMO TUDO COMEÇOU	15
1.2 SITUANDO O PROBLEMA	19
1.3 AS QUESTÕES NORTEADORAS	22
1.4 OBJETIVOS DO ESTUDO	22
1.5 ENCAMINHAMENTO TEÓRICO	23
1.6 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DE COLETA DE DADOS E ANÁLISE .	26
1.7 ESTRUTURA DO TEXTO	29
2 O ADOLESCENTE E O ATO INFRACIONAL NO BRASIL	30
2.1 ADOLESCÊNCIA: DILUINDO AS FRONTEIRAS DA SOCIOEDUCAÇÃO	30
2.1.1 O Adolescente	30
2.1.2 O Eca e o Ato Infracional	38
➤ O Estatuto da Criança e do Adolescentes	38
➤ A FUNCAP	40
➤ O Ato Infracional	44
2.2 ADOLESCÊNCIA E VIOLÊNCIA JUVENIL	47
2.3 ADOLESCÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO	53
3 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA DE CAMPO	56
3.1 A UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE VAL-DE-CÃES COMO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	56
3.2 OS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI COMO ATORES DA PESQUISA	57
3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI	58
3.4 ALGUMAS INFORMAÇÕES ADICIONAIS SOBRE OS SUJEITOS DAS ENTREVISTAS	62
3.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i>	69
3.6 REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	70
3.7 MÉTODO DE TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	71
3.8 ORGANIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	71
3.9 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	74
3.10 REFERENCIAIS DE ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA	76

4 MAPEANDO, COMPARANDO E COMPREENDENDO	79
4.1 MEMÓRIAS DE ESCOLA: o que dizem os adolescentes em conflito com a lei sobre suas vivências escolares	79
5 EIXOS DESTACADOS NO CORPUS DE ANÁLISES	81
5.1 O Adolescente e a Escola	81
5.2 O Adolescente e suas Relações Interpessoais	101
5.3 O Adolescente e a Família	109
5.4 O Adolescente, a Violência e a Criminalidade	116
5.5 O Adolescente e suas Perspectivas Futura	119
6 CAMINHOS INCONCLUSIVOS	126
6.1 Concluindo o percurso... Como tudo terminou	126
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	145

1 À GUIA AO LEITOR

“Quantos anos você tem?
 R: 17
 Há quanto tempo você está cumprindo a sua medida?
 R: 9 mês
 Em que série você estava estudando?
 R: Eu ficava...(= =), fazia a segunda etapa lá fora.
 Em que ano você estava estudando. Você lembra o ano?
 R: Alembro, 2008.
 Você concluiu?
 R: Não, não terminei.
 Por que?
 R: Porque eu aprontei, fiz onda lá fora, eu, daí saí fora da escola (☺).
 Fez onda e veio parar aonde?
 R: Na FUNCAP! (☺).
 “Repetiu alguma vez de ano?
 R: Cinco anos eu repeti.
 Que série?
 R: A segunda série.
 Por cinco vezes você repetiu a segunda série! Por quê?
 R: Ah! Porque eu ficava porre na sala de aula, eu levava uma mochila com mangueira, ai eu escrevia uma letra e bebia, ai a professora sentia cheiro de cachaça na sala de aula, mas eu tava com a mochila e ela nem se ligava, mais com cheiro de cachaça assim a pessoa não morre não! Eu já tava lavado já!
 E era você?
 R: Sim, era eu. Levava vinho às vezes.
 Com quantos anos você começou a beber?
 R: Desde os onze anos eu bebo já. (...).”

(Adolescente Progenio / Val-de-cães-FUNCAP- Setembro de 2009)

1.1 DESCREVENDO O PERCURSO... COMO TUDO COMEÇOU...

Nesta pesquisa intitulada “*ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: memórias e trajetórias de vivências na escola*” têm-se a intenção de articular cinco eixos corporificados no corpus deste estudo: Escola; Família; Violência e Criminalidade; Relações Interpessoais e Perspectivas Futuras relacionados a adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa de Internação nos Espaços da Fundação da Criança e do Adolescente do Pará-FUNCAP.

Este estudo parte de minhas inquietações, inicialmente como pedagoga (concurusada neste termo), depois como gestora de uma das Unidades da Fundação da Criança e do Adolescente do Pará e agora como componente da Coordenação Pedagógica da Diretoria de Assistência Social desta Instituição. Foi num contexto, repleto de exclusão e fracasso que me

instigou a buscar respostas que pudessem nos fazer analisar e refletir de que forma poderíamos contribuir nas análises das práticas escolares de muitos dos adolescentes que ali cumprem Medida Socioeducativa de Privação de Liberdade e que apresentam um quadro de evasão e repetências em seus currículos escolares.

Ao adentrar pela primeira vez em um dos Espaços da Fundação da Criança e do Adolescente do Pará, no início do ano de 2006, me senti como que encarcerada pelo pesado portão de ferro que se fechou atrás de mim. Percebi de imediato, que ser pedagoga num espaço como aquele, não seria nada fácil. Assim, ao me dirigir a Sala de Atendimento Técnico, fui “convidada” pela gestora daquele espaço a atender um adolescente que estava “atribulado” (termo adotado pelos mesmos para referir-se que não estavam tranquilos). Nesta primeira abordagem junto ao referido adolescente, era perceptível o campo delicado em que estávamos atuando, pois ali estava um adolescente que cometera um ato infracional de natureza grave (assalto seguido de morte- Art.121 c/c Art. 14), sem o menor sentimento de arrependimento, longe do sistema educacional há algum tempo, sem a menor perspectiva de vislumbrar um futuro para a sua vida, pois, segundo ele, seus familiares cansados que estavam de lidar com essa situação, já não se sentiam responsáveis por este, e sozinho, ele podia fazer o que quisesse. Sentindo-se abandonado por tudo e por todos, não poderia realmente apresentar um quadro emocional estável. Este adolescente ao cumprir a sua sentença de internação, após 1 (um) ano e 7 (sete) meses de medida em regime fechado, foi liberado para cumprir regime de Semiliberdade¹, fugindo daquele Espaço. Voltou para a sua família, para o mesmo bairro em que morava e para os mesmos “amigos”, descumprindo a nova medida estabelecida pelo Juizado da Criança e do Adolescente. Hoje, ocupa um pequeno espaço de terra no Cemitério do Tapanã. Morreu no dia 23 de outubro do ano de 2007, aos 17 anos de idade, em um confronto com a polícia.

Por ter sido o primeiro adolescente que tive contato num dos espaços da FUNCAP, tenho algumas lembranças (memórias) e um sentimento de não cumprimento do dever, apesar de saber que o problema da (res)socialização inicia (ou termina) com a falta de Políticas Públicas voltadas para a consolidação de uma base mais eficaz junto às crianças, para o pleno desenvolvimento de sua juventude (COSTA, 1990).

¹ No cumprimento da Medida de Semiliberdade, o adolescente permanece de 2ª a 6ª feira, em uma Unidade específica para o cumprimento desta Medida e é acompanhado por uma equipe multidisciplinar nas atividades de escolarização, profissionalização, esporte, cultura e lazer. Aos finais de semana, conforme consenso desta equipe, o adolescente poderá exercitar a sua convivência familiar e comunitária junto a seus familiares, tendo que retornar a Unidade no primeiro dia útil da semana.

A Fundação não tem um levantamento de quantos adolescentes, que já cumpriram Medida Socioeducativa dentro de seus espaços, morreram ao longo de sua trajetória, de vez em quando nos deparamos com alguns deles estampados nos noticiários, tendo sido mortos por diversos motivos: *confrontos com a polícia, rivalidades com traficantes, assaltos mal sucedidos, entre outros*. Penso que estes números podem ser alarmantes (dentro deste contexto) e nos mostrariam o quanto a Socioeducação ainda têm muito a caminhar na efetivação de seus preceitos.

A partir desta experiência, senti a vontade de experimentar novos olhares e saberes sobre a vida destes adolescentes, pois, como afirma Barros e Passos (2000, p. 23): “não mais estudamos um objeto distante e definido *a priori*, mas o produzimos em função de nossas práticas.”

Quem conhece de perto as Unidades de Internação mais problemáticas da FUNCAP, (e falo como partícipe deste processo), dificilmente poderá negar que a juventude caminha para formas cada vez mais bárbaras² no acometimento de atos infracionais, onde as Unidades de Internação, cada vez mais lotadas (e de certa forma, sem estruturas para atender estes adolescentes), torna o caráter das Medidas Socioeducativas (MSE, sigla que será utilizada ao longo do texto em determinados momentos), em muitos casos, sem um efetivo alcance de seus objetivos, como refere Volpi (2006, p. 29):

A superlotação das unidades; a inexistência de proposta educativa; o excessivo rigor da justiça na imputação de penas privativas da liberdade e a inexistência de uma Política Estadual de Aplicação das Medidas Sócio-Educativas são os motivos que aparecem em situações de instabilidade.

De acordo com Costa³ (2006, p. 30):

² PIMENTEL, Adelma (org). **Universo adolescente: escalpelamento, drogadição, violência, agressividade, subjetividade**. 1ª Ed.-Belém: Centro de Desenvolvimento da Adolescência, 2007.

³ A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, por meio da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente- SPDCA, apresenta uma coleção de guias elaborados pelo consultor Professor **Antonio Carlos Gomes da Costa** (colaborador na escrita do ECA), objetivando contribuir para a formação de operadores e gestores do sistema socioeducativo do Brasil. Para aqueles que desejam obter mais informações sobre as ações socioeducativas, são estes os livros guias: **Por uma Política Nacional de execução das Medidas Socioeducativas- Conceitos e Princípios Norteadores; As Bases Éticas da Ação Socioeducativa; Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente; Sócio-Educação- Estruturas e Funcionamento da Comunidade Educativa** e por último, **Parâmetros para a formação do sócio-educador**. Antonio Carlos Gomes da Costa-Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

Não custa reafirmar: a medida socioeducativa tem conteúdo predominantemente pedagógico, mas sua natureza é sancionatória. Ela é uma medida imposta, uma medida coercitiva quanto ao delito praticado por adolescente e decorre de uma decisão judicial. Uma medida que deve ser aplicada e cumprida com o restrito respeito às leis.

O Estatuto da Criança e do adolescente (ECA- BRASIL, 1990), criado com a finalidade de se tornar o marco constitucional de formulação de direitos e práticas de afirmação da cidadania para as crianças e adolescentes do país, ainda não conseguiu se constituir como um fio condutor para os Estados no sentido de formularem políticas e programas preventivos na proteção à vida, como refere BAZÍLIO e KRAMER (2006, p. 40):

Seja por ignorância do texto legal por parte da população ou autoridades, seja por descaso, o ECA consegue ser ao mesmo tempo desconhecido e criticado. Em seu nome são cometidos diversas arbitrariedades; demagogos encontram solo fértil para afirmar que a lei é demasiadamente liberal ao propor direitos, não definindo ‘responsabilidades’ ou ‘punições’, o que é um equívoco, conforme se pode ver nos artigos relativos à medida socioeducativa”.

Ainda segundo Bazílio e Kramer (2006, p. 45), estamos diante de uma séria contradição, pois “*temos uma das mais modernas legislações e uma prática institucional que se mantém repressiva*” (grifos meus), e não conseguimos avançar com políticas adequadas no atendimento dos adolescentes em conflito com a lei.

Segundo Tejadas (2005, p. 286-287):

[...] ao não assegurar direitos, tanto no meio fechado quanto no aberto, o Sistema Socioeducativo acaba por centrar-se na face punitiva, cumprindo o papel que sempre teve. Ao deixar de dotar as medidas de sentido, confirma seu vazio valorativo e não produz novos efeitos sobre a subjetividade do adolescente, bem como quanto às suas condições concretas de vida. A inovação do paradigma da garantia de direitos impõe a subversão dessa ótica. Desafia a pensar outras práticas que articulem responsabilização com cidadania.

É sabido, entretanto, que qualquer legislação garantista é, processualmente, de caráter complexo. O ECA ainda necessita de estudos, análises e apropriações de suas formulações para que se constituir de fato num marco que garanta a efetivação dos direitos e garantias das crianças e adolescentes, principalmente aos que cumprem Medidas Socioeducativas.

É necessário deixar claro, neste momento, que a intenção desta pesquisa, não é abordar ou fazer um estudo aprofundado sobre as fases da adolescência, sobre a violência, o Estatuto e seus preceitos, nem tão pouco fazer uma análise do Sistema de Garantias de Direitos ou da

Fundação da Criança e do Adolescente do Pará, meu *locus* de pesquisa, que compõe as estruturas legislativas do ECA (BRASIL, 1990).

A pesquisa assume claramente uma intencionalidade: o objetivo primordial é o de analisar a escolarização vivenciada pelos adolescentes que estão na Fundação da Criança e do Adolescente do Pará e que cumprem Medida Socioeducativa de Internação (Privação de Liberdade), através de suas histórias orais (memórias) e lamentavelmente abandonaram o sistema educacional de forma precoce ou apresentam em seus currículos escolares um alto índice de repetência.

Espero colaborar na discussão e análise, referente a estes sujeitos, que possam nos ajudar a superar algumas “interpretações equivocadas⁴” em relação a estes adolescentes, pois muito dessas ‘interpretações’ são fontes ricas de aprendizado e deveriam se analisadas, questionadas e estudadas dentro dos espaços educacionais.

1.2 SITUANDO O PROBLEMA

Dentro das MSE’s de Internação, nos deparamos com adolescentes, tanto do sexo masculino, quanto feminino (cada gênero em suas respectivas unidades), autores de atos infracionais, com idade entre 12 a 18 anos incompletos (salvo os que estão cumprindo medida e completam a maior idade dentro dos espaços da FUNCAP. Ao completarem 21 anos são desligados automaticamente do processo), oriundos de um sistema educacional, que de certa maneira, não conseguiu fazer com que estes sujeitos permanecessem no ambiente escolar, apresentando defasagens idades-série e um quadro de evasão e repetência em seus currículos escolares, apresentando em alguns casos, a não valorização da escolarização para sua vida, banalizando muitas vezes o seu ato e desvalorizando a sua própria vida e a vida das outras pessoas.

Nestas quatro últimas décadas, a escolarização vem ampliando o seu campo de discussões e análises sobre o que é essencial em termos de educação. Crescem os espaços, em reuniões e debates, de temas que giram em torno da educação como um espaço para a construção de singularidades e subjetividades no desenvolvimento do ser humano e para o enfrentamento das incertezas destes tempos (pós) modernos. Através de mobilizações em torno desta temática, ganha impulso a ampliação das investigações sobre os indivíduos, a

⁴ Interpretações estas dadas pelo senso comum e que muitas vezes não mostram o real sentido de nossa juventude. Uma leitura que poderá nos ajudar nesta linha de análise é o artigo de Edson Passetti: **Cartografias de violência**. Revista Serviço Social & Sociedade. Nº 70. Ed. Cortez. Julho – 2002. e o livro de Fernanda Bocco: **Cartografias da Infração Juvenil**. Porto Alegre: ABRAPSO SUL, 2009.

educação, a cultura, diversidades, singularidades e construção de identidades, dentre outros aspectos, como formas relevantes de se analisar o indivíduo em sua interação com o mundo que o cerca.

Muito se tem discutido assim, sobre os *problemas educacionais* que afligem a nossa sociedade. São formas de mobilizações e discussões, que nos mostram o que se tem feito para minimizar estas situações e quais ainda precisam avançar, principalmente em termos de políticas públicas. No campo jurídico e no campo social, temas sobre adolescência são bastante discutidos, todavia, é importante ressaltar, que em relação aos adolescentes, envolvidos em atos infracionais, sujeitos e loco deste estudo, pouco se tem discutido, principalmente, na área educacional⁵, assim como os temas relacionados às Medidas Socioeducativas, prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, sob a LEI Nº 8.069/90, para adolescentes em conflito com esta mesma Lei, apesar de estarem arrolados também, aos problemas no campo da educação em que estão inseridas muitas crianças e adolescentes, haja vista o número crescente da violência que vivenciamos nas escolas de nossa Cidade, de nosso Estado, de nosso País.

Os níveis de exclusão e desigualdade social no país cresceram aceleradamente. No atual contexto histórico, com o avanço da política econômica do neoliberalismo no Brasil, que desorganizou o Estado e agravou ainda mais a desigualdade entre ricos e pobres, levando

⁵ Encontrei alguns estudos realizados na área educacional e que são de extrema importância para a leitura sobre a educação e violência, como os destes autores:

ABRAMOVAY, Miriam. **Violência nas Escolas**. Brasília: UNESCO Brasil / REDE PITÁGORAS, 2003.

COPPETE, Maria Conceição. **Janelas abertas: uma experiência de educação no morro Monserrat** Florianópolis. São Paulo: FTD Editora, 2003.

FALEIROS, Eva Silveira e FALEIROS, Vicente de Paula. **Escola que Protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

YAMASAKI, Alice Akemi. **Violências no Contexto Escolar: um olhar freiriano**. 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo.

Outros estudos realizados na área do ECA, da violência, Família, do campo jurídico..., de muita relevância em suas proposições, são destacados nesta área, como é o caso destes, no campo mais geral destacam-se:

ARIES (1989) com seu clássico livro *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAZÍLIO, Luiz C. **Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente**. In: **Crianças e Adolescentes no Centro da CENA: trajetória e consolidação de um grupo de pesquisa**. Rio de Janeiro; Ravil Editora. 2001

BENTES, Ana Lúcia Seabra. **Tudo Como Dantes No D'abrantes: Estudo das Internações Psiquiátricas de Crianças e Adolescentes Através de Encaminhamento Judicial**. [MESTRADO] Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional De Saúde Pública; 1999. p. 141.

COSTA. Antonio Carlos Gomes da. Coordenação técnica. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

MENDES, E.G. e COSTA, A.C.G. **Das Necessidades aos Direitos**. São Paulo-SP: Ed. Maleiros LTDA, 1994.

SARAIVA, João Batista da Costa. **Adolescente e ato infracional: garantias processuais e medidas sócio-educativas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

_____. **Medidas Socioeducativas e o adolescente infrator**. 1999, Santo Angelo – RS.

crianças e adolescentes a condições de vida extremamente mais violentas que em décadas anteriores, nos remete a algo ainda mais profundo, não mais adjetivado como ‘pura diferença’, e que neste contexto, não poderia ficar fora deste debate.

Se, há alguns anos, era senso comum que tínhamos uma educação pública de péssima qualidade, escolas sucateadas, professores despreparados e mal pagos, enfim, todo um sistema educacional falido, hoje a avaliação da má qualidade do ensino público se mantém, apesar dos recursos garantidos a partir da constituição de 88 e das leis editadas nos anos 90.

O que mudou na sociedade brasileira, passados 38 anos da instalação da ditadura militar brasileira? Vivemos hoje muitos dos dilemas enfrentados durante os anos de chumbo. A análise das políticas educacionais brasileiras deixa claro que a má qualidade do ensino nos sistemas públicos não é fruto de algum equívoco ou distorção. O tipo de ensino que se desenvolveu no Brasil atende às demandas impostas pelo grande capital, que exigem mão-de-obra barata e, portanto, desqualificada. Nesse aspecto, sem dúvida, os sistemas de ensino têm logrado bastante êxito.

O Brasil de hoje enfrenta uma grave situação social, com o desaparecimento de postos de trabalho, o empobrecimento da população e uma inserção subordinada ao sistema capitalista mundial. Seguindo esse compasso, a educação apresenta as mesmas distorções verificadas na sociedade e contribui para sua manutenção. O projeto educacional implementado durante a ditadura, assim como seu projeto global de desenvolvimento, teve papel decisivo no processo de exclusão social, cujos resultados colhemos na atualidade. fonte: Revista Espaço Acadêmico Nº 66 - novembro de 2006 - Mensal. ISSN 1519.6186.

No *nível econômico*, tem-se um conjunto de relações que levam à super exploração do trabalho e à extrema concentração de riquezas. No *nível político*, assiste-se a um processo de exclusão que mantém a grande maioria da população distante das decisões governamentais, o que acaba, ao mesmo tempo, mantendo essas condições socioeconômicas e produzindo em todos os níveis a multiplicação das desigualdades. (Fonte: <http://sociologia.de.plantão.blogspot.com/2009> - acesso em 27/11/2009).

Como se vê, falar num campo conturbado como o social e vincular este ao campo da adolescência e ao da educação, é, minimamente, entrar num emaranhado de traços, contornos e abstratos peculiares a estes segmentos. E falar de adolescentes, autores de atos infracionais, que possuem traços marcados por disjunções, perdas de identidades e vínculos sociais torna-se ainda mais delicado, pois estaremos entrando num campo delicado que é o campo da vulnerabilidade social, como refere Moreira (1998, p. 33), “a população infanto-juvenil constitui um dos segmentos mais prejudicados pelos problemas sócio-econômico-culturais do país.”

Assim, foi neste contexto, de exclusão e abandono social, de adolescentes em conflito com a Lei, que me senti instigada a buscar respostas que pudessem nos fazer analisar e refletir, de que forma poderíamos contribuir nas análises e discussões do quadro em que se encontram alguns destes sujeitos.

1.3 AS QUESTÕES NORTEADORAS

Inicialmente, havia optado por analisar o porquê do fracasso escolar (BOSSA, 2002), destes sujeitos que estão em conflito com a Lei, porém no decorrer da pesquisa percebi que esta questão deveria ser deixada mais à frente, para que pudéssemos investigar a memória destes adolescentes, isto é, suas primeiras incursões nas práticas escolares, pois o fracasso não deveria se apresentar como um ponto de partida, e sim, como um ponto de chegada - para se ter a certeza se houve fracasso ou se este é apenas um ponto de vista da sociedade em relação ao sujeito idealizado - daí se optar por olhar o que aconteceu lá, na trajetória escolar passada deles, e assim encontrar pistas do que os levou a abandonar o ambiente educacional de forma precoce e hoje apresentar um quadro de evasão e repetência em seus currículos escolares.

Nesta perspectiva, surgiram as seguintes questões:

- *Que fatores contribuíram para que estes adolescentes abandonassem o ambiente educacional de forma precoce?*
- *Até que ponto a escola e a exclusão social foram fatores relevantes para o envolvimento destes adolescentes com a violência e criminalidade?*
- *Qual o comprometimento da escola na formação dos adolescentes em conflito com a Lei, levando em consideração o papel da escola na formação do sujeito?*

Analisar as práticas escolares daqueles que passaram pela escola, sem a efetivação de um vínculo construído e concretizado em ações consideradas suficientes para a formação de um cidadão crítico, nos permitirá, de certa forma, questionar quais memórias os adolescentes que cumprem MSE de Internação apresentam depois do abandono ao ambiente educacional.

Portanto, a intenção é traçar por meio dos enunciados discursivos dos sujeitos entrevistados, através da Rede de Significados em Bakhtin, uma análise coerente, no esforço de examinarmos o que aconteceu nas práticas escolares destes sujeitos, que os fizeram abandonar o ambiente educacional de forma precoce e os fizeram enveredar por caminhos outros que não o da busca de seu crescimento pessoal e profissional para suas vidas. Enfim, entendermos que papel a escola exerceu na vida desses adolescentes.

1.4 OBJETIVOS DO ESTUDO

A partir dos questionamentos levantados, o objetivo central deste estudo é identificar os motivos que levaram os adolescentes, que cumprem MSE de Internação na Fundação da Criança e do Adolescente do Pará, a abandonarem o ambiente educacional de forma precoce

e/ou apresentarem um alto índice de repetência em seus currículos escolares. E nesta linha de investigação pretendemos:

- Identificar que fatores contribuíram para que estes adolescentes abandonassem o ambiente educacional de forma precoce.

- Caracterizar os conflitos que permearam a relação Escola/adolescentes e que foram relevantes para o envolvimento destes com a violência e a criminalidade;

- Discutir qual o comprometimento da escola na formação dos adolescentes em conflito com a Lei, levando em consideração o papel da escola na formação do sujeito.

Este percurso terá como objeto de significação, as memórias destes adolescentes, suas curtas incursões pelos meandros da escolarização, através de uma visão de conjunto em um contexto sócio-histórico-cultural, engendrados pelo objeto discursivo como princípio constitutivo da linguagem, averiguando como no dizer de Arroyo (2004, p.131):

Os dilemas da infância, da adolescência e juventude populares que são: como articular viver, sobreviver ou estudar? Como primeiro é viver e sobreviver, o direito a educação, a escola, ao estudo se tornam escolhas no limite. Falta-nos um repensar dos currículos a partir das mudanças na precarização das formas de vida dos educandos.

Nesta perspectiva, o objetivo é o de encontrar correspondência com os princípios e critérios que puderem contribuir para a fundamentação desta análise, que favoreçam a existência de evidências significativas na construção deste texto, na direção do seu poder de construir, refletir, criticar, questionar e aprender de forma cada vez mais significativa, favorecendo a interação entre as diferentes formas de produção de conhecimento, e assim, “convidando a pensar-se a si mesmo na complexidade” (MORIM, 1986).

1.5 ENCAMINHAMENTO TEÓRICO

Nesta pesquisa, busquei os referenciais teóricos da Matriz Sócio-histórica em educação. Poderíamos começar por dizer, que esta matriz, dado o seu interesse pelo construtivismo, como teoria, passou de Piaget para Wallon e deste para Vygotsky que, por sua vez, influenciou em algumas das abordagens de Mikhail Bakhtin. Para Vygotsky e Bakhtin, o sujeito não é um gênio, todo-poderoso, mas também não é completamente apagado pela estrutura (história, ideologia, língua) ou pela forma. Há algo nesse espaço: o enunciado, o gênero discursivo, a escrita, o diálogo.

Assim, a aproximação entre Bakhtin e Vygotsky é a questão da *linguagem*. Para ambos, a linguagem não era somente uma forma de comunicação, ela está para além deste conceito, pois é através da linguagem que o homem busca o conhecimento para o crescimento de sua consciência. Vygotsky e Bakhtin entendem o homem como sujeito da e na História, concebendo a cultura como o meio de existência por intermédio do qual se constitui a natureza humana (FREITAS, 1997).

Neste contexto, em Bakhtin (2000) vamos encontrar a ruptura do paradigma da prática pedagógica descritiva e descontextualizada, que ignorava a relação do sujeito em seu meio sócio-histórico. Para este autor, o uso da língua vincula-se a todas as esferas da atividade humana.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.

Segundo Freitas (1994, p. 59), ao abordar a sua intenção de verificar como a teoria sócio-histórica entrou no Brasil, como ocorreu sua apropriação e quais são suas possibilidades futuras, refere que,

(...) o processo de apropriação das abordagens de Vygotsky e Bakhtin desencadeia uma série de novas indagações que resultam da própria compreensão das teorias, e que se constituem em novos pontos de partidas para novos estudos, promovendo assim a expansão do conhecimento.

A teoria bakhtiniana tem chamado muito a atenção dos educadores e transformou-se, nos últimos anos numa referência constante quando se fala em Linguagem e interação humana. Assim, interessado em compreender a construção da consciência, Bakhtin (1992) baseou-se na perspectiva semiológica e social, tendo-se fundamentado na linguagem e utilizar-se do método dialético. Considerou o ‘nascimento social’ do homem como indissociável ao seu nascimento biológico. O nascimento concreto do homem se daria em sua classe social. Dessa maneira, ele elaborou sua análise da consciência, fundamentando-a nos aspectos sociológicos, rompendo com os aspectos fisiológicos ou biológicos como os estudados em Piaget (1975). Não compreendeu a consciência aliada a processos internos e sim, ao contexto ideológico e social.

Para Bakhtin (2000), a interação é um processo importante para a construção da linguagem, é mediante o contexto dialógico que emerge múltiplas vozes que se entrecruzam,

o que ele denomina de Polifonia (2000), ou seja, todo discurso está atravessado por outros discursos que parte de um enunciado vivo, significativo, pois ele se tece polifonicamente.

Neste contexto, poderíamos dizer que a essência do ser humano está indiscutivelmente na sua necessidade de conviver, exercitando a sociabilidade com o permanente intuito de manter-se vivo. Esse exercício poderia nos remeter a pensar, como diria Darwin, em um simples processo de relação do EU com o OUTRO, numa perspectiva de sobrevivência da espécie.

A tendência sócio-histórica do desenvolvimento humano, introduzida nesta análise, reconhece a educação como um processo de formação de conceitos historicamente produzidos, e dentro dessa perspectiva, Bakhtin (1992), considera a aprendizagem como um processo social no quais os sujeitos constroem seus conhecimentos através da sua interação com o meio e com os outros, numa inter-relação constante entre fatores internos e externos. Isto é destacado também por Garnier (1996, p. 214), quando afirma que, embora a concepção de aprendizagem em educação a considere como um processo individual, não se pode negar seu caráter social ao se desenvolver dentro de processos grupais como a sala de aula, *“que é um espaço social no qual as interações de todos os parceiros estão focalizadas sobre saberes de origem cultural”* (grifos meus).

A própria construção coletiva da história remete ao processo dialógico. O encontro destas diversidades, na medida em que instaura uma relação tensa entre sentidos, que tanto se reconhecem quanto se repelem ou dispersam, acaba por desencadear o enriquecimento narrativo numa profusão de distintos matizes.

Segundo Marília Amorim, (2007, p. 23), “o pluralismo do pensamento bakhtiniano, traduzido nos conceitos de dialogismo ou de polifonia, é lugar de conflito e tensão, e os lugares sociais de onde se produzem discursos e sentidos não são necessariamente simétricos.”

Assim, este estudo, trará reflexões sobre este processo dialógico, que será o campo de análise e debate a que esta pesquisa se propõe, nos levando a fazer algumas considerações de como se estabeleceu à relação dos adolescentes em conflito com a Lei, com o ambiente educacional nos quais estudaram e não criaram vínculos, incluindo nesta teia, família, violência, relações interpessoais e projetos futuros, procurando ler o texto em seu contexto, pois segundo Bakhtin, (1992b, p. 95):

Na realidade não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis

etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial.

Em Bakhtin (1992, p. 32), tentaremos ler o contexto através dos textos expressos pelos adolescentes, pois como ele mesmo nos afirma, “*o objetivo das ciências humanas é o homem ser expressivo e falante.*” (grifos meus).

1.6 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Tomou-se a decisão metodológica de se adotar métodos e técnicas da Análise do Discurso propostas por Bakhtin, por entender que ela apresenta correspondência com que a pesquisa se propõe. Na perspectiva de Bakhtin (1992), ao se analisar um discurso é necessário analisar o momento em que ele foi produzido, a entonação que o mesmo apresenta, pois para o autor, todo discurso é tecido ideologicamente.

Desse modo, a partir da linguagem dos sujeitos dentro de uma rede de significados, espero enveredar por meandros da vida destes adolescentes, buscando subsídios nas análises de seus enunciados discursivos apresentados nesta pesquisa, tendo em mente que todas as relações são construídas dentro de uma rede de significados, numa malha de elementos de natureza semiótica (Rossetti, 2004), ou seja, engendrados por várias interrelações que se complementam e ao mesmo tempo se afastam numa dinâmica de entrelaçados que nos moldam e nos fazem ser o que somos.

O objetivo no que tange a discussão das Redes de Significações (Redsig- sigla que utilizarei em alguns momentos do texto), que giram em torno destes adolescentes (autores de atos infracionais) é o de fazer uma análise discursiva das relações que se estabeleceram entre estes e o ambiente educacional por eles abandonado ou do porque do elevado índice de repetência e evasão escolar, no desejo de se garantir os diálogos que se apresentarão, sabendo que existe uma forte ligação entre história de vida, subjetividade e narrativa (AMORIM, 2007).

Como o próprio nome faz alusão, a RedSig (id. p.23), posiciona-se,

(...), no mesmo campo de idéias daqueles que acreditam na natureza discursiva e no caráter semiótico da constituição humana. (...), tendo como principais pilares autores sócio-históricos ou histórico-culturais, como Vygotsky (1991, 1993), Wallon (in WEREBE e NADEL-BRULFERT, 1986), Valsiner (1987, 1997) e Bakhtin (1981, 1997, 1999).

Com a noção de redes, Rossetti e Ferreira, (2007, p. 30), permite-nos dizer que,

Para cada pessoa, as redes se configuram com certa especificidade. Marcada por suas experiências pessoais anteriores, além de perspectivas presentes e futuras, dentro do contextualizado jogo de papéis/posições, cada pessoa defronta-se com e negocia o conjunto de significados que lhe são atribuídos e que ela atribui a si mesma, ao outro e às situações vivenciadas.

Neste contexto, o objetivo é identificar significados de escolas, que não os nossos, mas daqueles que não encontraram no ambiente escolar motivação para dar continuidade ao seu percurso educacional.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, por ser caracterizada pela formulação da maioria das perguntas previstas com antecedência e sua localização ser provisoriamente determinada (BECKER, 1994). Neste tipo de entrevista, o entrevistador tem uma participação ativa, apesar de observar um roteiro, ele pode fazer perguntas adicionais para esclarecer questões e se compreender melhor o contexto, para que se possa fazer uma análise mais coerente com o objetivo proposto através das oralidades apresentadas.

Foram realizadas entrevistas gravadas, e as datas e horários do início das mesmas foram definidos pela gestora da Unidade de Val-de-Cães (lócus), com vista à análise das opiniões e dos dados coletados, ordenando-os e organizando-os de modo a expressarem um conjunto articulado de proposições e respostas que possam subsidiar as reflexões que poderemos extrair desta pesquisa, pois a entrevista é um instrumento no qual o entrevistador tem por objetivo obter informações do entrevistado, relacionadas a um objetivo específico (COLOGNESE e MÉLO, 1998).

A partir do referencial identificado, e de todo o conjunto de elementos integrantes desta perspectiva, foi tecida uma análise, na tentativa de responder questões pertinentes a este campo, ampliando ainda mais os estudos que já foram realizados neste universo tão conturbado, que é o universo do *ambiente educacional, da adolescência e do ato infracional*. Espero como Thompson (1992, p. 179), ter em mente que,

A natureza da memória coloca muitas armadilhas para os incautos, o que frequentemente explica o ceticismo daqueles menos informados a respeito das fontes orais. Porém, oferecem também recompensas inesperadas para um historiador que esteja preparado para apreciar a complexidade com que a realidade e o mito, o “objetivo” e o “subjetivo”, se mesclam inextricavelmente em todas as percepções que o ser humano tem do mundo, individual e coletivamente. O lembrar, numa entrevista, é um processo recíproco, que exige compreensão de parte a parte. O

historiador precisa sempre perceber como uma pergunta está sendo respondida da perspectiva de *uma outra* pessoa (grifo do autor).

Thompson (1992, p.185) refere ainda, que a história oral se situa em meio ao desenvolvimento dos métodos qualitativos de investigação, onde,

A construção e a narração da memória do passado, tanto coletiva quanto individual, constitui um processo social ativo que exige ao mesmo tempo engenho e arte, aprendido com os outros e vigor imaginativo. Nisto, as narrativas são utilizadas, acima de tudo, para caracterizar as comunidades e os indivíduos e para transmitir suas atitudes.

Cabe afirmar que, não é meu objetivo responder as questões conflituosas que permeiam a história oral, visto entender que minha postura diante do tema é de uma pesquisadora curiosa, à procura de pistas que possam elucidar os questionamentos aqui levantados.

Segundo Ferreira e Amorim, (2004, p.16):

Em nosso entender, a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevistas e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho – funcionando como ponte entre teoria e prática.

Assim, o objetivo da coleta e da análise de dados, como refere Rossetti e Ferreira (2004, p. 31):

Deve ser o de apreender vários dos elementos presentes em determinadas situações interativas, buscando analisar os vários significados e sentidos que se destacam na situação, para as várias pessoas participantes do processo, acompanhando ainda seus movimentos de transformação e procurando interpretar os processos pelos quais as significações emergem.

Todos os enunciados discursivos que foram travados, busca entrelaçar, através das memórias narradas por adolescentes que estão em conflito com a Lei, *que significado de escola estes sujeitos subjetivaram a partir de suas lembranças escolares.*

1.7 ESTRUTURA DO TEXTO

O texto desta Dissertação está estruturado em três Seções:

Na **Seção 1 - O ADOLESCENTE E O ATO INFRACIONAL NO BRASIL** – Abordo a concepção de adolescência; os pressupostos que regem o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA; os Referenciais de Análise Sócio-histórica; a Adolescência, a violência juvenil e a escolarização dentro de uma rede de significados.

Na **Seção 2 – CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA DE CAMPO-** Trago à tona os procedimentos metodológicos na construção do *corpus* da pesquisa. Além disso, ressalto os procedimentos de organização e transcrição dos dados, assim como, os eixos-temáticos de análise. Destaco ainda o encaminhamento de análise do *corpus* à luz da rede de significados numa perspectiva bakhtinana.

Na **Seção 3 – MAPEANDO, COMPARANDO E COMPREENDENDO** – Apresento a análise dos dados a partir de eixos-temáticos que emergiram do *corpus*: Escola, Relações Interpessoais, Família, Violência e criminalidade, assim como Perspectivas Futuras. Foram conversas travadas com os sujeitos destas pesquisa e que serão analisadas a partir da Redes de Significados em Mikhail Bakhtin, com procedimentos de análises das memórias de escola destes adolescentes que se encontram em conflito com a Lei.

Por fim, nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, que intitulo como **Caminhos Inconclusivos**, busco entrelaçar alguns questionamentos sobre a questão da adolescência, das Medidas Socioeducativas de Internação e da escolarização voltada a adolescentes que estão envolvidos com atos infracionais, buscando traçar respostas pertinentes aos objetivos propostos em relação ao abandono escolar e repetência destes sujeitos, para que novos olhares construam novas análises neste campo pedagógico-social.

2 O ADOLESCENTE E O ATO INFRACIONAL NO BRASIL

Muito bem! Quantos anos você tem Cabral?
 R: 17.
 Há quanto tempo você está cumprindo a sua medida?
 R: Seis mês.
 Você estudava antes da sua apreensão?
 R: Estudava.
 Em que colégio?
 R: Escola Paulo Fonteles
 E onde fica?
 R: Na pratinha.
 Que série você estava fazendo?
 R: A quinta.
 Em que ano você estava estudando?
 R: 2008.
 Você sempre estudou ou já abandonou alguma vez o ambiente educacional?
 R: Sempre estudei.
 Já repetiu de ano?
 R: Já, duas vez.
 Que série?
 R: Só a quinta série.
 Repetiu a quinta série por quê?
 R: Porque eu não assistia aula. Assistia, mas eu não escrevia nada, ficava só olhando, só.
 Foi por isso que você repetiu, não tinha matéria pra estudar?
 R: É, só tinha matéria de matemática (☹).
 E você não se preocupava com isso? Você não gostava de estudar?
 R: Não. Gostava de matemática, não gostava das outras aulas.
 Com quantos anos você começou a estudar? E em que série?
 R: Quantos anos? Não tô lembrado não. Mas fiz a creche, jardim...(= =)

(In Memória- Adolescente Cabral/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

2.1 ADOLESCÊNCIA: DILUINDO AS FRONTEIRAS DA SOCIOEDUCAÇÃO

2.1.1.O Adolescente

Reexaminar o processo de transição da infância e da adolescência para a idade adulta na sociedade contemporânea nos leva a fazer uma leitura das etapas da vida conforme os contornos pelos quais se apresentam nos estudos de décadas anteriores e nos estudos de hoje, para tentarmos apreendê-las em toda a sua complexidade atual.

Começamos por dizer que a palavra Adolescência⁶ origina-se da palavra latina *adolescere*, que significa crescer, desenvolver-se. Para alguns estudiosos como Levisky, (2001); Becker, (1987); Damatta, (1978); Van Gennepe, (1978), este é um período que traz a marca da mudança, da transformação do conhecido mundo infantil para um novo, repleto de modificações biológicas, físicas e psíquicas. A adolescência para estes autores era assim apontada como "idade emocional", fase esta em que o adolescente se acha frequentemente sujeito a frustrações, conflitos, situações novas e inesperadas.

Segundo Levisky (2001), é natural os adolescentes se sentirem "perdidos" diante de tantas alterações, internas e externas, que permeiam esse período da vida. Para este autor, o adolescente precisará lidar com a passagem da dependência infantil para independência adulta, através da busca da sua própria identidade, emancipação, definição sexual, social, ideológica e profissional; o que nem sempre acontece de maneira equilibrada, geralmente esta fase é marcada por restrições, proibições, pela busca de novos investimentos afetivos e/ou sexuais, entre outros.

Hoje, um novo percurso de investigação, à luz de novas pesquisas nesta área, principalmente pautados por uma matriz sócio-histórica, se apresenta com outras leituras sobre as fases do desenvolvimento da criança e da adolescência, que muito poderá contribuir nas análises que ora proponho desenvolver. A abordagem sócio-histórica não nega a existência da adolescência enquanto um conceito importante para a psicologia. Entretanto, não a considera como uma fase natural do desenvolvimento, mas sim como uma criação histórica da humanidade (OZELLA, 2003).

Neste sentido, é necessário reexaminarmos o processo de transição da infância e da adolescência para a idade adulta na sociedade contemporânea, o que nos leva a fazer uma leitura das etapas da vida conforme os contornos pelos quais se apresentam hoje, para tentarmos apreendê-las em toda a sua complexidade atual.

Autores como Fernández Villanueva, (2005); Berger & Luckmann, (2002); Aguiar, Bock & Ozella, (2002), referem que o pressuposto destes novos estudos é não mais ver a

⁶ Como diversos estudos já foram realizados na área da adolescência, minha pretensão nesta seção, não é a de enveredar pelos meandros da adolescência e do ato infracional, mas destaco alguns estudos interessantes nesta área que valem apenas ler, como o artigo de Vicente de Paula Faleiros: **INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: Trabalhar, Punir, Educar, Assistir, Proteger**, onde aborda a construção da política para a infância como um processo de transformação (desconstrução) da questão privada da família e do pátrio poder em agendas públicas e intervenções do Estado na garantia de direitos da criança, mudando sua condição de objeto em sujeito. LEVISKY, D. L. **Adolescência: reflexões psicanalíticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. MARIN, I. S. K. **Instituições e Violência** in LEVISKY, D. L. (org.) **Adolescência pelos caminhos da violência: a Psicanálise na prática social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

criança e o adolescente apenas como seres biologicamente mutáveis, mas agora compreendidos no contexto da sociedade em que estão inseridos, pois indivíduo e sociedade estão entrelaçados. Não há dualismo entre eles, apesar das várias polêmicas e posições controversas. Postulava-se a busca do indivíduo subjetivista no qual se podia detectar uma essência humana. A identidade era vista como uma característica do indivíduo, como uma manifestação da sua subjetividade (FIGUEREDO, 1989). A ênfase recaía no indivíduo. O fato social era percebido como exterior a ele (DURKHEIM, 1970).

Mas, não se quer dizer com isso, que as abordagens estudadas anteriormente, por diversos pesquisadores, não mantenham seu campo de significação e importância para o campo da adolescência. O que se percebe nesta nova linha de análise, é que o estudo da subjetividade só pode ser compreendido, quando se tem como referência homens reais e concretos que são construídos numa dada organização social e cultural. Há um processo de apropriação da realidade pelo indivíduo de tal forma que o homem ao viver em sociedade apropria-se do social e o mundo exterior se torna interno (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 1998a).

Segundo Pimentel (2007, p. 39):

É na adolescência que o jovem vive em um constante jogo de movimentação extrema que prevalece entre o vivido e o conhecido, entre aquilo que sabe e aquilo que sente, entre aquilo que quer e como ele se vê, entre os pais que deveria ter e os que têm ou pensa ter. E é nesta constante oscilação entre suas imagens e seus desejos que o adolescente procurará apreender sua pessoa e o mundo, conforme ele possa aceitar sua imagem e sua identidade e suas identificações, ou ainda entre seu ideal de ego, suas imagens paternas e as imagens que a realidade de si mesmo e que seus pais lhe oferecem.

Podemos dizer que a subjetividade é construída nas circunstâncias históricas, culturais e sociais nas quais o indivíduo está inserido, e também, pelas experiências particulares que ele vivencia no interior dessa cultura, que são irrepetíveis e determinam as idiossincrasias, ou seja, a maneira como cada indivíduo vê e sente a vida e a individualidade de cada um. A singularidade, aquilo que distingue os homens entre si, é determinada concretamente (OZELLA, 2003).

Segundo Lasch (1991), a infância e a adolescência tornam-se objetos de estudo dos especialistas, pois,

O adolescente não pode ser estudado apenas sob a ótica de suas modificações corporais, pois é verdade que nelas se radicam as angústias básicas da puberdade, não é menos certo, contudo, que *sem o adequado entendimento da “crise de*

valores” por que passa o jovem jamais lograremos compreender o real significado da transformação da “criança” em “adulto” (apud OSORIO,1989. p. 11). (grifos meus).

Como se vê, parece-nos que existe certa ambivalência da sociedade frente à criança e o jovem. De um lado, notamos uma tendência a se promover uma igualdade entre as faixas etárias, diluindo as fronteiras entre elas, e, por outro, a perpetuação das diferenças compartimentalizando as idades em papéis e atividades específicos (ARIÉS, 1984). Uma possível explicação para essa ambivalência é que, como estamos vivendo na atualidade esse processo de transição, as duas tendências se sobrepõem e continuam a ser objetos de investigação.

Essa compreensão amplia nossos estudos, pois ao abordamos categorias como educação, adolescência, violência e garantias de direitos, poderemos ultrapassar as reflexões sobre o “mundo” no qual vivem estes sujeitos e o esforço em examinarmos tais questões, poderão apontar caminhos para que possamos refletir o porquê desta violência desenfreada.

Segundo o IBGE-2009, o Brasil possui aproximadamente, 25 milhões de adolescentes entre 12 e 18 anos representando aproximadamente 15% da população. Adolescentes brancos analfabetos 5,7%. Negros 12,9%. Concluíram o ensino médio 60% de brancos contra 36,3% negros. 92% dos adolescentes matriculados entre 12 a 17 anos, 5,4% ainda são analfabetos. De 15 a 17 anos, 80% freqüentam a escola, mas só 40% estão no nível adequado idade-série e só 11% entre 14 e 15 anos concluíram o ensino fundamental.

Ainda, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/DATASUS e da Fundação da Criança e do Adolescente – FUNCAP/ Núcleo de Planejamento e Orçamento da NUPLAN⁷ (2007), a População cumprindo Medida Socioeducativa restrito e privado de liberdade em relação à população do Pará e Taxa de adolescente autor de ato infracional, segundo Idade – 2007 foram as seguintes:

⁷ O Núcleo de Planejamento e Orçamento - NUPLAN, através do GT de Informação, consolidou os dados estatísticos referente ao atendimento socioeducativo realizado no ano de 2007 no Estado do Pará. Este trabalho apresenta os aspectos sócio-demográficos, institucional, fluxo do sistema e por fim o perfil dos adolescentes que praticaram ato infracional no Estado do Pará, os quais entraram no sistema de atendimento socioeducativo e a quem foram aplicadas às medidas socioeducativas. **Os dados de 2008/2009** até o fechamento desta dissertação ainda não foram divulgados, daí o índice de adolescentes da Fundação ser apenas o de 2007. Maiores informações no site: <http://www.free.com>.

Tabela 1- Percentual da População cumprindo Medida Socioeducativa em relação à totalidade da população do Estado do Pará que é de apenas 0,1%.

IDADE	POPULAÇÃO AUTOR DE ATO INFRACIONAL	POPULAÇÃO DO PARÁ	TAXA DA POPULAÇÃO AUTOR DE ATO INFRACIONAL
12 anos	-	178.802	-
13 anos	9	172.720	0,1%
14 anos	52	176.934	0,3%
15 anos	121	177.713	0,7%
16 anos	333	172.008	1,9%
17 anos	473	175.051	2,7%
18 anos	317	176.494	-
19 anos	39	159.621	-
TOTAL	1.351	1.389.343	0,1%

Fonte: NUPLAN, 2007⁸.

Como podemos perceber, o número de adolescentes, autores de atos infracionais, ainda é pequeno em relação ao número da população total de adolescentes do Estado do Pará (0,1%), mas infelizmente, muitos destes adolescentes vivem em situação de exclusão social e de risco, o que sem dúvida, é resultado de um sistema social desigual e injusto, fenômeno produzido pelo processo econômico de má distribuição de renda, com uma política neoliberal excludente, geradora de conseqüências sociais negativas (SALES, 2007)⁹.

Neste contexto, a problemática questão destes adolescentes, vem-se colocando como um dos principais fenômenos produzidos pelo processo econômico globalizado, causando repúdio social a determinados setores da sociedade, como se a questão da infração fosse comum a todos os adolescentes, apontando como solução deste problema, a construção de projetos de leis que antecipariam a maioridade penal e que poria fim a este aumento da violência gerado por estes sujeitos “que não conseguem viver em comunidade”.

⁸ Não foi apresentada a faixa de idade de 20 a 21 anos, também atendida pela Fundação, devido à mesma não estar desmembrada da faixa de 20 a 24 anos de acordo com o IBGE. Não será calculada a taxa, devido o jovem não ter cometido o ato com a respectiva idade e sim quando adolescente.

⁹ Sales em seu livro “(In)visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência.” (2007), nos oferece um estudo denso sobre a violência que cerca a vida da maioria dos jovens de nosso país. Uma história de múltiplas violações de direitos, uma história de cidadania escassa. Nele, faz uma análise do sequestro do ônibus 174 e da última grande rebelião na FEBEM em 1999.

Assim, a redução da maioridade penal e um ‘maior rigor na punição’ de adolescentes que cometem atos infracionais, têm causado grande repercussão na imprensa e na sociedade brasileiras.

Para Volpi, (2006, p. 57):

Todas as propostas que apontam a redução da idade de imputabilidade penal como uma solução para a prática de delitos, por adolescentes, ignoram a complexidade da temática e se inserem num ciclo perverso de reprodução da violência. O caminho pedagógico da produção de instituições capazes de oferecer um projeto de vida aos adolescentes em conflito com a lei tem se mostrado excepcionalmente eficiente na produção de alternativas metodológicas, nas quais um tratamento humanitário, educativo e de promoção das potencialidades dos adolescentes gera cidadãos capazes de contribuir com a construção de uma sociedade melhor.

Como refere Sales (2007, p. 23-24), citando outros autores:

Os projetos de lei de reforma do Código Penal Brasileiro, que antecipariam a maioridade penal para 16 e até 14 anos, sugerem, assim, na prática, o banimento da juventude pobre e a consumação do *apartheid* social. Isto porque os adolescentes oriundos das camadas populares, os mais expostos a riscos sociais, são por vezes também concebidos, segundo a lógica repressivo-punitiva, como bárbaros, logo indignos de uma atenção mais justa que leve em conta os percalços sociais, econômicos e morais que os conduziram ao delito (Adorno, 1993). No entanto, são *peças em desenvolvimento* como todo e qualquer outro adolescente, e conforme os termos da Constituição de 1988, *prioridade absoluta*, mas, na prática, essa condição é sobrepujada por interesses econômicos, considerados de maior relevância. No passado e no presente, o que eles têm sido, de fato, portanto, é *pré-cidadãos*, o que condiz, senão com um processo de invisibilidade, certamente com um fenômeno de *opacidade social* (AREND, 1987).

Esta compreensão restrita é que tem dificultado o diálogo por parte de diversos setores da sociedade, pois com o índice da violência aumentando, a questão dos adolescentes que cometem atos infracionais tem tido mais evidência ultimamente, principalmente por parte da imprensa¹⁰. No entanto, uma dúvida fica no ar. Tais medidas solucionariam o problema da violência e reduziriam o envolvimento de meninos e meninas em crimes? Qual seria a melhor solução para garantir os direitos e deveres previstos pelo Estatuto da Criança e do

¹⁰ Uma autora que discute este tema e aborda a questão de como a violência é veiculada pela mídia, mais especificamente pela imprensa, ou seja, como o jornal manipula, nas palavras, a “mensagem da violência” para seus leitores e a eficiência dessa intermediação entre acontecimento e público-alvo, é Ana Rosa Ferreira Dias em **O DISCURSO DA VIOLENCIA: As marcas da oralidade no jornalismo popular**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Adolescente, sob a Lei nº 8.069/90? Não seria necessário um estudo mais aprofundado sobre estes adolescentes e seu envolvimento em atos infracionais?

Apesar de não ser minha intenção fazer um estudo sobre a polêmica questão da maioria penal, ela tem colocado em xeque a política da Socioeducação.

Nesta perspectiva, acredito que crianças e adolescentes são mais vítimas do que responsáveis por tanta violência, pois uma forma de violência muito presente na vida destes sujeitos é a falta de condições socioeconômicas para que eles possam se desenvolver (SPOZITO, 2002). Para conseguir se alimentar grande parte deles é obrigado a trabalhar desde a mais tenra infância.

No Estado do Pará, mas, precisamente, no Município de Belém, as impressões do antropólogo Romero Ximenes, em entrevista ao Jornal Diário do Pará (2009), em relação aos adolescentes que estão em conflito com a Lei, são muito pertinentes a esta análise. Diz ele:

Belém é conhecida como metrópole da Amazônia, com problemas sérios em seu processo de urbanização. Em 2008 e já início de 2009, Belém apresenta graves problemas na área de segurança pública, assaltos e mortes ocorrendo por ações de adolescentes. A sociedade da Amazônia passa por um rápido processo de urbanização e empobrecimento de quem mora em centros urbanos. Isso cria “multidões incontroláveis” que tem na violência o único refúgio, por falta do amparo do poder público: “isso gera delinquência”. Outro problema é a falta de trabalho, que gera uma informalidade muito grande: se juntar tráfico de drogas, venda de produtos piratas, transporte e vigilância clandestina, existe uma multidão de ilegais e o Estado passa longe de resolver o problema. (Fonte: <http://ee.diariodopara.com.br/> Acesso em 04/10/2009).

Assim como em outras capitais brasileiras, Belém vem passando por um aumento crescente nos índices de violência. Não há morador da cidade que não tenha passado por alguma situação do tipo ou que não conheça alguém que tenha sido vítima de algum tipo de violência. E essa violência é consequência direta e indireta do crescimento desordenado da cidade e da ausência de políticas públicas eficazes para a população. É o que aponta o livro “Crescimento, Pobreza e Violência em Belém”, uma pesquisa feita por Thomas Adalbert Mitschein; Jadson Fernandes Chaves e Henrique Rodrigues de Miranda, na série Estudos Amazônicos, do Núcleo de Pobreza e Meio Ambiente (POEMA) ambos da Universidade Federal do Pará.

A pesquisa que deu origem ao livro foi realizada nas delegacias de polícia de Belém de 2002 a 2005 e pesquisas com as comunidades. Os dados informam que tanto as vítimas quanto os agressores estão na faixa etária de jovens de 12 a 29 anos. No estudo também é demonstrado uma grande influência da violência cometida contra os jovens nos índices gerais de violência. Os sujeitos pesquisados também se

manifestaram em relação às causas locais da violência. Para 75% dos entrevistados, a falta de oportunidade de trabalho é a principal geradora da violência na periferia de Belém. Com 65%, a insuficiência do ensino básico surge, para os moradores, como a segunda maior causa da violência. Com 60% de citação, a falta de saneamento básico ficou como terceira causa de violência. O tráfico de drogas ocupa a quarta posição, com 55% de citações, logo à frente da desestruturação da unidade familiar, que registrou 50%. “A violência nasce da falta de ação das autoridades públicas. Gasta-se muito mais para manter um preso que em investimentos em cursos profissionalizantes”, opina Ivaldo Marques, Pastor, ele teve sua esposa assassinada dentro de um ônibus em 1989 (Fonte: Diário do Pará On-line- Acesso, 04 de outubro de 2009).

Neste contexto, investir em programas nacionais e regionais, considerando a variação nacional, as desigualdades sociais e regionais de situações, atentos a realidade locais das diversas formas de crescer, adolecer e viver, seria um passo importante para tratar de questões voltadas e pensadas para os que estão em conflito com a Lei.

Não há dúvidas, muito ainda há que se fazer pelas crianças e adolescentes de todo o País. As leis não bastam. Estamos conscientes deste fato. No entanto, a Lei é o passo primordial para uma atuação organizada de cidadãos compromissados com essa ou outras causas, pois a informação é uma das principais armas que possuímos para abordarmos e analisarmos variadas questões, e, é o conjunto de nossas ações individuais, engajadas socialmente, que influirá na formação, organização e práticas dos programas voltados as crianças e adolescentes, além é claro, das diretrizes do Estado.

Na opinião de Sales (2007, p. 16):

Os direitos dos adolescentes em conflito com a lei se configuram numa experiência concreta de cidadania, mas nada que está estabelecido em Lei ou nas resoluções que a seguem têm valor de fato se a sociedade não se apropriar dos mecanismos de participação, incidência política e controle social.

É neste momento, que podemos aferir, grosso modo, que muitos adolescentes comprometem seu processo de construção cidadã, pois ao crescerem em uma sociedade sem políticas públicas efetivadas em ações concretas para crianças e adolescentes, com um índice de violência e indiferenças sociais exacerbadas, famílias desestruturadas¹¹, com uma estrutura deficitária, sem as mínimas condições de oferecer um desenvolvimento referencial e equilibrado a seus filhos, vivenciamos uma crise de valores, observamos a perda da noção de limites e do censo crítico por parte de muitos destes sujeitos.

¹¹ PAULA, Liana de. **A Família e as Medidas Socioeducativas: A Inserção da Família na Socioeducação dos Adolescentes Autores de Ato Infracional**. Dissertação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH).

A responsabilidade do poder público é inegável, na medida em que, congregando os representantes legais da nação, tem o dever de assegurar uma política econômica e social com vistas ao desenvolvimento, que não exclua o cidadão humilde dos benefícios alcançados, principalmente em termos de educação, mas que antes, priorize sua participação, acabando com a concentração aviltante de renda, constituindo-se em um modelo social mais humano e menos excludente, como o que vivenciamos atualmente (SALES, 2007).

Assim, o abandono e a (des)construção de significados de escolas, marcados por olhares que não os nossos, mas daqueles que não encontraram na educação, o fio condutor na construção de subjetividades e singularidades essenciais para a vida em comunidade, poderá nos levar a refletir, analisar e, quem sabe, ajudar a geração do futuro a repensar esta tão complicada questão do adolescer, pois como expressa Ferreira (2000. p. 81): “... *Não há como conhecê-los, sem conhecer as estratégias de sobrevivência que criam, recriam e manipulam, e sem referi-los à conjuntura social, econômica, política e cultural que abriga o surgimento desse grupo marginalizado*”. (grifos meus)

1.1.2. O ECA e o Ato Infracional

➤ O Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), vinte anos depois de criado, ainda constitui-se como uma das leis mais avançadas do mundo. Trata-se da primeira legislação da América Latina a garantir os princípios da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (ONU – 20/11/1989). É uma lei pensada por milhares de cabeças e escrita a milhares de mãos, representativas de nossa sociedade. Apresenta três princípios fundamentais que são:

- I- As crianças são sujeito de direito;
- II- Em tudo deve ser lembrada sua condição de pessoa em desenvolvimento;
- III- Seus direitos deverão ser tratados com prioridade absoluta.

Apesar de ter completado 20 anos e de ser uma Lei avançada, o ECA, ainda é tema polêmico e aponta questionamentos na ordem de sua implantação e maturidade ao longo da sua trajetória. Porém é inegável que uma série de direitos tem sido garantidos, pois questões como abuso infantil, maus tratos, trabalho infantil, entre outros, encontram respaldo legais para a punição nestes casos.

Mas, ao se observar a política pública socioeducativa, ainda existe inúmeros desafios que se desvelam em algumas situações cotidianas presentes nestas medidas, que violam direitos humanos dos internados (COSTA, 2000), tanto nas MSE de Internação Provisória (onde o Juiz tem 45 dias para sentenciar o adolescente), como nas Medidas de Internação (execução da privação de liberdade, que vai de 06 meses a 03 anos); nas Medidas em Meio Aberto (Semiliberdade) e Aberto (Liberdade Assistida), como refere a subsecretária nacional de Direitos Humanos da Presidência, Sra. Carmem Oliveira em entrevista ao Jornal O Liberal (Julho, 2010). Diz a subsecretária que, “a medida punitiva deve priorizar a prestação de serviços ao jovem infrator que comete delitos contra o patrimônio, roubos ou furtos, se neste caso, este for o primeiro ingresso deles na Instituição”, pois para ela, “estes adolescentes não deveriam estar internados e, sim, cumprindo medidas de prestação de serviços à comunidade.” Infelizmente não é isto que presenciamos em alguns casos, pois a maioria dos adolescentes que recebem MSE de Internação, quando de seu primeiro delito, ou este foi contra o patrimônio público, ou por assaltos e furtos, como referido nos estudos realizado pela NUPLAN/FUNCAP e como veremos ao longo desta pesquisa.

Nesta perspectiva, o ECA deveria ser para o campo da infância e adolescência, a expressão de uma atitude de não-criminalização da juventude pobre, operando com a possibilidade de uma ação Socioeducativa para os adolescentes que cometem atos infracionais¹², porém o que presenciamos, é uma frágil e equivocada leitura de suas proposições ou lógica interna, onde seu texto ainda não foi de todo compreendido e as suas práticas ainda não se encontram à altura de sua utopia (BAZILIO e KRAMER, 2006).

A segunda metade da década de 1980 foi decisiva para o estabelecimento de novos rumos da política de atendimento à criança e ao adolescente em nosso país, pois com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, abandona-se o paradigma da “infância em situação irregular” e adota-se o princípio da “proteção integral à infância”, que permitiram ao texto da Carta Magna definir criança como *prioridade absoluta*.

O texto passa a conter uma caracterização geral com dois tipos de Medidas distintas: as *Medidas Socioeducativas*, cujas decisões competem aos magistrados, e as *Medidas Protetivas* a serem desempenhadas principalmente por Conselhos Tutelares - nova figura desta política setorial (BAZILIO e KRAMER, 2006)

Dois livros fazem a composição do ECA:

¹² Ato Infracional é toda "a conduta descrita como crime ou contravenção penal" (Art.103, ECA).

O Primeiro denomina-se **PARTE GERAL**, com títulos que versam sobre a criança e o adolescente como sujeitos de direitos fundamentais e individuais que devem ser assegurados com absoluta prioridade por toda a sociedade e pelo poder público.

O Segundo intitula-se **PARTE ESPECIAL**, e contém artigos que abordam as Políticas de Atendimentos, as Medidas de Proteção, a Prática do Ato Infracional, a Responsabilidade dos Pais ou Responsáveis e sobre o Conselho Tutelar, entre outros.

Neste ínterim, o Governo Estadual do Pará, no início da década de 90, redimensionou sua área de atuação criando Instituições especializadas ao atendimento a crianças e adolescentes com necessidade de Proteção Especial, bem como iniciou o processo de municipalização e descentralização dessa política, com apoio do governo federal.

Foi neste contexto que surgiu a Fundação da Criança e Adolescente do Pará, fruto deste Reordenamento Institucional, especializado em atendimento de crianças e adolescentes com necessidade de Proteção Especial.

➤ **A FUNCAP**

Segundo as informações do Núcleo de Planejamento da FUNCAP/NUPLAN (2007)¹³, a Fundação da Criança e Adolescente do Pará, FUNCAP, foi criada pela Lei nº. 5.789, de 22 de dezembro de 1993, para atender crianças, adolescentes e familiares, demandatários de proteção especial. Sua criação foi inicialmente vinculada à Secretaria Executiva do Trabalho e Promoção Social (SETEPS), a partir da necessidade de se redimensionar a Política de Assistência à Criança, tendo como bases legais a lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a Lei 8.742/93 - LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social). A partir dessa legislação as esferas administrativas do Estado e seus municípios foram forçados a redefinir e fixar os parâmetros políticos e institucionais de suas atuações em relação ao desenvolvimento da Política dirigida à infância e a adolescência.

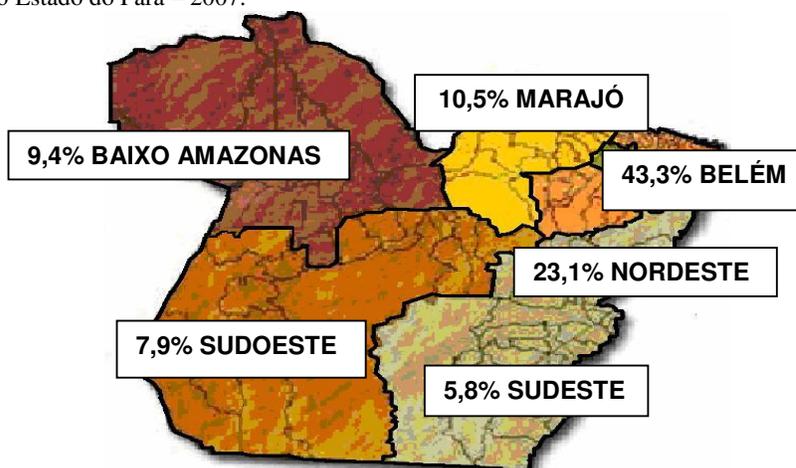
A Fundação da Criança e do Adolescente do Pará, apesar de todos os entraves que vivencia, tem procurado promover sua missão, que é possibilitar aos socioeducandos, a oportunidade de potencializar seu desenvolvimento e sua inclusão social, pois como nos afirma Martinelli, (2002, p.33): “O ato infracional é resultado de múltiplos fatores intervenientes, e o cumprimento da medida de privação e restrição de liberdade, com cunho sócio-educativo, deve privilegiar os processos de inserção social e prevenir a reincidência.”

¹³ Depois deste levantamento de 2007, não foram realizados nenhum outro levantamento oficial pelos órgãos da FUNCAP. Há informações da organização de novos dados para o final de 2010.

Atualmente, os 143 municípios do Pará, encontram-se na gestão descentralizada da assistência social e no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), embora a municipalização das medidas sócio-educativas ainda se encontre em curso, atingindo aproximadamente 80 municípios.

As seis Mesorregiões do Pará estudadas no ano de 2007 (último levantamento oficial), das quais a Fundação da Criança e do Adolescente do Estado do Pará está estruturada em três: Belém, Sudeste do Pará e Baixo Amazonas, para desenvolver a Política de Atendimento Socioeducativo, apresentaram o levantamento do atendimento total da Fundação, naquele período, que foi de 5.728 crianças e adolescentes, destas 2.463 jovens entre 12 e 21 anos se encontravam cumprindo medidas Socioeducativas em regime fechado. São adolescentes oriundos de todo o Estado, sendo o maior percentual dos que habitam a Região Metropolitana de Belém, com 43,3%, distribuídos em sua maioria, entre os municípios de Belém e Ananindeua. Nessa mesorregião, segundo o estudo, 76% dos casos atendidos, estão envolvidos com roubo e 26,9% se envolveram com situações de homicídios nesses dois municípios.

Mapa 1. Procedência do adolescente, autor de ato infracional, cumprindo Medida Socioeducativa, segundo Mesorregião do Estado do Pará – 2007.



FONTE: Estudo do Atendimento Socioeducativo - FUNCAP, 2007

Através de levantamento realizado pela gestão da Fundação (NUPLAN, 2007), foi possível verificar também, que esse segmento sob custódia judicial é oriundo de famílias muito empobrecidas, onde as mulheres em sua maioria são chefes de família e os jovens não conseguiram concluir nem o primeiro grau. Nesse sentido, 40% dos chefes de família são mulheres e mães e a renda média dos 71% dos responsáveis da família chega até um salário mínimo. Enquanto que 83% dos adolescentes estão fora da escola, sendo o principal motivo

de evasão, o desinteresse pela escola com 49%, seguido da Prática de atos infracionais com 21%. Além do que, 60% estão fora da escola cerca de um a três anos (id. 2007).

É neste último ponto que fixo a minha análise. É sobre este abandono das práticas escolares destes adolescentes, que busco averiguar nos enunciados discursivos destes, que sentidos e significados de escolas eles subjetivaram a partir de suas vivências no ambiente educacional. Em uma sociedade que exclui e marginaliza¹⁴, o adolescente, especificamente os que cumprem Medida Socioeducativa de Internação e que estão afastados do ambiente educacional, torna-se ainda mais alvo de discriminação e estigmas que em nada contribuem para sua ressocialização e inclusão na sociedade.

Ao se discutir ressocialização e inclusão, não se pode deixar de citar que a cidadania organizada já participou da elaboração da Constituição Federal, das Constituições Estaduais e do Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como de outras leis de interesses populares.

O artigo 227 da Constituição Federal, que trata dos direitos da criança e do adolescente, já foi chamado de extraordinário e seminal, pois nenhum outro dispositivo constitucional condensa de forma tão perfeita um elenco de tantas e tão significativas conquistas em favor de um segmento, como na estrutura do caput deste artigo, onde ali existem dois agrupamentos: os de direitos das crianças e adolescentes e os dos deveres da família, da sociedade e do Estado. Assim, o artigo 227 definiram as bases de uma nova política: A POLÍTICA DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS E DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.

Neste sentido, tem a FUNCAP como finalidade, entre outras, “promover a execução da política de assistência social, vinculada ao desenvolvimento das ações de proteção especial a criança e ao adolescente, em situação de risco pessoal e social, conforme prevê a Lei Federal nº 8.069/90 de 13 de julho de 1999” (e Lei Estadual nº 5.789/93).

Nos quatro últimos anos, a Fundação buscou enfrentar os desafios colocados pela sociedade, em coordenar a Política Estadual e executar o atendimento sócio educativo aos adolescentes a quem se atribui à prática de ato infracional e as suas famílias, orientadas pela doutrina de proteção integral. Muito ainda necessita ser feito, mas alguns passos na direção de uma nova reorientação sócio-pedagógica têm sido propostos na efetivação de ações mais eficazes para se trabalhar a socioeducação.

¹⁴ Uma boa leitura nesta perspectiva é o artigo de Estela Grassi: **Variaciones em torno a la exclusión: De qué integración hablamos?** Revista Serviço Social & Sociedade. Nº 70. Julho-2002.

Algumas ações ocorreram em nível de minimizar a problemática da superlotação em alguns espaços, como o da antiga Unidade do EREC (Espaço Recomeço) em Ananindeua e do CIAB (Centro de Internação Almirante Barroso), que foram desativados. Novas Unidades foram totalmente renovadas, como a unidade do CESEM (Centro Sócio-Educativo Masculino), no bairro do Sideral e o CJM (Centro Juvenil Masculino) em Ananindeua. Ainda não são unidades de acordo com que postula o SINASE, mas apresentam melhores condições de trabalho e acomodação aos adolescentes que ali cumprem suas medidas de internação. Novas unidades estão sendo projetadas e construídas, como a do espaço do antigo EREC em Ananindeua e a Unidade de Benevides, que, se aproxima dos encaminhamentos que o SINASE aponta e que deverá receber os adolescentes das unidades do Telégrafo e Val-de-Cães, ainda no 2º semestre de 2010, segundo informações dadas a nós, servidores da Fundação.

Foi neste contexto de mudanças que ‘nasceu’ O Projeto Político Institucional (PPI). A sua proposta, a qual de acordo também com o SINASE é estruturada por eixos de atendimento e prioriza as fases de desenvolvimento nas quais os adolescentes vivenciam nos Espaços de cumprimento das medidas.

O SINASE traçou as diretrizes gerais que, se implementadas, vão acabar com a discricionariedade e vão disciplinar as diferentes áreas da vida institucional. Desde a necessidade de um projeto pedagógico até um projeto arquitetônico, um programa de capacitação de profissionais, uma política de cargos e salários e a definição das funções de cada instância do sistema socioeducativo. Ele só funciona com uma política pública articulada nas três esferas de governo: municipal, estadual e federal (VOLPI, 2006, p. 49).

No início do ano de 2010, renovou-se o Convênio SEDUC/FUNCAP, com a efetivação de 72 professores lotados para trabalhar num projeto específico para a Fundação. Este projeto norteia-se com base na Pedagogia da Presença¹⁵ de Antonio Carlos Gomes da Costa e de alguns pressupostos da metodologia de Paulo Freire sobre Tema Gerador. No primeiro semestre de 2010, o Eixo norteador do trabalho pedagógico da FUNCAP foi baseado na pesquisa antropológica realizada junto aos socioeducandos e todo o trabalho seguiu a dinâmica freiriana pautados na seguinte Fala Significativa: **“Só aqui dentro é que paramos para pensar o que fizemos de errado. Lá fora é normal fazer o que fizemos”** (adolescente Danielle).

¹⁵ COSTA, Antonio Carlos Gomes. **Resiliência. Pedagogia da presença**. São Paulo: Modus Faciend, 1995

Este novo encaminhamento pedagógico é uma experiência que está acontecendo nos espaços da Fundação e tem contribuído de certa forma, para minimizar a ociosidade e a falta de ações Socioeducativas para os adolescentes que cumprem MSE. Mas isto ainda é um exercício em termos de implantação e implementação, pois as salas de aulas, dentro dos espaços socioeducativos, ainda não são ideais para o desenvolvimento das atividades dinâmicas e diferenciadas propostas, além de contarmos com falta de materiais pedagógicos e preparo dos servidores SEDUC/FUNCAP para efetivar tais atividades, mas ela está aí, dando seus primeiros passos na efetivação de uma socioeducação mais coerente na perspectiva de trabalhar junto aos adolescentes sua volta à sociedade com a construção de um novo projeto para suas vidas. A Fundação sabe que muito ainda tem que ser realizado para a efetivação completa deste novo Projeto Institucional.

O PPI em Janeiro de 2010 foi enviado para leitura, análise e posterior discussão e implementação, ao estudioso e pesquisador no campo das Medidas Socioeducativas, Antonio Carlos Gomes da Costa. Após, leitura e análise feita por ele, no dia 26 de fevereiro de 2010, ele esteve na cidade de Belém, para discussão do material. Agora, o Projeto está em fase de revisão final para ser publicado oficialmente até o final deste ano. Este é o novo desafio para o trabalho sociopedagógico da Fundação.

➤ **O Ato Infracional**

No que concerne ao atendimento de adolescente aos quais é atribuída a prática de ato infracional, desenvolve a FUNCAP suas atividades em diversas unidades nas quais são executadas Medidas Socioeducativas, como é o caso da Unidade de Internação de Val-de-Cães, como as previstas no Art. 112 da Lei nº 8.069/90, local escolhido como campo de pesquisa.

É neste contexto, de cumprimento de MSE de Internação, que são atendidos os adolescentes que cometem atos infracionais. E, com base nas argumentações apresentadas, abordarei, também, a questão da violência nos caminhos das (des)construções de subjetividades e singularidade destes adolescentes, pois a violência, que tem feito com que estes sujeitos cheguem até a FUNCAP, tem uma policausalidade muito complexa que deriva dos distintos contextos ou múltiplas relações nos quais se encontram estes e cada uma de suas condutas atuais.

Em reportagem publicada no Jornal O Liberal de 27 de junho de 2010, revelou-se os seguintes dados com relação à violência praticada por estes adolescentes:

Adolescentes infratores mataram quatro pessoas por mês na Região Metropolitana de Belém, este ano. Foram 25 assassinatos de janeiro até o dia 24 de junho. Nessas mortes, estão incluídos os homicídios, praticados por motivos diversos, como rixa e os latrocínios. Nesses primeiros seis meses do ano, foram registrados 866 procedimentos contra adolescentes na Divisão de Atendimento ao Adolescente (DATA), nos quais eles são acusados da autoria de atos infracionais diversos (roubo, furtos, homicídios, latrocínios). Mas, apesar dos altos números, no mesmo período do ano passado (2009), foram 895 procedimentos-29 a mais que em 2010.

É na diversidade desses atos praticados por adolescentes, que se faz necessário repensar e aprender novas formas de se olhar a Socioeducação, não com uma visão reducionista, como se tem tratado a questão da violência de adolescentes que cometem atos infracionais, mas através de uma rede de significados, procurando refletir coletivamente sobre o lugar onde se encontram estes adolescentes e tentarmos olhar não pela voz de um imaginário social, mas pelo mapeamento real e concreto, significado e questionado desta pequena parcela da população.

Assim, tendo determinado adolescente sido apreendido pela prática de ato infracional são realizados os procedimentos de praxe pela Polícia Civil, representada pelo CIAA (Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente) e pela Divisão de Atendimento ao Adolescente (DATA), unidades incorporadas ao SAS (Serviço de Atendimento Social), como previsto no Art. 88 da Lei nº 8.069/90. Havendo necessidade de mantê-lo sob Medida Socioeducativa de Semiliberdade ou de Internação, com fundamento nas razões expostas na parte final do Art. 174, da referida Lei, é realizado a transferência da responsabilidade à Fundação da Criança e do Adolescente do Pará, conforme estabelecido no Art. 175, § 1º do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, até que a situação do adolescente seja analisada pelo Ministério Público, nos termos do caput do mesmo dispositivo legal.

A Medida Socioeducativa de Internação é a mais severa de todas as medidas previstas no Estatuto, por privar o adolescente de sua liberdade. Somente deverá ser aplicada em casos mais graves, em caráter excepcional e com observância do caput legais, conforme prescreve o ditame constitucional e o ECA (Brasil, 1990). Esta Medida tem seu cumprimento efetivado de no mínimo 06 (seis) meses e o máximo de 03 (três) anos, salvo os casos de Internação Sanção, que tem o seu prazo estipulado pelo juizado da infância e adolescência, por três meses.

Ao adentrarem o Espaço da FUNCAP, depois de sentenciados pelo Juizado da Infância e da Adolescência, é que podemos perceber como os valores destes adolescentes, estão invertidos¹⁶. Acolhidos pela Equipe técnica¹⁷ da Unidade (composta por Assistentes Sociais, Psicólogos e Pedagogos), eles são abordados inicialmente para se saber: nome completo, idade, data de nascimento, ato infracional cometido, se tem família, quem é o seu responsável, endereço, escolaridade, entre outros aspectos. Nas respostas a estes questionamentos, geralmente, elas são dadas de forma extremamente ameaçadoras, para que não façamos muitas perguntas a respeito da vida deles, ou de forma apática, através de monossílabos, indiferentes ao que estamos perguntando, raramente se consegue fazê-los falar num primeiro encontro, logo em sua chegada as Unidades de cumprimento de medida, principalmente as de regime fechado.

Mas ao dar continuidade aos atendimentos sócio-psico-pedagógicos, eles vão ganhando confiança nos técnicos que os atendem e aos poucos vão revelando as suas histórias de abandono, pobreza, violência domésticas, violências sofridas na comunidade onde residem, abandono social, falta de políticas públicas efetivas para as camadas menos favorecidas, sobretudo para nossa juventude, abandono escolar, trocando muitas vezes o espaço da sala de aula, pelo espaço da rua, uso de entorpecentes e iniciação nas práticas de atos infracionais¹⁸.

A medida socioeducativa deve ser reavaliada pelo juiz a cada seis meses e a unidade fornece os relatórios semestrais (ou nos casos de Internação Sanção, trimestral), enviados ao Juizado da Infância e Juventude, redigidos pela *Equipe Técnica* da unidade, sobre o período de permanência do adolescente na instituição. Sugere-se neste relatório: a **Manutenção da Medida** (continuação do regime fechado); a **Progressão da Medida para o Meio-aberto** (semiliberdade) ou **Aberto** (liberdade assistida) ou até mesmo o **Encerramento do Processo**, analisando-se todos os aspectos relevantes do ato infracional, do acompanhamento da família,

¹⁶ VOLPI, Mário. **A Experiência de Privação de Liberdade na Percepção dos Adolescentes em Conflito com a Lei**. Brasília, DSS/UNB, Dissertação de mestrado, 2000.

¹⁷ Todos os profissionais que trabalham em unidades de internação são responsáveis por cumprir a lei. Sem exceções. Todos esses profissionais devem ser preparados para atuar como educadores- independentemente de suas funções específicas, para incorporar no seu dia-a-dia a dimensão jurídica do trabalho educativo. (COSTA, 2006, p. 30)

¹⁸ Algumas destas informações, sobre a vida desses adolescentes, são encontradas em seus prontuários institucionais, onde os relatos proferidos pelos mesmos, através do atendimento da equipe técnica da unidade, são transcritos em formulário específicos para cada técnico, contendo informações sobre sua vida escolar, familiar, social e psíquica.

da escolarização, profissionalização, saúde, esporte, cultura e lazer, religiosidade e do estado emocional e psíquico do adolescente em questão.

Além de todo este diagnóstico realizado pela Equipe Técnica, outros olhares são efetivados para que se cumpra o que foi ponderado nos relatórios avaliativos, o olhar do Promotor Público, do Defensor Público e, por fim, o olhar do Juiz responsável pela comarca da qual o adolescente faz parte. Só depois de todo este trâmite é que teremos uma resposta de qual percurso o adolescente trilhará até o seu desligamento do âmbito das Medidas Socioeducativas.

De acordo com a as análises sócio-histórica, estudar a adolescência, implica em uma possibilidade de dar visibilidade a esta parcela da sociedade, reconhecendo a existência destes sujeitos e as implicações que os levaram as práticas de atos infracionais, como também poderá nos levar a confirmamos, ou não, as profundas relações de preconceitos, abandono e indiferenças que permeiam a construção de singularidades e subjetividades destes, através dos nodos que compõe as práticas vivenciais de cada indivíduo em sua relação consigo e com o outro.

1.1 ADOLESCÊNCIA E VIOLÊNCIA JUVENIL

A violência hoje é considerada como um grave problema de saúde pública no Brasil, constituindo-se num fenômeno crescente da massificação do medo (ZALUAR, 1997). Segundo Amoretti (1992, p.41), “a violência pode ser definida como ato de violentar, determinar dano físico, moral ou psicológico através da força ou da coação, exercer opressão e tirania contra a vontade e a liberdade do outro.” Assim, a violência, caracterizada por questões de agressividade¹⁹, constituí-se nas relações de poder e é mediada por questões de gênero, classe social, etnia e idade, atravessando as fronteiras culturais e de pobreza.

Neste contexto, podemos dizer, que os significados da palavra ‘violência’²⁰ são inúmeros, pois a própria definição de ato violento é discutida de varias formas em condições

¹⁹ A existência de impulsos agressivos é inerente à constituição do ser humano, como esclarecem os psicanalistas Klein (1970) e Winnicott (1939/1987a). Segundo esses autores, o modo e as razões de a agressividade se destacar no funcionamento psíquico, gerando a delinquência e o comportamento anti-social na vida adulta, constituem um processo que se inicia precocemente e está estreitamente ligado ao desenvolvimento infantil.

²⁰ Entenda-se por violência o conjunto das práticas coibidas pelos institutos de direito penal, como roubo, furto, latrocínio etc.

históricas e culturais diversas, pois a questão da violência é um fenômeno bastante complexo e estudado por diversos pesquisadores²¹.

Costa (2000) nos ajuda a compreender esses “atos de violência cotidiana” cometidos por adolescentes, com a noção por ele desenvolvida de uma “cultura da violência”, ou seja, aquela que destrói toda possibilidade de se construírem ideais coletivos em favor de uma construção idealizada do sujeito, pois a violência que ocorre em casa, ou fora dela, pode afetar na construção da identidade destes sujeitos.

Para Passeti (2002, p.7):

A violência é tida como uma característica inerente à espécie humana, um tema com diversas possibilidades de abordagens, uma marca cada vez mais perigosa, alardeada entre as práticas sociais. Falar de violência requer um ponto de vista. Não exige que este seja abrangente, translúcido ou o mais verdadeiro. Apenas que revele miopias, pequenos erros, infortúnios, zonas cinzas da sua genealogia, de sua busca desesperada por uma pacificação ainda que artificial.

A violência avulta como produto de cidadania escassa no Brasil (SALES, 2007), ocupando um espaço demasiado grande, onde a sociedade brasileira enfrenta problemas em diversas áreas, e dentre elas, a da educação, que se coloca em certo sentido, em uma trajetória de precariedade e desqualificação. Alguns espaços escolares estão cada vez mais vitimizados por atos bárbaros de vandalismo contra o patrimônio público e de agressões físicas entre estudantes, agora com um crescente e alarmante índice de agressões contra professores (é só ouvir os noticiários), assumindo-se assim uma percepção de mundo invertida, indicando à urgente necessidade de se rever as políticas (e práticas) públicas voltadas para estas questões.

O Jornal O Liberal, em Julho de 2010, apresentou os seguintes percentuais em relação aos adolescentes, autores de atos infracionais, que cumprem Medida Socioeducativa na Fundação da Criança e do Adolescente do Pará.

Um total de 60% dos adolescentes internados nas unidades da Fundação da Criança e do adolescente do Pará (FUNCAP) praticaram o crime de roubo. Outros 30% são acusados de latrocínio (roubo seguido de morte) e os demais 10% cometeram homicídios, estupros e demais atos infracionais. Até 5ª feira passada, as 14 unidades de atendimento socioeducativo da FUNCAP, da capital e do interior do Estado,

²¹ Como é o caso da autora Carla Araújo em seu livro **A Violência desce para a Escola: suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica 2004. A autora faz uma ampla análise que ajuda-nos a superar visões grosseiras e equivocadas dos nossos jovens, principalmente daqueles oriundos de meios populares, que são compelidos a conviver com formas variadas de violência, incluindo, é claro, a própria violência da escola.

abrigavam 283 adolescentes. Desses, doze são do sexo feminino (domingo, 04 de julho de 2010).

A violência muitas vezes, por ser marcada por uma carga de agressividade extrema, muito presente em nosso cotidiano, está fazendo parte dos modelos identificatórios, para uma parcela de adolescentes, servindo como padrão de conduta e como forma de auto-afirmação e da não demonstração do medo vivenciado por quem pratica ou sofre a violência na sociedade atual, como nos afirma Bakhtin, (1992, p. 118), “o sofrimento do outro que vivencio da forma mais concreta se distingue, por principio, do sofrimento que o outro mesmo vive, ou do meu próprio sofrimento.”

Sales (2007, p. 63 e 64) refere,

A violência é, pois, manifestação de poder, expressão de como as relações sociais estão aqui organizadas, de como o capitalismo se engendrou e se perpetua no país. É exploração, opressão e dominação, mas não é somente força pura. É também ideologia e sutileza. Violência que embora seja estruturalmente produzida pelas elites, como um dos mecanismos que sustentam e fazem a política e a economia, não constitui seu patrimônio exclusivo. Reproduzida pelos mais diversos estratos sociais, tende, porém, a ser associada de maneira reducionista e invertida, pelo senso comum, aos pobres e miseráveis, vistos como “classes perigosas” e de onde provêm os ‘maus elementos’.

O aumento da violência juvenil, seja em termos quantitativos ou qualitativos, é uma questão que requer investigação sistemática urgente, considerando a complexidade objetiva do problema e também dos desdobramentos sociais que tal convicção pode proporcionar, visto que o tema ocupa uma zona fronteira situada entre os direitos das pessoas a segurança pública e o direito das crianças e dos adolescentes à proteção especial, norteadas pela perspectiva de superação do ato delituoso pelo estabelecimento de condições ao pleno desenvolvimento dos jovens (LOPES & ALVES, 2002).

Segundo pesquisa realizada em 2008 pelo Instituto Brasília/Maranhão, a participação de adolescentes em ações criminosas ainda é muito baixa comparada ao número total desta população em todo o Brasil, que soma 25 milhões. Segundo os dados:

- Menos de 7% do total de crimes na sociedade são cometidos por adolescentes com menos de 18 anos;
- Menos de 1% dos homicídios são cometidos por adolescentes com menos de 18 anos;
- Do total de crimes violentos, menos de 3% são cometidos por adolescentes;
- Dos crimes cometidos por adolescentes, mais de 70% são contra o patrimônio e não contra as pessoas;

- De cada 10 mil adolescentes, apenas 3 (três) tem envolvimento com crimes e está detido por isto. (Fonte: <http://brasiliamaranhao.wordpress.com/> acesso: 27/09/2009).

Diante deste quadro, que se aproxima em muito ao pesquisado pela NUPLAN-FUNCAP em 2007, percebemos que estes percentuais ainda se apresentam pequenos em relação à população total de adolescentes no país, mas é urgente atacar as raízes sociais e econômicas deste problema, que perpassam pela desigualdade de rendas, pela impunidade e pela corrupção, antes que estes números alcancem patamares indesejáveis (SALES, 2007).

A violência praticada nos centros urbanos e/ou periferias de nossas cidades, diariamente exibidas pela imprensa, tem preocupado pesquisadores de diferentes áreas, no sentido de se estudar seus processos, bem como de desenvolver tecnologias e estratégias capazes de reverter o quadro de criminalidade, e assim, evitar o afastamento de crianças, adolescentes e jovens do ambiente educacional.

Adorno analisa a educação a partir dos conceitos de barbárie e emancipação. Ele tem como preocupação fundamental à questão da barbárie. Adorno (1995, p.159-160) define a barbárie da seguinte forma:

Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie.

Nestas diversidades de conceitos é que ainda hoje em alguns países da América do Norte, determinados pesquisadores utilizam o termo *delinquente*, termo utilizado nos idos tempos dos Códigos de Menores em nosso país (1927 e 1979), aos adolescentes que cometiam ato infracional, o que hoje é considerado pejorativo em nossa cultura. No Brasil, após a Implementação do ECA em 1990, é preferível o uso do termo ***adolescentes em conflito com a lei***, pois ele implica em uma condição temporária (**está em conflito**) e não uma condição permanente como no caso do termo *adolescente infrator* (PEREIRA e MESTRINER, 1999).

Freqüentemente associam-se adolescentes que cometem uma infração com a ocorrência de jovens com problemas de comportamento, e isto, sem dúvida, é um fator relevante, como nas pesquisas realizadas pelo American Psychological Association (2003).

Nesta pesquisa internacional, confirmam-se as relações entre os fatores descritos como de risco e o envolvimento em atos infracionais. Entretanto, a despeito da disponibilidade de tal literatura, este estudo refere que:

Toda a prevenção realizada no Brasil nessa área é em nível terciário, ou seja, apesar de a comunidade científica conhecer os fatores de risco, na prática as agências responsáveis pela Infância e Adolescência, pouco fazem para evitar o surgimento de problemas de comportamento em crianças pequenas antes que ela torne-se adolescente. Pouco ou quase nada é feito em termos de prevenção primária, na tentativa de evitar que mais adolescentes se envolvam em crimes. (Fonte: <http://www.apa.org/>- acesso em 23/07/2009).

O estudo do American Psychological Association (2003), dentre outros estudos, vem apontando vários fatores relacionados com essa prevenção e nos faz um chamado: Quando os países tomarem consciência da relação custo-benefício implícita nessa prevenção primária, é provável que o número de adolescentes infratores possa diminuir.

O juiz Leoberto Brancher²², titular da 3ª Vara da Infância e Juventude da Capital de Porto Alegre, que trabalha há 15 anos com crianças e adolescentes e atuou em Caxias de 1995 a 1997, em entrevista dada ao Jornal o Pioneiro, em 2008, também já nos dava um alerta naquele momento e que ainda se faz pertinente para esta análise, compartilho aqui suas ponderações, dizia ele:

O que determina a criminalidade é mais complexo, mas é fato que a família atravessa modificações colossais e o individualismo dos adultos tem colocado em segundo plano o desenvolvimento das crianças. Esse esvaziamento de papéis não é só da família. Até uns 30 anos atrás, você poderia ver um adulto advertindo uma criança na rua, educando-a. Hoje, esse sentido de responsabilidade social parece ter sumido. A melhor forma de alcançar as famílias é por meio da escola, onde, em tese, cerca de 96% das crianças ingressam. Mas para trazer as famílias para a escola é preciso reinventar a relação dos educandários com a comunidade

É um equívoco achar que a delinquência juvenil está associada à sobrevivência ou falta de estrutura familiar. As condições ambientais e efetivas impulsionam a atuação dos infratores, mas ela está associada a questões complexas. Em última análise, esses fatores podem potencializar falhas da estruturação moral do jovem, que não encontra limites para suas ações. Essa ruptura, antes de ser com a lei, é uma ruptura com os valores éticos: respeito, solidariedade, compreensão. Quem enxerga a si mesmo e ao outro na sua humanidade possivelmente fará escolhas éticas diferentes do crime. E isso independe de classe, mas da formação moral. (...)A violência é uma questão do modelo de civilização, não um problema da juventude. A idéia de que as punições previnem o crime está esgotada, obsoleta, inócua. A violência decorre da falta de compreensão sobre as conseqüências das atitudes que tomamos. As crianças não aprendem mais empatia, porque lhes falta o feedback dos

²² Recentemente, o juiz idealizou a Campanha Estadual pela Prevenção da Violência e da Criminalidade juvenil, que visa promover a municipalização das medidas socioeducativas em meio aberto e trazer a sociedade para discutir com o Judiciário e o poder público alternativas para amenizar a violência.

adultos, falta espaço de convívio social e comunidades responsáveis, que ajudem a mostrar o caminho do bem. . (Fonte: **Jornal O Pioneiro - Edição nº 9570**. Caxias do Sul, 07 de agosto de 2008 - adriano.duarte@jornalpioneiro.com.br, Acesso em 17/08/09).

Neste contexto, o jovem, como busca ideais e figuras de identificação, pode encontrar-se com a violência e o poder, e é capaz até de utilizá-los. A violência juvenil pode, ainda ser considerada um sintoma de deteriorização da sociedade e seus valores (ARAÚJO, 2004. p. 16). Segundo Sales (2007, p. 141):

Em função destes e de outros elementos, vê-se que os *adolescentes pobres e/ou autores de ato infracional* estão no cerne do debate atual sobre a questão social, violência, sociabilidade, cultura, justiça e direitos humanos. Sua performance transgressora isolada ou coletiva é quase sempre geradora de reações, ações sociais, políticas, e há muito no Brasil vem sendo também incensada em termos de visibilidade e medo pela mídia.

Baierl e Almendra (2002, p. 73), referem que:

Não devemos tratar a violência apenas atacando e combatendo a violência. Devemos atacá-la tratando do medo e dando visibilidade a ele, potencializando e canalizando o medo para respostas propositivas e coletivas. Este é um caminho a se percorrido. Isto significa criar respostas e soluções em todos os âmbitos da vida social, não permitindo que o medo e a paralisia social alimentem as diferentes manifestações de violência. Para tanto, faz-se necessário o fortalecimento das pessoas, grupos e comunidades, por meio de soluções efetivas que permitam recuperar a credibilidade nos instrumentos legais e coletivos.

Estes autores conseguiram expressar com muita propriedade as instâncias em que devemos trabalhar para dar visibilidade a questão da violência, pois o desafio “é trabalhar com nossas ignorâncias, mesmo que estas nos pareçam muito familiar” (CALDEIRA, 2008).

Segundo pesquisa do Instituto de Ação Social do Paraná, nos Cadernos do IASP²³ (2006, p. 15):

Autores e especialistas contemporâneos da hebiatria têm conceituado a adolescência como uma etapa da evolução da vida do homem, caracterizada pela transição da fase da infância para a adultícia. Esse conceito deve ser orientador do trabalho: adolescência não como crise, mas sim como uma importante fase de transição entre duas etapas da vida, na qual o indivíduo moldará a sua identidade, fará suas escolhas e se preparará para o ingresso no mundo adulto. É uma etapa em que o ser humano está deixando de ser criança, sem ainda ser adulto.

²³Esses cadernos foram elaborados para apoiar os trabalhadores da Rede Socioeducativa do Estado do Paraná, alinhando conceitos, instrumentalizando práticas, disseminando conhecimento e mobilizando idéias e pessoas para seja traçado um novo caminho para a adolescência daquele Estado.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a adolescência compreende a faixa etária entre os 10 e 20 anos; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA restringe essa fase entre os 12 e 18 anos. Grande parte dos estudos sobre adolescência afirma que esse período não pode ser considerado hegemônico, ou seja, são identificados períodos/etapas distintas, assim explicitadas:

- Período Inicial (10 a 13 anos): marcado pelo crescimento e pela puberdade;
- Período Médio (entre 14 a 16 anos): marcado pelo desenvolvimento do intelecto e pela identificação com grupos;
- Período Final (17 a 20 anos): marcado pela consolidação das idéias e da identidade e pela proximidade e ingresso no mundo adulto.

Embora as etapas estejam definidas pelas faixas etárias, na realidade, são determinadas, também, mais pela experiência do que pela idade, mais pelo comportamento do que pela aparência e mais pelo significado interior do que pela avaliação exterior.

São estes os desafios colocados por este estudo, que na perspectiva de Bakhtin e da Redsig, busca identificar nesta relação da adolescência ‘vinculada’ a violência, que impactos isso gera para uma população marginalizada historicamente (ARAUJO, 2004), pois em um número considerável das ocorrências policiais hoje, são os adolescentes que aparecem como autores. Compreender as motivações que arrastam os jovens para a criminalidade violenta e os afastam do ambiente educacional, parece ser um dos desafios mais urgentes para a superação da situação na qual eles se encontram.

1.3 ADOLESCÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO

É sempre um desafio pensar a educação, penetrar no seu mundo regido por regras, interpretações e configurações que são próprios do ato de aprender/assinar. Porém, compreender a educação é muito mais que tais emaranhados de tessituras, é romper com os limites de procedimentos científicos através dos relatos de experiências dos sujeitos que compõem o percurso complexo que é o ato de aprender/ensinar, na construção de subjetividades e singularidades que nos tornam sujeitos e onde se constroem as culturas (OLIVEIRA, 1995).

Assim, as atividades educativas na escola deveriam ser um atrativo para os educandos, para que se sintam realmente sujeitos que fazem parte da história, que possuem uma identidade, que estão situados no e para o mundo, construtores que são de significados tantos científicos, como os do senso comum, tão importantes para a formação do indivíduo, como refere Oliveira (1995, p. 156):

A escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência, enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma

sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento, além disso, na escola o conhecimento em si mesmo é objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, independentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos. As práticas escolares favorecem, portanto, o pensamento descontextualizado e a ação metacognitiva. Favorecem também o aprendizado de formas de controle da produção cognitiva, as quais são componentes importantes das tarefas escolares.

Sendo o Brasil um país de contradições, nada mais contraditório do que falarmos em “Brasil, um país de todos” e vermos ainda crianças e adolescentes fora dos espaços escolares.

Segundo Nadia Bossa, (2002, p. 19):

No Brasil, a escola torna-se cada vez mais o palco de fracassos e de formação precária, impedindo os jovens de se apossarem da herança cultural, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, conseqüentemente, de compreenderem melhor o mundo que os rodeia. A escola, que deveria formar jovens capazes de analisar criticamente a realidade, a fim de perceber como agir no sentido de transformá-la e, ao mesmo tempo, preservar as conquistas sociais, contribui para perpetuar injustiças sociais que sempre fizeram parte da história do povo brasileiro.

Neste contexto, é a escola, que sem dúvida, deverá ser a flexibilizadora de uma discussão mais aberta e reflexiva junto a seus alunos, como campo de debates e de uma formação complementar que os faça refletir sobre o eu e o outro, como nos dizer de Bakhtin: “*é no encontro entre o eu e o tu que nos tornamos o que somos*” (2000, p. 31), pois a construção de nossas identidades só se faz a partir da interação, pois ela é dialética e a escola tem um papel ativo, quer na construção de contextos a partir de interações com os outros, quer na apropriação de valores importantes para a construção da cidadania.

Assumir um compromisso efetivo e não indiferente é o que Bakhtin chama de ser responsável por nossos atos, assiná-lo, ser responsável por ele em face dos outros num contexto real e concreto, ou ainda, o pensamento tornado ato é um pensamento valorado, um pensamento com entonação e que adquire, ainda segundo a expressão de Bakhtin, “a luz do valor” (1992).

Segundo a perspectiva de Bakhtin, o diálogo, a polifonia e a pluralidade, neste caso, serão essenciais nas construções e nas análises aqui identificadas, pois através das memórias referendadas por adolescentes que estão em conflito com a lei, poderemos analisar o percurso traçado por estes, como meio de configurar, como no dizer de Winnicott (1975, p.201), “os *(des) caminhos da adolescência*”, para que não percam a sua maior vantagem, que é a *liberdade de ter idéias e de agir segundo o impulso*” (grifos meus).

Do ponto de vista empírico, esta pesquisa quer abordar a fragilidade nas fronteiras entre adolescência, violência e escolarização, pois um aspecto nesta rede/trama a se destacar é com relação à garantia dos direitos educacionais das crianças e adolescentes e de sua permanência no ambiente educacional. Segundo Guimarães (2008, p. 36):

No Brasil, 2,4% das crianças e jovens entre 07 e 14 anos estão fora da escola. Parece pouco em termos percentuais, mas representa nada menos do que 660 mil crianças e jovens, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios, do IBGE, de 2006. Os estados do Norte e do Nordeste têm os piores índices de exclusão. O líder é o Acre, com 6%. Esses percentuais incluem tanto os que largaram os estudos quanto os que nem chegaram a ser matriculados. As principais causas são questões familiares e culturais, envolvimento com drogas, trabalho precoce, falta de transporte ou de documentação. Segundo pesquisa do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, 72% dos estudantes matriculados nas escolas estão efetivamente nas classes, enquanto que 28% faltam muito ou não assistem à jornada mínima para o aprendizado (cinco horas diárias). Isso causa repetência, distorção idade-série, abandono e evasão. De acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), de abril de 2008, 53,8% dos que iniciam o 1º. ano não chegam ao 9º. e uma pequena parcela volta às salas de aula de Educação de Jovens e Adultos. São três os problemas para a universalização da Educação: trabalho infantil, ignorância das famílias que não valorizam o ensino e questões ligadas a violência, drogas e pobreza. (Fonte: Autor: Arthur Guimarães – Revista Nova Escola – junho/julho).

No Brasil, segundo Pereira e Mestriner (1999, p. 69), a situação de baixa escolaridade do adolescente em Conflito com a Lei replica os dados da América do Norte: “quase a totalidade dos adolescentes que estão cumprindo alguma medida socioeducativa abandonou os estudos muito cedo.” Para tais autoras, a evasão escolar deve-se à ineficácia dos métodos educacionais em sua totalidade, por falhar em ensinar as habilidades acadêmicas necessárias, e, também, à exclusão social por parte dos colegas e professores da escola. Por serem tachados de alunos problemáticos, colegas agressivos e outros estereótipos estigmatizantes, tais adolescentes evadem-se das escolas e preferem assumir a “identidade do bandido”. (id, 1999).

A garantia de permanência de crianças e adolescentes no ambiente educacional depende de suas famílias e da escola, encarregada do processo educacional em todos os seus aspectos. Estas são questões que devem ser consideradas, sem dúvida, porém, não podemos deixar de pontuar, sobre a importância da ordenação e funcionamento das Organizações do Ensino, pois este é o principal gestor de interação e de manutenção do Sistema Educacional de atendimento aos educandos (LIBÂNEO, 2001), pois é através das políticas públicas geridas por estas Organizações que se mantém uma escolarização de qualidade. Para Vygotsky (1934/2000), a importância da organização escolar relaciona-se à questão do

aprendizado gerado pelo ensino escolar, o qual prepara e impulsiona o processo de desenvolvimento mental e cognitivo.

Há muito que se aprender sobre o porquê da violência e do por que destes adolescentes terem abandonado o ambiente educacional, “priorizando” o mundo dos atos infracionais, e ouvi-los é a oportunidade de revermos supostas relações entre escolarização e construções de subjetividades e singularidades através de dimensões não mais subjetivamente (re)produzidas, carregadas de imagens sociais que reforçam ainda mais os dados do senso comum. Este é o objetivo deste estudo.

3 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA DE CAMPO

“Quantos anos você tem?
 R: 14
 Há quanto tempo você está cumprindo a sua medida?
 R: há quase seis mês
 Você estava estudando antes da sua apreensão?
 R: Tava.
 Em que série você estava e onde?
 R: Na quarta. No colégios das irmãs, aí depois eu fui pra Goiânia, aí depois de lá, eu vim me embora pra cá.
 E não estudou mais?
 R: Ai eu fui preso.
 Em que ano foi isso?
 R: 2009
 Este ano mesmo?
 R: Era, eu estudei lá em 2008 e vim pra cá em 2009.
 Que série você fazia lá?
 R: A quarta.
 Passou de ano?
 R: não, porque eu vim logo embora.
 E a sua família quando você repetiu, quando você veio de Goiânia pra cá e não passou de ano, o quê que ela pensa de tudo isso? O quê que ela te dizia?
 R: Humm...{-}. Dizia que era pra eu ter ficado pra lá, mas eu não quis, porque prá lá é muito ruim, prá lá (⊗).

(Adolescente Moicano / Val-de-Cães-FUNCAP- Setembro de 2009)

3.1 A UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE VAL-DE-CÃES COMO *LÓCUS* DA PESQUISA

Dentre as várias Unidades de cumprimento de Medidas Sócio-Educativas, a Unidade de Internação de Val-de-Cães, como estabelecimento educacional, foi a unidade escolhida por ali encontrarmos adolescentes em regime de privação de liberdade. Esta unidade da FUNCAP localiza-se na Avenida Júlio Cesar s/nº, Bairro de Val-de-Cães. É um prédio reaproveitado, pois neste espaço até o ano de 2005 funcionava a Delegacia do Bairro. Foi apenas, pintada e reformada em alguns setores, mas a estrutura predial foi mantida e apresenta-se inadequada para o cumprimento da Medida Sócio-Educativa, segundo os parâmetros do SINASE²⁴. A

²⁴ O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) se apresenta como uma diretriz no atendimento ao adolescente em conflito com a lei, sendo um dos importantes subsídios dentro do Sistema de Garantias de Direitos. Aprovado em plenária do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) em junho de 2006 (Resolução n. 119 de 11/12/2006 do CONANDA) (...). O SINASE constitui-se no conjunto ordenado e articulado de princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo para as práticas sociais de apuração de ato infracional e de execução da medida

unidade possui 10 (dez) quartos-celas de aproximadamente 4m², com banheiro dentro; duas salas de aulas com carteiras e quadro magnético, uma sala multiuso, dois banheiros externos, uma sala para a guarnição, uma sala onde dividem espaços a equipe técnica da unidade mais a secretaria do adolescente. Uma sala para os professores da SEDUC que ali cumprem sua jornada pedagógica. Uma cozinha e um setor administrativo que funciona também como sala da gestora, ou seja, em aproximadamente 600m quadrados funciona este Espaço.

3.2. OS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI COMO ATORES DA PESQUISA

A unidade de Internação de Val-de-Cães²⁵ foi “projetada” para atender 20 adolescentes, na faixa etária entre 12 a 17 anos, cumprindo medida em regime fechado, já sentenciados pelo Juiz da Vara da Infância e Juventude.

A Internação Sentenciada, determinada pelo Juizado da Infância e Juventude e prevista no Art. 121 do ECA - Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 2005), constitui-se em **privação de liberdade**, aonde o sócio educando (termo usado para se referir a estes adolescentes) poderá permanecer por um período que não excederá três anos, em Instituição Sócio-Educativa de privação de liberdade. O atendimento é dividido conforme os níveis de crescimento dos mesmos, a fim de que seu crescimento pessoal e social seja evidenciado (SINASE, 2006).

As Medidas Sócio-Educativas são sentenças judiciais impostas por Varas especiais para adolescentes que desrespeitaram o Código Penal Brasileiro, previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8069 de 13/07/1990, Capítulo IV do Título III. Visam os infratores entre 12 anos de idade completos até aos 18 anos incompletos, sendo estendidas até aos 21 anos em casos específicos, (Art. 2º - ECA). As medidas podem ser de 06 (seis) tipos, segundo Art. 112º - ECA:

I – Advertência;

II – Obrigação de reparar o dano;

socioeducativa. Sua premissa é a garantia dos Direitos Humanos e sua defesa é o alinhamento conceitual, estratégico e operacional para as medidas de atenção aos adolescentes a quem se atribui autoria de ato infracional.(SALES, 2007, p. 14-15).

²⁵ No início do ano de 2010, esta Unidade passou a atender apenas os adolescentes na faixa etária de 16 e 17 anos de idade.

III – Prestação de serviços à comunidade;

IV – Liberdade Assistida;

V – Inserção em regime de semiliberdade;

VI – Internação em estabelecimento educacional.

Esta última medida e a mais severa de todas, foi a escolhida para que se conheça melhor a realidade dos atores-sujeitos deste estudo. Não houve dificuldade quanto à escolha dos adolescentes, pois como esta unidade foi projetada para atender 20 adolescentes, optei por entrevistar a todos. Quando dei início ao período da entrevista havia 21 adolescentes no Espaço, porém ao término da mesma, apenas 18 socioeducandos encontravam-se na Unidade, daí ser este o número de sujeitos que compõe esta pesquisa.

3.3. CARACTERIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

Participaram das entrevistas 18 adolescentes que cumpriam Medidas Sócio educativas na Unidade de Internação de Val-de-Cães no mês de setembro de 2009. Todos concordaram em participar da pesquisa. Foi solicitado aos mesmos que se identificassem com um nome fictício para salvaguardar as suas identidades, de acordo com o Artigo 17 do Capítulo II do ECA (BRASIL, 2005). Assim obtivemos os seguintes codinomes, relacionados aqui na ordem das entrevistas, com algumas informações extraídas de seus prontuários na qual são registradas todas as informações acerca de sua passagem pela FUNCAP.

Tabela 2: Caracterização dos Adolescentes que Cumpriam Medidas Sócioeducativas de Internação na Unidade de Val-de-Cães-FUNCAP no mês de setembro de 2009.

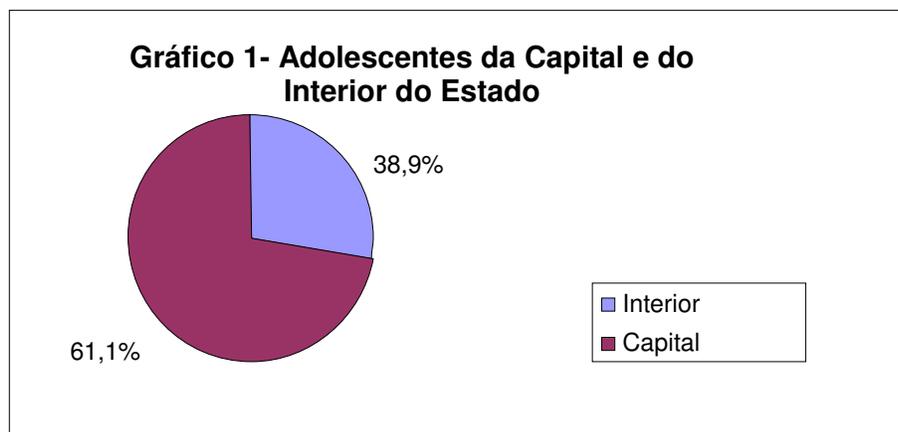
SUJEITO	DATA DE ENTRADA NA UNIDADE	IDADE	PROCE-DENCIA	SÉRIE / ETAPA	TEMPO FORA DA ESCOLA	ATO INFRACIONAL
BARROS	25/07/09	16	CAPITAL	3ª SÉRIE	03 ANOS	157/147 § I e II.
JUNIOR	12/01/09	17	TUCURUÍ	6ª SÉRIE	02 ANOS	121 c/c ART.14
NIEL	02/07/09	17	CAPITAL	4ª ETAPA	01 ANO	157/121 § I e II + MBA
SERRA	08/07/09	17	CAPITAL	3ª SÉRIE	03 ANOS	157 § I e II + MBA
BABY	09/03/09	13	SALINAS	1ª SÉRIE	06 MESES	155 § 4º
CAMILO	24/06/09	17	CAPITAL	2ª SÉRIE	04 MESES	157/213

NASCIMENTO	23/05/09	16	CAPITAL	3ª SÉRIE	03 ANOS	ART. 14
ARI	22/08/09	12	SALINAS	2ª SÉRIE	Estudando	155 § 4º, VI
OLIVEIRA	27/04/09	14	MOSQUEIRO	4ª SÉRIE	02 MESES	157 § 2º I e II.
TRUFINHA	15/01/09	17	CAPITAL	4ª SÉRIE	05 ANOS	155/157 § I e II + MBA
ALMEIDA	17/02/09	16	MOCAJUBA	6ª SÉRIE	02 ANOS	157 § 2º, I e II.
BABY 2º	14/04/09	16	CAPITAL	3ª SÉRIE	02 ANOS	157 § 2º, I e II
CABRAL	27/03/09	17	CAPITAL	5ª SÉRIE	02 MESES	121 c/c/ 14
CIDRAK	22/11/08	16	MOSQUEIRO	8ª SÉRIE	01 ANO	157/147 + MBA
MOICANO	03/04/09	14	CAPITAL	4ª SÉRIE	01 ANO	121 c/c/ 14
PROGENIO	07/01/09	17	GURUPÁ	2ª ETAPA	01 ANO	157/213
LOPES	17/04/09	17	CAPITAL	4ª SÉRIE	02 ANOS	157 § 2º, I e II
SHURECK	15/03/09	14	CAPITAL	2ª SÉRIE	04 ANOS	155/157 § 2º

Fonte: Prontuários dos adolescentes entrevistados.

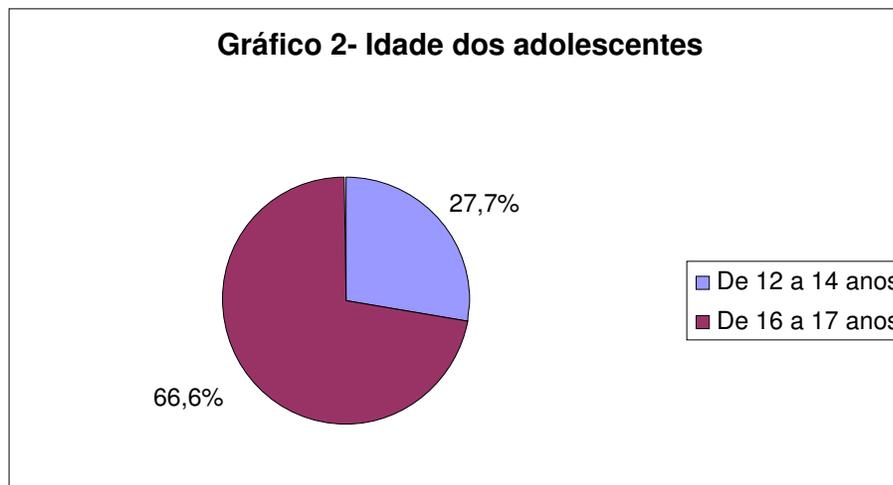
A tabela acima apresenta um perfil de cada adolescente entrevistado.

Do total de 18 adolescentes custodiados em setembro de 2009, 11 adolescentes (61,1%) eram da Capital do Estado e 07 (38,9%) do Interior, como mostra o gráfico 1.



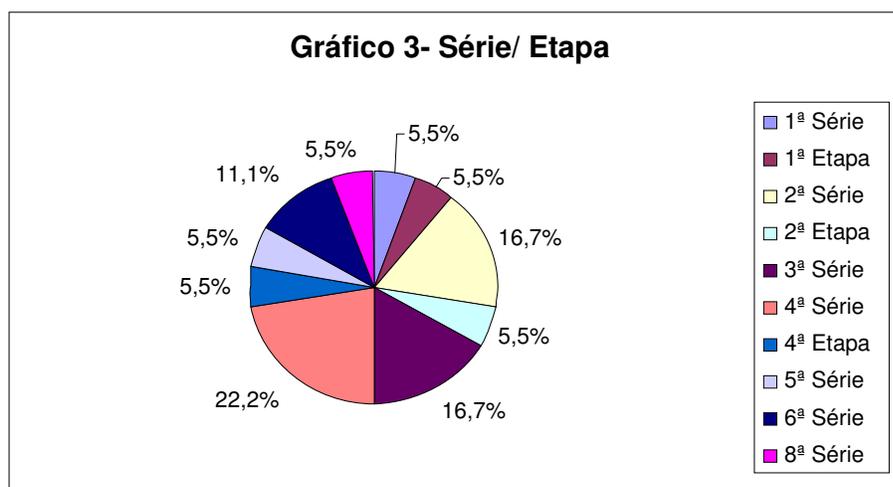
Fonte: FUNCAP, setembro – 2009.

Dos 18 adolescentes partícipes do estudo 05 (27,7%) estão na faixa etária entre 12 a 14 anos de idade e 13 (66,6%) na faixa etária entre 16 e 17 anos de idade, conforme gráfico 2.



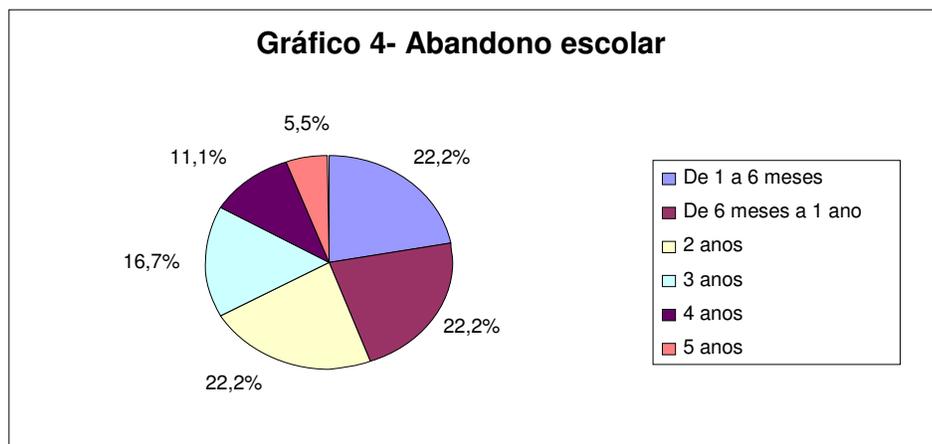
Fonte: FUNCAP, setembro – 2009

Do total de 18 adolescentes, 01 (5,5%) cursou até a 1ª série do Ensino Fundamental; 01 (5,5%) cursou a 1ª etapa; 03 (16,7%) adolescentes cursaram até a 2ª série; 01 (5,5%) cursou a 2ª etapa; 03 (16,7%) cursaram até a 3ª série; 04 (22,2%) cursaram até a 4ª série; 01 (5,5%) na quarta etapa; 01 (5,5%) cursou até a 5ª série; 02 (11,1%) cursaram até a 6ª série; 01 (5,5%) cursou até a 8ª série, como verificado no gráfico 3.



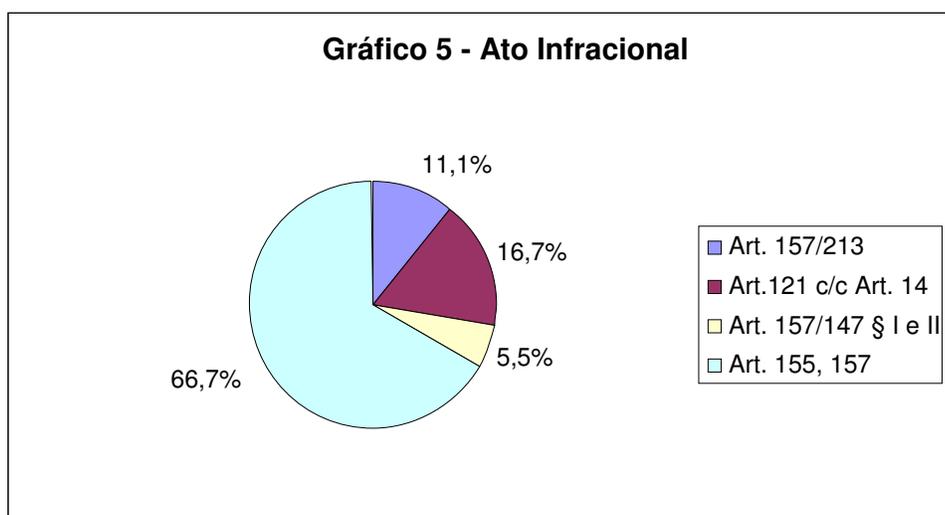
Fonte: FUNCAP, setembro- 2009

Com relação ao tempo que os adolescentes ficaram fora do espaço escolar constatou-se que 04 (22,2%) estavam afastados de 01 a 06 meses; 04 (22,2%) entre 06 meses a 01 ano; 04 (22,2%) estavam afastados há 02 anos; 03 (16,7%) há 03 anos; 02 (11,1%) há 04 anos e 01(5,5%) adolescente há 05 anos, conforme gráfico 4.



Fonte: FUNCAP – 2009

Quanto ao Ato Infracional, 06 adolescentes (33,3%) cometeram atos hediondos, sendo que destes, 02 (11,1%) cometeram assalto com estupro – Art. 157/213; 03 (16,7%) cometeram assalto seguido de morte- Art.121 c/c Art. 14; 01 (5,5%) adolescente cometeu assalto com ameaça- Art. 157/147 § I e II) e 12 (66,7%) adolescentes cometeram pequenos furtos e assaltos- Art.155 / Art. 157 (gráfico 5).



Fonte: FUNCAP -2009

Todos estes dados, sem dúvida, nos ajudaram a esclarecer muitas das características apresentadas por estes sujeitos e que permearam suas práticas escolares, reconhecendo nos rastros das discussões que serão propostas, a sua relação com a visão de mundo e das construções de vidas destes adolescentes.

3.4 ALGUMAS INFORMAÇÕES ADICIONAIS SOBRE OS SUJEITOS DAS ENTREVISTAS

Informações retiradas dos prontuários dos adolescentes. Nesses prontuários, que são de responsabilidade do setor da Secretaria do Adolescente de cada Unidade Socioeducativa, constam as Sentenças, informações Judiciais e os relatos dos adolescentes em atendimentos junto às Equipes Técnicas da FUNCAP. As informações abaixo foram extraídas destes documentos:

- 1. **ADOLESCENTE BARROS:** Tem 16 anos, cumpre Medida Sócio-educativa (MSE) de Internação há dois meses por infringir o Artigo 157/147 § I e II (assalto com ameaça). É reincidente na medida. Este adolescente apresentou-se o tempo todo da entrevista esfregando as mãos uma na outra. Respondeu as perguntas laconicamente. Vem de uma família que não tem voz ativa para o mesmo. Sua mãe, quase sempre que o visita, sai chorando da Unidade pelas palavras agressivas com as quais Barros a trata. Segundo relato do próprio adolescente, ele é usuário de álcool e drogas desde os 13 anos de idade.*
- 2. **ADOLESCENTE JUNIOR:** Tem 17 anos, cumpre MSE de Internação há dez meses por infringir o Artigo 121 c/c 14 (homicídio com porte ilegal de arma). É reincidente na medida. Este adolescente pareceu-me muito sincero em suas respostas, sempre me olhando de frente, por nenhum momento mostrou-se indiferente a mim ou as perguntas feitas. Vem de uma família muito carente, mas com os laços fortalecidos, mas a carência pela qual a família passa, faz com que o adolescente sintá-se na obrigação de colaborar financeiramente com a mesma, daí ele justificar seus atos. É usuário de drogas desde os 12 anos, segundo relato.*
- 3. **ADOLESCENTE NIEL:** Tem 17 anos, cumpre MSE de Internação há seis meses por infringir o Artigo 157/121 § I e II +*

MBA (assalto seguido de morte). É reincidente na medida. O adolescente Niel, nesta entrevista, mostrou-se muito relaxado e a vontade, sentou-se com a perna em cima de outra cadeira e respondeu as perguntas com muita tranquilidade. Vem de uma família que vive em extrema pobreza na periferia de Belém. Seus pais são separados e sua mãe cuida de uma prole de 07 filhos. Não tem voz ativa para o filho, que vive nos espaços da rua quase que a maior parte de seu tempo. A maioria dos assaltos que realizava e o seu envolvimento na morte do irmão de um traficante foram realizados utilizando como meio de transporte para a fuga, a moto com a qual supostamente trabalhava. Segundo relato, é usuário de drogas desde os 14 anos de idade.

4. ADOLESCENTE SERRA: *Tem 17 anos, cumpre MSE de Internação há cinco meses por infringir o Artigo 157 § I e II + MBA (assalto). É reincidente na medida. O adolescente no tempo todo da entrevista não parava quieto na cadeira, sentava-se de lado, de frente, abraçado ao espaldar da cadeira e quase não olhava em minha direção. Pareceu-me muito incomodado ao ser entrevistado. Vem de uma família extremamente carente, fazendo em muitos momentos o espaço da rua a sua moradia. Seus pais são separados e sua mãe cuida de uma prole de cinco filhos, que também tem o espaço da rua, em muitos momentos, como moradia. Relata que é usuário de drogas desde os 14 anos de idade.*

5. ADOLESCENTE BABY: *Tem 13 anos, cumpre MSE de Internação há seis meses por infringir o Artigo 155 § 4º (furto). Este adolescente tem dificuldades de fala e concentração, devido ter por muito tempo, consumindo drogas ilícitas. Segundo informações, fez-se necessário à entrada de remédios controlados para ajudá-lo a superar suas crises de abstinências. Falava com muita dificuldade e baixinho. Este adolescente foi abandonado por sua família e morava em abrigos ou em espaços da rua no Município de Salinas. Com muita dificuldade conseguiu-se encontrar um irmão seu aqui em Belém que disse que “tentará” ajudar o adolescente, se não conseguir levará o mesmo de volta para Salinas e o deixará num abrigo. O adolescente é usuário de drogas desde os 8 (oito) anos de idade.*

Devido sua dificuldade em entender as perguntas e responder, tive que refazer a entrevista do mesmo por três vezes.

6. **ADOLESCENTE CAMILO:** *Tem 17 anos, cumpre MSE de Internação há seis meses por infringir o Artigo 157/213 (assalto com estupro). É reincidente na medida. Este adolescente ao longo da entrevista, respondia as perguntas sempre rindo. Camilo recebeu uma paulada na cabeça há dois anos, perdeu bastante massa encefálica. Tem lapsos de memórias de vez em quando, mas já consegue falar com mais concisão e andar com mais segurança. Sua família, apesar das imensas dificuldades tem acompanhado o adolescente em sua medida, porém sua mãe é uma senhora muito doente e já não tem voz ativa para o mesmo. É usuário de drogas desde os 10 anos, segundo relato de sua genitora.*

7. **ADOLESCENTE NASCIMENTO:** *Tem 16 anos, cumpre MSE de Internação há onze meses por infringir o Artigo 14 (Porte ilegal de arma).É reincidente na medida. Este adolescente apresentou-se sério no início da entrevista, porém ao longo da mesma relaxou e ria de suas próprias respostas, demonstrando pouco interesse em rever a suas próprias memórias escolares, em alguns momentos, pareceu-me triste por falar sobre estas lembranças. Vem de uma família esfacelada, vive com a mãe, que apesar de ter apenas 42 anos, apresenta uma aparência bastante idosa e está muito doente e não consegue impor limites ao filho. Segundo relato, não é usuário de drogas, mas de bebidas alcoólicas desde os 12 anos.*

8. **ADOLESCENTE ARI:** *Tem 12 anos, cumpre MSE de Internação há dois meses por infringir o Artigo 155 § 4º, VI (furto). Nesta entrevista, o adolescente Ari, ficou o tempo todo cabisbaixo, é um dos adolescente que tem dificuldades de nos olhar de frente. Mora no interior de Salinas. Fala sempre muito baixo e com poucas palavras. Vem de uma família comprometida com infrações. Sua mãe vive nos espaços da rua do Município de Salinas, é alcoólatra. Seu pai foi assassinado em sua presença, tem um irmão que está cumprindo MSE de Internação em outra Unidade da FUNCAP e um outro que está preso no PEN III. O adolescente quando cumprir sua medida não terá um lugar para ficar, o que poderá ocorrer com o mesmo é ele ficar em um abrigo. Segundo relato, é usuário de drogas desde os 08 anos de idade.*

9. **ADOLESCENTE OLIVEIRA:** *Tem 14 anos, cumpre MSE de Internação há quatro meses por infringir o Artigo 157 § 2º I e II (assalto). De todos os adolescentes que eu entrevistei, este foi o*

que demonstrou muita tristeza em falar sobre sua vida escolar. Passou a maior parte da entrevista cabisbaixo e num dos momentos, enxugou uma lágrima ao falar de sua mãe. Vem de família bastante desestruturada, porém sua mãe o visita frequentemente. Trata a mãe com respeito, porém a mesma não demonstra ter muita influencia sobre seu filho que sempre está dizendo o que a mãe deve fazer. Segundo a mesma, seu filho vivia mais nos espaços da rua do que em casa, perdeu o controle sobre o mesmo. Acredita que seu filho é inocente, apesar das testemunhas o terem reconhecido, a mãe afirma que não era ele. O adolescente é usuário de drogas e álcool desde os 10 anos de idade.

10. ADOLESCENTE TRUFINHA: *Tem 17 anos, cumpre MSE de Internação há oito meses por infringir o Artigo 155/157 § I e II + MBA (furto e assalto + busca e apreensão). É reincidente na medida. Este adolescente, em quase todas as respostas que me dava, dava-as de um modo truculento, como se não quisesse responder as perguntas feitas. Mas sorria de vez em quando. Acredito que falar de escola para ele parecia muito maçante. Vem de uma família desestruturada, vivia com sua mãe, porém passava mais tempo nos espaços da rua do que em casa. Recebe visitas constantemente, porém não demonstra muito respeito por sua mãe, apesar de a mesma se esforçar bastante para acompanhar o filho em sua medida. Em relatos afirma ser usuário de drogas ilícitas e de cigarro comum, assim como de bebidas alcoólicas desde os 14 anos de idade.*

11. ADOLESCENTE ALMEIDA: *Tem 16 anos, cumpre MSE de Internação há sete meses por infringir o Artigo 157 § 2º, I e II (assalto). É reincidente na medida. Este adolescente pareceu-me muito reticente. Pouco falava. Esfregava as mãos constantemente. Vem de uma família grande, é o sexto de uma prole de 11 filhos. Sua mãe passa o dia trabalhando, o que os faz ficar a mercê dos espaços das ruas e na companhia de más amizades, segundo informações da própria mãe. Almeida frequenta os espaços da FUNCAP desde os doze anos de idade. É usuário de drogas desde os 12 anos de idade.*

12. ADOLESCENTE BABY (SEGUNDO): *Tem 16 anos, cumpre MSE de Internação há quatro meses por infringir o Artigo 157 § 2º, I e II (assalto). É reincidente na medida. Este adolescente*

pareceu-me um pouco arredo. Respondia de forma rápida, como se quisesse que a entrevista fosse logo encerrada. Não recebe visitas de seus familiares, apenas fala com uma irmã por telefone, onde a mesma diz que trabalha e que não pode visitar o irmão. Diz sempre que sua mãe está muito doente e que não pode se responsabilizar por seu irmão, pois já tem três filhos com os quais tem que se preocupar. A Unidade tem tentado contactar a família para saber como vai proceder quando o adolescente cumprir sua medida. Segundo relato é usuário de drogas desde os 12 anos de idade.

13. ADOLESCENTE CABRAL: *Tem 17 anos, cumpre MSE de Internação há seis meses por infringir o Artigo 121 c/c 14 (assalto com porte ilegal de arma). Este adolescente apresentou-se um pouco apático em sua entrevista. Respondia as perguntas de forma monossilábica. Esfregava as mãos a todo o momento. Vem de uma família bastante complicada, tem tios, primos e um irmão envolvidos em crimes. Desde criança passava mais tempo nos espaços da rua do que em sua casa. Sua mãe diz não conseguir mais controlar seus filhos, pois os mesmos não a obedecem. Segundo relato de sua mãe, o adolescente é usuário de drogas desde os 12 anos de idade.*

14. ADOLESCENTE CIDRAK: *Tem 16 anos, cumpre MSE de Internação há onze meses por infringir o Artigo 157/147 + MBA (assalto com ameaça). É reincidente na medida. Este adolescente foi um dos mais difíceis de entrevistar. Muito monossilábico. Demonstrava não estar gostando de ser entrevistado. Vem de uma família grande. Mora com a mãe, a avó, tios, primos e mais 07 irmãos. Sempre conviveu nos espaços da rua. Sua mãe relatou que perdeu o controle sobre seu filho. Segundo relato é usuário de drogas e bebidas alcoólicas desde os 12 anos de idade.*

15. ADOLESCENTE MOICANO: *Tem 14 anos, cumpre MSE de Internação há seis meses por infringir o Artigo 121 c/c 14 (homicídio com porte ilegal de arma). Apesar de o adolescente ter 14 anos, pareceu-me muito infantil, seja pelo porte franzino, seja pela maneira como se portou na entrevista. Mexia com tudo que estava em sua frente. Cheirava, apertava, mordida... Vem de uma família complicada. Sua mãe é usuária de drogas, sua avó já muito idosa, não tem pulso firme com o neto. Já foi morar em Goiânia com a sua tia, porém foi mandado de volta para Belém,*

pois sua tia não conseguia ter pulso firme com o mesmo. Não se sabe ainda com quem ele irá morar quando cumprir sua medida, pois sua avó não tem mais condições de se responsabilizar pelo neto. É usuário de drogas e álcool desde os 10 anos de idade, segundo relato em seu prontuário.

16. ADOLESCENTE PROGÊNIO: *Tem 17 anos, cumpre MSE de Internação há nove meses por infringir o Artigo 157/213 (assalto com estupro).É reincidente na medida. Este adolescente pareceu muito sincero em suas respostas. Demonstrou ser espontâneo e pareceu-me muito a vontade ao responder as perguntas realizadas. Desde que sua mãe morreu o adolescente praticamente mora sozinho ou com “amigos”. Demonstra sentir muita tristeza por esta situação. Atualmente tem uma companheira, mais nova que ele e que provavelmente irá morar com ela e sua família (dela). É usuário de drogas e álcool desde os 11 anos de idade, segundo relatos em seu prontuário.*

17. ADOLESCENTE LOPES: *Tem 17 anos, cumpre MSE de Internação há seis meses por infringir o Artigo 157 § 2º, I e II (assalto). É reincidente na medida. Este adolescente deu a entrevista sentado de lado, por nenhum momento sentou-se de frente para mim. Respondeu aos questionamentos de forma apática e séria. Tem uma mãe incansável no acompanhamento de sua medida, pois desde os 13 anos frequenta os Espaços da FUNCAP. Apesar da boa vontade de sua mãe, Lopes é um adolescente muito difícil de lidar, o que por muitos momentos a faz ter crises de choros e o adolescente pede para ser recolhido deixando-a só. É usuário de drogas desde os 11 anos, segundo relato de sua genitora.*

18. ADOLESCENTE SHURECK: *Tem 14 anos, cumpre MSE de Internação há sete meses por infringir o Artigo 155/157 § 2º (furto e assalto). Este adolescente foi muito solícito em sua entrevista. Pareceu-me muito tranqüilo. Sentou-se de frente para mim e respondia as perguntas me olhando sempre. Vem de uma família de 07 filhos. Sua mãe se faz presente no acompanhamento da medida, porém relata que o adolescente vivia mais no espaço da rua do que em casa. Não tem controle sobre os quatro filhos, segundo relatou, apenas consegue controlar as três meninas. “Elas sim são obedientes”(sic). Segundo relato da mãe, o adolescente é usuário de drogas desde os 09 anos de idade.*

Diante destas transcrições, apresento inicialmente duas tabelas: a primeira sobre a idade destes adolescentes e o tempo de consumo de álcool e drogas em que estão envolvidos e a segunda, sobre suas reincidências em atos infracionais.

Tabela 3: Tempo de consumo de álcool e drogas pelos sujeitos entrevistados

Nº ADOLESCENTES	IDADE	TEMPO CONSUMINDO DROGAS	TEMPO CONSUMINDO ÁLCOOL
01	12 anos	04 anos	Sem relato
01	13 anos	05 anos	Sem relato
01	14 anos	05 anos	Sem relato
02	14 anos	04 anos	04 anos
01	16 anos	Sem relato	04 anos
02	16 anos	04 anos	Sem relato
01	16 anos	04 anos	04 anos
01	16 anos	03 anos	03 anos
01	17 anos	07 anos	Sem relato
01	17 anos	06 anos	Sem relato
01	17 anos	06 anos	06 anos
02	17 anos	05 anos	Sem relato
02	17 anos	03 anos	Sem relato
01	17 anos	03 anos	03 anos

O uso de drogas é um fenômeno bastante antigo na história da humanidade e constitui um grave problema de saúde pública, com sérias conseqüências pessoais e sociais no futuro de crianças, adolescentes e jovens de toda a sociedade, segundo Newcomb (2000):

Os fatores de risco para o uso de drogas incluem aspectos culturais, interpessoais, psicológicos e biológicos. São eles: a disponibilidade das substâncias, as leis, as normas sociais, as privações econômicas extremas; o uso de drogas ou atitudes positivas frente às drogas pela família, conflitos familiares graves; comportamento problemático (agressivo, alienado, rebelde), baixo aproveitamento escolar, alienação, atitude favorável em relação ao uso, início precoce do uso; susceptibilidade herdada ao uso e vulnerabilidade ao efeito de drogas (apud. REVISTA BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. vol.22, 2000).

Analisando os dados acima, podemos detectar que 17 (94,4%) dos 18 entrevistados estão envolvidos com o consumo de drogas e 06 (33,3) consomem álcool, além do consumo das drogas. O fumo, o álcool e as drogas ilícitas devem, portanto, ser considerados de risco e, potencialmente, substâncias de abuso. É muito difícil diferenciar a experimentação do uso freqüente, do abuso e da adição ou farmacodependência destes adolescentes, o que torna vulnerável qualquer diagnóstico precoce destes dados.

Tabela 4: Índice de reincidência quanto aos atos infracionais.

Nº ADOLESCENTES	IDADE	REINCIDÊNCIA
01	12 anos	Não
01	13 anos	Não
03	14 anos	Não
05	16 anos	Sim
07	17 anos	Sim
01	17 anos	Não

A reiterada prática em atos infracionais tem se tornado comum aos adolescentes internados nas unidades da FUNCAP. A tabela acima reflete este quadro. Doze (12) adolescentes (66,6%) dos 18 entrevistados, já cumpriram, antes desta última apreensão, algum tipo de medida sócio-educativa anteriormente. Os adolescentes que não apresentam reincidência, geralmente, são os que estão entrando na adolescência, neste caso 05 adolescentes (27,7%) (01 de 12 anos, 01 de 13 anos e 03 de 14 anos), porém como apresentado na tabela nº 3, já são usuários de drogas e álcool desde a infância. Temos casos como o adolescente Cabral que está com 17 anos e é a primeira vez que cumpre medida sócio-educativa, porém, segundo consta em seu prontuário, é um adolescente envolvido com o consumo de drogas desde os 12 anos de idade, mas não há relatos de outras práticas delituosas.

A partir deste contexto, que passo a subsidiar as análises do “*corpus*” através da Rede de Significados (RedSig). Os eixos encontrados, partem do referencial identificado e de todo o conjunto de elementos integrantes desta pesquisa, na tentativa de responder questões pertinentes a este campo, ampliando ainda mais alguns dos estudos que já foram realizados neste universo tão conturbado, que é o universo do *ambiente educacional, da adolescência e do ato infracional*.

3.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DO *CORPUS*

A partir dos encontros para as entrevistas, elaborei 14 perguntas aos adolescentes, no intuito de analisar os aspectos essenciais das memórias de escolas destes sujeitos, e, a partir destas análises, através da concepção bakhtiniana de interação e interlocução verbal, procurei desvendar a consciência assumida pelos adolescentes sobre suas experiências na escola, pois, como diz Bakhtin (2000, p. 39), “*a formação da consciência se dá da relação que o sujeito*

estabelece com o seu mundo social, através das interações verbais.” (grifo meu). A entrevista foi composta das seguintes perguntas:

1. Como não poderei identificar o seu nome, como posso chamá-lo nesta entrevista?
2. Quantos anos você tem?
3. Há quanto tempo está cumprindo a sua medida?
4. Você estudava antes de sua apreensão?
5. Se não, porque de seu abandono? Com quantos anos você abandonou o ambiente educacional?
6. Em que série? Em que ano?
7. Fale um pouco de sua vida escolar quando criança.
8. Qual a lembrança mais marcante que você tem da escola na qual estudou?
9. E o que você mais gostava na escola? E o que não gostava? Por quê?
10. Quais as maiores dificuldades que você encontrou na(s) escola(s) na(s) qual(is) você estudou?
11. Fale um pouco de sua relação com seus professores e seus colegas de classe.
12. Fale, também, um pouco sobre sua família, como ela agia com você em relação a sua vida escolar?
13. Têm planos para o futuro quando sair desta medida? Quais?
14. Gostaria de acrescentar mais alguma lembrança de sua vida escolar que você não mencionou até agora?

3.6 REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Quando dei início ao período das entrevistas, de 01 a 30 de setembro de 2009, havia 21 adolescentes no Espaço de Internação de Val-de-Cães, mas ao término da mesma, consegui entrevistar apenas 18 socioeducandos, os outros 03 adolescentes, 01 havia empreendido fuga e os outros 02 foram transferidos para outras unidades da FUNCAP sem que eu conseguisse entrevistá-los.

Meu contato com estes adolescentes é cotidianamente, por este motivo não tive dificuldades de aproximação com os mesmos, porém tomei o cuidado de realizar as entrevistas pautadas na ética e nos procedimentos legais, como o pedido de autorização para a Diretora Técnica da Fundação. Tal pedido foi realizado através de documentação legal, (em anexo), autorizado prontamente no ato da entrega. Só a partir de então é que dei início as entrevistas e coletas de informações.

As 18 entrevistas foram realizadas com adolescentes na faixa etária entre 12 a 17 anos de idade, oriundos da Capital e do Interior do Estado. Cada entrevista teve aproximadamente de 30 a 40 minutos de duração. Foram realizadas de duas a três entrevistas por dia, sendo que elas aconteceram as 4ª e 6ª feiras do mês de setembro de 2009, no período da manhã. As impressões e análise dos dados estarão transcritos na Seção III. Os adolescentes entrevistados receberam orientações prévias sobre o que iríamos conversar, sendo informados inclusive sobre a preservação de sua identidade, tanto que os mesmos utilizaram codinomes por eles escolhidos.

A entrevista semi-estruturada foi o instrumento qualitativo utilizado para recolha de dados. Nesta técnica, o pesquisador utiliza perguntas previamente elaboradas, podendo enriquecê-las ao longo das entrevistas, fato este que ocorreu sem dúvidas, o que contribuiu significativamente para uma análise mais ampla desta pesquisa.

É importante destacar que o interesse desta pesquisa está em caracterizar as memórias de escolas de adolescentes em conflito com a Lei, assim como, a imersão nos dados, terá o caráter de explorar as práticas escolares destes sujeitos de análise.

3.7 MÉTODO DE TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

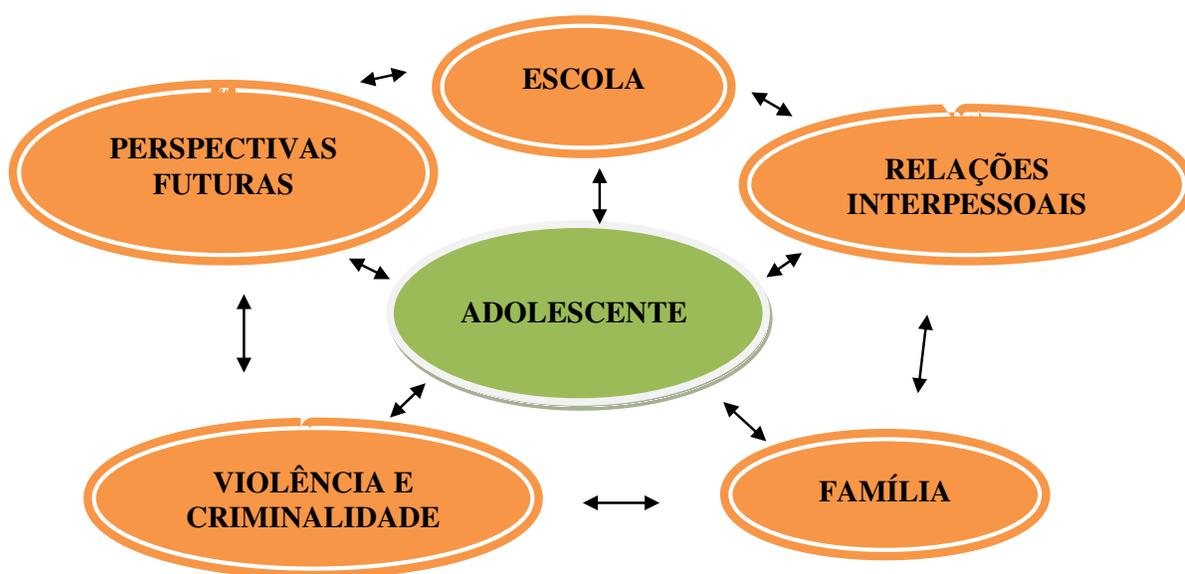
Para proceder à análise qualitativa do *corpus* obtido nas entrevistas, procurei organizá-lo após transcrição do material que foi repetitivamente ouvido para que as falas fossem transcritas de modo que não se perdesse nem uma escuta dos entrevistados. Em seguida a audição do material, comecei cuidadosamente a transcrição das gravações. Por fim, combinei a audição com a leitura do material transcrito. O confronto do material escrito com o das gravações permitiu a realização de correções do material e a expressividade da oralidade dos entrevistados. Assim, o *corpus* foi organizado de acordo com os códigos linguísticos, que serão especificados na próxima seção.

3.8 ORGANIZAÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

Para organização do *corpus* para análise optei por fazer pequenos fragmentos dos enunciados discursivos dos sujeitos participantes da pesquisa. Para facilitar a compreensão do material, estes enunciados foram organizados em cinco eixos-temáticos, analisados e

apresentados, com informações sobre as causas e conseqüências do abandono destes sujeitos ao ambiente educacional. Assim, foi realizada uma análise do índice de evasão e repetência que se apresentou em suas trajetórias escolares.

Gráfico 6: Rede de Significados: eixos apresentados no corpus de análise:



É necessário deixar claro que as informações aqui apresentadas, têm interesse explícito, não nos discursos produzidos (as palavras, as formas gramaticais utilizadas...), mas nas informações que os adolescentes prestaram em suas narrativas. Os discursos foram organizados a partir dos cinco eixos apresentados, sem edições de suas falas, ou seja, optou-se pela transcrição de suas narrativas sem cortes, nem correções gramaticais. Procurou-se, assim, dar uma ordenação as falas significativas pelos sujeitos, para melhor análise e interpretação.

No *Eixo O Adolescente e a Escola*, apresentamos informações relevantes sobre o objetivo desta pesquisa: o porquê do abandono do adolescente ao ambiente educacional e o alto índice de evasão e repetência em seus currículos escolares. Analisamos suas lembranças escolares a partir de suas vivências mais marcantes, através de seus enunciados discursivos, que nos ajudou a delinear um perfil, o mais aproximado possível, destes sujeitos, do tipo de escolarização que obtiveram, suas marcas escolares, familiares e sua relação com a violência, que pode se apresentar como reveladora do significado de escola para cada sujeito. Permeiam estas discussões, vozes de autores como ARROYO (1997); BOSSA (2002); CORDIÉ (1996) e VYGOTSKY (2000), entre outros que já discutiram sobre evasão e repetência escolar.

No *Eixo O Adolescente e suas Relações Interpessoais*, apresento aspectos sobre a escola, as aprendizagens, as relações interpessoais com seus pares e com professores, ambiente da sala de aula, as disciplinas estabelecidas na escola, recursos e matérias utilizados nas atividades escolares, as preferências na aprendizagem entre outros e os que os motivou a permanecer ou a evadir-se do ambiente educacional. Vozes como a de ROSSETTI e FERREIRA (2004) e de VYGOTSKY (1998) compõem as análises apresentadas.

No *Eixo O Adolescente e a Família*, as análises contribuirão para apresentar alguns dados sobre as principais marcas percebidas nesta relação adolescente-família-escola e de eventuais deficiências, ou não, na formação destes sujeitos. Trago à tona discussões desta temática apresentadas por BECKER, (1994); VELOSO E SILVA (2007) e CORDIÉ, (1996).

No *Eixo O Adolescente, a Violência e a Criminalidade*, apresento também algumas informações pertinentes as marcas deixada por esta relação, do modo como estes sujeitos se inseriram na criminalidade e envolvimento com a violência. Aspectos que indicam as marcas de uma educação imbuída de comportamentos negativos e destrutivos na formação dos adolescentes entre outros. Autores como COSTA (2005); CÁRDIA (1997); CANDAL (1999), entre outros, nortearão estas análises.

Quanto ao *Eixo O Adolescente e suas Perspectivas Futuras*, apresentamos alguns enunciados discursivos destes sujeitos sobre suas expectativas em relação as suas pretensões e expectativas de vida quando sair da Medida Sócio-Educativa que ora cumpre, o que nos leva a refletir também, sobre o efeito da educação na formação destes sujeitos, seus desejos pessoais para o futuro; suas curiosidades, inquietudes para sua vida. PINTO (2002) e SEVERINO ANTONIO (2002) permeiam estas discussões de forma brilhante.

É importante ressaltar que em todas as análises dos eixos apresentados, Bakhtin (1992^a, p. 37) se fez presente através da Rede de Significados, materializando sua voz nas enunciações, como referencial quando diz que “*a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação*”.

Neste percurso, as entrevistas aqui apresentadas, não tiveram o caráter de ser meticulosamente elaboradas, pois o objetivo principal era ouvir dos adolescentes que cumprem MSE de Internação na FUNCAP. Acreditamos que nos enunciados discursivos apresentados, conseguimos estabelecer os nexos necessários para a construção dos significados de escolarização para estes adolescentes, que esta pesquisa propõe.

Optei por utilizar códigos lingüísticos nas transcrições das entrevistas para que esteticamente pudéssemos visualizar as falas dos adolescentes sem muitas repetições de palavras e/ou gestos.

Tabela 5- Códigos lingüísticos utilizados nas transcrições das entrevistas:

CÓDIGOS	SIGNIFICADOS
[+ - +]	Sobreposição de Falas
(::)	Falas Incompreensíveis
(...)	Pausa/Silêncio
(+)	Repetição de Palavras
(==)	Suspensão da Fala
(☺)	Risos
(☹)	Tristeza
(⊖)	Exasperado
{-}	Alongamento da Fala
[::]	Reticente

Espero tecer comentários que possam mostrar de fato, todos os diálogos que foram travados, com análises pertinentes a cada fala apresentada, buscando traçar, através das memórias narradas, os reais sentidos e significados das práticas escolares dos adolescentes que estão em conflito com a Lei e quais as causas de seu abandono ao ambiente educacional de forma precoce.

3.9 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DO *CORPUS*

Esta pesquisa, como já referendada, pretendeu investigar a memória de escola de adolescente que cumprem Medidas Socioeducativas (MSE) de Internação na Fundação da Criança e Adolescente do Pará, objetivando entender a rede de significados que constituíram a apresentação do índice de repetência escolar, gerando o abandono do ambiente educacional por estes sujeitos.

A meta foi construir nesta dissertação, um diálogo interativo entre pesquisador e pesquisado, procurando romper com certos paradigmas construídos em torno dos adolescentes que cumprem MSE de Internação e tentar ler o texto de uma nova perspectiva, como a partir

da sócio-histórico-cultural, que procura compreender as relações entre sujeitos possibilitados pela linguagem.

Neste contexto, a análise que foi realizada, apresenta uma abordagem discursiva, pois o objetivo primordial é de conhecer como se deu à relação destes sujeitos com o ambiente escolar, e averiguar em que momento houve a ruptura com as escolas nas quais foram inseridos e que memórias eles trazem em relação a esta escola e, nesta perspectiva, discutir o papel da educação na formação destes socioeducandos, através de um olhar sócio-histórico, como o de Mikhail Bakhtin, (2000. p.279), quando argumenta que:

Dentro de uma dada situação lingüística, o falante/ouvinte, produz uma estrutura comunicativa que se configurará em formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, pois são formas marcadas a partir de contextos sociais e históricos e tais formas estão sujeitas as alterações em sua estrutura, dependendo do contexto de produção dos falantes/ouvintes que a produzem, os quais atribuem sentidos a determinado discurso.

As análises se farão à luz deste aporte teórico e da Rede de Significados, pois, como afirma Bakhtin (1988, p. 99): “estudar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação externa, é algo tão absurdo como estudar o sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado.”

A matriz sócio-histórica possui concretude no aqui-agora das situações, nos componentes pessoais, nos campos interativos e nos contextos (ROSSETTI e FERREIRA, 2004). Diz-nos estas autoras:

A perspectivada rede de significações propõe que o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos de natureza semiótica. Esses elementos são concebidos como se inter-relacionando dialeticamente. Por meio dessa articulação, aspectos das pessoas em interação e dos contextos específicos constituem-se como partes inseparáveis de um processo em mútua constituição. Dessa forma, as pessoas encontram-se imersas em, constituídas por e submetidas a essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis a seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento das outras pessoas ao seu redor e da situação em que se encontram participando. (id 2004. p.23).

Assim, analisar as memórias de escola daqueles que passaram por ela sem a efetivação de um vínculo construído e concretizado em ações escolares consideradas “suficientes” para a formação do cidadão, e neste caso, do cidadão considerado do “bem”, nos permitirá de certa forma questionar quais perspectivas, visão de mundo e de futuro, alguns destes sujeitos, possuíam ao abandonarem o ambiente educacional.

3.10 REFERÊNCIAS DE ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA

As análises realizadas serão efetivamente, acerca das práticas escolares destes adolescentes, das memórias que eles trazem de suas incursões pelos ambientes educacionais e do exato momento onde houve a ruptura com a escola, por essa razão, as teorias fundadoras da enunciação de Bakhtin, impõem-se nessa categoria de reflexão, pois a preocupação deste autor é com o diálogo no interior do texto, ou seja, o dialogismo que se estabelece entre quem pesquisa e quem é pesquisado no espaço do texto.

Bakhtin concebe o dialogismo como o espaço interacional entre o *eu* e o *tu*, entre o *eu* e o *outro*, no texto. Em outras palavras, nenhuma *palavra é* nossa, mas traz em si a perspectiva do *outro*, como refere Amorim (2007, p.27):

(...) entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. (...). Assim, a pesquisa deve sempre se constituir 'entre um encontro de sujeitos'.

Uma das principais categorias do pensamento bakhtiniano é o dialogismo, que serviu de instrumental para seu estudo das várias formas de discurso, da literatura e de outras manifestações culturais. Bakhtin considerou todos os diálogos e buscou a síntese dialética entre eles. Nessa perspectiva, ao considerar o homem como ser histórico e social, Bakhtin historicizou também a linguagem, contextualizado-a histórica e socialmente (AMORIM, 2007, p. 42).

As idéias de Bakhtin (1992), sobre o homem e a vida são caracterizadas pelo princípio dialógico, pois como ele mesmo afirma, a vida é dialógica por natureza, pois a palavra é o material da linguagem interior e da consciência, além de ser elemento privilegiado da comunicação na vida cotidiana, que acompanha toda criação ideológica, estando presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. Como diria Larrosa (1999, p.22-23):

É possível que não sejamos mais que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida. Cada um tem a sua lista (...). E cada um dispõe, também, de uma série de tramas nas quais as entrelaça de um modo mais ou menos coerente. E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir de palavras e dos vínculos narrativos que recebeu.

Encontramos em Bakhtin a possibilidade do rompimento do antigo paradigma de interpretação da prática pedagógica descritiva e descontextualizada, que ignora a relação do

sujeito com o seu meio sócio-histórico, levando-nos muitas vezes, a falta da compreensão do indivíduo como ser histórico e da construção de um conhecimento acerca da escola e do processo educativo que leva em conta o homem e as condições sociais, históricas e econômicas em que ele vive.

Como refere Rossetti e Ferreira (2004, p. 25), “a pessoa é múltipla porque são múltiplos e heterogêneos os vários outros com quem interage. A pessoa é múltipla porque são múltiplas as vozes que compõem o mundo social e os espaços e as posições que vai ocupando nas práticas discursivas.”

O caráter histórico e social formam a constituição do sujeito e da subjetividade, mas estes não desaparecem nesta abordagem, já que os processos atuam na intersubjetividade, na relação do homem com o meio (MOLON, 2003). Crianças e adolescentes, em especial as economicamente mais pobres, encontram-se à margem de uma sociedade, que apesar de ter leis que as protegem, ainda assim põe obstáculos quanto sua valorização como ser humano.

Essa trajetória nos conduzirá, por vezes, a relativizar e até mesmo a inverter muita das formas de se compreender a juventude. Muitos fatores serão apresentados sem dúvida, dentre os quais poderíamos exemplificar os relacionados à escola, como "problemas de aprendizagem", porém, outras perspectivas se configurarão também e talvez, principalmente, como "problemas de comportamentos", que não se produzem exclusivamente dentro ou fora da sala de aula, e que não serão resolvidos através de meras especulações sobre o assunto e sim, através de uma análise sócio-histórica-cultural politicamente produzida.

Segundo o Paradigma do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD apud. SINASE, P.52):

Toda pessoa nasce com um potencial e tem direito de desenvolvê-lo. Para desenvolver o seu potencial as pessoas precisam de oportunidades. O que uma pessoa se torna ao longo da vida depende de duas coisas: as oportunidades que tem e as escolhas que faz. Além de ter oportunidades as pessoas precisam ser preparadas para fazer escolhas.

Neste contexto, ao definirmos as relações dialógicas que estas análises nos farão enveredar, poderemos chegar a varios questionamentos que não os previstos aqui, mas que serão analisados através do *enunciado e da enunciação*, que, segundo Bakhtin (2000, p.69), “*são as vozes que se relacionam com a situação extra verbal que o engendrou.*” (grifo meu). Neste sentido, os processos relacionais com o outro é variável desde o nosso nascimento, pois nos jogos interativos nos quais nos relacionamos nos coloca em uma gama rede de relações impregnadas e atravessadas pela linguagem (BAKHTIN, 2000).

Sampson, 1993 (apud ROSSETTI E FERREIRA, 2004, p. 25), refere que o ser humano é relação, constrói-se na relação com o outro e com o mundo e só se diferencia e se assemelha no espaço relacional. Assim, a compreensão do adolescente como ser histórico, a construção do conhecimento acerca da escola e do processo educativo nesta pesquisa, levará em conta o indivíduo e as condições sociais, históricas e econômicas em que ele vive, pois a compreensão destas análises precisam ser cuidadosamente elaboradas e ampliadas para dar conta deste objeto de estudo.

4 MAPEANDO, COMPARANDO E COMPREENDENDO

Quantos anos você tem, Trufinha?
R: 17.
Há quanto tempo você está cumprindo a sua medida?
R: Vai fazer nove mês, fez oito mês hoje.
Oito meses hoje. Ok! Você estava estudando antes da sua apreensão?
R: Não.
E por que você não estava estudando?
R: Porque eu não queria, eu não gostava de estudar, nunca gostei de estudar.
Por que você não gosta de estudar?
R: Não se dou bem não na escola, eu.
Por que você não se dar bem na escola?
R: É muito chato estudar, muito por fora.
Muito por fora? Como assim?
R: Todo dia tê que se alevantar de manhã, tê que ir pra escola, tê que escrever...(= =).
Ok! Com quantos anos você abandonou o ambiente educacional?
R: 13 anos.
Em que série?
R: Quarta série.
Você lembra o ano, o último ano que você estudou?
R: Lá pra 2004..., foi..., 2004.
Com quantos anos você começou a estudar?
R: Comecei desde pequeno, cuns cinco, eu fiz a creche.
Começou pequeno mesmo?
R: Foi.
Fez a creche, fez jardim, alfa?
R: É.
Gostava dessa época?
R: Gostava, esse tempo era mais legal, animado.
Então o que você tem de lembrança dessa época?
R: Ah! Tinha os brinquedos, nós brincava e tal, as músicas que a professora cantava pra gente, bacana aí (☺).
Você gostava dessa época?
R: Uhum! (afirmando).

(In memória-Adolescente Trufinha/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

4.1 MEMÓRIAS DE ESCOLA: O QUE DIZEM OS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI SOBRE SUAS VIVÊNCIAS ESCOLARES

Nesta Seção trato especificamente das análises das entrevistas realizadas juntos aos adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa de Internação na Unidade de Val-de-Cães-FUNCAP. Alguns teóricos, como Mikhail Bakhtin, subsidiaram estas análises à luz da Rede de Significados (RedSig) para que pudesse apresentar uma interpretação do “corpus” mais próxima da realidade destes sujeitos, sobretudo de suas memórias de escola.

Quando iniciei as entrevistas, tinha em mãos um leque de perguntas a fazer aos adolescentes, porém jamais pude imaginar que teríamos um tão valioso e complexo “*corpus*” para análise (Tomo II)²⁶. Os enunciados discursivos proferidos pelos adolescentes nos permitiram uma compreensão mais elaborada acerca do desenvolvimento dos eixos temáticos, cuja finalidade da investigação, segundo Bakhtin, citado por Barros e Fiorin (2003, p. 13), “*é necessariamente um diálogo e que a compreensão se instaura a partir da atuação de duas consciências, de dois sujeitos discursivos*” (grifos do autor).

Bakhtin (1992) refere que o discurso vive fora de si mesmo, na sua orientação viva sobre seu objeto, se nos desviarmos completamente desta orientação, então, sobrarão em nossos braços seu cadáver nu a partir do qual nada saberemos, nem de sua posição social, nem de seu destino. Foi nesta perspectiva, que as entrevistas foram transcritas na íntegra (os erros de português foram deixados para preservar a maneira como os adolescentes falam). Os eixos-temáticos foram extraídos do próprio “*corpus*” e alguns trechos das entrevistas foram fragmentados para serem analisados de acordo com cada eixo em suas tramas e redes. Os enunciados discursivos foram identificados por turnos, para que não perdêssemos a linha de análise.

Cada adolescente foi identificado por um codinome para que fossem preservadas suas identidades, pois, segundo o Artigo 17 do Capítulo II do ECA (BRASIL, 2005), que versa sobre o direito ao respeito da inviolabilidade dos direitos da criança e do adolescente e da preservação da imagem e da identidade dos mesmos, é preciso ter cuidado na identificação dos sujeitos adolescentes partícipes de qualquer pesquisa.

Assim, a participação de cada adolescente entrevistado apresentou-se como elemento privilegiado durante todo o processo, foi o seu protagonismo, o seu desenvolvimento que apontou, ao longo de seus enunciados discursivos, os limites e possibilidades dentro de cada análise realizada.

²⁶ Todas as entrevistas transcritas serão apresentadas num material a parte, para que todos possam ter acesso, na íntegra, dos enunciados discursivos (Memórias) dos adolescentes entrevistados.

5 EIXOS DESTACADOS DO CORPUS DE ANÁLISE

5.1 O Adolescente e a Escola

Do corpus coletado e organizado na pesquisa, procurei destacar a percepção dos adolescentes que cumprem Medida Sócia Educativa de Internação na Unidade de Val-de-Cães-FUNCAP, quanto a sua relação com a escola: Quando ela se deu? O que aconteceu nesta trajetória que os fizeram abandonar o ambiente educacional ou apresentarem alto índice de repetência? Assim, o que dizer dos dados que esta pesquisa apresenta? Os enunciados discursivos aqui proferidos referem-se a nossa temática, pois ao darmos voz aos adolescentes, constatamos, de alguma maneira, a inconsistência de sua passagem pela escola.

No que tange à educação, a legislação brasileira determina a responsabilidade da família e do Estado no dever de orientar a criança em seu percurso sócio-educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (1997, p.2) é bastante clara a esse respeito:

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

BECKER (1994, p. 33) assinala que no Brasil “*de cada grupo de cem crianças matriculadas nos dois primeiros anos escolares, sessenta não passam de ano ou deixam a escola, apenas dezessete concluem o primeiro grau e somente uma chega ao ensino médio*” (grifos meus). Assim, os dados revelam uma realidade bastante preocupante e que atinge desde o nível micro (a escola) até o nível macro (o Estado e o País).

Diante do fato, inúmeras medidas governamentais têm sido tomadas para erradicar a evasão escolar, tendo como exemplos, a implantação da Escola Ciclada, a criação do programa bolsa-escola, a implantação do Plano Desenvolvimento Escolar (PDE), dentre outros, mas que não têm sido suficientes para garantir a permanência da criança e a sua promoção na escola (AZEVEDO, 1997; 2001; MENDONÇA, 2000).

No campo da educação, a adolescência, nas duas últimas décadas, vem ocupando um lugar de significativa relevância no contexto das grandes inquietações que assolam a comunidade mundial, contribuindo, em especial, com as análises e debates acerca dos problemas que vêm atingindo adolescentes e jovens de todo o planeta, como: violência, drogas, saúde sexual e reprodutiva, gravidez precoce, DSTs e Aids, assim como sobre a vida

educacional destes sujeitos, como o abandono a escola, altos índices de repetência, etc (CASTRO et al, 2004).

Segundo pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (2008):

O principal motivo que leva o jovem brasileiro a deixar os estudos é a falta de interesse. A constatação é da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro que realizou uma pesquisa sobre as causas da evasão escolar no Brasil em 2008 e divulgou os dados qualitativos da pesquisa. O levantamento mostra que cerca de 40% dos jovens de 15 a 17 anos que evadem das unidades de ensino deixam de estudar simplesmente porque acreditam que a escola é desinteressante. A necessidade de trabalhar é apontada como o segundo motivo da evasão, com 27% das respostas, e a dificuldade de acesso à escola aparece com 10,9%.(Fonte: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS– Acesso: 17.04.2009).

Esse **desinteresse pela escola** e pela dificuldade de acesso a ela foi apontado, também, como motivo para o seu abandono, nos enunciados discursivos de alguns adolescentes entrevistados na pesquisa que ora apresento, como nos enunciados de Trufinha e Baby (Segundo), sendo que eles referiram nos turnos 03 e 07, que além da falta de interesse, achavam a escola “chata” demais para continuarem estudando.

01) *E por que você não estava estudando?*

R: **Porque eu não queria, eu não gostava de estudar, nunca gostei de estudar** (☺).

02) *Por que você não gosta de estudar?*

R: **Não se dou bem não na escola, eu** (☺).

03) *Por que você não se dar bem na escola?*

R: **É muito chato estudar, muito por fora.**

04) *Muito por fora? Como assim?*

R: *Todo dia tê que se levantá de manhã, tê que ir pra escola, tê que escrever...(= =).*

05) *Você lembra o ano, o último ano que você estudou?*

R: *Lá pra 2004..., foi..., 2004.*

(Adolescente Trufinha/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

06) *Você estudou no ano passado, em 2008?*

R: Não.

07) *Por que você não estava estudando, por que você abandonou a escola?*

R: **Por que não me deu mais vontade de estudar. As vez estudar é muito chato.**

08) *E por que?*

R: *Porque...(= =), porque sim!*

(Adolescente Baby (Segundo)/16 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

A escola, muitas vezes, ajuda seus alunos a desprezarem as suas atividades curriculares, principalmente, quando não dialoga com eles, pois os mesmos não percebem o quanto estas atividades favoreceriam sua vida pessoal. Bossa (2002, p. 72) refere “que o insucesso escolar decide a direção do futuro da criança, em uma fase muito precoce da vida,

quando ainda não é possível imaginar as consequências das renúncias impostas pela trama que resulta no sintoma escolar.”

Os estudos do IBGE na **Pesquisa Nacional da Saúde do escolar 2009**, fizeram perguntas sobre a vida escolar de adolescentes na faixa etária entre 13 a 15 anos que estão cursando o 9º ano, ou seja, o último ano do ensino fundamental, e chegaram às seguintes conclusões:

A Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (Pense) estimou em 618.555 o número de escolares do 9º ano do ensino fundamental frequentando a escola nas capitais brasileiras e Distrito Federal. Desse total, 293.596 (47,5%) são do sexo masculino e 324.958 (52,5%), do sexo feminino. Quase 80% dos alunos (489.865) estudavam em escolas públicas, enquanto 20,8% (128.690) frequentavam escolas privadas. Os menores percentuais de alunos de escolas públicas foram verificados em Vitória (61,9%), Natal (62,2%), Aracaju (66,2%) e Teresina (66,5%). A amostra incluiu 60.973 alunos do 9º ano do ensino fundamental, em 1.453 escolas públicas e privadas, de todas as capitais e do Distrito Federal (DF).

Dos 618,5 mil estudantes de escolas particulares e públicas, que frequentam o 9º ano do ensino fundamental, nas capitais e no Distrito Federal - a maioria está na faixa de 13 a 15 anos. Dos estudantes pesquisados, 24,2% já experimentaram o cigarro alguma vez na vida e 6,3% o consumiram alguma vez nos 30 dias anteriores à pesquisa. O consumo de bebida alcoólica era mais disseminado do que o fumo: 71,4% já haviam experimentado álcool alguma vez, sendo que 27,3% disseram ter consumido no mês anterior à pesquisa. Quase 20% declararam ter obtido a bebida em supermercados ou bares e 12,6 % deles na própria casa. Já haviam se embriagado 22,1% dos escolares. A Pense verificou, ainda, que 8,7% dos estudantes já usaram alguma droga ilícita.

Os dados sobre violência mostram que quase um terço dos alunos (30,8%) respondeu ter sofrido bullying⁴ alguma vez, cuja ocorrência foi verificada em maior proporção entre os alunos de escolas privadas (35,9%) do que entre os de escolas públicas (29,5%). Nos 30 dias anteriores à pesquisa, 12,9% dos estudantes se envolveram em alguma briga com agressão física, chegando a 17,5% entre os meninos e 8,9% entre as meninas, inclusive com o uso de armas brancas (6,1% dos estudantes) ou arma de fogo, declarado por 4% deles. Viviam na companhia do pai e da mãe 58,3% dos estudantes, sendo que 31,9% moravam apenas com a mãe, 4,6% somente com o pai e 5,2% sem a presença da mãe e nem do pai. Quase 10% dos alunos declararam ter sofrido agressão por algum adulto da família.

Fonte: ibge.gov.br/home/presidencia/noticia. Acesso: 18 de dezembro de 2009).

Este estudo feito pelo IBGE em 2009, só vem confirmar aquilo que muitos autores já pesquisaram quanto ao abandono escolar (AQUINO, 1997; ARROYO, 1997; BOSSA, 2002; CORTELLA, 2005). Tudo isso, obviamente, empresta grande relevância a toda investigação que intenta refletir a respeito dessas questões e investigar as perspectivas de a escola desempenhar sua função e as dimensões que pode assumir esse desempenho. Nesta perspectiva, podemos dizer como Marx (1991) que a educação é o único caminho capaz para transformação humana social dos indivíduos, conduzindo-os para uma visão crítica, conscientizando e preparando-os para viverem em sociedade e assumindo a sua cidadania.

É por este motivo que os enunciados discursivos proferidos por estes adolescentes chamam atenção pelo fato, de que tanto na pesquisa feita pela Fundação Getúlio Vargas (2008), quanto pelo IBGE sobre a saúde escolar em 2009, as práticas, as interações e expectativas sobre o desempenho do indivíduo dentro do ambiente educacional significou, também, um afastamento dos mesmos das práticas de inserção do sujeito no contexto escolar. Apesar de muitos irem até a escola, ela não se tornou um ambiente acolhedor para o desempenho de seu papel como promotora da organização do ensino.

Os enunciados discursivos de Serra, Niel e Junior apontam estes fatos.

09) *Você estudava antes da sua apreensão?*

R: Não.[::]

10) *Por quê?*

R: Não sei não, por que. **Falta de interesse mesmo.**

11) *Com quantos anos você abandonou a escola?*

R: **Com 14.**

12) *Em que série?*

R: Fazendo a 3ª etapa.

13) *Você lembra em que ano saiu da escola?*

R: **2006.**

(Adolescente Serra/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

14) *Em que ano você estava estudando? Em que série?*

R: Ano passado. 4ª etapa.

15) *Ano passado, 2008?*

R: 2008.

16) *Terminou a quarta etapa?*

R: Não [::].

17) *Por que não terminou?*

R: **Perto da 4ª avaliação, eu parei.**

18) *E parou por quê?*

R: **Esse negócio de trabalho assim, por causa que eu trabalhava de moto-taxi, aí no horário que eu estudava, era o horário que eu ganhava mais, entendeu, lá no ponto, aí eu decidi parar porque eu queria comprar uma moto pra mim.**

(Adolescente Niel/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

19) *Em que ano você parou?(de estudar)*

R: Eu parei em 2007, 2008.

20) *Em 2007 você não estava mais estudando?*

R: **Em 2007 eu parei, aí em 2008 comecei e parei de novo.**

21) *Qual o motivo de você ter estado estudando em 2007 parou, depois foi pra 2008 se matriculou e parou? Qual o motivo de você abandonar a escola?*

R: **Em 2007 foi por falta de interesse mesmo, aí em 2008, parei porque eu fui trabalhar e quando eu voltei não dava mais tempo, já tava atrasado, passei das férias um mês, um mês e pouco, aí atrasou meus estudos.**

(Adolescente Junior/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

Este ‘vai e vem’ ao ambiente educacional aumenta ainda mais, na vivência destes sujeitos, a não vontade de estudar, como referido nos turnos 10 e 21 pelos adolescentes Serra e Junior, pois a cada ano que passam fora da escola, sente-se ainda mais desligado de todo este processo. Portanto, é preciso considerar que os fatores individuais constituem apenas uma das peças da complexa lógica do fracasso, não o seu todo, pois nesta análise importa compreender a gênese, o significado e a intensidade do quadro (falta de interesse) interpretando-os na perspectiva de possíveis interferências.

Na análise de pesquisadores como Barros, (2007); Aquino, (1997); Arroyo, (1997); Charlot, (2000), entre outros, o combate a evasão escolar deve estar associado a uma série de políticas públicas não só no âmbito educacional, mas também na questão da geração de renda.

Quanto ao **abandono da escola** para que possam **trabalhar**, como enunciados por Niel e Junior, nos turnos 18 e 21, refere Faleiros, 2008 (apud EMAÚS-CEDECA- UFPA, 2009, p. 121):

A criança não é responsável por manter o adulto ou a família, daí a importância do combate ao trabalho de meninos e meninas. O programa de erradicação do trabalho infantil, que envolve Estado e sociedade, contribui para isso [...]. apesar dos avanços, ainda faltam garantias orçamentárias permanentes, qualidade da educação, acesso e qualidade na saúde, infra-estrutura para os Conselhos de Direitos e Tutelares, projetos eficazes e pessoal capacitado nas Unidades de Internação de Infratores, prevenção da violência. Junto a isso, falta a articulação de Redes Territoriais de proteção para efetivar as políticas preconizadas pelo ECA.

Na esfera nacional, conforme a Constituição Federal (Brasil, 1988) - Artigos 5º, 205, 206, 208 e 227 - e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) - Art. 60 (alterado pela Emenda Constitucional n.º 20, de 1998), é proibido qualquer trabalho aos menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos.

No plano social, o trabalho precoce implica danos à escolaridade e à condição de cidadania, pois representa uma violação aos direitos sociais humanos determinados na legislação, conforme a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989); a Constituição Federal (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1991), o que é reafirmado por Alberto (2002), quando refere que, *as causas do trabalho precoce estão relacionadas a múltiplas causas, entre as quais fatores sociais, políticos e econômicos.* (grifos meus)

BARROS (2007, p.4) refere que:

Concretamente, porém, verifica-se que o simples acesso a alguma ocupação não garante, por si, o reconhecimento como cidadão e a manutenção da vida dentro da legalidade. Ter como fonte de renda bicos, trabalhos ocasionais e precários não configura uma vida valorizada.

Nessa perspectiva, chama-se a atenção para o comprometimento que o trabalho implica na formação integral desses sujeitos, cuja inserção precoce lhes restringe a participação em atividades indispensáveis ao desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social, consubstanciadas, entre outras, nas situações vivenciadas através do processo de escolarização. Essa baixa escolaridade somada a não frequência à escola repercute nas condições de inserção no mercado de trabalho e de superação da pobreza, agravada pela precocidade em que este grupo ingressa no mercado para complementar a renda familiar ou buscar seu próprio sustento.

Enquanto a escola se mantém atrasada sem nenhuma condição inovadora para competir com o mundo social fora da escola, torna-se difícil reverter este quadro da evasão escolar, a não ser que o corpo pedagógico procure novas metodologias através da criatividade humana, didática e pedagógica. Assim, parece fundamental desacomodar a escola e criar iniciativas na educação que potencializem o protagonismo juvenil, valorizando a centralidade do próprio adolescente.

Outros enunciados discursivos como os dos adolescentes Nascimento, Moicano, Cidrak, Progênio e Lopes referem o **abandono à escola** devido ao seu **envolvimento com atos infracionais**, (27,7%) foram os que narraram estas memórias, com destaque para os turnos 24, 25 e 27:

22) *Você estudava antes da sua apreensão?*

R: Eu fui só uma vez, só, em 2007 pra sala de aula.

23) *Não estudou em 2008, nem em 2009?*

R: Não.

24) *Então me conta, por que você abandonou a escola?*

R: Mau amizade. Mau amizade... (= =).

25) *Mau amizade de quem?*

R: Assim, amizade dos... {-}, assim, eu via os caras ladrão, né, eu ficava a fim de me entrosar, né, eu ia pra escola, só pra bagunçá, só, depois eu comecei a seguir o mau caminho. Não quis mais sabê de escola (☺).

(Adolescente Nascimento/16 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

- 26) *Em que série você estava e onde?*
R: Na quarta. No colégios das irmãs, aí depois eu fui pra Goiânia, aí depois de lá, eu vim me embora pra cá.
- 27) *E não estudou mais?*
*R: **Aí eu fui preso** (☹).*
- 28) *Em que ano foi isso?*
R: 2009.
- 29) *Esse ano mesmo?*
R: Era, eu estudei lá em 2008 e vim pra cá em 2009.
(Adolescente Moicano/14 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

Como podemos perceber, o desinteresse destes sujeitos pela escola é real e faz parte das tristes estatísticas apresentadas por diversos órgãos e pesquisadores. Se esta escola está despreparada para lidar com a adolescência dita “normal”, imagina a que está em Conflito com a Lei?

Sob esse enfoque, percebemos a fragilidade que há no acompanhamento de adolescentes nos ambientes escolares, uma vez que produzem no sujeito (e neste caso o que está em conflito com a lei) a não possibilidade de reafirmação dos valores ético-sociais, não o tratando como sujeito de direito, como alguém que pode se transformar, que é capaz de aprender moralmente e de se modificar. A escola não está preparada para lidar com estes sujeitos. Vejamos os enunciados discursivos de Cidrak e Progênio:

- 30) *Em que ano você estava estudando?*
R: 2008.
- 31) *Terminou o ano?*
R: Não.
- 32) *Por que?*
R: Porque não deu mais pra mim acabar (☹).
- 33) *Mas por quê não deu?*
*R: **É pelo negócio da dificuldade, não deu pra mim acabar lá** (☹).*
- 34) *E quais eram essas dificuldades?*
*R: **Esse negócio de se meter em problema.***
- 35) *Você foi apreendido antes de terminar o ano?*
R: Uhum! (afirmando) [::].
(Adolescente Cidrak/16 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

- 36) *Em que série você estava estudando?*
R: Eu ficava...(= =), fazia a segunda etapa lá fora.
- 37) *Em que ano você estava estudando. Você lembra o ano?*
R: Alembro, 2008.
- 38) *Você concluiu?*
*R: **Não, não terminei.***
- 39) *Por que?*
*R: **Porque eu aprontei, fiz onda lá fora, eu, daí saí fora da escola** (☹).*
- 40) *Fez onda e veio parar aonde?*
R: Na FUNCAP! (☹).
(Adolescente Progênio/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

Durante a escolarização, os seus efeitos são perceptíveis, principalmente no campo da formação psicológica do sujeito, o que sem dúvidas, nos leva a não relativizar as questões que envolvem a análise do abandono ao ambiente educacional por adolescentes que cumprem MSE de Internação dentro dos Espaços da FUNCAP. Este abandono ao ambiente educacional devido ao envolvimento com a criminalidade e a violência, como os enunciados nos turnos 24, 25, 27, 34 e 39 por estes sujeitos entrevistados, é de extrema relevância para esta análise, pois a inserção social dar-se-á na proporção direta e efetiva da educação, vista como possibilidade de revisão de valores, de apreensão de conhecimentos e de vivências que permitam experiências de convívio com o outro na dimensão do respeito mútuo e da convivência pacífica.

Se a escola buscasse desenvolver a utilização do potencial criativo de seus alunos e, neste caso, dos adolescentes e encontrasse estratégias para análises e discussões sobre temas nos quais lhes seria possível exercer seu protagonismo e sua cidadania, como poderia ser o caso destes adolescentes, por exemplo, o índice de abandono e repetência nas escolas seriam bem menor dos que os que se apresentam hoje, pois, uma educação eficaz, com a finalidade de inserir em atividades pedagógicas, lúdicas, espirituais e profissionalizantes, que produzam a reflexão acerca das vivências que levaram ao cometimento de ato infracional e daquelas que podem contribuir para uma mudança de conduta junto a sociedade, deve ser também, uma das preocupações de nossos espaços escolares.

Nesta perspectiva, a educação tem um impacto direto sobre o desempenho escolar que nenhuma outra variável tem como Meichenbaum (2001) afirma,

Alguns pesquisadores acreditam que um alto nível intelectual atua como fator de proteção, auxiliando jovens de alto risco a não se engajar em atividades delituosas. Os adolescentes com baixo nível intelectual têm maior probabilidade de praticar crimes mais violentos do que jovens com maior escolaridade e, também, são três vezes mais prováveis de se ferir em brigas e precisar de intervenção médica. Mais de 80% dos jovens custodiados na América do Norte são funcionalmente iletrados. (apud GALLO; WILLIAMS, 2005, p.36).

A escola atual precisa estar preparada para receber e formar estes adolescentes, frutos de uma sociedade injusta, e para isso, necessitamos de professores dinâmicos, responsáveis, criativos, que sejam capazes de inovar e transformar sua sala de aula em um lugar atrativo e estimulador, para que a criminalidade não se sobreponha na vida destes sujeitos. Essa tendência é tematizada, também, por Caldeira (2008, p. 43) ao afirmar que “a fala do crime é produtiva, mas o que ela ajuda a produzir é segregação (social e espacial), além de abusos por

parte das instituições da ordem, contestação dos direitos da cidadania e, especialmente, a própria violência.”

41) *Na quarta série você abandonou a escola?*

R: *Foi [::].*

42) *Por que você abandonou a escola?*

R: ***Mau camaradagem. Os cara tira a gente da escola (...).***

43) *Camaradagem, como assim?*

R: ***Um lado que não presta, comecei a me envolver com eles, sai da escola pra fazê o errado... (...).***

44) *E o que aconteceu?*

R: ***Eu parei de estudar!***

45) *E você fazia o quê, fora da escola?*

R: ***Eu gazetava aula, começava a ir lá pra rua deles... (= =).***

(Adolescente Lopes/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

Adolescentes como Lopes ainda têm a escola como espaço educativo, o que perderam foi o interesse por esta escola e qualquer motivo pode se apresentar como demasiado importante para a sua evasão, o trabalho, as brigas, o envolvimento em atos infracionais, as amizades..., mas uma coisa é certa, no meu entendimento, uma das ações mais importantes que resgata da miséria o cidadão comum é a educação, daí a imperiosa necessidade de se investir cada vez mais neste setor.

Antes se pensava que a escola garantia um bom emprego e uma boa posição social, e isso vem sendo modificado com a veiculação de uma cultura que valoriza o consumo, o poder econômico e outras características, como escreve Silva (2003, p. 253):

(...) A sociedade brasileira é, atualmente, excludente para a maioria das crianças que nela nascem: para alguns, resta-lhes somente a morte, para uns pouco ousados, a revolta e para a grande maioria o fato de serem explorados pelo resto de suas vidas. Em resumo, esta falta de perspectiva faz com que os alunos não valorizem o saber formal e, em contrapartida, acabem manifestando condutas reveladoras de seu desagrado, pois a escola não tem sentido algum para eles. O que querem (beleza, força física, status financeiro e social) não é oferecido por esta instituição. Na verdade, nunca foi. Porém, se tinham, ao menos, a ilusão de que ela seria um instrumento para a realização de tais desejos, hoje eles não têm mais - principalmente o de que o saber formal possibilitaria um dia a aquisição de parte destes bens (a ascensão social e financeira) e, em consequência a relativização e outros (a beleza e a força física).

Não basta apenas falar em inclusão social ou educacional, como se o contexto em que vivem estes adolescentes, fosse o ideal. É necessário falar em outras perspectivas, pois, se os adolescentes não se sentem como fazendo parte da sociedade, e muitas vezes, nem da própria comunidade escolar, é necessário que a escola encontre caminhos para dialogar com eles,

ultrapasse o olhar desqualificador que perpassam pela existência destes sujeitos e que encontrem caminhos outros que os façam repensar suas trajetórias de vida.

Segundo o Relatório de Pesquisa realizado pelo Movimento República de Emaús; Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA e Universidade Federal do Pará-UFPA (2009, p. 43):

A escola não consegue dar conta da situação que se encontra a Educação Pública, seja pela ausência ou não cumprimento de Políticas de Estado, seja pela ação de Políticas de Governo, com cores partidárias, que se alteram a cada 4 ou 8 anos de Gestão. Além disso, existe um hiato histórico na sociedade brasileira em relação à universalização da educação e sua qualificação. Assim, a escola finda por padecer de um esfacelamento vicioso que envolve aspectos materiais e não-materiais da educação.

Esta prática mostra claramente a tragédia e perversidade de nosso sistema educacional. Percebe-se, em nossa sociedade, que as políticas públicas na área assistencial não se mostram suficientes, nem eficientes para o enfrentamento dos fenômenos relacionados a crianças, adolescentes e suas famílias. O fracasso das políticas sociais é perceptível, principalmente quando se referem aos adolescentes em conflito com a lei, pois, estes se deparam com a decadência dos modelos adotados nas instituições como a família, a escola e a comunidade, refletida no fracasso de seus programas de atendimento e no controle de sua conduta (ARROYO, 1997).

Nos enunciados discursivos apresentados pelo adolescente Barros observa-se claramente esta não valorização a sua vida educacional, pois este refere que **abandonou a escola** por conta de **brigas e confusões** dentro do ambiente escolar, pois o adolescente afirma nos turnos 48 a 52, que “*Todo mundo só ia pra escola pra brigá*”, demonstrando claramente o ambiente de violência que hoje se dá no contexto da escola. Esta realidade se configura, principalmente, quando se analisa dados recentes sobre Socioeducação e violência, como no levantamento realizado pelo grupo de estudo da NUPLAN-FUNCAP (2007), descritos na seção II desta pesquisa.

- 46) *Você estudava antes da sua apreensão?*
R: **Não.**
- 47) *Você não estudava?*
R: *É. (...)*
- 48) *Por que você não estudava?*
R: **Parei por causa desse negócio de porrada.**
- 49) *Porradas? Brigas dentro da escola?*
R: *É. (...)*
- 50) *Por que você brigava dentro da escola?*
R: **Porque os caras me mexiam lá e eu não gostava (☹).**
- 51) *Porque você não gostava dos outros alunos?*
R: **Não gostava não, ia pra sala de aula só pra brigar mesmo com os caras. Tava nem aí, eu (☹).**
- 52) *E quando começaram as brigas, em que série mais ou menos, você lembra, em que série começaram as brigas e você passou a se desinteressar pela escola?*
R: **Foi lá na terceira, mesmo. Todo mundo só ia pra escola pra brigá (☹).**
- (Adolescente Barros/16 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)*

Segundo Caldeira (2008, p. 45), [...] a violência e o crime não existem isoladamente na sociedade brasileira, mas sim num tenso diálogo com a consolidação democrática. Tais ocorrências, muitas das quais desanimadoras, afetam de maneira traumática a trajetória do aluno e a qualidade dos serviços educacionais, pois o mau aproveitamento escolar, a falta de diálogos, o exercício da cidadania está ligado a fatores que merecem um estudo minucioso.

Segundo Debarbieux, (1998) (In ARAÚJO, 2004, p.27), “é bem possível que a incivilidade de certos jovens seja uma incivilidade reativa à expressão de um amor decepcionado com uma escola incapaz de cumprir suas promessas de inserção.”

O relatório ISTAT - O Instituto Nacional de Estatística (2008), também afirma, que nas variáveis que determinam as saídas de alunos do sistema escolar é tomada em consideração a “auto-exclusão”, sendo que,

O fenómeno (das saídas) tenha muitas vezes causas conducentes ao tecido social e económico, mais do que a factores inerentes à escola, os jovens, muitas vezes inconscientes da multiplicidade dos motivos que influenciam a interrupção dos estudos acabam por auto seleccionar-se, conduzindo a sua escolha para aspectos subjectivos, ligados à sua inadequação relativamente ao sistema”(relatório Istat, cit., p. 38). (Fonte: <http://www.humanitech.it/> Acessado em 17 de dezembro de 2009).

Arroyo (1997, p.39) chama a atenção sobre essa questão dizendo que “a evasão *sugere que o aluno que se evade deixa um espaço e uma oportunidade que lhe foi oferecida por motivos pessoais e familiares. Portanto ele é responsável pela sua evasão. Quando o aluno se evade o professor não tem nada a ver com isso.*” (grifos meus). Esta é uma análise que Arroyo põe em questão, pois é muito cômodo transferir o problema sempre para o aluno que evade. A escola, também, não está conseguindo mantê-lo sob sua custódia.

São as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira, ainda segundo Arroyo (1997), que são resultantes das "diferenças de classe", e são elas que também "marcam" o fracasso escolar nas camadas populares, porque:

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais”.

De acordo com Perrenoud (2000, p.18), “normalmente, define-se o fracasso escolar como a simples consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta ‘objetiva’ de conhecimentos e competências” e esta reflexão tem muita relevância para o campo educacional, porém, a questão do fracasso escolar é muito mais do que apontar um ou outro responsável ou um e outro problema, como bem lembra Charlot (2000, p. 14), a problemática remete para muitos debates que tratam,

Sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das "chances", sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a "crise", sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania.

Esta discussão exige uma atenção e reflexão, tanto por parte da escola, quanto por parte da família, da sociedade e do poder público, porque, implícita ou explicitamente, reflete o interesse da criança em prosseguir seus estudos, ou dito de outra forma, de não querer deixar a escola.

Quando da pergunta sobre o abandono escolar destes sujeitos, somente **01** (um) dos 18 (dezoito) entrevistados **estava estudando de fato no ano de 2009**, antes de sua apreensão. Fato este comprovado no prontuário do adolescente Ari, onde consta o relato da Pedagoga do Espaço, que fez a acolhida do adolescente ao chegar a Unidade e lembrado por este na hora da entrevista.

Apesar do índice elevado de abandono escolar pelos sujeitos entrevistados, é gratificante perceber que nem todos os adolescentes que chegam a FUNCAP estavam fora do ambiente educacional, as estatísticas mostram que este número apesar de demasiado pequeno, existe, como no enunciado discursivo de Ari no turno 55:

- 53) *Onde você estava estudando?*
R: No CECÍLIA, lá em SALINAS.
- 54) *Que série você estava estudando?*
R: 2ª.
- 55) *Você estava estudando antes de sua apreensão?*
R: **Tava estudando.**
- 56) *Você estava estudando esse ano?*
R: Tava (...).

(Adolescente Ari/12 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

Nesta perspectiva, o que necessitamos é repensar como lidar com os adolescentes que estão nos ambientes escolares, principalmente os de baixa renda, como os sujeitos desta pesquisa, encontrar uma forma de mantê-los na escola, de fazê-la mais interessante e real para estes sujeitos.

Outra dimensão a ser destacada nestes relatos, é a maneira negativa que alguns destes sujeitos deram a sua própria história de vida escolar, verificando-se certa tendência à minimização do problema por parte dos entrevistados, que apesar de terem falado acerca de suas incursões pela escola, não apresentam criticidade sobre os enunciados discursivos proferidos.

Quanto ao **índice de repetência**, os adolescentes Progênio, Camilo e Almeida, em seus enunciados discursivos riam-se de suas próprias história de vida. Percebemos claramente a falta de consciência da importância do percurso de escolaridade, como referido nos turnos 57, 65, 68 e 69. Destaquei estes relatos.

- 57) *Repetiu alguma vez de ano?*
R: **Cinco anos eu repeti, eu.** (☺)
- 58) *Que série?*
R: **A segunda série.**
- 59) *Cinco vezes você repetiu a segunda série, por quê?*
R: **Ah! Porque eu ficava porre na sala de aula, eu. Levava uma mochila com mangueira, aí eu escrevia uma letra e bebia, aí a professora sentia cheiro de cachaça na sala de aula, mas eu tava com a mochila e ela nem se ligava, mas com cheiro de cachaça, assim, a pessoa não morre não! Eu já tava lavado já!** (☺).
- 60) *E era você?*
R: **Sim, era eu, levava vinho as vez.**
- 61) *Com quantos anos você começou a beber?*
R: **Desde os onze anos eu bebo já** (☺).
- 62) *Desde os onze anos você já levava bebida pra escola?*
R: **: Huhum! (afirmando)** (☺).
- 63) *Como foi que você começou a beber?*
R: **Com os cara lá na escola** (☺).

(Adolescente Progênio/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

64) *Então você foi matriculado na primeira série com 11 anos?*

R: *É. (...)*

65) *Repetiu quantas vezes a primeira série?*

R: ***Um bocado de vez** (☺).*

66) *Mas sempre estudou?*

R: *Sempre estudei, mas repetindo sempre, mas depois eu passei pra segunda (☺).*

(Adolescente Camilo/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

67) *E já repetiu de ano?*

R: *Já! (☺).*

68) *Quantas vezes?*

R: ***Duas vez** (☺).*

69) *Em que série?*

R: *Foi uma na primeira e uma na quinta série. (☺).*

(Adolescente Almeida/16 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

Como pudemos perceber, estes adolescentes não conseguiram, nem sequer, completar as primeiras séries do ensino fundamental. Segundo Arroyo (1997, p.18) “os alunos chegam à escola defasados, com baixo capital cultural, sem habilidades mínimas, sem interesse, ou seja, chegam à escola reprováveis”.

É necessário um repensar sobre a vida destes sujeitos, pois estes adolescentes têm suas vidas extremamente ‘desestruturadas’, como percebemos, principalmente, no enunciado discursivo do adolescente Progênio, que apresenta um elevado índice de reprovação nas séries iniciais de sua escolarização e o envolvimento com o uso de bebidas alcoólicas, o que é muito recorrente entre os adolescentes, como no enunciado discursivo do turno 59, sobretudo, dentro e fora do ambiente educacional, sem perspectivas e noção do quanto o afastamento a este ambiente desestrutura ainda mais a sua inserção social.

O alcoolismo acomete de 10% a 12% da população mundial. Nesse universo, mais de 11% dos brasileiros, que vivem nas 107 maiores cidades do país, sofrem da doença. Um dado alarmante, mostrado pela última pesquisa do Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID-2009), é que mesmo com a proibição da venda de álcool para menores de 16 anos, as bebidas alcoólicas são consumidas por mais de 65% dos estudantes do ensino fundamental e médio de dez capitais brasileiras, estando bem à frente do tabaco. Dentre esses, 50% iniciaram o uso entre os 10 e 12 anos de idade. (Fonte: <http://recife.ifpe.edu.br-acesso:27.03.2010>).

Se reconhecêssemos nossos papéis, enquanto educadores, e o papel da escola, enquanto formadora, é certo que seríamos obrigados a repensar os currículos e as lógicas em que estão estruturados, para que não reforcemos ainda mais as concepções conformadoras das identidades (negativas em muitos casos) dos educandos, separando-os por classe, raça, etnia,

gênero, território, entre outros, definindo imagens de alunos e de escolas e, conseqüentemente, de professores, priorizando ou secundarizando conhecimentos, habilidades e competências (GARCIA; MOREIRA, 2006).

Refere Arroyo (1999, p. 64): “as crianças e adolescentes, jovens ou adultos que chegam às escolas carregam imagens sociais com que os currículos, as escolas e a docência trabalham, as reforçam ou a elas se contrapõem.”

Neste sentido Freire (1996, p.35) insiste em dizer que:

Sempre recusou a palavra exclusão preferia expulsão, porque dizia que quem se evade, às vezes se evade por conta própria. No caso da evasão escolar é um definitivo, uma expulsão estrutural que muitas vezes acaba expulsando, pois esta expulsão camuflava problemas sérios de qualidade de ensino.

O aprendizado na escola introduz sempre elementos novos no desenvolvimento da criança e do adolescente, assim como no mundo dos adultos. Mas, a presença cotidiana do educando na escola, não é o caminho suficiente para torná-lo um bom cidadão, porém é inegável que a educação ainda é um fator insubstituível na construção de nossa identidade, haja vista se constituir numa área que nos remete (ou deveria fazê-lo), aos liames dos conhecimentos científicos, nos (re)contextualizando sempre na busca de elementos imprescindíveis para a realização plena do desenvolvimento psico-social dos indivíduos.

Segundo Rego (1995, p. 35):

Se a escolarização desempenha um papel tão fundamental na constituição do indivíduo que vive numa sociedade letrada e complexa como a nossa, a exclusão, o fracasso e o abandono da escola por parte dos alunos são fatores de extrema gravidade.

Assim, não podemos pensar mais em causalidade única para os adolescentes que estão em conflito com a Lei e estão afastados do ambiente educacional, pois uma gama de mecanismos históricos, econômicos, sociais e políticos atravessam as necessidades pelas quais estes adolescentes são enredados para a satisfação das suas necessidades ditadas pelo capitalismo como meio de sobrevivência, onde a escola não encontra mecanismos para envolvê-lo no contexto educacional.

A escola, como ponta de lança do sistema educativo, materializa as fragilidades e o esfacelamento das conseqüências de um processo histórico que acumulam perdas significativas de investimento na educação básica, vindo culminar com o quadro de mercantilização do ensino. Mesmo figurando como uma das mais importantes

políticas básicas, a educação ainda passa por inúmeras dificuldades no contexto atual (EMAÚS-CEDECA- UFPA, 2009, p. 43).

As discussões que Bakhtin (In BARROS e FIORIN, 2003, p. 25) nos propicia, nos leva a refletir “que os elementos históricos, sociais e linguísticos atuam de forma decisiva no cerne da personalidade do indivíduo e se manifestam de forma dialógica em seus discursos.” Bakhtin alerta, que o discurso nasce de uma situação pragmática, extra verbal, e mantém a conexão mais próxima possível com essa situação, de tal sorte que esse discurso estará diretamente informado pela vida, não podendo ser divorciado dela sem perder a sua significação (id 2003, p. 18).

O que percebemos nestes enunciados discursivos dos adolescentes Camilo e Barros (acima) e Junior e Oliveira (abaixo), principalmente nos turnos 69, 73, 75, 76, 78, 82 e 85 é que em algum momento de suas vidas educacionais eles gostaram da escola, de estudar, de estar entre seus pares, de seus professores, das atividades ocorridas na escola e sentiram-se triste por seu abandono, como apontado nos turnos 81, 86, mas ao longo desta relação, houve uma ruptura nesta rede-trama, que talvez a própria estrutura escolar não tenha dado conta (BOSSA, 2002).

70) *Qual foi a primeira série que você fez?*

R: *Comecei no alfa e depois fui subindo (☺).*

71) *Então você começou bem cedo.*

R: *É.*

72) *Fale um pouquinho desta escola. Se você gostava ou não gostava?*

R: ***Desta eu gostava!*** (☺).

73) *O que você fazia nessa escola?*

R: ***Tinha recreio, saia pra jogar bola, depois voltava pra estudar.*** (☺).

74) *Você gostava de estudar?*

R: *Gostava, lá!*

(Adolescente Barros/16 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

75) *Ok! Então me diz: Qual é a lembrança mais marcante que você tem da escola nessa época que você estava estudando?*

R: ***Era muito bom, os colegas lá, das professoras...*** (= =) (...).

76) *O que você mais gostava na escola?*

R: ***De escrever.***

77) *E o quê você não gostava na escola?*

R: *Não gostava da merenda (☺).*

(Adolescente Camilo/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

- 78) *Quais são as lembranças que você tem dessa escola até a sexta série?*
R: O que eu gostava mesmo era só de ir para as aulas de matemática, nas outras matéria fazia questão de inventar que tava com dor de cabeça ou alguma coisa (☺).
- 79) *O que você acha que te levou a abandonar a escola?*
R: Não sei, acho que foi falta de interesse mesmo(☺).
- 80) *E qual a lembrança mais marcante da escola?*
R: Ah! Quando eu passei pra 4ª série, porque tava há dois anos na terceira série, quando eu passei foi a parte mais feliz que eu consegui na minha vida (☺).
- 81) *Qual a lembrança mais triste que você tem da escola?*
R: Mais triste, (...). O momento que eu larguei ela (☺).
- 82) *O momento que você largou e por quê?*
R: Porque eu gostava de estudar. Só que as questões que fez eu largar, o modo de vida como eu vivia lá fora, fez eu largar a escola (☺).
- 83) *E que modo de vida era esse?*
R: O modo que eu me meti, até parar até aqui. (na FUNCAP) (☺).
(Adolescente Junior/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

- 84) *Então me fala, quais as lembranças que você tem dessa época de escola?*
R: Muito boas.
- 85) *Conte-me sobre estas lembranças.*
R: Eu gosto de estudar, para ser uma pessoa melhor pra minha mãe, trabalhar (☺).
- 86) *Agora me diz: Quem era o Oliveira dentro da escola?*
R: Era uma pessoa boa, não se metia nesse negócio de confusão, era legal com todo mundo e todo mundo gostava de mim (☺).
(Adolescente Oliveira/14 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

Para estes adolescentes, a escola era um espaço onde eles construíram amizades, viam possibilidades de um “futuro melhor” e também realizavam atividades prazerosas como ler, estudar e brincar, como no enunciado discursivo dos adolescentes Camilo, Oliveira e Junior, com destaque para os turnos 75, 80 e 85. As palavras proferidas por eles mostram a importância que eles um dia deram a sua vida escolar, mas os caminhos que enviesaram em suas trajetórias, podem ter feito com que eles, pautados por sentimentos de insegurança quanto ao futuro e a falta de referências sólidas, para a construção de suas identidades, renunciassem suas práticas escolares em detrimento de caminhos outros, que não o da busca de sua escolarização.

Estes enunciados discursivos apresentam-se carregados de significados, trazem referências preciosas para tentarmos capturar a essência destas falas, pois elas estão marcadas por linhas tênues, silenciosas e imbricadas da vontade de ser diferente, de estar participando do mundo educacional, de ser sujeito de sua história, como no enunciado discursivo de Oliveira quando diz no turno 85: “*Eu gosto de estudar, para ser uma pessoa melhor pra*

minha mãe, trabalhar (☺)” ou no de Junior quando anuncia no turno 81 “- Qual a lembrança mais triste que você tem da escola? R: Mais triste, (...). O momento que eu larguei ela (☺).”

Muitos dos problemas do abandono escolar estão dentro do ambiente educacional, pois ainda percebemos que a própria organização das escolas não consegue engajar os alunos que estão sob sua custódia. Muitos destes alunos, ainda vêm a escola como um investimento para o seu futuro, como referendado no turno 85, mas ainda é preciso uma revisão profunda do modelo de ensino existente, buscar nas raízes deste problema, o que leva estes adolescentes a abandonarem a escola e quais caminhos trilhar para mantê-los no ambiente educacional.

Tomando por base a concepção de Vygotsky (1934/2000) sobre o papel essencial que a educação formal desempenha no desenvolvimento intelectual e cognitivo do sujeito, pode-se vislumbrar quanto a realidade do trabalho no tempo a ser dedicado à escola traz implicações a esse desenvolvimento. Para este autor, a importância da escola relaciona-se à questão do aprendizado gerado pelo ensino escolar, o qual prepara e impulsiona o processo de desenvolvimento mental e cognitivo

É claro que a educação sozinha, não dá conta dos problemas sociais que atingem o jovem e a sociedade, pois a formação do indivíduo não se esgota na sala de aula, ela requer acompanhamento e reforços positivos na convivência com seus pares e com todos aqueles que direta ou indiretamente contribuem para sua mudança, porém, a escola é um caminho impar na construção de mentes pensantes e construtoras de ideais individuais e coletivos.

87) *Como você definiria a escola. Em uma palavra, em uma frase, o que você diria sobre a importância da escola pra tua vida?*

R: Pra mim aprender, né. Pra mim ter mais conhecimento das coisas, sem a escola a gente não vai a lugar nenhum(☺).

(Adolescente Junior/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

De acordo com o enunciado discursivo de Junior, a escola ainda apresenta-se como um local de aprendizado, como a propulsora para uma vida melhor e segundo as idéias disseminadas nas obras de Bakhtin, segundo Barros e Fiorin (2003, p. 2): “Ignorar a natureza do discurso é o mesmo que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida.”

Junto às análises destes enunciados, podemos aferir que, em sua essência, o posicionamento apresentado por Bakhtin (2000), revela que todas essas injunções reverteriam, inevitavelmente, a querermos culpar os adolescentes e a pensar para eles maior rigor na disciplina, vigilância e repressão, como se eles fossem os desadaptados a toda esta estrutura e

a escola fosse o lugar de pressioná-los, até que cedam aos seus preceitos, permanecendo nela ou evadindo-se (BOSSA, 2002).

A escola ainda se organiza, na maioria dos casos, em torno de seus alunos como se fossem um adulto em desenvolvimento, procurando educá-los com normas e disciplinas, com base na idéia de um ser racional, onde a criança ou o adolescente ainda não é capaz de adaptar-se, que o problema está nele(s) e não na organização do ensino (VIGOTSKY, 2000).

Nesta perspectiva, a noção de escola passa a ser uma fantasia “em um mundo em que a autonomia é impossível” (BOSSA 2002. p. 38). Ainda vivemos na era em que a individualidade substitui a subjetividade do sujeito.

Nestas narrativas, ficam evidentes, que a **concepção de escolas** para estes sujeitos ainda apresenta-se como um local em que a escola é a portadora de toda a verdade e que os alunos é que devem se adaptar a elas (id. 2002). Se não se adaptam é melhor abandoná-la. E foi o que a maioria dos sujeitos desta pesquisa fez.

Para Arroyo (1997, p. 21), “o sistema escolar produziu e continua reproduzindo suas disciplinas, sua seriação, suas grades, e se limita a ensinar suas próprias produções e a aprovar ou reprovar com base em critérios de precedência que ele mesmo definiu como mínimos para transitar no percurso escolar.” Ainda vivenciamos momentos de participação das atividades na escola, não em condições de igualdade, mais como aquele em que a escola ainda detém o conhecimento e o método de gerar a aprendizagem dirigindo o processo (id. 1997). Esta escola, é claro, não atrai mais estes adolescentes, principalmente os que possuem uma história de vida marcada por perdas e danos em seus processos de constituição.

Este é o caso do adolescente Nascimento que em seu enunciado discursivo, demonstra claramente que gostava de estudar, de fazer parte da comunidade escolar, como enunciado no turno 88, porém, no turno 90, com muita tristeza, refere que se sentiu discriminado por já ter cumprido outra medida sócio-educativa anteriormente (em seu prontuário há relatos de sua reincidência), de ter voltado à escola que anteriormente frequentara e de não ter sido bem acolhido por seus pares. O próprio ambiente que deveria acolhê-lo ajudou a expulsá-lo. Este adolescente abandonou a escola em 2007.

88) *Quais lembranças você tem das escolas pelas quais você passou?*

R: Tem umas que eu tenho lembranças boas.

89) *Quais são essas lembranças?*

R: Fui pro colégio e brincava com os meninos lá. Estudava, riscava, eles brincava com nós. Aí tem certa parte que não, às vezes ficava sem estudar, assim, aí tem outras parte que parece que impede o cara de estudar(☹).

90) *O que você acha que impede a pessoa de estudar?*

R: Acho que impede assim, né, o cara nessa vida, por exemplo, vou arranjar um colégio pra mim estudar, assim as pessoas ficam olhando pro cara de outro jeito, aí, isso é que impede eu de estudar, aí eu queria estudar, assim, as pessoas ficam olhando, assim, fica querendo discriminar, assim, a pessoa, assim, entendeu como é? (☹).

91) *Você sente essa discriminação na escola por parte de quem?*

R: Dos cara lá, dos alunos mermo, ficam com medo da pessoa e tal, não é aquela confiança assim como a senhora tem .

(Adolescente Nascimento/16 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

No desenrolar das entrevistas, em que pouco a pouco foram se juntando as interlocuções proferidas pelos adolescentes, foi possível perceber que a questão do índice de repetência e evasão vai muito além das posturas adotadas por cada adolescente dentro de sala de aula, e, também, está para além dos muros da escola.

Vygotsky (1998) considerou o processo de escolarização qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo, pois na escola o sujeito passa a compreender a base dos conceitos científicos através da instrução sistemática e deliberada, a qual viabiliza a aprendizagem de conceitos mais elaborados e resulta em desenvolvimento mental.

Para Arroyo (1997), o processo educativo deve ser marcado pela presença do saber “enquanto cultura de que se apropria”, e não como mero “saber fazer”, aliada à condição subjetiva dos elementos envolvidos no processo de trabalho (o próprio objeto de trabalho – o aluno – é, e precisa ser, sujeito). Os alunos têm o direito de fazer parte do mundo letrado, percebendo que os saberes sistematizados facilitam suas relações pessoais e sua integração profissional. Talvez este seja o ponto que fará com que nós, pesquisadores, estudantes, simpatizantes da causa..., deixemos de lado a complacência perversa e possamos realizar uma leitura mais crítica, proveitosa e abrangente destes relatos.

A escola necessária para realizar a tarefa de uma escola ativa e protagonista, é a escola que fará com que cada jovem possa desenvolver, em sua trajetória biográfica, as promessas que trouxe consigo ao vir a este mundo e, igualmente, a escola que o Brasil necessita e requer para responder pró-ativamente aos imensos desafios que a história nos coloca é a escola capaz de atender a estes desafios (COSTA, 29/07/2003. Folha de São Paulo. Acesso, 21/12/09).

Assim, neste estudo, foi possível averiguar que dos 18 adolescentes entrevistados, 17 (94,4%) *abandonaram o ambiente educacional de forma precoce e apresentam em seus currículos educacionais, um elevado índice de repetência*, porém, devemos considerar também, que não se pode dissociar estes dados, do baixo nível socioeconômico das famílias, da fraca valorização do conhecimento e de uma série de reformas educativas que não conseguem dar conta desta estatística cada vez mais presente na escola, e, é precisamente desse conjunto de enunciados discursivos, que passo a tecer outras considerações e análises sobre as redes de significados nas relações interpessoais da vida desses adolescentes.

5.2 O Adolescente e suas Relações Interpessoais

Apesar das varias questões que suscitaram ao longo do texto, a questão da rede de relacionamentos que envolvem estes sujeitos dentro do ambiente educacional, sem dúvida, é uma das partes determinante na formação das subjetividades destes adolescentes. Dentre as tantas inteligências emocionais que uma pessoa possui, a relação interpessoal é uma de grande destaque, pois é a forma como o indivíduo lida, através de uma rede, com o seu meio social, seja na família, na escola ou no trabalho.

Segundo Rossetti e Ferreira (2004, p. 30):

Essa noção de redes permite-nos, ainda, dizer que, para cada pessoa, as redes se configuram com certa especificidade. Marcada por suas experiências pessoais anteriores, além de perspectiva presente e futuras, dentro do contextualizado jogo de papéis/posições, cada pessoa defronta-se com e negocia o conjunto de significados que lhe são atribuídos e que ela atribui a si mesma, ao outro e as situações vivenciadas. (...) em uma interação, portanto, dado o confronto de ações, emoções, motivações, e significações dos diferentes participantes, concebe-se que o desenvolvimento se faz por meio de conflitos e crises, em que a contradição revela-se parte integrante do processo de constituição das pessoas e das situações.

Nesta perspectiva de análise, é necessário assimilarmos que dentro de variados espaços e contextos, lidamos com variadas subjetividades, e a escola precisa entender que, além das diferenças de cada sujeito, o que se considera hoje como criança ou adolescência, são “invenções” sócio-culturais relativamente recentes (OZELLA, 2003), o que requer um contínuo estudo de tais tessituras sociais para entendermos algumas das posturas adotadas por alguns alunos em sala de aula.

Como a escola é um espaço social de grande número de pessoas, é normal que aconteçam os conflitos. O que não pode ser comum é o desprezo em relação aos incômodos, pois esses devem ser trabalhados a fim de tornar os sujeitos mais tolerantes com o seu próximo, mas o que percebemos, é que a maioria das escolas não sabe o que fazer com os jovens que recebe, e surge, assim, uma dificuldade estrutural de dialogar com eles (GARCIA; MOREIRA, 2006).

A cultura escolar entra em conflito com a cultura juvenil e é natural que os alunos se sintam desestimulados, pois as trocas interpessoais são incessantes e permeiam todo e qualquer procedimento de aprendizagem. Apregoa Vigotsky (2000): na ausência do outro o homem não se constrói homem. Para este autor, à escola possui um papel relevante enquanto uma instituição que repassa modos culturalmente construídos de estruturar e compreender a realidade material (1934/2000).

É interessante apontar, nestes enunciados discursivos, que apesar de alguns atritos com colegas, professores ou outros profissionais dentro do espaço escolar, os adolescentes desta pesquisa apresentam seus desenvolvimentos circunscritos em relações anteriormente tranqüilas, como apontados nos turnos 92, 95, 99 de suas entrevistas.

92) *Como era sua relação com os professores?*

R: Com todos era bom.

93) *Nunca teve nenhuma confusão com nenhum professor?*

R: Nunca teve confusão. Eu respeitava os professores.

94) *E como era sua relação com os alunos?*

R: Só com um só, que eu tinha... [::], não me dava muito bem, mas hoje em dia a gente se fala e tudo.

95) *Como era sua relação com os professores?*

R: Era bacana, eu falava com eles e eles falavam comigo.

96) *E com os colegas. Como era sua relação?*

R: Nesse colégio novo aí, não conversei não (☹).

97) *Por quê?*

R: Porque eles ficavam tirando com o cara. Dizendo que eu era ladrão (☹).

98) *E você era?*

R: "Silêncio".

99) *Nesse colégio novo não teve uma boa relação e no colégio anterior?*

R: Tinha, falava com todo mundo.

100) *No colégio anterior não tinha problema?*

R: Não.

(Adolescente Barros/16 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

Se observarmos com atenção estes enunciados, perceberemos que estes adolescentes não vivenciaram apenas os conflitos em sala de aula, eles também interagiam, compartilhavam suas vivências e partilhavam suas descobertas dentro de uma rede de significados.

Segundo Vygotsky (1996b), dentre os fatores que influenciam a agressividade, encontramos o meio ambiente no qual a criança está inserida. Geralmente acredita-se que a agressividade provém apenas de força interna, que é algo inerente ao indivíduo. Ao contrário, é o ambiente que perturba a criança. O que falta internamente à criança é a capacidade e a habilidade para lidar com esse ambiente que a deixa com raiva, com medo e insegura. O que Vygotsky propõe, então, é que vejamos o desenvolvimento como um potencial e que, a ajuda do outro, leva ao desenvolvimento da pessoa, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que operam quando a pessoa interage com outras pessoas do seu ambiente e com a ajuda de seus companheiros (id.1996b).

Essa atribuição é destacada por Rossetti e Ferreira (2004, p. 110), quando refere que:

O desafio de garantir essa inseparável articulação de aspectos das pessoas com os dos contextos, sem que estes últimos sejam considerados como “pano de fundo” nos processos desenvolvimentais, tem sido colocado a cada passo da elaboração tanto da proposta geral como da concepção de *matriz sócio-histórica*. (grifo das autoras).

Alguns estudos realizados nos mais dramáticos contextos de insucesso escolar (AQUINO, 1997; FERREIRO, 1987; SCHIFF, 1994), apontam cifras de alunos-problema que não ultrapassam a 10% da população e que poderão aumentar caso não sejam realizados procedimentos de aprendizagem que atinjam esta parcela de alunos.

Alguns enunciados discursivos ilustram os conflitos que estes adolescentes travaram em salas de aulas, sentindo-se culpados por estes momentos de intranquilidade, e que pode ser, também, um indicativo de seu afastamento do ambiente escolar, como no enunciado discursivo de Junior, nos turnos 103 e 108.

- 101) *E na relação com os professores?*
R: Não tem problema, sempre costumo me dá bem com o pessoal.
- 102) *Que lembranças você poderia me dizer da escola com relação a sua relação aluno-aluno, e aluno-professor?*
R: Muita bagunça (☺).
- 103) *Por quê?*
R: Porque eu era péssimo, gostava de ficar jogando papel no professor (☺).
- 104) *E o professor. O que ele fazia?*
R: Adorava me levar pra diretoria (☺).
- 105) *E como era essa relação sua com os professores? Esses que você bagunçava?*
R: Ficavam chateados comigo, né, no dia da prova faziam questão de dificultar um pouquinho mais, né, mas eu nem ligava(☺).
- 106) *Ia muito a Diretoria?*
R: Sempre ia na diretoria
- 107) *Você acha que esse motivo levou você a se afastar da escola?*
R: Acho que é provável que sim, por causa de que de tanto levar bronca, não queria nem entrar na escola mais.
- 108) *Por causa da bronca dos professores e diretores, você pensa que se eles tivessem agido diferente ou você tivesse agido diferente, você estaria hoje na escola?*
R: Acho que eu devia agir diferente, porque eles tinham paciência comigo, além da conta, eu que era péssimo mesmo (☺).
- (Adolescente Junior/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)*

É necessário sensibilidade para analisar estes enunciados, pois cada subjetividade aqui evocada mostra que a experiência de cada sujeito é única e constitui um conhecimento apoiado na experiência cultural e social de cada indivíduo (BAKTIN, 2000). O sujeito bakhtiniano é dialógico e isto significa ser constituído por um outro, social, histórico e ideológico.

Para Bakhtin, (apud ROSSETTI e FERREIRA, 2004, p. 71):

O sujeito se formaria no embate ético criado em relações interpessoais, pelo confronto das antagônicas posições sociais dos participantes do discurso ideologicamente constituído... Gestos e entonações indicam posições sociais condicionadas pela realidade social objetiva.

Assim, a questão do abandono escolar por estes sujeitos, apesar de toda a agressividade aparente nestes enunciados discursivos, gerou um sofrimento neles, pois, inicialmente, mantinham bom relacionamento com professores e alunos. Nestes momentos, é que caberia ao professor, assumir um compromisso efetivo e afetivo com seu ato educativo.

Esse processo se dá a partir da dialogicidade (BAKHTIN, 2000), é necessário verificar a existência de cruzamentos entre estas múltiplas histórias, para que possamos, dentro das condições exigentes, interpretá-las em sua complexidade e significação.

Camacho (2000) aponta que as escolas têm suas ações socializadoras caracterizadas muito mais no rigoroso aspecto pedagógico, apartado de uma proposta educativa. Desse modo, as ações voltadas para a socialização que visam às relações interpessoais não atingem o aspecto relacional, ficando restritas ao pedagógico, como refere:

Os mecanismos da socialização atuantes, hoje, no ambiente escolar estão permitindo a entrada das dificuldades da vida coletiva do país e do mundo, como a falta de alteridade, de limites, que gera preconceitos e discriminações, porque a própria escola não está conseguindo imprimir um outro padrão. Na verdade, ela está simplesmente assimilando, sem filtro, o padrão da vida social coletiva (CAMACHO, 2000, p. 254).

Aparece aqui a dimensão mais difícil de definir, que podemos entender como cultural ou subjetiva: a idéia da escola e de seus profissionais que não conseguem seduzir e dialogar com os jovens, ou seja, de que o modelo educacional de formação de professores vigente no país ainda tem se mostrado, na prática, bastante deficitário, necessitando do rompimento de antigos paradigmas neste âmbito, como propõe PIMENTA (2005, p.19), ao sintetizar *Donald Schön*²⁷ quando refere que:

A formação não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos profissionais. O professor assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderiam oferecer ainda não estão formuladas.

Ainda percebe-se que nossas escolas foram pensadas para educar adolescentes urbanos, brancos e de classe média. Mas as salas de aulas estão povoadas por outros, bem diferentes (GARCIA e MOREIRA, 2006) e, nesta perspectiva, a formação do professor deverá estar orientada para uma prática reflexiva e autônoma que multiplique as oportunidades destes profissionais elaborarem os esquemas gerais de reflexão e ajustes para a sua atuação e transformação da mesma. Segundo Pimenta (2005, p.24),

²⁷ O modelo de abordagem reflexiva de SCHON, (1992) é atualmente o mais utilizado nas pesquisas sobre formação de professores, uma vez que se encontra diretamente relacionado ao conceito de reflexão.

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Neste aspecto, não apenas se aprendem e se constroem novas teorias, esquemas e conceitos, mas também se aprende o próprio processo didático de aprendizagem em diálogo aberto com a situação prática, pois os alunos buscam valorização nas relações, buscam mais compreensão por parte dos professores e principalmente comprometimento. Muitos destes alunos percebem certo interesse por parte de alguns profissionais da educação, como no enunciado discursivo de Oliveira, principalmente no turno 110 e 111.

109) *Então me diz, qual a lembrança mais marcante que você tem da escola?*

R: *É muitas.*

110) *São muitas. Quais são?*

R: ***Quando a professora brigava comigo que eu não queria fazer nada, aí eu já dedicava, já queria fazer depois, muitas coisas...(= =), brincar, jogar futebol...(= =),(⊗).*** (neste momento o adolescente pareceu-me extremamente triste, falava muito baixinho, como se falasse para ele mesmo).

111) *Como era sua relação com os professores?*

R: ***Era bacana! A professora gostava de mim (⊗).***

112) *Como era sua relação com os outros alunos?*

R: *Na hora em que a gente tava estudando, a gente não conversava muito não, só na hora do recreio que a gente conversava, era bacana, **no recreio os meninos me chamavam de colega, jogava bola (☺).***

(Adolescente Oliveira/14 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

Por meio das relações interpessoais, acredito, pode-se trabalhar a maioria das grandes mazelas que castigam a humanidade: constrangimento, preconceito, discriminação conflito, corrupção, estresse, guerra, destruição ambiental, ignorância, exploração entre outras. O processo de aprendizagem está atrelado às relações interpessoais. Nesse âmbito encontra-se um infindável número de sujeitos, circunstâncias, espaços e tempos.

É sabido que a escola passa a ser um local que não escapa à violência social e, na verdade, não poderia ser diferente, pois a escola *é um lugar social* e, nesse sentido, retrata a sociedade e seu funcionamento. Por sua vez, a escola também demonstra-se despreparada para lidar com a agressividade dentro de seus muros, ainda revela-se presente o castigo como forma de conter a agressividade, como nos enunciados discursivos de Progênio, Cabral e Shurek. O professor ainda se apresenta como autoridade máxima, como nos enunciados

discursivos dos turnos 107, 115, 117, 119, 120, 122 e 126, e esta “autoridade” pode, muitas vezes, levar os alunos a serem indisciplinado e a terem problema de aprendizado.

- 113) *E O quê você não gostava?(na escola)*
R: **Não gostava da professora** (☹).
- 114) *Por quê?*
R: **Porque não** (☹).
- 115) *O quê que ela fez pra você, pra você não gostar dela?*
R: **Ficava me esculhambando quando eu tava brincando lá, jogando papel** (☹).
- 116) *Mas era certo jogar papel?*
R: **Não. Mas era só brincadeira...** (= =), (☺).
- 117) *Brigava muito com as professoras?*
R: **Eu não, elas é que me ralhavam** (☹).
- 118) *E com os alunos. Como era a sua relação com os alunos?*
R: **Era bem. Eles lá e eu cá** (☺).
- (Adolescente Shurek/14 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

- 119) *E o que você não gostava na escola?*
R: **Não gostava da professora, ela era muito enjoada.**
- 120) *Por que era ela enjoada?*
R: **Porque ela falava “merda” pro cara, o cara já era dessa vida já, começava a falar pra ela os bagulhos, logo ela endoidava pro lado deles** (☹).
- 121) *E como era sua relação com os professores?*
R: **Era péssima!**(☹).
- 122) *Por quê?*
R: **Porque era péssima mesmo, assim, eles não me respeitavam e eu não respeitava eles não, aí quando eles me levavam pra diretoria, eles falavam que era eu que perturbava eles, que desrespeitava eles, mas que nada, era eles que não sabem respeitar os caras e querem que os caras respeitem eles** (☹).
- 123) *E sua relação aluno-aluno como era, com os teus colegas de classe, com os teus colegas da escola, como era essa relação?*
R: **Com alguns era bacana, com alguns..., outros mexiam com nós, aí nós brigava com eles!** (☺☺).
- 124) *Brigaste muito na escola?*
R: **Briguei muito, apanhei muito também, mas também dei um bocado!**(☺).
- (Adolescente Progenio/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

- 125) *Já teve algum conflito com algum professor?*
R: **Já. Na 5ª série.**
- 126) *Qual motivo?*
R: **Porque ele queria mandar em mim, não queria deixar ninguém ir no banheiro, aí ele queria mandar já, aí ele não deixava, aí eu discutia com ele já**(☹).
- 127) *Teve algum problema entre vocês?*
R: **Teve, porque ele me suspendeu**(☹).
- 128) *Por quanto tempo?*
R: **Cinco dias só** (☹).
- 129) *Você ficou cinco dias de suspensão porque discutiu com o professor?*
R: **É. Era sempre assim.**
- 130) *Mas, qual foi a causa da discussão?*
R: **Eu chamei nome pra ele** (☹).
- 131) *Você chamou palavrão, e você achou que isso foi certo?*
R: **Não, mas ele também não tava certo.**
- 132) *Mas você achou que a suspensão foi justa?*
R: **Foi. Mas ele devia ser suspenso também** (☹).
- 133) *Por que você acha isso?*
R: **Porque ele errou também** (☹).
- (Adolescente Cabral/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

Assim, a agressividade, que é um comportamento emocional, faz parte dos valores afetivos das pessoas e está presente nos processos de construção dos indivíduos. Portanto, é algo natural. Mas a maneira como cada indivíduo vai reagir frente à agressividade varia de sociedade e cultura, pois cada uma tem as suas leis, valores e crenças. Alguns comportamentos agressivos são tolerados, outros são proibidos.

Nas escolas, o aluno agressivo que não se enquadra nas normas vigentes acaba sendo expulso ou convidado a se retirar. Por essa razão Meneghel, Giugliani e Falceto (1998) defendem que caracterizar o comportamento de um adolescente como sendo agressivo na escola não deixa de ser uma forma de violência em si, um estigma, que discrimina no mesmo rótulo da marginalização. Por outro lado, há que se constatar que o aluno agressivo apresenta desafios consideráveis aos professores, e seria injusto culpá-los pelo fracasso de tal aluno se não há suporte no sistema educacional, tanto para o aluno quanto para a capacitação de educadores (in. GALLO; WILLIAMS, 2005).

Para Abramovay (2002), a violência na escola caracteriza-se por um estado da escola, ou seja, não é permanente. Dessa maneira, as ações voltadas para lidar com o problema da violência, em sua maioria, caracterizam-se por medidas de intervenção que combatem o problema e não são preventivas, o que fazem é aumentar ainda mais a distância existente nesta relação professor-aluno, nesta clara falta de respeito entre ambos, como os mostrados nos turnos 122, 130, 131. *“Por quê?R: Porque era péssimo mesmo, assim, eles não me respeitavam e eu não respeitava eles não, aí quando eles me levavam pra diretoria, eles falavam que era eu que perturbava eles, que desrespeitava eles, mas que nada, era eles que não sabem respeitar os caras e querem que os caras respeitem eles (☺).”*

Para Silva (2006), a exemplo dos alunos considerados agressivos, os professores também manifestam sua agressividade através de diferentes formas de evasão, com seu desinteresse pelo trabalho, acomodação, mudança de escola, abandono do emprego e até da profissão.

Assim, a problemática da violência, que não é construída da escola, vai se deslocando de fora para dentro de seus muros e passa a ser tratada como incivilidade em vez de delinquência (PERALVA, 1997) e, muitas vezes, não encontra nos que compõem o corpo técnico-pedagógico da escola, nem nos professores, preparo suficiente para lidar com estas agressões, como nos enunciados discursivos acima, ficando o problema minimizado temporariamente, apenas ao afastamento do aluno por um período de tempo, como o enunciado no turno 128: *“Por quanto tempo?R: Cinco dias só (☺).Você ficou cinco dias de suspensão porque discutiu com o professor?R: É. Era sempre assim.* Nesta perspectiva, é

provável, que retornando o aluno, retornam os momentos de tensões em alguns casos (id, 1997).

Em especial, a esta reflexão interessam os índices de subjetividades trabalhados no texto, nestes processos de escolhas que tem em vista a construção de determinadas formas, que consciente ou inconscientemente, determinam algumas posturas perante a sociedade. Apesar de em alguns momentos os adolescentes entrevistados reconhecerem a importância da escolarização para suas vidas, eles encontraram entraves e desvios na busca de seus objetivos, de conseguir através de sua formação, acessos legais que lhe garantam sucesso pessoal.

A revisão das raízes academicistas da escola depende, segundo Coll (1999), de uma verdadeira revolução conceitual e metodológica capaz de integrar educação e ensino, desenvolvimento e aprendizagem. “*O conceito de ação educativa como relacionamento interpessoal, implica a existência de dois agentes que cooperam no ato da educação, cooperação essa que deve ser livre.*” (MODESTI, 1975, p.69) (grifos meus).

Nesta perspectiva, gostaria de apontar a importância não só de olharmos a subjetividade de cada um, mas também, a necessidade do conhecimento da influência que outros agentes, como os sistemas familiares, têm sobre o desenvolvimento e comportamento destes sujeitos pesquisados. Assim, caberia analisarmos outras RedSig na vida destes adolescentes, o que nos levaria a mais um Eixo.

5.3 O Adolescente e a Família

No Brasil, a família tem sido objeto de muitos estudos em diferentes referenciais teóricos, por intermédio de metodologias variadas. Segundo Costa; Formiga; Gouveia; Andrade (2003) e Osório (1989) o relacionamento familiar é um fator de extrema importância na vida do ser humano, tendo influência direta na formação do comportamento social.

Todos estes autores abordam a questão do sistema familiar como um sistema aberto – quando saudável – e dinâmico, porém na abordagem que faremos neste eixo, fica nítido o campo extremamente delicado que iremos analisar. Para esta abordagem não importa a configuração que a família assuma, seja através de uma família nuclear ou através de um responsável pela criança ou adolescentes, o que nos interessa é o laço de proteção dados a estes que pode assegurar aos mesmos, o direito ao amor e ao acolhimento no mundo humano (AMAZONAS & BRAGA, 2006).

A família é o primeiro sistema social no qual o ser humano é inserido quando de seu nascimento. É através da família que o homem aprende a subordinar-se à autoridade, que inicia suas relações sociais, e a partir desse aprendizado, irá compor as demais interações que permearão suas vivências dentro e fora de casa. Assim, as relações familiares, sociais, institucionais estão estreitamente relacionadas aos resultados finais de avanços ou estagnações em processos de aprendizagem (GOUVEIA, 2003).

Nestes entrelaçamentos entre o EU e o TU, as questões passam a ser a pluralidade das formas tão precarizadas de viver hoje a infância e a adolescência, a juventude ou a vida adulta neste país, seja dentro ou fora de um ambiente escolar. É por esta, entre outras reflexões, que o sujeito para Bakhtin (2000) é dialógico, e ele só existe a partir do diálogo com outros eus; necessita da colaboração de outros para poder definir-se e ser 'autor' de si mesmo.

Não podemos negar que o aprendizado não começa na escola, mas muito antes dela, começa nas nossas interações com a família e no meio social no qual vivemos ainda quando não ingressamos em uma unidade escolar (REGO, 2003). Começamos ali, a forjar a nossa identidade e a construirmos nossos emaranhados de vivências tão próprias de todos nós.

Como observaremos no enunciado discursivo de Barros, Junior e Serra, a família parecia presente, sempre lhes chamavam atenção, brigavam para que os mesmos fossem à escola, porém, se analisarmos nas entrelinhas destes relatos, estas eram famílias ausentes, não acompanhavam de perto os filhos na escola, como observado no turno 136, 138 e 141, pois essas relações se restringiam a um jogo de faz-de-conta: “faz de conta que meu filho está na escola”, “faz de conta que ‘eu’ estou na escola para minha família”. Estes enunciados revelam a fragilidade na qual se encontra a relação aluno-família-escola. O aluno evade e ninguém se sente responsável por esta evasão.

134) *E a sua família lhe incentivava com relação à escolarização? Se você fosse ou se não fosse à escola, qual o significado deste fato para eles?*

R: Eles pegavam muito no meu pé, com esse negócio de escola, quando eu não ia eles ficavam muito chateados, quando eu era criança que eu não ia, a mamãe me dava porrada, pegavam muito no meu pé, depois eu fui crescendo e aquele controle que ela tinha acabou fugindo, aí eu acabei largando, né (☺).

135) *E quando você largou, o que sua família achou disso?*

R: Meu pai ficou muito chateado, minha mãe também, quando ela foi na escola e ficou sabendo que eu faltava mais de cinco meses sem tá na escola, ela ficou muito chateada (☹).

136) *E o que aconteceu?*

R: Não aconteceu nada, só ficou com raiva de mim, ficava falando que era pra eu voltar pra escola, me dando sermão, só que não resolvia em nada.

137) *Mas eles não te incentivaram a voltar?*

R: Incentivaram muito, só que já era tarde, um tempão sem ir pra escola, já era quase no final do ano, já tinha perdido umas e outras avaliação (☹).

(Adolescente Junior/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

138) *Como foi para sua família, quando você abandonou a escola?*

R: **Me ralharam pra mim voltar a estudar.**

139) *Quem te ralhava?*

R: *Minha mãe, meu pai, minha avó, todo mundo, pra mim estudar de novo.*

140) *E porque você não voltou?*

R: **Porque não, porque não queria não.**

141) *E não queria por que?*

R: (...) “silêncio.”

(Adolescente Barros/16 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

142) *Como era sua família em relação à escola? Cobravam-lhe muito para ir para escola?*

R: **Me cobravam.**

143) *O que sua família fez quando você abandonou a escola?*

R: *Ficaram assim... (= =), não gostaram não, porque eu tinha abandonado a escola (☹).*

144) *E não te obrigaram a voltar para escola?*

R: **Faziam de tudo, só que eu ia pro colégio, mas eu fugia do colégio (☹).**

(Adolescente Serra/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

Os adolescentes têm um universo familiar, não são moradores de rua, mas foram influenciados de alguma forma a praticarem a delinquência. De certa forma, ocorreu um abandono dos filhos; dos alunos; possivelmente pelo afastamento dos pais para o mundo do trabalho, na luta pela sobrevivência: *Com o crescente processo de urbanização e o empobrecimento da sociedade, nossas cidades se encheram de crianças e adolescentes que são abandonadas por famílias em estado de absoluto desespero* (BECKER, 1994). (grifos meus) e possivelmente, também, pelo despreparo da escola que não está conseguindo lidar com estes adolescentes “fora do padrão dito normal.”

145) *Sua família lhe incentivava a ficar na escola?*

R: (...) (silêncio).

146) *Com quem você morava?*

R: **Com meu pai uma vez... depois no abrigo... depois na rua (☹), (:::).**

147) *Quando você morava com seu pai, ele te levava para a escola?*

R: **Eu ia sozinho, era perto lá de casa.**

(Adolescente Baby/13 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

Podemos observar o abandono social que permeiam a vida destes adolescentes. Toda a rede: família, escola e Estado, que deveria dar suporte a estes sujeitos falharam a não inserí-los em atividades que pudessem ajudá-lo a perceberse como partícipe da comunidade/sociedade a qual fazem parte.

Na verdade, famílias desestruturadas, cujos responsáveis não tem controle, não educam, não ensinam e transferem todas as responsabilidades para a escola ou abandonam os

filhos a sua “própria sorte”, como referido no enunciado discursivo de Baby nos turnos 146 e 147. Normalmente estas famílias geram crianças com diversos problemas emocionais, tornando inclusive a aproximação entre a escola e a família extremamente difícil, como refere Guerra, (1998),

[...] a família que teria a “função de proteger os seus membros” talvez nunca tenha cumprido esta missão. Outrora, usando meios disciplinares violentos, hoje meios menos coercitivos, mas também entremeados com violência, ela nos mostra que sua face não é sagrada, mas extremamente cruel (p. 96). (grifos meu)

O artigo, *O Adolescente Infrator*, referendado por MUNIZ (2009) (<http://www.direitonet.com.br/artigos>, acesso 19/01/10), diz que:

Quando um adolescente é criado num ambiente familiar dilacerado, sem base de valores, perde o referencial mais importante que iria norteá-lo à sua maturidade. O adolescente precisa criar uma identidade, já que como salientamos anteriormente, encontra – se em conflito. Para estabelecer esta identidade leva um tempo e o processo é árduo. Com isso, a supressão da família neste tocante irá transferir aos pares a busca pela identidade. Os pares são pessoas ligadas, mais próximas, grupos, geralmente da mesma faixa etária, que se unem em busca de identidade. São formados, justamente pela identificação comum. Logo, a personalidade do adolescente será formada a partir dos valores dos seus pares, já que lhes faltou o apoio dos pais. A influência dos pares é tão forte que mesmo em famílias bem estruturadas, estes exercem sua influência, mas não de forma tão intensa, como em famílias dilaceradas, de vínculo frágil ou inexistente.

Assim, esta inadaptação social muito se deve à educação deficitária por parte da família ou pelo meio onde o jovem vive: bairro degradado, alcoolismo, droga e tráfico, prostituição, detenção familiar, violência doméstica, furtos, resolução de conflitos com recurso à agressão, precárias condições de vida, que fazem com que os jovens adquiram condutas de acordo com o que vivenciam diariamente. São, portanto, jovens com ausência de referências positivas.

148) *E a sua família era muito chamada na escola, por causa das suas brigas?*

R: Eles chamavam, só que eu não falava não. Deixava passar aqueles dias de suspensão, como eu falei ainda agora. Depois eu voltava, mas a mãe não vinha não, ela nem sabia (☺).

149) *A sua mãe não sabia que você estava suspenso?*

R: Não, porque eu vinha pra aula, mas não entrava na sala.

150) *E você ficava fazendo o quê?*

R: Eu ficava na rua com os caras lá.

151) *Fazendo o quê?*

R: Ficava lá com eles, naquele tempo não tinha coisa errada não.

(Adolescente Cabral/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

A Família é uma peça fundamental nesse intrincado problema, uma vez que famílias extremamente desestruturadas podem gerar filhos problemáticos para a convivência social e escolar. A Falta de comunicação, muitas vezes, acaba desvinculando as pessoas, tornando-as estranhas sob o mesmo teto, e esta relação fica clara nos enunciados discursivos de Cabral, principalmente no turno 148 e 149, onde nem mesmo sua mãe tinha conhecimento de seu afastamento da sala de aula.

É interessante apontar como estes adolescentes se revelam em seus discursos e posições sociais que se circunscrevem na sua concretude do aqui-agora das situações, como podemos averiguar nos enunciados discursivos de Baby (Segundo) e Progênio.

155) *Quem era o Baby dentro da escola?*

R: *Quem eu era? (disse o seu nome)*

156) *E como era você dentro da escola?*

R: ***Era só um aluno*** (☺).

157) *Era só um aluno?*

R: *Era.*

158) *E o que é ser só um aluno?*

R: ***Era sê só um aluno, nada mais*** (☺).

(Adolescente Baby (segundo)/16 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

159) *Então me diz: Quem era o Progênio dentro da escola, como você diria, quem era você dentro da escola?*

R: ***Ah! Não sei não, era um elemento muito ruim... (= =) muito ruim... (= =) (☺).***

160) *Muito ruim?*

R: *Muito ruim, **nem é bom lembrar!***

161) *Não é bom lembrar? Mas por que?*

R: ***Não é bom não, porque não é bom, é só desgraça, brigadeira... (= =) (☺).***

(Adolescente Progenio/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

Nestes relatos, percebemos que as identidades destes adolescentes, não perpassam por construções solidificadas, como protagonistas de sua história de vida, achavam-se apenas “**só um aluno**”, dentro do ambiente educacional, como referido nos turnos 156 e 158. “**Ah! Não sei não, era um elemento muito ruim... (= =) muito ruim... (= =) (☺).**” (Turno 159).

É nítido que estes adolescentes possuem uma vida resachada de abandono, tanto pela escola, que não conseguiu interferir de maneira positiva na vida destes sujeitos, quanto pelas famílias, que na briga por sua sobrevivência, deixou de ser referência de construtos solidificados, de características instigadoras do desenvolvimento, que interagem e promovem o desenvolvimento de cada pessoa, daí suas posições com relação a si mesmos. É como lembra Bakhtin (1998, p. 123), “o diálogo não significa apenas a comunicação entre duas

pessoas, refere-se ao amplo intercâmbio de discursos, tanto na dimensão sincrônica como diacrônica, manifestados pela sociedade.”

Essa imersão, nestes e em outros emaranhados de emoções, são de certa forma importantes para o crescimento e amadurecimento desta fase, pois é preciso que os adolescentes assumam suas responsabilidades (CORDIÉ, 1996), pois este conflito, de certa forma inconsciente para eles, necessita ser trabalhado, e é aqui que entra o papel fundamental que tanto a família, quanto a escola e a sociedade exercerá para que o adolescente se reconheça como sujeito de suas práticas, “divididos por forças inconscientes que agem sem seu conhecimento” (id 1996, p. 71).

Com exceção de um adolescente que participou do Bolsa Família, antes de abandonar o ambiente educacional, nenhuma outra família, destes 18 adolescentes entrevistados, estava inserida em algum programa do governo. Fato este, averiguado nos prontuários dos mesmos.

162) *E por que você não se matriculava à tarde?*

R: Porque minha mãe não me matriculou não, porque eu estudava de manhã e de tarde, estudava no outro lá, no bolsa família.

163) *Ah! você tinha o bolsa família?*

R: Era, estudava no outro lá. Na CELPA.

164) *Em outra escola, aonde?*

R: lá no Iakita e na CELPA.

(Adolescente Camilo/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

Assim, acredita-se na proposta sugerida por Veloso e Silva (2007, p.86) ao dizerem que:

É fundamental compreender a dimensão da rede de atendimento e o papel de cada serviço dentro dela. Deve-se compreender que “trabalhar em rede”, antes de qualquer coisa, é ter uma atitude de partilha, que implica saber de suas potencialidades e de seus limites e aceitar que precisamos do outro assim como o outro precisa de nós.

A partir de toda esta análise, considera-se, que as políticas públicas não vêm conseguindo adotar uma política de acompanhamento que favoreça a aproximação das diferentes culturas e consiga criar um ambiente verdadeiramente receptivo para a participação dos alunos, famílias e comunidade, de modo que todos possam se sentir aceitos, conhecer e compreender o trabalho realizado na escola e em outras instâncias sociais e a forma como podem contribuir com ele, definindo um papel ativo em suas ações. É importante, prover

cuidados e apoio à família e à comunidade, para que crianças e adolescentes tenham condições favoráveis para um desenvolvimento saudável, para que saiam da condição de riscos em que muitos se encontram e possam exercer sua cidadania.

É claro que não podemos esquecer que a família tem a grande missão frente a seus filhos, de estimular o aprendizado, de salvuardá-los dos riscos iminentes, com motivação, segurança, respeito e equilíbrio aos impulsos destes, para que evitem enveredar pelo caminho da violência e da criminalidade, mas a escola, também, tem seu papel fundamental neste processo da constituição do sujeito.

Esta leitura, contudo, não pode ser discutida acriticamente, sem entender as inúmeras situações em que o ser humano se envolve no decorrer de sua vida. É claro que estamos falando de famílias de baixa renda, que possuem moradias inadequadas, com uma prole de filhos numerosa, (agora reassumo minha condição de partícipe deste processo, de quem acompanha de perto estas famílias), e acima de tudo, sem uma política pública mais eficaz, voltada para as mesmas (GUERRA, 1998).

Segundo Cozer (2003, p.32),

A relação escola-famílias, dada sua complexidade, deve ser tratada no âmbito de cada realidade específica. As escolas não são todas iguais – apesar de regidas por uma mesma legislação e apresentarem metas correspondentes – e os ambientes familiares são singulares, embora apresentem entre si semelhanças. Por essas diferenças, que tornam cada família e cada escola unidades idiossincráticas, as interações precisam ser consideradas como casos particulares, que, compreendidos em sua unicidade, possibilitem ultrapassar as singularidades para atingir o objetivo que têm em comum e que está, em princípio, relacionado à busca de melhor qualidade da aprendizagem escolar dos alunos.

Sabe-se, entretanto, que a família tem se encontrado, historicamente, numa posição de dependência de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, no sentido de receberem orientações de como proceder em relação às necessidades de seus filhos. A escola, hoje, por exemplo, exerce o papel que caberia a família realizar, uma vez que cada vez mais, pais vivem em função do mercado de trabalho.

É essencial que se invista nesta orientação e apoio à família, para que esta possa melhor cumprir com seu papel educativo junto a seus filhos, pois sabemos que a relação de ajuda presente no ato educativo procura promover o crescimento e o desenvolvimento dos indivíduos, mas o que não deve ocorrer é a escola tomar para si toda a responsabilidade desta orientação, que, acima de tudo, é dever do Estado, através de outras esferas públicas de atendimento as Famílias, como o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), o

CREAS (Centro de Referência Especializada de Assistência Social) e os CAPS (Centro de Apoio Psicossocial), por exemplo.

Assim, no desenrolar das investigações configurou-se como um ponto primordial, compreender a influência que as famílias produzem na construção das identidades destes adolescentes e termos a clareza de que elas são importantes para o desenvolvimento das subjetividades destes sujeitos.

É perceptível que a agressividade, de quem não encontrou limites em casa, nem fora dela é razão suficiente para se “enquadrar” os adolescentes como marginais. A violência, enquanto fenômeno que acontece dentro dos espaços educacionais, é compreendida muitas vezes como uma questão de incivilidade (PERALVA, 1997). Esta incivilidade por sua vez refere-se ao fato de estar ocorrendo uma inversão de valores nas condições que definem o próprio processo civilizatório (ELIAS, 1990).

Assim, passamos a vislumbrar um outro eixo de análise destes adolescentes em conflito com a Lei, para continuarmos a tecer as redes de constituição dos sujeitos entrevistados.

5.4 O Adolescente, a Violência e a Criminalidade

Falar de violência e criminalidade em nossos dias é sem dúvida muito doloroso. Hoje, fatos violentos, atos de vandalismos, entre outros, assolam nossas escolas muito mais que em décadas passadas (CARDIA, 1997). A violência presente nas escolas tem sido um dos problemas sérios que a escola enfrenta e tem que dar conta de responder à sociedade, já que a mesma acaba cobrando dela, uma posição sobre estes fatos.

Segundo Yamasaki (2007), as populações mais pobres acabam tomando a violência e a ilegalidade como meio de sobreviver, pois encontram nesse mundo do crime oportunidades e condições para ganhar a vida e viver socialmente. Os atos de violência podem estar relacionados à baixa qualidade de vida em que vivem muitos dos alunos que frequentam o ambiente escolar, principalmente os que estão nas escolas públicas (CARDIA, 1997).

Compreender as motivações que arrastam os jovens para a criminalidade violenta parece ser um dos desafios mais urgentes para a superação da situação na qual eles se encontram (SILVA; ROSSETTI-FERREIRA, 1999).

Segundo Candau (1999), uma forma de violência bastante visível hoje são as agressões físicas e verbais entre aluno(s)-aluno(s) e aluno(s)-adultos. E isto é fato tanto na pesquisa do IBGE sobre saúde escolar em 2009, como na pesquisa da Fundação Getúlio Vargas, quanto nos enunciados discursivos dos adolescentes Baby (Segundo) e Serra.

165) *E quem era o Serra dentro da escola?*

R: Eu era muito atentado, assim (☺).

166) *Atentado como?*

R: ***Vivia me metendo em problema, assim, com os outros, discutindo, às vezes não queria mais e saía logo da sala de aula por causa da discussão, aí ia me embora*** (☺).

(Adolescente Serra/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

167) *Já brigou alguma vez na escola?*

R: ***Só uma vez só que eu briguei com um menino de outra sala***

168) *Qual foi a situação?*

R: ***Ele queria ser...(= =), queria fazer onda com nós lá.***

169) *Por quê?*

R: ***Bobagem, aí eu já briguei com o moleque lá.***

170) *Qual era o motivo da onda?*

R: ***Eu não sei não, tia, qual era o motivo não, sei que eles queriam fazer onda com a gente. E nós não gosta de onda, se é pra brigá, nós briga!*** (☺).

171) *E você foi brigar com eles?*

R: ***Foi, aí eu briguei.***

172) *Apanhou ou bateu?*

R: ***Não, ninguém apanhou*** (☺).

173) *Só bateram?*

R: ***Foi. Cada um com um. Briga de igual.***

174) *Machucou alguém?*

R: ***Não.***

175) *Foi machucado?*

R: ***Não, só deixei sangue na boca do moleque.*** (☺)

(Adolescente Baby Segundo/16 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

A violência e a criminalidade são aspectos presentes na vida de alguns destes adolescentes entrevistados, pois ao falarem sobre suas experiências na escola, muitas vezes nem se davam conta do motivo de tantos atos de violências, como enunciado no turno 170: “*Qual era o motivo da onda?R: Eu não sei não, tia, qual era o motivo não, sei que eles queriam fazer onda com a gente. E nós não gosta de onda, se é pra brigá, nós briga!*” (☺).

Violência e adolescência estão sob múltiplas formas de análises, que temos que estar dispostos a compreender e refletir, pois à medida que conhecemos o emaranhado de traçados, disjunções e perdas de identidades, destes adolescentes, poderemos traçar respostas importantes para se compreender e resgatar, mediante um pouco de tolerância e reflexão, os adolescentes perdidos nesta rede/trama dos atos infracionais, pois segundo o IBGE, 2009, “somente 1,8% dos adolescentes do Brasil estão sob alguma forma de ilegalidade perante a

justiça brasileira”. O que foi comprovado também pela pesquisa realizada pela FUNCAP (2007) e pelos dados do Instituto Brasília Maranhão em 2008, como referidos na página 47 deste estudo.

A identificação do adolescente com seus pares, de certa forma é inevitável, porém é na infância que se deve intervir na relação de circularidade entre ele e o contexto no qual está inserido. Mas isto não é tarefa tão simples, pois muitos destes adolescentes (principalmente os que estão em conflito com a lei) pertencem a um meio desestruturado e desamparado socialmente, como o que vimos nas análises realizadas no eixo sobre Família, o que de certa forma reforçam as condutas hostis por eles apresentadas e os classificam como fora do padrão comportamental para adolescentes, como os referendados nos enunciados discursivos de Cabral:

- 176) *E com os alunos. Você já teve algum problema assim?*
R: Com alunos, assim, foi quase com todo mundo.
- 177) *Por que?*
R: Eu brigava com eles. Por causa que a gente ficava brincando de jogar aqueles papel, jogava já né, eles se mordiam, aí eu brigava com eles (☺).
- 178) *Mas, como eram as brigas?*
R: Era briga mesmo. Porrada (☺).
- 179) *Você já foi agredido na escola?*
R: Uma vez só, era uns e outros me dando porrada (☺).
- 180) *Ficou muito ferido?*
R: Não muito.
- 181) *E você, já agrediu dentro da escola?*
R: Já, algumas vez.
- 182) *Mas qual foi o motivo?*
R: Eu derrubei um cara da cadeira. Ele foi sentar e eu puxei a cadeira. Aí ele bateu isso aqui dele (ante braço), ficou inchado e eu foi pra diretoria, aí quando foi lá fora, eu briguei com ele já (☺).
- 183) *Ai, se machucaram um ao outro?*
R: Um ao outro.
- 184) *Então a sua passagem pela escola foi marcada por muita briga?*
R: É... briga. Se vié eu brigo mesmo (☺).
(Adolescente Cabral/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

Estes enunciados carregados de atos violentos nos ajudam a compreender que a classificação destes sujeitos, que é engendrada por uma parcela da população, cansada que está da violência instaurada no país, é uma classificação feita a revelia e sem critérios, pautadas por vieses carregados de tensões e medos da crescente violência em todo o País, principalmente, da crescente violência dentro dos ambientes escolares. Porém, não podemos fechar este diagnóstico somente sob o critério do senso comum, pois a questão da violência é muito maior que o nosso recenseamento ou uma classificação feita a priori de nossos conhecimentos sobre o crescimento desta violência.

Quando falamos em adolescência, em construções de subjetividades e singularidades ou em construções de identidades, não devemos nos furtar ao pensamento de que cada ser humano é único, com suas limitações e peculiaridades, até porque não há uma condição universal para a questão da adolescência ao longo da história, e aqui entra a leitura imprescindível sobre a adolescência em seus aspectos sócio-histórico, que o capacitará a viver independentemente, sendo capaz de identificar-se com a sociedade sem ter que sacrificar sua espontaneidade pessoal (WINNICOTT, 1999).

Bakhtin (2000) refere que devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento.

185) *E o que você não gostava?(na escola)*

R: Ah, de briga na sala. Era ruim.

186) *Brigavam muito na sala?*

R: Os caras que brigavam lá, quase todo hora tinha briga.

(Adolescente Almeida/16 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

De acordo com o enunciado discursivo de Almeida, percebemos o quanto os próprios alunos estão cansados da violência que ocorre nas escolas. Apesar de todo este contexto, repleto de agressividades e tensões, que nos possibilitariam diversas análises, sobram espaços, para alunos que gostariam de freqüentar ambientes escolares tranquilos, com oportunidades reais para o seu crescimento pessoal e profissional, pois estes mesmos alunos, que geram atos de violência, pensam e sonham com um futuro melhor, como veremos neste último Eixo de análise que esta pesquisa apresenta.

5.5 O Adolescente e suas Perspectivas Futura

Pensar o futuro é algo extremamente presente na vida de todos nós. É possível supor, através dos relatos destes sujeitos, que apesar de todo o contexto aqui analisado, tecido por redes e tramas emaranhadas de tensões, ainda se faz a humanidade através de sonhos e desejos. Para Bakhtin, o homem constrói sua existência dentro das condições sócio-econômicas objetivas de uma sociedade. Somente como membro de um grupo social, de uma

classe social é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988a).

Alguns adolescentes, aqui apresentados, apesar do contexto em que estão inseridos, trazem consigo seus sonhos, suas perspectivas e expectativas de uma vida mais digna e menos vulnerável, como qualquer outro mortal apresenta.

Essa realidade para Antônio (2002, p.28) numa perspectiva transdisciplinar:

[...] tem como correspondência, um sujeito de múltiplas intencionalidades. Multívoco e polissêmico. Sujeito que convive com outros sujeitos, que também têm história, tem inteligência e desejo. Sujeitos que carregam memórias e projetos de futuro. Seres de diferentes necessidades, das mais biológicas às mais simbólicas. Seres que precisam de ar, de água, de alimento, de casa, e também, indissociavelmente, precisam de beleza, de afeto, de diálogo, de sentido para a vida.(grifos meu).

Ter um projeto de vida é importante para todos nós, afirma Pinto²⁸ para a Revista Plenitude em 2009.

Explica que, um adolescente não possui um projeto de vida estruturado, por falta de oportunidades nas várias dimensões da vida, como a emocional, a cognitiva e, sobretudo, a social e que a ausência de projeto deixa a vida sem sentido e surge o tédio. “Assim é muito fácil cair em depressão ou entrar em situações de risco. Cada jovem reage de uma forma, por isso é importante o apoio para que ele se encontre”. Ivany esclarece que o que vai direcionar o jovem são as oportunidades que ele encontra, como políticas públicas e sociais que assegurem a ele o desenvolvimento de habilidades de vida, para que haja a superação das dificuldades e dos conflitos. “Acredito que todo sujeito possui um projeto de vida. Pode não estar bem claro, mas ele existe. O grande problema é este: possuir um projeto e não saber como realizar e não haver canais que facilitem isso. Onde está o Estado?”, questiona. A professora frisa que, sem políticas públicas nesta direção, não há formação do jovem para a vida. Isso porque o quadro envolve valores, limites e possibilidades. (Fonte: <http://www.Plenitudeumarevistaplenacompleta.com.br>- acesso: 10/11/2009)

O projeto não precisa ser nada grandioso, mas precisa ter um significado para quem o traça. Precisa ter valor para o sujeito, é isto que o leva para frente, que lhe dá direção, que o faz buscar, se aprimorar e melhorar como cidadão e como pessoa. Dessa forma, conhecer-se, saber o que a vida realmente significa e conhecer seus valores é de fundamental importância

²⁸ Professora Ivany Nascimento Pinto, psicóloga e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), pesquisadora do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Em seu doutorado, concluído em 2002, o enfoque foi para a construção do projeto de vida do adolescente, com base no conceito de representações sociais, do psicólogo francês Serge Moscovici, que trabalha com os conhecimentos do senso comum que são partilhados pelos grupos e que orientam os pensamentos, os sentimentos e as ações dos mesmos. A tese expõe a crise das instituições que deveriam proteger e contribuir para o crescimento do jovem em um momento delicado de definições. Observa a ausência de políticas públicas específicas para os adolescentes ditos "normais". Na verdade, existem políticas públicas para o adolescente, mas só para os considerados de risco, o menor infrator e, mesmo assim, de caráter repressivo.

no planejamento do Projeto de Vida. Assim, a construção do projeto de vida, deverá estar assentado sobre o tripé família, educação e trabalho, com necessárias articulações para que o mesmo seja efetivo (PINTO, 2002). E a escola pode propiciar estes momentos de discussões e análises junto a crianças e adolescentes.

A maioria dos adolescentes entrevistados mostrou que desejam voltar à sociedade, agora não mais como internos da FUNCAP, mas como estudantes e trabalhadores. Desejam ter nova chance. Querem romper com esse processo, mas para tanto, é necessário haver engajamento institucional. É necessário articular todas as redes que permeiam a vida destes sujeitos, para que a construção de seu projeto de vida tenha êxito.

Estes adolescentes reconhecem a importância da educação para o campo do trabalho. Depositaram **grande importância na educação** como forma de ascensão profissional, indicando os estudos, como forma de realização de seus projetos, como nos enunciados discursivos de Barros e Serra, com destaque para os turnos 189 e 193, quando referem que gostariam de **“Estudar, voltar a estudar, melhorar minha vida, pô, ficar por fora do negócio!”** ou ainda **“Só voltar a estudar mesmo, assim, consegui recuperar as coisas que eu tinha perdido, assim, por eu ter me afastado do colégio, ter perdido assim, o apoio da minha família, quando eu me afastei do colégio, comecei a me envolver nesses pobremas (☹).”**

187) Certo! E você tem planos para o futuro?

R: **Tenho, um monte!** (☺)

188) E quais são os seus planos?

R: **Quando eu sair daqui vou mudar, estudar, melhorar minha vida, ficar por fora do negócio.**

189) E como é mudar pra você?

R: **Estudar, voltar a estudar, melhorar minha vida, pô, ficar por fora do negócio!**

190) O que é “ficar por fora” do negócio?

R: **Esse negócio de ficar roubando por aí (...).**

(Adolescente Barros/16 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

191) Você tem planos para o futuro quando sair da medida?

R: **Tenho sim! Voltar a estudar de novo e trabalhar também** (☺).

192) Trabalhar em quê?

R: **Sei não, assim, na mesma coisa que meu pai trabalha, com negócio de refrigeração, essas coisas assim.**

193) O que você pensa em fazer quando sair da medida?

R: **Só voltar a estudar mesmo, assim, consegui recuperar as coisas que eu tinha perdido, assim, por eu ter me afastado do colégio, ter perdido assim, o apoio da minha família, quando eu me afastei do colégio, comecei a me envolver nesses pobremas (☹).**

(Adolescente Serra/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

A vulnerabilidade em que se encontram estes adolescentes, provavelmente, os faz esquecer quem são, que projetos tinham ou têm para o seu futuro, para o seu crescimento

pessoal e profissional, pois é difícil examinarmos as interconexões existentes aos fatores relacionados ao processo de construção de projetos de vidas.

Embora 92,5% dos adolescentes tenham relatado a intenção de continuar os estudos e trabalhar, sabe-se que a perspectiva de que estes projetos possam realizar-se não dependem apenas de seus desejos pessoal, mas sobretudo do amparo familiar, de condições sócio-econômicas favoráveis e de uma escola atuante e preparada para lidar com a adolescência.

Pinto (2009), referindo-se **as incertezas do projeto de vida dos adolescentes**, em entrevista a um site da UFPA, refere que este projeto é uma forma de inclusão do adolescente no universo social com vistas ao bem-estar, felicidade e crescente aprimoramento individual ou coletivo. Diz a autora:

Há necessidade de uma política pública voltada para o desenvolvimento das habilidades e capacidades dos adolescentes. Não só como forma de articulação com a vida - com seus projetos, realizações e desejos - mas também como desenvolvimento do conhecimento formal, aquele aprendido na escola. Em um mundo que exige cada vez mais a permanência dos pais no mercado de trabalho, com a figura paterna deixando de ser o provedor único da família, os adolescentes estão mais sozinhos. A escola, que deveria assumir a sua parte, ao lado da família e da sociedade, na formação do jovem durante a adolescência, também falha na hora crucial. (...). A escola, atrelada ao velho jargão "educação se traz de casa", tem sido somente o lugar onde se aprende os conhecimentos formais, sem a responsabilidade de educar e proporcionar condições para o desenvolvimento de habilidades e meios para que os jovens possam traçar a sua independência. Em suma, a escola está dissociada do projeto de vida dos adolescentes, nem dá condições para aplicar a aprendizagem curricular no planejamento de suas vidas. (Fonte: <http://www.ufpa.br/beiradorio/arquivo/beira15/noticias/noticia2.htm>- acesso: 10/11/2009).

Muitos destes sujeitos, apesar de terem feito referências aos seus projetos futuros, já perderam o sentido do sonhar, do planejar, do pensar o seu futuro, sua autonomia, seu progredir com responsabilidade e ética. Outros já deixaram seus sonhos para trás, pois ao sair da MSE de Internação, encontraram-se novamente com suas realidades “nuas e cruas” e já não são mais, como é o caso dos adolescentes **Trufinha** (17 anos), **Baby (Segundo)** (16 anos), **Cabral** (17 anos), **Cidrak** (16 anos), **Moicano** (14 anos), **Camilo** (17 anos) e **Oliveira** (14 anos) que apesar de seus sonhos, encontraram a morte em plena formação da vida.

- 194) *E quando você sair, quais são os seus planos?*
 R: **Ah! O meu plano é mudar de vida, sair dessa vida de andar com gente de mau companhia, arranjar um emprego pra mim, seguir minha vida.**
- 195) *Mas, e a escola?*
 R: *Pra escola é meio difícil.*
- 196) *Pra escola está difícil de voltar?*
 R: *Mas tem que voltar, porque se o cara não tem um estudo...(= =). E, hoje nem pra gari o cara não pega mais, se o cara não estudar...(= =).*
- 197) *Até pra gari tem concurso, precisa ter estudo.*
 R: *Precisa ter o primeiro ano, o segundo ano...(= =)*
 (Adolescente Trufinha/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

- 198) *Ah! então são os seus planos para o futuro?*
 R: **É. Quando sair daqui tá na hora já, a pessoa tem que refletir a vida dela, de um dia errar, já errou!**
 (Adolescente Camilo/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

- 199) *Tem planos para o futuro?*
 R: *Tenho.*
- 200) *Quais são os seus planos?*
 R: **Eu quero trabalhar pra pagar meus estudos, pra mim trabalhar de mecânico, foi sempre o meu sonho desde criança.**
- 201) *Você quer trabalhar com mecânica de quê?*
 R: *De carro.*
- 202) *Mas pra isso o que é preciso?*
 R: **Estudar. Eu sei, e vou tentar quando sair já.**
 (Adolescente Cabral/17 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

- 203) *Quais os seus planos para o futuro?*
 R: **Ser médico e ajudar minha mãe.**
- 204) *Mas pra chegar lá você já sabe qual é o caminho, não sabe?*
 R: **Uhum! Estudar muito e se dedicar.**
 (Adolescente Oliveira/14 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

- 205) *Quais são seus planos para o futuro?*
 R: **Eu vou trabalhar.**
- 206) *Em que você vai trabalhar?*
 R: **Em qualquer coisa...(= =) (☺).**
- 207) *E estudar?*
 R: **Ah, é, estudar também!**
 (Adolescente Baby Segundo/16 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

- 208) *Tem planos para o futuro?*
 R: *Tenho!*
- 209) *Quais são?*
 R: **Me ver formado (☺).**
- 210) *E você vai se formar em quê?*
 R: **Advogado.** (falou com sarcasmo e rindo muito).
- 211) *Pra isso precisa o quê?*
 R: **Estudar... (...).**
 (Adolescente Cidrak/16 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)

- 212) Você tem planos para o futuro?
R: Tenho.
- 213) Quais são?
R: Hum! **Sê advogado.**
- 214) Você quer ser advogado?
R: É (...).
- 215) Por quê?
R: **Porque quero defender os cara. Nós precisa de advogado e não tem. (...), (☹).**
- 216) Que bom, mas pra ser advogado é preciso o quê?
R: **Estudar.** (*Adolescente Moicano/ 14 anos/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009*)

Todos os adolescentes entrevistados reconheciam a educação como o melhor caminho para a ascensão social. Sabiam de seu valor e sonhavam com profissões em nível de graduação, mas provavelmente sabiam o quão difícil seria conseguir tais intentos, como no enunciado discursivo de Moicano no turno 213 e 215, quando ria de seus próprios sonhos.

É por este motivo que devemos ver na educação, a chave para a completa compreensão sobre as pessoas, suas ações e do mundo ao seu redor. Não podemos perder o cultivo do hábito de sonhar e da preservação da esperança, de que poderemos alcançar, por meio da participação de todos, de uma sociedade mais justa e democrática, para que adolescentes como **Trufinha, Baby (Segundo), Cabral, Cidrak, Moicano, Camilo e Oliveira** não percam seus sonhos com a perda de suas vidas.

O compromisso da escola hoje impõe, como quer Hargreaves (2001), a revisão de referenciais de aluno, de escola e de mundo em transição, uma meta sem a qual não se pode pensar a qualidade do projeto pedagógico nem a competência para ensinar, uma meta sem a qual não podemos acreditar no sonho de democratização.

Lutar por uma educação mais reflexiva e dinâmica é o que deverá mover todos os que acreditam na capacidade de crianças e adolescentes. *Uma educação pela qual todos nós ansiamos e para isto, livre de crimes, violência, comportamentos e atitudes injustas, etc.*

É assim, que podemos minimizar diferenças, formar sujeitos únicos e livres, sem construir barreiras separatistas entre os homens (GERALDI, 2000). Para grande parte dos professores, o desafio do novo gera insegurança, da qual resultam inúmeros mecanismos de resistência (HERNANDEZ, 1998), responsáveis pelo vicioso embate de propostas bem-intencionadas, mas mal-assimiladas. Ainda vivemos eras de desafios.

Paulo Freire expressa sua compreensão sobre o homem assinalando seu caráter ativo e a especificidade da educação como uma ação humana.

(...) Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si

mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (...) A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. (FREIRE, 2001,p.27).

O sucesso pedagógico merece ser pensado como um ideal que vai além do simples domínio de conteúdo, tem que assumir como meta a construção de princípios, atitudes, normas e valores, aspectos imprescindíveis da humanização do sujeito e do compromisso político do educador (COLL, 1999). Esta é a educação que queremos; este deve ser o papel da escola e de todos os seus educadores.

6 CAMINHOS INCONCLUSIVOS

1. *Quantos anos você tem Baby?*
R: 16.
 2. *Há quanto tempo você está cumprindo a sua medida?*
R: Hum...! Há quatro mês.
 3. *Você estudava antes da sua apreensão?*
R: Tava.
 4. *Onde você estudava?*
R: Lá no santo Afonso.
 5. *E onde fica?*
R: Lá pra Rodovia lá Arthur Bernardes.
 6. *Na Arthur Bernardes, em Belém?*
R: É.
 7. *Em que série você estava?*
R: Na terceira.
 8. *Em que ano você estava estudando?*
R: Que ano, não sei não!
 9. *2008, 2009, 2007, em que ano?*
R: 2007, acho.
 10. *Você estudou no ano passado, em 2008?*
R: Não.
 11. *Por que você não estava estudando, por que você abandonou a escola?*
R: Por que não me deu mais vontade de estudar. As vez estudar é muito chato.
 12. *E por que?*
R: Porque...(= =), porque sim!
 13. *E o que você ficava fazendo, se não ia mais a escola?*
R: Nada. Ficava com os camarada conversando.
 14. *E o que você mais gostava na escola?*
R: Gostava da recreação. (☺)
 15. *E o que você não gostava na escola?*
R: De escrever. É por fora!
 16. *Você não gostava de escrever, por quê?*
R: Não. Porque é muito cansativo, dava sono.
 17. *Qual a maior dificuldade que você tinha na escola?*
R: (...). Não sei...(= =).
 18. *O quê te fazia não ir pra escola, por que você não ia pra escola?*
R: Porque eu não gosto, coisa de não querer assim mesmo. Não tinha vontade. É muito ruim estudá.
- (In memória-Adolescente Baby Segundo/Val-de-Cães-FUNCAP-Setembro de 2009)
-

6.1 Concluindo o Percurso... Como Tudo Terminou...

Iniciar uma conversa para se concluir um percurso de pesquisa não é uma tarefa fácil. Não há começo absoluto ou ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. Então, o que dizer depois de todas estas análises?

Acredito, inicialmente, que neste estudo, cada leitor terá um modo singular de ler este texto e de organizar as questões que este lhe incita pensar, pois nesta pesquisa procurou-se

desvendar, por um lado, os vários elementos significativos envolvidos nas falas destes sujeitos, e de outro, situar o texto através de uma matriz sócio-histórica que apresenta concretude nesta situação exposta, porém estas análises não apresentam uma única forma para se encerrar este texto, pois esta rede-trama é extensa, apresenta-se constituída de vários elementos semióticos neste processo específico que é a adolescência em nosso país.

Assim, as palavras tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos servem de trama a todas as relações, em todos os domínios, como refere BAKHTIN (1992b).

O estudo da Rede de Significados (2004), na perspectiva bakhtiniana, foi de suma importância para este estudo, pois nos remeteu a análise de que o desenvolvimento humano e a aprendizagem acontecem dentro de variados contextos. Dessa forma, entende-se que não existe uma única rede-trama permeando a vida deste adolescente, mas variadas redes articuladas entre si, interligando e interligadas por nodos, compondo uma malha com diversos pontos de encontros, como os que foram encontrados no corpus desta pesquisa: escola, família, relações interpessoais, criminalidade, violência, projetos de vida.

Ouvir todas estas memórias de escolas, revelou muito sobre as interações cotidianas pelas quais os adolescentes entrevistados estiveram (ou estão) inseridos, pois identificamos nos seus enunciados discursivos o lugar de onde falam, e/ou, como falam, observamos a maneira como se situam no contexto cultural, imersos que estão num universo repleto de significados sociais, como refere Bakhtin (1988a, p. 225) “o discurso não reflete uma situação, ele é uma situação. Ele é uma enunciação que torna possível considerar a performance da voz que o anuncia e o contexto social em que é anunciado.”

Nesta perspectiva, as entrevistas revelaram questões importantes sobre a situação sócio-econômica dos adolescentes que acabaram por conduzi-los a um nível de exclusão social que os colocaram em contato com o mundo do crime. Este fato reafirma a teoria de que fatores socioeconômicos interferem na dinâmica social do indivíduo tornando-o apto ou não ao exercício de seu papel social.

O estudo revelou que dos 18 adolescentes entrevistados, 17 abandonaram o ambiente escolar, quanto ao motivo do abandono à escola: 08 destes 17 adolescentes (47%) abandonaram a escola por falta de interesse e 05 (29,4%) abandonaram a escola, além da falta de interesse, também em detrimento do trabalho, o restante abandonou a escola, por outros motivos (23,6%), como vimos no decorrer das análises realizadas.

Neste contexto, este estudo apontou inúmeros fatores relacionados ao fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental destes sujeitos. É necessário destacar que o

abandono escolar e a evasão são conseqüências que envolvem vários fatores sócio-culturais, históricos e econômicos, como bem pudemos perceber nas análises realizadas.

Assim, *Identificar os fatores que contribuíram para que estes adolescentes abandonassem o ambiente educacional de forma precoce*, me surpreendeu, pois em alguns enunciados discursivos, eles se referiram às suas vidas escolares, pautadas por momentos de agressividades e de tranquilidades, de alegrias e decepções, onde, ao mesmo tempo em que criticam os espaços escolares, elogiam-no, onde em determinados momentos não reconhecem a autoridade dos professores com os quais estudavam, em outros referem que mantinham bons relacionamentos com os mesmos ou com os seus pares com os quais estudaram. Assim, as trajetórias dos sujeitos aqui analisados, mostraram-se permeadas, tanto de experiências negativas no ambiente educacional e pessoal, quanto positivas.

E *Caracterizar os conflitos que permearam a relação Escola/adolescentes e que foram relevantes para o envolvimento destes com a violência e a criminalidade*, revelou que os adolescentes em estudo, encontram-se em uma fase em que as propostas criminosas parecem ser muito mais atraentes, principalmente para aqueles que não tem perspectiva de futuro promissor, enxergando no crime a forma mais imediata de ascensão social e de poder, daí o resultado desta pesquisa apontar que o trabalho com o adolescente em conflito com a Lei infelizmente, não pode ser aprendido em compêndio algum, pois a gestão da educação segundo Aguiar e Ferreira (2008, p.306-307):

[...] é que é responsável por garantir a qualidade [...], que se constitui no único mecanismo de hominização do ser humano, que é a educação, a formação humana de cidadãos. [...] uma educação comprometida com a sabedoria de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos que nele habitam [...].(grifos meu).

Deste modo, *discutir qual o comprometimento da escola na formação dos adolescentes em conflito com a Lei, levando em consideração o papel da escola na formação do sujeito*, revelou também, que as instituições de ensino, ainda encontram-se despreparadas para absorver esta desestruturada parcela da população. Família, escola e sociedade, que no seu conjunto, mantém-se inerte às dificuldades do educando, não conseguem reconhecer que o fracasso do aluno não é somente dele, mas é de todos nós. Porém, ao buscar compreender o processo de evasão escolar e identificar os possíveis fatores que o legitima, seja na ótica dos adultos, seja na das crianças, o presente estudo, revelou que tanto a Escola quanto a Família,

se perdem na dimensão e na complexidade das relações sociais externas e internas que interferem no processo sócio-educativo de crianças e adolescentes.

A escola demonstra-se despreparada, a família se sente incapaz e “apedrejada”, por isso se afasta, resiste, não conseguindo manter-se como espaço onde se constrói relações sociais. Os laços são rompidos e onde deveriam ser cuidados, são abandonados ou colocados em segundo plano em detrimento da busca pela sobrevivência.

Cada um tem sua parcela de responsabilidade que precisa ser assumida e isso só é possível ao homem se compreender a realidade que o circunda, comprometendo-se de forma a refletir seu papel enquanto sujeito de uma sociedade tão quantificada por seus múltiplos conceitos, quanto interpretativa de múltiplas ações, centradas nas diferenças, nas multiplicidades de fatos e marcadas por valores ideológicos que convivemos em nosso dia-a-dia.

A partir de um entendimento das necessidades da realidade destes sujeitos, urge a democratização das políticas públicas, de forma horizontal, visando ações comunitárias de abertura ao outro, proporcionando a emancipação e a participação, de forma que se possa fazer uma política que encaminhe verdadeiramente crianças e adolescentes para a promoção dos direitos humanos. O artigo 227 da Constituição Federal sintetiza em seu texto os pontos básicos da Doutrina da Proteção Integral das Nações Unidas: “Tudo o que é considerado direito das crianças e dos adolescentes deve ser considerado dever das gerações adultas, representadas pela família, a sociedade e o Estado.” Mas, uma dúvida fica no ar! Quem prepara esta família?

Nesta perspectiva, não podemos perder de vista os desafios que emergem dessa discussão para o trabalho pedagógico escolar e para os movimentos e organizações populares. A educação escolar necessita objetivar o atuar sobre a transformação da sociedade, através da ação sobre os sujeitos da prática social, constituindo na atividade consciente e social dos homens para uma existência humana cada vez mais livre e universal (DUARTE, 1999), apreendendo que educar, é mais que transmitir conhecimento, é oferecer a oportunidade de o aluno exercitar a sua cidadania. A escola deve capacitar o indivíduo para que ele atinja o status de cidadão, o que exige um grande esforço para exercitar no alunado o pensamento crítico, o raciocínio e a capacidade de emitir uma opinião e se preparar para orientar as novas gerações do futuro.

Arroyo (2001) vê a necessidade de considerar a escola pública onde trabalhamos, como um espaço de direito, não somente dos professores, mas dos alunos, das crianças e

adolescentes, filhos de trabalhadores que freqüentam essa escola. Em momento algum podemos deixar que o fracasso (seja na escola ou na vida desses sujeitos) seja resultado da ausência de confiança do estudante ou de seus familiares, do professor ou de todo o corpo escolar.

Neste contexto, no âmbito educacional, se faz necessário a elaboração de uma proposta pedagógica coerente e com uma linguagem significativa para a vida das crianças, adolescentes e dos jovens, respeitando suas necessidades e individualidades, pois a escola ainda apresenta-se inadequada para crianças pobres, como demonstra a evasão (94,4% dos entrevistados). Muitos não conseguem aprender quase nada. Outros vão à escola apenas para comer sua única refeição do dia. Outros tantos chegam à adolescência analfabetos (BECKER, 1994).

O grande desafio é discutir formas para superar o distanciamento entre o discurso oficial e as práticas cotidianas. Documentar as experiências inovadoras e apoiar os programas que trabalham com crianças e adolescentes, também seria um grande avanço neste sentido. Investir ainda mais em pesquisas, também nos ajudaria na reflexão de temas importantes à qualidade de vida destes sujeitos e melhorias nas instituições pelas quais circulam, incluindo-se aqui a escola, pois como todas as demais questões relacionadas ao ser humano às questões que envolvem a adolescência merecem ser tratada com respeito, ética e profissionalismo.

Analisar as implicações ideológicas, as formações discursivas, e enfim, todo o emaranhado lingüístico/não-lingüístico, existentes respectivamente, no texto e no contexto (BAKHTIN, 2000) desta análise e desvendar os seus segredos, é um trabalho que requer muita pesquisa sobre os sujeitos deste estudo, pois, não se pode perder de vista, o contexto em que vivem estes adolescentes, suas perspectivas e possibilidades. Temos que buscar uma forma de aproximação, que os resgates destas situações de envolvimento em atos infracionais, para buscar outras sínteses de atuação junto aos mesmos. Estes sujeitos são reflexos de uma sociedade que está doente.

Assim, trabalhar na escola, ou em qualquer outro ambiente, atendendo crianças e adolescentes, como é o caso dos estabelecimentos educacionais para os que cometem atos infracionais nos espaços da Fundação, requer uma equipe multiprofissional, para que os problemas e necessidades sejam avaliados sob diversos olhares, já que os problemas sociais estão cada vez mais afetando o cotidiano deles. Um trabalho em equipe, Escola/FUNCAP, precisa ser fortalecido para encontrar mais soluções para um mesmo problema.

Os sujeitos desta pesquisa representam uma pequena parcela no total de adolescentes atendidos pela FUNCAP. Este é um trabalho que requer apoio e compromisso, pois dos 18 adolescentes entrevistados, 07 perderam suas vidas para a criminalidade e 05 adolescentes: *Barros, Serra, Baby, Almeida e Progênio* fugiram das Unidades onde se encontravam cumprindo MSE de Internação. Segundo informações, não há notícias sobre estes desde suas fugas. O adolescente *Lopes* ainda continua cumprindo MSE de internação tendo acompanhamento psico-sócio-pedagógico. Os adolescentes *Niel, Nascimento e Oliveira* cumpriram suas MSE de Internação e progrediram para MSE de Semiliberdade. Após, progrediram para a MSE de Liberdade Assistida. Não há informações se estes adolescentes estão cumprindo esta nova medida, pois como a mesma é de responsabilidade do Município, a FUNCAP não tem ingerência sobre ela. O adolescente *Junior* obteve encerramento de processo, voltando para o município de Tucuruí, desde então não houve mais contato com este adolescente. O adolescente *Ari*, também obteve encerramento de processo, foi morar com uma irmã no município de Salinas. Segundo informações de familiares ele voltou para as ruas e eles não tem contato com o mesmo.

Muito ainda tem que ser feito pelas crianças e adolescentes de todo o país, pois o número dos que estão em conflito com a Lei poderá continuar a crescer, caso continuemos a tratar o assunto de forma velada, como se o problema fosse apenas do Estado ou da FUNCAP, que como executora, sempre é atacada pelos noticiários, pela comunidade e/ou sociedade, como se fosse à única responsável por esta parcela da população.

A reflexão acerca da questão do Adolescente Infrator é de fundamental importância para entender o fenômeno da criminalidade juvenil, e o que cada um de nós fará com os enunciados discursivos referidos neste estudo, é o que poderá determinar alguns caminhos possíveis de se (re)pensar esta adolescência para além do ato infracional, para além de nossos julgamentos acrílicos.

É fato que inúmeras análises nestas redes-trama apontaram para os fatores de risco relacionados com a prática infracional e, dentre eles destacamos, as condições da família com baixos níveis de afeto, pouca coesão e ausência de monitoramento das atividades dos filhos, indiferença generalizada e vínculo pouco afetivo nas relações interpessoais, nível socioeconômico reduzido, influência de colegas como a associação com pessoas agressivas ou usuários de drogas, história comportamental de exposição a situações de risco, problemas familiares, presença de psicopatologias e problemas escolares, além de fatores cognitivos.

E neste contexto, pensar a inserção social remete-nos à responsabilidade da sociedade. A todos nós cabe a receptividade, o entendimento de que aquele que cumpriu a medida socioeducativa respondeu judicialmente pelo ato infracional cometido. É dever da sociedade acolhê-lo para que não volte a infracionar. A inserção social dar-se-á à medida do acolhimento a esse adolescente, por parte não só da família e da comunidade, como também das políticas sociais e da sociedade, construindo estratégias conjuntas de inclusão na perspectiva da efetiva cidadania. A inserção social é aquela feita a muitas mãos.

Sabemos que ainda falta conhecimento e apoderamento teórico e metodológico do enviesamento da execução deste trabalho, porém, apesar de todas as dificuldades que a Instituição vem enfrentando (e que não são poucos), uma informação importante a ser dada neste momento, é sobre os novos olhares que se tem dado ao trabalho socioeducativo desenvolvido nos espaços da FUNCAP, que tem reafirmado desde 2007, o compromisso que assumiu em garantir espaços qualificados, de reflexão e decisões implementadas através de seu Planejamento Pedagógico Institucional – PPI.

Hoje a Fundação da Criança e do Adolescente do Pará discute, que: ***"tudo o que serve para trabalhar com adolescentes serve para trabalhar com adolescentes autores de ato infracional"*** (COSTA, 2006). Afinal, estamos diante de um adolescente que, por circunstâncias da vida, cometeu ato infracional. Não estamos diante de um infrator que, por circunstâncias, é um adolescente. Esta é uma mentalidade que aos poucos precisa tomar conta de todos: servidores, família, comunidade, escola, pois uma realidade é fato, quando o adolescente chega até a FUNCAP é porque todas as outras instâncias que permeiam a vida deste sujeito falharam.

Cabe a cada um de nós, imbuídos de vontade político-social, de apoiar o novo momento, a nova construção e redimensionamento do trabalho sociopedagógico pela qual a FUNCAP vem passando, através da construção e implementação de seu Projeto Político Institucional, pois esta construção é histórica no Estado do Pará e necessita do apoio de toda a sociedade e do Estado. Este projeto deve garantir o protagonismo dos adolescentes em conflito com a Lei, incentivando com que os mesmos participem de atividades de formação pessoal e de desenvolvimento da cidadania. Assim, quem sabe, possamos devolver a sociedade sujeitos que percebam a importância da escolarização para suas vidas, que não abandonem o espaço escolar para enveredarem na criminalidade e que construam seus projetos de vida pautados na vontade de ser e viver a sua adolescência com criticidade e consciência de seu papel social, para que mais adolescentes não abandonem o ambiente

educacional de forma precoce e engrosse as fileiras da evasão e da repetência escolar, para que não percam seus sonhos com a perda de suas vidas, nesta conflituosa vivência com a criminalidade e cumprimento de Medida Socioeducativa.

É claro que esta é uma construção a ‘duras penas’, pois trabalhar a Socioeducação é um desafio a cada dia, mas a Instituição tem em suas mãos a uma nova proposta para o atendimento socioeducativo, o que deverá se constituir numa nova história, numa nova análise a ser realizada por outros e novos olhares. O meu se encerra aqui por ora, na certeza de que outras vezes se entrelaçaram nestas análises, abrindo caminhos para novos diálogos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. e RUA, M.G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- AGUIAR e FERREIRA, Márcia Ângela da S.e Naura Syria Carapeto (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALBERTO, M. de F. P. *A dimensão subjetiva do trabalho precoce de meninos e meninas em condição de rua em João Pessoa - PB*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.
- ALVES, Laura Maria S.A. (org). **Educação infantil e estudos da infância na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2007
- AMAZONAS, M.C.L.A; BRAGA, M.G.R.. **Reflexões acerca das novas formas de parentalidade e suas possíveis vicissitudes culturais e subjetivas**. *Ágora* (Rio J.) v.9 n.2 Rio de Janeiro jul/dez. 2006.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION - <http://www.apa.org/>. Acesso: acesso em 23/07/2009
- AMORETTI, R. **Bases para a leitura da violência**. In: *Psicanálise e violência*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e o seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo, Musa Editora: 2007.
- ANTÔNIO, Severino. **Educação e Transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- AQUINO, Júlio Groppa. **Erro e fracasso na escola – alternativas teóricas e práticas**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1997.
- ARAÚJO, Carla. **A violência desce para a escola: sua manifestação no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. **Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola**. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. 3ª Ed. Campinas: Papirus, 1999.
- _____. **Imagens Quebradas- trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1984.

ASSIS, Simone G. de. **Traçando Caminhos em uma sociedade violenta**. Rio de Janeiro, Fiocruz, 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A Educação como Política Pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Exclusão Social e Políticas Educativas: Implicações da Adoção do Estilo Gerencial de Gestão por Programas Federais Destinados a Educação Municipal**. III Colóquio Internacional Paulo Freire. Anais. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2001^a.

BAIEL, Luzia F; ALMENDRA, Carlos A da Cunha. **A dinâmica perversa do medo e da violência urbana**. In: Revista Serviço Social e Sociedade n° 70. São Paulo. Cortez, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Ed. Hucitec, 1988a.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Os gêneros do discurso**. In: **Estética da criação verbal**, [trad. francês : Maria Ermantina Galvão; revisão : Marina Appenzeller]. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. (Voloshinov, V.N. 1980). **Écrits sur le freudisme**. Paris, L'Age D'homme, 1988b.

BARROS, Regina Benevides e PASSOS, Eduardo. **A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade**. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 16, n.1, p. 71-79, 2000.

BARROS, V. A. **A Função Política do Trabalho e a ordem social**. Veredas do Direito, Belo Horizonte, v.2, n°4, 2005.

BAZILIO, L. C. e KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BECKER, Daniel. **O que é Adolescência**. 13^a ed. São Paulo: brasiliense, 2003.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. Tradução de Marco Estevão. 3^a edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

BERGER, P., & LUCKMANN, T.A. **A construção social da realidade. Tratado de sociologia do conhecimento**. (22a ed.). Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BEZERRA, Maria Wilma de S. **O Significado dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente em Exclusão Social**. UFPB. João Pessoa, 2002. 50.

BOSSA, Nadia A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Distrito Federal, Brasília. Lei Federal 8.069 de 23 de julho de 1990.

BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB INTERPRETADA: Diversos olhares se entrecruzam**. 2ª ed. revisada – São Paulo: Cortez, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CADERNOS DO IASP - INSTITUTO DE AÇÃO SOCIAL DO PARANÁ- **Compreendendo o Adolescente**- Cristiane Garcez Gomes de Sá (org)- Curitiba, 2006.

CALDEIRA, T. P. do R. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Editora 34, 2008.

CAMACHO, L. M. Y. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

CANDAU, V.M. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CARDIA, N. **A violência urbana e a escola**. Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, v.2, n.2, set. 1997.

CASTRO, G.M.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L.B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

CATÃO, M. F.- **Projeto de Vida em Construção: na Exclusão/Inserção Social**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLL, Cesar. **Psicologia e currículo**. São Paulo, Ática, 1999.

COLOGNESE, S. A., MÉLO, J. L. B. de. **A Técnica de Entrevista na pesquisa Social**. In: **Pesquisa Social Empírica: Métodos e Técnicas**. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, PPGS/UFRGS, v. 9, 1998.

CONANDA. **Relatório Final da III Conferência Nacional do Direitos da Criança e do Adolescente**. Brasília: 2000.

_____. **Anais da II Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Brasília, Agosto/1997. Brasília: CONANDA, 1998

_____. **Anais da IV Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.** Brasília, 19 a 22/11 de 2001. Brasília: CONANDA, 2002.

_____. **Diretrizes nacionais para a política de atenção integral à infância e à adolescência.** Brasília: CONANDA, 2000.

CORDIÉ, Anny, **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar /** Trad. Sônia Flach e Marta D'Agord. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Convenção Internacional dos Direitos da Criança. *Save the Children.* Brasília, 1989

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: Fundamentos epistemológico e políticos.** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Evasão escolar: matrícula é uma coisa, frequência, outra.** In: ABC educativa – São Paulo: Criarp Ltda, ano 5, nº 41, dezembro/04 – janeiro/05, p. 7-11.

COSTA, Ana aula Motta, **As Garantias Processuais e o Direito Penal Juvenil: como limite na aplicação da medida socioeducativa de internação.** Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2005.

COSTA, Antonio. C. G.. **Participar é preciso.** Ministério da Ação Social, centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA). Rio de Janeiro: Bloch, 1990

COSTA, _____. **Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática.** Fundação Odebrecht, Salvador, 2006.

_____. **Mudar o conteúdo, o método e a Gestão -** Especial para a Folha de S.Paulo, 29/07/2003. Acesso on-line, em 28 de janeiro de 2009.

COSTA, D.M.F.; FORMIGA, N.S.; GOUVEIA, V.V & ANDRADE, J.M.. **Indicadores da relação familiar e suas relações com as condutas anti sociais e delitivas.** [Resumo]. Construindo a psicologia brasileira, 2003.

COSTA, J.F, **Violência e Psicanálise.** Rio de Janeiro: Graal, 2000.

COSTA, L. F., Penso, M. A., & Féres-Carneiro, T. **Reorganizações familiares: as possibilidades de saúde a partir da separação conjugal.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8, 1992.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília, 1988.

COZER, R. de C. **A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos: o cenário das primeiras séries do ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado. São Carlos: P/PPGE/UFSCar, 2003.

DAMATTA, R. Apresentação. Em: Van Gennep, A. **Os ritos de passagem.** Petrópolis: Vozes, 1978.

DIÁRIO DO PARÁ ON-LINE- **Pesquisa aponta o que população pensa sobre a violência em Belém**- edição de 08/12/08- Acesso, 04 de outubro de 2009

DIAS. Ana Rosa Ferreira, **O Discurso da Violência: As marcas da oralidade no jornalismo popular**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky**. Campinas: Autores Associados, 1999. (Col. Polêmicas do nosso tempo, vol. 55, 2ª ed.).

DURKHEIM, E. **Representações individuais e representações coletivas**. In **Sociologia e filosofia** (2a ed., pp.15-49). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

ECA – **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Pará – Belém; CEDCA/SETEPS, Agosto de 2005.

ELIAS. N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. 1-2, 1990.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERNANDEZ. Villanueva, C. **Socialización infantil y clase social**. Madrid: Universidad Complutense (1985). In: *Estudo de Psicologia*. v.22, n.1. Campinas, mar. 2005

FERREIRA, M.M.; FERNANDES, T.M.; ALBERTI, V. (org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001.

FERREIRA. Rosa M. F, **Os Meninos da Rua**. Comissão de Justiça e Paz, CEDEC. São Paulo, 2000.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

FIGUEREDO, L.C.. **Revisitando as psicologias**. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

FIORIN, José Luís. **Introdução ao Pensamento de M. Bakhtin**. São Paulo, Ática, 2006.

FONACRIAD, João Batista Saraiva, Rolf Koerner Júnior, Mario Volpi (org). **Adolescentes Privados de Liberdade – A Normativa Nacional e Internacional & Reflexões acerca da responsabilidade penal**. 3.ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FONTE: Folha de São Paulo. <http://folhadesaopaulo.com.br> – Acesso em 21/10/2009.

FONTE: Jornal Diário do Pará. <http://ee.diariodopara.com.br>- Acesso em 04/10/2009.

FONTE: Fonte: ibge.gov.br/home/presidencia/noticia. Acesso:18 de dezembro de2009.

FONTE: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS– acesso: 17.04.2009.

FONTE: <http://www.ufpa.br/beiradorio/arquivo/beira15/noticias/noticia2.htm>- acesso: 10/11/2009

FONTE: <http://www.humanitech.it/> - Acesso em 17 de dezembro de 2009.

FONTE: <http://www.Plenitudeumarevistaplenacompleta.com.br>- Acesso: 10/11/2009

FONTE: Fonte: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**: 27.03.2010).

FONTE: <http://sociologiadepantao.blogspot.com/2009>- Acesso em 27/11/2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREITAS, Maria. P; SOUZA, Solange. J; KRAMER Sonia (orgs). **CIENCIAS HUMANAS E PESQUISA: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1994 (Coleção questões da nossa época; v. 107).

FREITAS, M.T.A. **Nos textos de Vygotsky e Bakhtin: um encontro possível**. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

FUNDAÇÃO Getúlio Vargas. Fonte: <http://www.fgv.br/> Acesso: 17.04.2009.

GALLO, Alex Eduardo; WILLIAMS. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (org). **Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional**. Psicol. teor. prat. v.7, n.1. São Paulo. jun. 2005.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA. Antonio Flávio (org). **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. [Traduzido por Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo]. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

GARNIER, C.; BEDNARZ, N. & VLANSKAYA, J. **Após Vygotsky e Piaget: Perspectivas Social e Construtivista - Escola Russa e Ocidental**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **A Linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade**. In: EDUCAÇÃO E CIDADANIA, Porto Alegre. MIMEO, 2000.

GUERRA, V. N. A. **Violência de Pais contra Filhos: a tragédia revisitada**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

HERNANDEZ, Fernando. “Como os docentes aprendem” In *Pátio*, ano 1, n.4. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

IBGE, Censo Brasília, 2007.

IBGE, Censo Brasília, 2009.

_____ / DATASUS e Fundação da Criança e do Adolescente – FUNCAP/ Núcleo de Planejamento e Orçamento da NUPLAN, 2007- *site*: <http://www.pdf4free.com>.

INSTITUTO BRASILIA MARANHÃO – <http://brasiliamaranhao.wordpress.com/> acesso em 17/08/09.

JOBIM e Souza, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

JORNAL O PIONEIRO - Edição nº 9570. Caxias do Sul, 07 de agosto de 2006. Acesso em 17/08/09.

JORNAL O LIBERAL – **Atualidades: Jovem infrator não deve ser internado**. Belém-pa, domingo, 4 de julho de 2010.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LASCH, C. **Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LDB - Lei 9394/96- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

LEONTIEV, A.N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciências del Hombre. In: Estudo de Psicologia. v.22, n.1. Campinas, mar. 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001

LEVISKY, D. L. **Adolescência: reflexões psicanalíticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

LOPES, Edson Ferreira & ALVES, Patrick Franco. **Perfil dos Adolescentes Infratores do Distrito Federal de 1997 a 2001**. Brasília: Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, 2002.

MARTINELLI, Maria Lúcia. *Serviço Social: Identidade e Alienação*. São Paulo: Cortez, 2001. *Programa de Execução das Medidas Sócio-Educativas de Internação e liberdade do Rio Grande do Sul*. PEMSEIS. Porto Alegre, 2002.

MARX, Karl. **A ideologia Alemã**. 8a ed, trad, Jose Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, HUCITEC, 1991.

MENDES, E.G. e COSTA, A.C.G. **Das Necessidades aos Direitos**. São Paulo-SP: Ed. Maleiros LTDA, 1994.

MENDONÇA, M. H. M.. *Crianças e Adolescentes Pobres de Direitos. A Trajetória da Política Social Dirigida à Infância e Adolescência no Brasil Republicano*. Tese de

Doutorado, Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.

MODESTI, João. **Uma pedagogia perene**. Coleção pedagogia viva. Editora Salesiana Dom Bosco. 2ª ed. São Paulo, 1975/1984.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOREIRA, Ailton. **O que a escola tem feito para formar o aluno cidadão**. Revista AMAE Educando, ano XXX, n. 226, Abril 1998.

MORIN, Edgar. **O método: O conhecimento do Conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

MUNIZ, Adriano Sampaio. **O Adolescente Infrator**. <http://www.direitonet.com.br/artigos>. Acesso: 19/01/10.

NETTO, José P. **“transformações societárias e Serviço Social”**. Serviço Social & Sociedade n. 50. São Paulo, Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Letramento, cultura e modalidades de pensamento**. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

OSORIO, Luiz Carlos. **Adolescente hoje**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1989/2003.

OZELLA, Sérgio (org.). **Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, V. & WARDE, M. **Novo Paradigma de Desenvolvimento e Centralidade do Ensino Básico**. In: Educação e Sociedade. 1993, nº44.

PASSETTI, Edson. **Cartografias de violência**. In: Revista Serviço Social e Sociedade nº 70. São Paulo. Cortez, 2002.

PERALVA, A. **A violência urbana e a escola**. Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, v.2, n.2, set. 1997

PEREIRA, I; MESTRINER, M. L. **Liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade: medidas de inclusão social voltadas a adolescentes autores de ato infracional**. São Paulo: IEE/PUC-SP e FEBEM-SP, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, JEAN. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTA, Selma Garrido, GUEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005

PIMENTEL, Adelma (org). **Universo adolescente: escalpelamento, drogadição, violência, agressividade, subjetividade**. 1ª Ed.-Belém: Centro de Desenvolvimento da Adolescência, 2007.

PINTO, Ivany, N. Tese de Doutorado: **As representações sociais do Projeto de Vida dos adolescentes: um estudo psicossocial**, PUC-SP, 2002.

REGO, Tereza Cristina, **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3 ed. Petropolis: Vozes, 2003.

RELATÓRIO DE PESQUISA: **“Levantamento da Situação de Trabalho Infanto-Juvenil em Escolas de Belém-Pa”** / Movimento República de Emaús- mre. Entro de Defesa da Criança e do Adoçescente- CEDECA- Universidade Federal do Pará- UFPA. Belém, 2009.

REVISTA Brasileira de Psiquiatria, vol.22 s.2. São Paulo, Dez. 2000.

REVISTA Espaço Acadêmico, nº 66 - Novembro de 2006 - Mensal. ISSN 1519.6186.

REVISTA Nova Escola – junho/julho, 2008.

RIBEIRO, João Ubaldo. **“O Brasil pela novela”**. In: Id. A sociedade contra o social. O alto custo da vida pública no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA. Maria C; AMORIM. Kátia de Souza; SILVA. Ana Paula S; CARVALHO. Ana Maria A, (org). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALES, MIONE APOLINARIO. **(In)visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência**. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHIFF, Michel. **A inteligência desperdiçada**. Porto alegre, Artes Médicas, 1994.

SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE. **VIOLÊNCIA**. Ano XXIII. Nº 70. São Paulo. Cortez, 2002.

SILVA, N. P. Ética, indisciplina e violência nas escolas: algumas considerações. In: **Temas em Educação II - Livro das Jornadas 2003**. Ribeirão Preto, SP: Futuro Congressos e Eventos Ltda, 2006.

SINASE - **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006.

SOUSA, Clarilza Prado De. NASCIMENTO, Ivany Pinto. **As Representações Sociais do Projeto de Vida dos Adolescentes: um estudo psicossocial**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

SPOZITO, MARÍLIA PONTES; et al (Org.). **Juventude em debate**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TEJADAS, S. **Juventude e ato infracional: as múltiplas determinações da reincidência**. 2005. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2005.

TOLEDO, George Wilton. **A Delinquencia Juvenil no Estado de São Paulo: característica, frequência, evolução e tendências observadas entre os anos de 1950, 1960, 1979, 1985 , 1995, 2000, 2001, 2002**. São Paulo: USP/Ribeirão Preto, Departamento de Psicologia e Educação, 2006.

THOMPSON, Paulo. **A voz do passado - História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRALDI, L.L. **Currículo: Conceituação e Integralização**. Atlas, S.P, 1984.

VAN Gennepe, A. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 1978.

VELOSO, Milene Maria Xavier e SILVA, Sandra Mônica da. (org.). **Construindo Estratégias de Enfrentamento à Violência Doméstica contra a Criança e o Adolescente**. Belém, MOPROM, 2007.

VOLPI, Mario. **A ação do governo federal na defesa dos direitos da criança e do adolescente**. In: *Políticas Públicas Sociais. Um Novo Olhar sobre o Orçamento da União, 1995/98* (P. E. Rocha, org.), Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 1999.

_____. (org.). **O Adolescente e o ato infracional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Sem Liberdade, Sem Direitos: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei**. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artmed, 1996b.

_____. **Formação Social da Mente**. 6ª Edição. - São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 6ª Edição. - São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2000 (Original publicado em 1934).

XIMENES, Romero, **DIÁRIO DO PARÁ. O Pará é uma fábrica de excluídos**. <http://ee.diariodopara.com.br/> Acesso em 04/01/2009.

YAMASAKI, Alice Akemi. **Violências no Contexto Escolar: um olhar freiriano**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo, 2007

WINNICOTT, D. W. **Agressão em *Privação e Delinqüência***. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1939), 1999.

_____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 5ª edição, 1975.

ZALUAR, Alba. **A Máquina e a Revolta**. SP, Editora Brasiliense, 1997.