
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA CARLA CARDOSO

**A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE
ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS
INFRAACIONAIS DURANTE SUAS TRAJETÓRIAS
ESCOLARES**



Rio Claro
2017

PRISCILA CARLA CARDOSO

**A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE ADOLESCENTES AUTORES DE
ATOS INFRACIONAIS DURANTE SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências,
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho” - Campus de Rio Claro, como parte dos
requisitos para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Cristina Fonseca

Rio Claro

2017

155.5
C268c Cardoso, Priscila Carla
 A construção de identidades de adolescentes autores de
 atos infracionais durante suas trajetórias escolares / Priscila
 Carla Cardoso. - Rio Claro, 2017
 180 f. : il., quadros

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
 Instituto de Biociências de Rio Claro
 Orientador: Débora Cristina Fonseca

 1. Adolescência. 2. Identidade. 3. Adolescente. 4.
 Trajetória Escolar. 5. Ato Infracional. 6. Psicologia da
 Educação. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS DURANTE SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

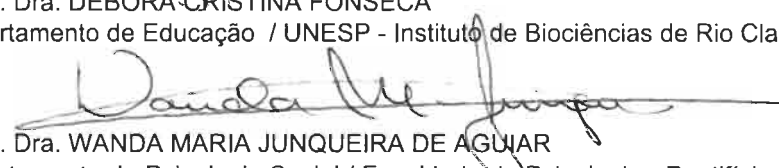
AUTORA: PRISCILA CARLA CARDOSO

ORIENTADORA: DEBORA CRISTINA FONSECA

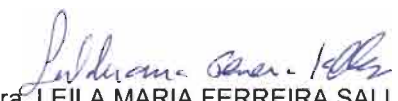
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. DEBORA CRISTINA FONSECA
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR
Departamento de Psicologia Social / Faculdade de Psicologia - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / SP



Profa. Dra. LEILA MARIA FERREIRA SALLES
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 07 de agosto de 2017

Dedico ao Joaquim, Gonçalo, Benício, Vicente e Lauro por cederem suas histórias.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pois sem Ele nada disso seria possível. À minha querida família, em especial ao meu pai que já não se encontra presente, mas enquanto esteve me motivou e me apoiou tanto financeiramente e emocionalmente. Serei grata eternamente! À minha mãe pela paciência nos momentos de stress e por me apoiar em tudo. Ao meu irmão, pela colaboração sempre que necessitei. Amo vocês!

À minha orientadora Prof^a Dr^a Débora Cristina Fonseca pela paciência, compreensão, disponibilidade e generosidade em me orientar diante da minha imaturidade intelectual. Minha gratidão e admiração.

Às Professoras Doutoras Wanda Maria Junqueira de Aguiar e Leila Maria Ferreira Salles por me ampararem nas minhas dúvidas de forma tão delicada e humana. Agradeço pelos elogios e pelas críticas construtivas, que foram muito valiosas.

Aos sete adolescentes que se disponibilizaram a participar dessa pesquisa. Obrigada por dividirem um pouco de suas histórias. Sem suas contribuições esse estudo não seria possível.

Às queridas companheiras de risadas e de angústias Claudia, Elisiane, Tamyres, Caroline e Viviana. Obrigada pela amizade sincera. Às minhas eternas amigas Eliza, Grazielle, Jéssica, Fernanda e Amanda que mesmo distantes geograficamente se fazem presentes. Amo vocês!

Aos colegas de mestrado Robson, Leonel, Rita e Bruna pelos momentos de aprendizagem e coleguismo. Aos queridos colegas da Secretaria de Assistência Social do município de Vinhedo por me apoiarem e acolherem nos momentos de ansiedade e pela disponibilidade em me ajudarem sempre que necessitei. Agradeço em especial ao João pela impecável tradução do resumo para o inglês. Obrigada pela amizade e pela ajuda!

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos – GEPEPDH, pelos ricos momentos de socialização do conhecimento.

E por fim e não menos importantes àqueles que de alguma forma contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada. Sou grata a todos!

“Se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária”.

(Karl Marx)

RESUMO

A escola, como um espaço de socialização e de transmissão do conhecimento historicamente acumulado, assume um importante papel na construção da identidade do adolescente, tanto no que se refere à reposição de identidades estigmatizadas, como nas possibilidades de ressignificações com sentido emancipador. Assim, amparado nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural, na qual a singularidade é entendida como um produto da história das condições sociais e materiais do indivíduo, esse estudo tem por objetivo compreender, por meio do método do materialismo histórico dialético, a construção da identidade de adolescentes autores de atos infracionais e o papel da escola nesse processo. Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo, que se utilizou de três principais fontes de coletas de dados, quais sejam: os registros dos Livros de Ocorrência Escolares (LOE) das escolas, os processos judiciais disponibilizados pela Vara da Infância e Juventude, bem como as entrevistas semi-estruturadas com os adolescentes. A análise dos dados, por sua vez, foi feita a partir de núcleos de significação apreendidos nos discursos dos adolescentes, em conjunto com a análise documental de dados já coletados por uma pesquisa maior, da qual o presente estudo faz parte. Os dados da pesquisa demonstraram que a escola é um lugar, para maioria destes adolescentes, de reposição de identidade estigmatizada, que sitentiza, antes do ato infracional, na figura do aluno problema e após o ato na figura de aluno infrator. Outras possibilidades de identidades com sentido emancipador lhes são, muitas vezes, negadas. Isso demonstra, portanto, o importante papel mediador da escola na constituição da identidade dos adolescentes autores de atos infracionais, tanto no sentido de repor identidades estigmatizadas por meio de preconceitos e estigmas, como de possibilitar identidades emancipadoras, de maneira a transformar e ressignificar suas trajetórias escolares negativas.

Palavras-chave: Identidade. Adolescente. Trajetória Escolar. Ato infracional. Psicologia da Educação.

ABSTRACT

The school, as a space of socialization and transmission of historically accumulated knowledge, assumes an important role in the construction of the identity of the adolescent, both as regards the replacement of stigmatized identities, as in the possibilities of resignification with an emancipatory sense. Thus, based on the theoretical-methodological assumptions of the historical-cultural perspective, in which the singularity is understood as a product of the history of the social and material conditions of the individual, this study aims to understand, through the method of dialectical historical materialism, the construction of the identity of adolescents responsible for delinquency episodes and the role of the school in this process. It is therefore a qualitative study that used three main sources of data collection, namely: the records of School Occurrences Books (LOE) of the schools, the judicial processes made available by the Child and Youth Court, as well as semi-structured interviews with adolescents. Data analysis was based on clusters of meaning seized in the discourses of adolescents, together with the documentary analysis of data already collected by a larger research, of which the present study is part. The research data showed that the school is a place, for most of these adolescents, to replace stigmatized identity, which situates, before the infraction act, the figure of the “problem student” - and after the act - in the figure of the “offender student”. Other possibilities of identities with an emancipatory sense are often denied to them. This demonstrates, therefore, the important mediating role of the school in the constitution of the identity of the adolescents responsible for infractions, both in the sense of restoring stigmatized identities through stigma and prejudice, and of enabling emancipatory identities that transform and resignify their negative school trajectories.

Key-words: Identity. Adolescent. School. Experience. Delinquency. Episode. Educational psychology.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 OBJETIVOS	15
2 O ADOLESCENTE E O ATO INFRACIONAL	16
2.1 ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA	16
2.2 ADOLESCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE E AS DIFICULDADES DE ACESSO AO DIREITO	23
2.3 ADOLESCENTE E A VIOLÊNCIA: CRIMINALIZAÇÃO DA POBREZA	27
2.3 O ADOLESCENTE E O ATO INFRACIONAL: ALGUNS SIGNIFICADOS SOCIAIS	33
3 IDENTIDADE	39
3.1 PENSANDO SOBRE O SINTAGMA: IDENTIDADE-METAMORFOSE-EMANCIPAÇÃO	39
3.2 POLÍTICAS DE IDENTIDADE E IDENTIDADES POLÍTICAS	44
4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ADOLESCÊNCIA	47
4.1 ECA: INSTRUMENTO DE GARANTIA DE DIREITOS	47
4.2 REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL E A VONTADE DA SOCIEDADE EM PUNIR	53
4.3 SERVIÇOS E ATENDIMENTOS À ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS	57
5 DIREITO À EDUCAÇÃO: OS DESAFIOS ENFRENTADOS PARA SUA CONCRETIZAÇÃO	64
5.1 EDUCAÇÃO COMO MEDIADORA NA FORMAÇÃO HUMANA	64
5.2 ACESSO E PERMANÊNCIA ESCOLAR DE ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS	67
5.3 EXCLUSÃO/INCLUSÃO ESCOLAR: PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES	73
6 A PESQUISA	78
6.1 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA	78
6.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	83
6.2.1 PROCESSO DE COLETA DE DADOS	86
6.2.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	89
7 ANÁLISE DOS DADOS	92
7.1 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	92
7.1.1 JOAQUIM	93
7.1.2 GONÇALO	104
7.1.3 BENÍCIO	113
7.1.4 VICENTE	124
7.1.5 LAURO	134
8 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS ADOLESCENTES	145
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
APÊNDICES	173
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARTICIPANTE MENOR DE 18 ANOS)	173
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARTICIPANTE A PARTIR DE 18 ANOS)	175
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE)	177
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA	179

LISTA DE ABREVIATURAS

CASA – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
CONANDA – Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente
CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FEBEM – Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor
FUNABEM – Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
GEPEPDH – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos
LA – Liberdade Assistida
LOE – Livro de Ocorrência Escolar
MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MSE – Medida Socioeducativa
ONU – Organização das Nações Unidas
PCC – Primeiro Comando da Capital
PEC – Proposta de Emenda à Constituição Federal
PIA – Plano Individual de Atendimento
PNBEM - Política Nacional do Bem Estar do Menor
PSC – Prestação de Serviço à Comunidade
SAM - Serviço de Assistência ao Menor
SDH – Secretaria de Direitos Humanos
SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos
SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SIPIA – Sistema de Informações para Criança e Adolescência
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PRÉ- INDICADORES DE JOAQUIM.....	95
QUADRO 2 – CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE JOAQUIM	96
QUADRO 3 – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÕES DE JOAQUIM.....	98
QUADRO 4 – PRÉ-INDICADORES DE GONÇALO	105
QUADRO 5 – CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE GONÇALO	106
QUADRO 6 – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÕES DE GONÇALO	107
QUADRO 7 – PRÉ-INDICADORES DE BENÍCIO	114
QUADRO 8 - CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE BENÍCIO	115
QUADRO 9 – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÕES DE BENÍCIO	118
QUADRO 10 – PRÉ-INDICADORES DE VICENTE	125
QUADRO 11 – CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE VICENTE.....	126
QUADRO 12 – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÕES DE VICENTE.....	128
QUADRO 13 – PRÉ-INDICADORES DE LAURO.....	135
QUADRO 14 – CONSTRUÇÕES DE INDICADORES DE LAURO	136
QUADRO 15 – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÕES DE LAURO.....	139

1 INTRODUÇÃO

A realidade educacional brasileira tem sido, ao longo do tempo, alvo de muitos debates entre educadores e estudiosos da área devido a forma como foi e tem sido tratada a educação no país. O descompromisso histórico do Estado com a educação é evidenciado e demonstrado em diversas pesquisas realizadas nesse campo de conhecimento.

Os temas estudados vão desde os mais amplos como questões relativas à política educacional e a ordem social vigente, até os mais localizados e menos universais como questões relacionadas à organização do trabalho escolar, relação professor-aluno, questões de gênero, participação social nas escolas, entre outros. Dentre os temas que dizem respeito às questões do cotidiano escolar, a dificuldade em lidar com alunos que não seguem um padrão normativo, mais especificamente aqueles considerados protagonistas de violência escolar, estão entre os que têm ganhado um espaço significativo nos debates no campo educacional.

A escola, na maioria das vezes, tem sido vista, apenas, como um espaço de transmissão de conhecimento, sendo desconsiderada como lugar de interações de caráter social, político e ideológico e que o fazer pedagógico está diretamente ligado às essas questões. Essa rejeição, por sua vez, juntamente com um conjunto de outros fatores como condições de trabalho precárias e expectativas que o professor tem sobre o “aluno ideal”, os impedem de pensar em trabalhos alternativos que busquem o desenvolvimento sócio-cognitivo-emocional dos alunos considerados “problemas”, o que acaba excluindo-os do processo educativo.

É por isso que qualquer discussão relacionada à educação deve se pautar na seguinte questão: o que se entende por educar? Dependendo do entendimento, que, por sua vez, se baseará em algum pressuposto teórico-metodológico, as reflexões tomarão rumos totalmente diferentes. Por esse motivo, torna-se relevante evidenciar, de imediato, que se optou neste trabalho por recorrer ao materialismo histórico dialético, que compreende a realidade como síntese de múltiplas determinações. Como aponta Marx (1988), somente a partir da superação da mera compreensão das aparências e a apreensão da essência dos múltiplos fenômenos que se poderá compreender a realidade social em sua totalidade. Isso significa dizer que a educação, segundo esse pressuposto, deve ser entendida para além do ato de ensinar.

Para Martins (2004, p. 55) a educação, mais do que ensinar, é parte constitutiva do processo de humanização, ou seja, “é um processo que não pode ser eliminado do

desenvolvimento humano e uma das condições pelas quais o ser humano adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico social”. É nesse sentido que a autora afirma que educação faz parte do salto qualitativo do desenvolvimento humano, que acontece a partir da superação de um sistema fechado, que é regido apenas pela natureza biológica, para um sistema aberto, que é construído histórico e socialmente.

Duarte (2004) reitera sobre a importância da educação no interior do desenvolvimento humano ao dizer que a formação do indivíduo é, necessariamente, um processo educativo. Ainda sobre isso o autor faz a distinção entre os processos intencionais e não intencionais, sendo a educação escolar um processo intencional, que busca objetivos específicos, que por sua vez, dependerá de qual homem que se pretende formar. Por isso autores da psicologia histórico-cultural defendem uma escola que tenha como função a socialização do saber historicamente acumulado, bem como a formação de uma cidadania crítica e participativa (RAGONESI,1997).

Assim, levando em consideração que o envolvimento de adolescentes em atos infracionais tem sido frequentemente associado, por diversos estudiosos, a exposições de inúmeros fatores de risco presentes nos diferentes contextos sociais, sendo a experiência escolar negativa a mencionada com maior destaque, essa pesquisa tem o intuito de contribuir com as discussões e debates no âmbito de políticas públicas educacionais que dizem respeito a esse público, já que busca compreender como se dá a construção da identidade desses sujeitos durante suas trajetórias escolares.

Desde a década de 1990 pesquisas demonstram que as variáveis escolares sobrepõem as variáveis familiares nas explicações referentes ao envolvimento de adolescentes em atos infracionais (BAZON; SILVA; FERRARI, 2013). Em pesquisa recentemente Bazon, Silva e Ferrari (2013) reiteraram esses resultados ao constatarem que tais adolescentes apresentavam um percurso escolar marcado por dificuldades de aprendizagem, defazagem ano-escola, reprovação e evasão. É nesse sentido que o presente trabalho pretende responder de que maneira a escola é um mediador importante na construção da identidade do adolescente autor de ato infracional e a partir daí compreender a escola como um espaço propiciador de uma identidade com sentido emancipatório ou de reposição de identidade “estigmatizada”.

Meu interesse por essa temática teve início durante o período em que trabalhei como funcionária pública estadual em uma escola de periferia no interior do estado de São Paulo. Vivendo por três anos consecutivos o cotidiano escolar comecei a perceber a forma como

alguns alunos eram tratados pelos professores, gestores e funcionários. Diante da dificuldade em lidar com aqueles alunos tidos como “problemas” o repertório utilizado era constituído por: colocar para fora da sala de aula, advertências e suspensões, o que culminava num longo histórico de repetências e evasões. Incomodada com esse contexto propus à gestão da escola um trabalho com esses alunos.

O projeto de intervenção foi elaborado em parceria com o professor mediador de conflitos¹ e teve como proposta a formação de um processo grupal, com o objetivo de trabalhar o desenvolvimento da autonomia desses adolescentes em busca de uma identidade com sentido emancipador, tendo em vista a estigmatização que eles sofriam no ambiente escolar. O desenvolvimento desse projeto de intervenção permitiu constatar a dificuldade desses sujeitos em se perceber de forma positiva diante da identidade estigmatizada que lhes eram impostas, mas também a capacidade de alguns romperem com tais dificuldades e alterarem suas percepções, como se pode observar na análise deste trabalho constante em Cardoso e Fonseca (2016).

A experiência só me motivou ainda mais a compreender como se dá o processo de constituição identitária desses alunos que, na maioria das vezes, tem como próximo passo o ato infracional. Para tanto iniciei uma especialização em psicologia jurídica para melhor entendimento da legislação e do campo de atuação do psicólogo nessa área. No trabalho de conclusão de curso fiz um levantamento bibliográfico sobre a identidade do adolescente autor de ato infracional e descobri que poucos estudos versavam essa temática, sendo eles em sua grande maioria na área da psicanálise.

Somado a isso em 2014 iniciei meu trabalho como psicóloga social no Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) e tive a possibilidade e o privilégio de trabalhar no Serviço de Proteção Social de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Como orientadora de medidas tive acesso a um dado bastante importante para que buscasse um programa de Pós-Graduação em Educação. A maioria dos adolescentes chegava ao serviço evadidos da escola e com grande defasagem idade-série, sendo a reinserção escolar uma das metas mais desafiadoras a serem cumpridas durante o período em que eram acompanhados pelo serviço de medidas. As dificuldades variavam entre

¹função criada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio do Sistema de Proteção Escolar, para realizar projetos e intervenções diferenciadas a fim de minimizar os conflitos escolares.

“desinteresse” por parte do adolescente em retornar para a escola ou impedimentos colocados pela própria instituição para realizar a matrícula. Mesmo assim, quando essas duas situações eram superadas, a permanência do adolescente na escola era bastante difícil e desafiadora.

Portanto, diante da importância e da motivação em estudar o tema busquei na Unesp de Rio Claro um grupo de pesquisa. Em 2014 comecei a participar Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos- GEPEPDH na qual estava na primeira etapa de uma pesquisa sobre jovens protagonistas de violência escolar. É nesse ínterim que surge este estudo, como parte integrante da 3ª etapa dessa pesquisa maior.

Dispor a escutar os adolescentes autores de atos infracionais foi o principal intuito desta pesquisa. Como estudos já têm apontado, a maioria deles tem uma trajetória escolar marcada por muitas dificuldades, sejam elas relacionadas aos comportamentos tidos como inadequados, sejam relacionadas a processo ensino-aprendizagem. Daí a relevância de conhecer o processo de construção identitária do adolescente autor de ato infracional durante sua trajetória escolar. Dessa forma, será possível avaliar se há a possibilidade de construção de uma nova identidade com sentido emancipador ou se há somente uma reposição de identidade pressuposta de “alunos problemas”. A partir dos dados obtidos, será possível incrementar discussões e debates no âmbito de políticas públicas educacionais que dizem respeito aos adolescentes autores de atos infracionais.

Esse texto foi organizado da seguinte forma: Na primeira seção foram abordadas questões sobre a adolescência e o ato infracional. Nela foram discutidos os diferentes conceitos de adolescência e como ela tem sido tratada na contemporaneidade, seguindo a discussão para adolescência e violência, chegando ao adolescente autor de ato infracional. Na seção discorreu-se, de forma sucinta, sobre a teoria da identidade, que baseou a análise dos dados nessa pesquisa. A terceira seção versou sobre as políticas públicas destinadas aos adolescentes, mais especificamente àqueles que se envolveram com algum ato infracional.

Tendo feito esse resgate bibliográfico, foi apresentada, então, a seção metodológica, onde se discutiu a perspectiva teórico-metodológica de base nessa pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados. E por fim, a seção de análise propriamente dita. Nela foram apresentados os participantes e desenhado a trajetória escolar de cada um dos adolescentes entrevistados. Após a organização e análise dos núcleos de significação, foram feitas considerações importantes sobre o processo de construção de identidade dos adolescentes, tendo em vista a escola como um importante mediador na formação humana.

1.1 OBJETIVOS

Esta pesquisa teve por objetivo geral analisar a construção da identidade do adolescente autor de ato infracional e o modo como a escola é mediadora nesse processo;

Como objetivos específicos, a pesquisa buscou:

- a) Compreender como se dá o processo de constituição da identidade do adolescente autor de ato infracional durante sua trajetória escolar;
- b) Identificar de que forma a escola se constitui como um mediador importante na constituição da identidade do adolescente autor de ato infracional;

2 O ADOLESCENTE E O ATO INFRACIONAL

2.1 ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Diante das diferentes terminologias para se referir ao público estudado, se faz necessário, antes mesmo de iniciar qualquer discussão sobre o tema adolescência, definir qual conceituação se utilizará nessa pesquisa. Segundo Dayrell e Carrano (2014) tanto o conceito de juventude como de adolescência são historicamente construídos, sendo que suas denotações e delimitações dependem do processo histórico e social na quais estão inseridos. Para os autores a designação juventude tende a ser mais utilizado pela Antropologia e Sociologia e acabam por centralizar a discussão nas relações que tais sujeitos estabelecem em suas formações sociais. Já o termo adolescência é mais utilizado pela psicologia, que acaba por estudar o sujeito de forma mais particularizada e os seus processos de transformação, entretanto, com diferentes possibilidades de conceituação, dada diversidade de perspectivas teóricas presentes nesta área de conhecimento. Diante disso, optou-se pela utilização do termo adolescência nesta pesquisa por se tratar de uma discussão que perpassa áreas do conhecimento da psicologia e da educação.

Desde o século XX, o tema adolescência tem sido estudado por diversas áreas do conhecimento e pela psicologia com a finalidade de melhor entender o indivíduo em desenvolvimento. Stanley Hall, psicólogo e educador norte-americano, foi um dos precursores na conceituação sobre adolescência. Em sua obra “Adolescence: Its Psychology and Its Relation to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education” (1904), definiu-a como uma fase da vida marcada por dificuldades naturais, ou seja, um período de transição e de turbulência, o que, segundo o autor, explicaria o sofrimento psicológico e a tensão que sofrem os adolescentes (HALL, 2000). Mas foi Erikson (1976) o grande responsável pela institucionalização da adolescência como um período de moratória, compreendendo-a como uma fase de confusão de papéis, de transição entre a vida infantil e a vida adulta, permeada por desequilíbrios e instabilidades. Entendendo dessa forma, a adolescência passou a ser vista como um modo de vida entre a infância e a idade adulta (OZELLA, 2002).

Na América Latina e principalmente no Brasil foi a teoria da Síndrome da Adolescência Normal de Aberastury e Knobel que ganhou mais adeptos. Defendem a naturalização do desenvolvimento humano e elencam alguns comportamentos, classificando-o

como normal e inerente à adolescência, são eles: tendência grupal; a necessidade de intelectualizar e fantasiar; crises religiosas; desestruturação temporal; a evolução sexual desde o autoerotismo até a heterossexualidade; atitude social reivindicatória; contradições sucessivas em todas as manifestações; separação progressiva dos pais; constante flutuação do humor e do estado de ânimo (KNOBEL, 1992). Vale ressaltar que, nessa perspectiva, a ausência desses comportamentos seria o sinal de uma adolescência “anormal”, tendo a teoria, portanto, finalidade dessa teoria é dizer o que é ou não normal em um determinado período da vida.

Para Ozella (2002) embora Aberastury e Knobel (1981) afirmem que toda adolescência possui a marca do meio cultural e histórico, acaba por naturalizar algo que é construído socialmente ao afirmar à existência de uma crise essencial na adolescência, ou seja, as relações sociais aparecem apenas como interferência e não como constituintes do ser humano. Assim, é apresentada como uma fase carregada de conflitos “naturais”, sendo, portanto, “naturalmente difícil”. Não é incomum, por exemplo, que a adolescência seja tomada como um período em que “naturalmente” o indivíduo se torna “chato”, “difícil de lidar” e que está sempre “criando confusões” (FROTA, 2007).

Nessa construção teórica, o homem é dotado de uma natureza herdada pela espécie, de forma que ao se desenvolver atualiza características que já fazem parte do ser humano, que por sua vez são decorrentes da maturação biológica. Sendo assim, acredita-se que a adolescência é uma fase do desenvolvimento que ocorre naturalmente, ficando o estudo da gênese do fenômeno renegado, dando destaque apenas para descrição das características tidas como “naturais” e decorrentes do desenvolvimento e do crescimento (BOCK, 2004). Logo, trata-se de uma tentativa da psicologia tradicional em explicar todas as características dos adolescentes, inclusive as psicológicas, principalmente pelo viés biológico.

Entretanto, alguns autores que também assumem essa postura e tem como ponto de partida a adolescência como algo universal, acrescentam aspectos importantes a serem mencionados. Debesse (1946), por exemplo, defendeu a existência de uma essência adolescente. Para o autor a adolescência não deve ser vista meramente como uma fase de transição entre a infância e a vida adulta, pois há em seu bojo um modo de funcionamento característico do psiquismo. Tanto é assim que Debesse (1946, p. 15) afirma:

erro pensar que a juventude muda conforme as épocas ... acreditar que ela se identifica com sucessivos vestuários de empréstimo e que cada geração tem sua juventude é uma ilusão de

moralista amador e apressado ... por detrás do aspecto da juventude existe a juventude eterna, notavelmente idêntica a si própria no decurso dos séculos.

Já Osório (1992) embora também entenda a adolescência como um período dotado de características universais, traz algumas ressalvas ao afirmar que a crise da adolescência é algo característico da classe mais favorecida, sendo aqueles menos favorecidos impossibilitados de vivê-la, uma vez que precisam se preocupar com questões relacionadas à sobrevivência. No entanto se contradiz ao afirmar que mesmo em condições de vida extremamente precárias, desde que asseguradas às necessidades básicas de alimentação e agasalho, há a sequencia dos eventos psicodinâmicos que configuram a adolescência e a crise de identidade.

Nota-se, portanto, que embora haja diferenciações nas teorias acima apresentadas há algo em comum em todas elas: a compreensão de que a “crise” da adolescência é algo normal e inevitável. É decorrente dessa concepção que o adolescente muitas vezes acaba por assumir o lugar social “daquele que ainda não chegou a ser”, ou mesmo, “daquele que não sabe o que quer”. Ainda que haja ponderações importantes por parte de alguns autores que consideram as diferenças entre os sujeitos e os grupos sociais em que estão inseridos, bem como a sua história de formação de personalidade, a inevitabilidade da crise sugerida acaba por naturalizar um fenômeno que é histórico-social, sendo assim decorrente do modelo de sociedade vigente (FONSECA, 2008).

Isso significa dizer que, apesar de algumas tentativas de superação da dicotomização (inato X adquirido; universal X particular; racional X emocional) a concepção naturalizante, abstrata e patologizante tornou-se predominante tanto para cultura ocidental como para profissionais de diversas áreas do conhecimento, principalmente da psicologia. Sobre isso Ozella (2003, p. 19) afirma: “esta concepção ficou indelevelmente impregnada na definição dos adolescentes por livros, teorias, a mídia, profissionais das áreas das Ciências Humanas, e incorporada pela população e pelos próprios adolescentes”.

Contudo é preciso entender que a utilização e a manutenção dessa perspectiva universalista e naturalizante não é por acaso. O entendimento da adolescência como um período naturalmente conflituoso e de crise cumpre o papel ideológico de escamotear a realidade, as contradições e as verdadeiras mediações que constitui esse fenômeno que é histórico- cultural (OZELLA; AGUIAR, 2008). Ao supor a universalidade dos conflitos pressupõe a existência de uma igualdade de oportunidades entre todos os adolescentes, ou seja, ocultam e legitimam as desigualdades inerentes ao sistema capitalista e culpabiliza o indivíduo por todo e qualquer fracasso (BOCK, 1997). Isso significa que a universalidade traz

em seu bojo a ideia de evolução natural do ser humano sem levar em consideração as condições concretas da sua existência. Porém como bem colocado por Frota (2007) os aspectos fisiológicos não são suficientes para se pensar o que seja adolescência. É nesse sentido que defende que as características “naturais” desse período da vida só podem ser compreendidas quando vista a partir da história que as geraram. Assim se fala de adolescentes pertencentes a um determinado grupo social, a uma condição de vida concreta e não de uma adolescência universal.

Por esse motivo que Bock (2004; 2007), Leal (2010), Mascagna (2009), Ozella (2003), Ozella e Aguiar (2008), Tomio (2007), fazem a crítica a essa concepção e propõem revisitar o conceito, levando em consideração seu aspecto socio-histórico, que busque superar a visão naturalizante, patologizante e, sobretudo a visão de homem autônomo, livre e capaz de se autodeterminar difundido pela ideologia liberal. Para tanto, apoiam-se na perspectiva sócio-histórica, vertente da psicologia que tem sua origem em estudos de Vigotski, Luria e Leontiev, que entende a adolescência como uma idade de transição que implica em mudanças qualitativas de interesses. Diferentemente de outros autores, Vigotski (2006, p. 22) afirma que as *necessidades e os interesses* não devem ser vistos de forma isolada, já que são processos dinâmicos e se estabelecem numa relação dialética, dentro de um contexto histórico-cultural:

[...] habíamos dicho que para entender correctamente el núcleo fundamental de las necesidades biológicas, del que parte el desarrollo de los intereses en la edad de transición, es imprescindible tomar cuenta de la naturaleza histórica de la atracción humana, la forma histórica del amor sexual entre los seres humanos

Logo, para Vigotski (2006) os interesses humanos não são adquiridos e sim desenvolvidos socioculturalmente. É por isso que faz a crítica às teorias estruturalistas que não levam em consideração as mudanças da natureza humana ao longo do desenvolvimento histórico-cultural, muito menos o caráter histórico das novas formações que o autor vai denominar de interesses.

Nessa perspectiva a adolescência é, portanto, um período marcado pelo movimento de crise e síntese, decorrente da vivência do indivíduo e de suas mudanças biológicas. A crise, por sua vez, é entendida por Vigotski (2006) como um movimento em que *o ser humano* tem o pensamento *em si* e qualitativamente vai se modificando ao desenvolver o pensamento *para si*, ou seja, o adolescente toma consciência de si e transforma seu comportamento para si. Há então o desenvolvimento da autoconsciência, levando-o a autonomia, ou seja, tudo aquilo que era exterior ao sujeito – convicções, concepções de mundo, normas éticas, entre outros – passa a ser interior, porque o adolescente, devido ao seu desenvolvimento social e biológico, é

confrontado com a tarefa de dominar novos conteúdos que o impulsiona ao desenvolvimento de novas formas de pensamento. Esse processo se dá sempre numa relação dialética entre consciência e atividade, como bem colocado por Vigotski (2006, p. 64):

El nuevo contenido al plantearle al pensamiento del adolescente toda una serie de tareas, le impulsa a nuevas formas de actividad, nuevas formas de combinación de las funciones elementares, a nuevos modos de pensamiento. Como veremos más adelante es precisamente en la edad de transición cuando el nuevo contenido crea, por si mismo, nuevas formas de conducta [...]

Deste modo é notório que a ideia de crise é totalmente diferente daquela difundida pela concepção da psicologia tradicional. Aqui a crise é tida como um salto qualitativo no desenvolvimento do indivíduo, ao contrario da ideia mencionada anteriormente por outros autores, em que a crise está associada a momentos de conflitos, sendo vista predominantemente pelo viés negativo. De maneira oposta, para Vigotski (2006) são momentos de extrema importância, já que há transformações qualitativas nas necessidades, nos interesses e no modo de desenvolvimento do pensamento. Quando se diz em desenvolvimento qualitativo do pensamento, o autor está pressupondo que a incorporação do novo conteúdo não ocorre de forma mecânica ao pensamento do adolescente, mas há um longo e complexo processo de desenvolvimento que ocorre por meio da participação ativa e criativa do adolescente nas diversas esferas do meio cultural em que vive.

É por esse motivo que o autor defende que característica principal da adolescência não é a confusão de papéis e/ou identidade, mas sim o desenvolvimento qualitativo nas funções psicológicas e a marca pessoal que os atos psíquicos adquirem. Isso significa dizer que cada sujeito vivenciará esse período de uma maneira, dependendo da forma como se relacionou com o meio social, como se desenvolveram seus interesses, suas necessidades e como significou suas mudanças biológicas em sua história de vida. Sendo assim a adolescência deve ser compreendida como um momento de um processo em construção e por isso não há interesse em estudá-la em si, mas como foi construída historicamente.

Deste modo, é imprescindível levar em consideração a história de vida do sujeito, que faz parte de um determinado grupo social e de uma cultura, com a qual mantém uma relação dialética, ou seja, transforma o ambiente ao mesmo tempo em que é transformado por ele. É nesse contexto que Aguiar, Bock e Ozella (2001) defendem que toda reflexão sobre adolescência deve ser orientada pelo seu processo histórico. Isso porque só é possível compreendê-la a partir de sua inserção na totalidade em que ela foi produzida, pois apenas dessa forma há convicção de que não está se referindo a condições sociais que influenciam,

facilitam e/ou dificultam o desenvolvimento de determinadas características desse período, mas sim das determinações sociais constitutivas da adolescência.

Para esses autores a adolescência é vista como um momento significado e interpretado pelo homem (OZELLA, 2002). Tanto é assim que Aguiar, Bock e Ozella (2001, p. 168) definem-a como uma construção social:

[...] o jovem não é algo “por natureza”. Como parceiro social, está ali, com suas características, que são interpretadas nessas relações; tem, então, o modelo para sua construção pessoal. Construídas as significações sociais, os jovens têm a referência para a construção de sua identidade e os elementos para a conversão do social em individual.

Entendendo dessa forma não há como reduzir a adolescência a um processo meramente natural, sem considerar o caráter histórico e social. Entretanto, mesmo que haja um equívoco, por parte dos cientistas biólogos, ao considerar o adolescente apenas um ser biológico, não se deve desconsiderar a importância da materialidade biológica no desenvolvimento humano, uma vez que o caráter histórico e social do psiquismo se estrutura a partir da base biológica e qualquer teoria que não leve isso em consideração não há como ser reconhecida cientificamente. O que há é uma superação do corpo meramente biológico para aquele construído sócio-historicamente. Nas palavras de Anjos (2013, p. 17):

Portanto, a evolução biológica não está paralisada, nem a espécie humana cristalizou-se a partir de sua vida em sociedade. O que ocorreu foi que as leis biológicas e as características determinantes do desenvolvimento humano pautadas na hereditariedade não são mais as forças motrizes do desenvolvimento humano, pois cederam lugar às leis sóciohistóricas.

Assim, embora haja o reconhecimento de um corpo que se desenvolve e que tem suas características próprias, isto não tem relação direta com a produção da subjetividade humana, uma vez que as características fisiológicas aparecem, mas sua significação acontece no âmbito do social (OZELLA; AGUIAR, 2008). Um exemplo que deixa isso claro é dado por Bock (2004) no que se refere aos seios nas meninas. Segundo a autora atualmente o desenvolvimento dos seios, que acontece na fase da adolescência, não é visto pelas meninas como uma possibilidade de amamentar no futuro – sua função natural – e, sim como um meio de tornarem-se mais sensuais, o que demonstra o significado social atribuído, nesse momento histórico, para uma característica desenvolvida biologicamente. Há uma significação por parte do ser humano dos fatos que surgem nas relações sociais, ou seja, o homem define conceitos para representar os acontecimentos que vão desde marcas corporais até novas formas de vida decorrentes de condições econômicas e sociais.

Dessa forma, a adolescência deve ser entendida como um fato social e psicológico criado historicamente pelo homem, ou seja, uma construção social que, logicamente, tem suas

repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem, como afirma Ozella (2002, p. 21):

São características que surgem nas relações sociais, em um processo no qual o jovem se coloca inteiro, com suas características pessoais e seu corpo. Há um trabalho de construção realizado pelo indivíduo e há um mundo psíquico de origem social, mas que possui uma dinâmica e uma estrutura própria. Esse mundo psíquico está constituído por configurações pessoais, nas quais significações e afetos se mesclam para dar um sentido às experiências do indivíduo.

Frota (2007) também evidencia essa historicidade ao defender que a adolescência enquanto idade cronológica sempre existiu, porém a sua concretização se constituiu historicamente e diferentemente dentro de cada sociedade e por isso não deve ser homogeneizada. Ainda sobre isso, estudos demonstram que muitas questões relacionadas à adolescência estão diretamente ligadas ao funcionamento da sociedade, o que contradiz teorias inatistas e a-históricas (LEPRE, 2003). As crianças, nas sociedades de caça e coleta, por exemplo, eram inseridas em reuniões de decisões coletivas desde muito cedo e o fim da infância era determinado pela maturação sexual – corpo preparado para reprodução. Já nas sociedades horticulturas, havia uma hierarquização de poder por idade e os ritos de iniciação tribal aconteciam entre 09 e 14 anos. As sociedades camponesas, por sua vez, inseriam o jovem precocemente ao mundo de trabalho, com dominação patriarcal e submissão destes a família (FARIA; LEÃO, 2009).

No que se refere à sociedade ocidental, Ariès (1978) afirma que até o século XVIII, a adolescência não existia enquanto uma fase do desenvolvimento, o indivíduo passava diretamente da condição de criança para adulto. Crescia bem próximo dos adultos e aprendia os comportamentos sociais pelo contato direto com eles. Foi somente a partir do século XIX que a adolescência passou a ser considerada uma fase como é a infância e a vida adulta. Foram vários os fatores responsáveis pelo seu aparecimento como um período de preparação para vida adulta, dentre eles pode-se destacar a preocupação com o mercado de trabalho, devido à alta taxa desemprego característica do modo de produção capitalista, e a preocupação com a sobrevivência, uma vez que o avanço na ciência aumentou a expectativa de vida (SOUZA; VENÂNCIO, 2011).

Diante do exposto é possível afirmar que a adolescência nada mais é que um período de espera constituído pelo modo de produção capitalista visando atender suas próprias necessidades. Sendo assim deve ser entendida como uma construção social que pode existir nesse período histórico, mas não em outro, nessa sociedade e não em outra, ou até mesmo ser mais evidenciada dentro de um determinado grupo social de uma mesma sociedade. É sobre

esse último aspecto que Anjos (2013) chama a atenção ao ressaltar que a compreensão da adolescência como um período de preparação para o mercado de trabalho, ocorreu apenas para os filhos da classe média e alta, já que aqueles da classe menos privilegiada continuaram e continuam, desde idade muito precoce, incluídos de forma precária no mercado de trabalho, entretanto, essa questão será mais bem explanada e problematizada quando for discutida, a seguir, a dialética inclusão/exclusão do adolescente pobre numa sociedade capitalista.

2.2 ADOLESCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE E AS DIFICULDADES DE ACESSO AO DIREITO

Como já mencionado o conceito de adolescência como uma fase de moratória como se tem hoje na sociedade ocidental, tem sua origem histórica no período de industrialização e na necessidade de capacitação para o mercado de trabalho. Para Erikson (1976) o período da adolescência é repleto de interrogações, sendo assim é necessário uma ou várias moratórias antes da integração dos “eus” a fim de que o sujeito assuma suas responsabilidades inerentes à construção do seu projeto de vida. É por isso que Kehl (2004) afirma que o uso da palavra moratória é no sentido de não estarem nem na infância e nem incorporados à vida adulta, ou seja, não são mais crianças, mas falta-lhes maturidade intelectual e emocional necessárias para o mercado de trabalho e até mesmo para o casamento. O que significa dizer que, nessas circunstâncias, a adolescência não poderia se tornar outra coisa que não uma idade crítica.

Mas como o capitalismo se organiza de forma dialética, conseguiu tornar esse período, tido como naturalmente conflituoso, em uma nova possibilidade de fatia de mercado, a partir do momento que o adolescente é inserido na sociedade por meio do consumo. Para Kehl (2004) a força do capital conseguiu reorganizar o que era caos em uma lógica de mercado. Se por um lado o adolescente está em um período de espera pela sua “falta de maturidade”, por outro já é considerado um consumidor em potencial. Ser jovem, portanto, virou um slogan, uma condição para pertencer a uma classe social vitoriosa por meio do consumo.

Esse movimento que considera o adolescente como um consumidor em potencial iniciou-se nos Estados Unidos e em seguida difundiu-se ao mundo, trouxe em seu bojo muitas contradições, já que a identificação do adolescente com o consumo não é apenas para aquele que tem seu desejo e capricho sustentado pelos pais e sim para todas as classes sociais. É nesse sentido que Kehl (2004, p. 93) descreve:

Do filhinho-de-papai ao morador de rua, do jovem subempregado que vive na favela ao estudante universitário do Morumbi (ou do Leblon), do traficante à patricinha, todos os adolescentes se identificam como o ideal publicitário do jovem hedonista, belo (a), livre, sensual. O que favorece, evidentemente, um aumento exponencial da violência entre os que se sentem incluídos pela via da imagem, mas excluídos das possibilidades de consumo.

Ainda sobre isso, Takeuti (2012) argumenta que um dos paradoxos que os jovens tem enfrentado na atualidade tem sido, de um lado, as significações sociais que os tem elevado a um patamar ideal de inteligência, beleza, liberdade e sensualidade e, de outro, às limitações presentes na realidade concreta e objetiva que impossibilita a efetivação desses ideais. Dayrell e Carrano (2014) também compartilham desse pensamento ao afirmar que tal paradoxo está na exaltação de características e valores ligados a juventude e na insuficiência de políticas públicas que garantam o acesso da juventude, especialmente aos menos favorecidos, a bens materiais e culturais.

A constatação dessas teorizações é trazida na pesquisa realizada por Roman (2009, p.50), na qual entrevistou adolescentes que cumpriram medida socioeducativas em privação de liberdade. A seguir um trecho da fala de Alemão, um adolescente de 18 anos em cumprimento de medida socioeducativa por assalto, mas que também já foi autor de outras infrações, como formação de quadrilha, furto qualificado, arrombamento e invasão de estabelecimento comercial:

Bom no começo... foi assim, né: todo adolescente, criança, que nasce na periferia, quer ter um negócio assim mais dá hora, mas à pampa, uma calça mais bonita, uma bermuda mais bonita, alguma coisa mais bonita que dá maior presença pra ele. O negócio é o seguinte: quem nasce na periferia muito dificilmente a família tem condições de ficar dando uma camiseta, uma roupa à pampa. Então o que ele vai fazer? [...](ROMAN,2009, p.50)

É nesse sentido que Martins (2012) entre outros autores defendem a não existência da exclusão e sim uma inclusão precária, instável e marginal permeada pelas contradições existentes nos processos sociais, políticos e econômicos excludentes. Para o autor se tem discutido a exclusão e deixado de discutir as formas pobres, insuficientes de inclusão. Isso significa dizer que as pessoas são incluídas naquilo que é conveniente e necessário para reprodução do capital e para manutenção da ordem política, ou seja, na produção e na circulação de bens e serviço no âmbito econômico e na efetivação e validação do poder daqueles que são da classe dominante no âmbito político. No trecho acima Alemão deixa claro que, embora incluídos na lógica do mercado de consumo, estão excluídos das condições concretas e materiais de consumo.

Para Nascimento (2002) os jovens se encontram encurralados dentro dessas condições sociais, o que aumenta sua situação de vulnerabilidade, uma vez que são bombardeados pela

mídia que tem como finalidade construir modelos estereotipados de comportamentos que atendam a demanda de consumo. É por esse motivo que Martins (2012) afirma que o termo exclusão vem sendo utilizado de forma extremamente vaga e equivocada, uma vez que é concebido como se fosse algo fixo, irremediável e fatal, sem levar em consideração a contradição presente na sociedade capitalista, que é constituída em um processo dialético de exclusão/inclusão. Para o autor os processos excludentes não só produzem relações precárias e marginalizadas, como também uma reinclusão ideológica no imaginário da sociedade de consumo e nas fantasias trazidas pelo mercado.

Eis aí mais uma contradição posta pelo capitalismo, os pobres e os ricos são separados materialmente, porém são unificados ideologicamente, embora as oportunidades entre ambos sejam completamente desiguais. Para explicar essa relação entre sujeito e objeto de consumo Roman (2009) se apoia no que Marx (1988) definiu como fetichismo da mercadoria em seu livro “O Capital”, ou seja, o produto adquire vida própria, com atributos mágicos capazes de determinar a vida humana pela submissão aos seus desígnios, sendo as posições invertidas: a mercadoria assume o lugar de sujeito e o sujeito de mercadoria. Essa inversão é muito bem demonstrada por Roman (2009, p. 50) ao relatar outra fala de Alemão:

Quando chega na fase dos onze, doze anos, todo adolescente quer se envolver com mulheres, com meninas [...] e para isso ele precisa ter uns negócio à pampa, uma calça, um tênis bonito, umas coisas de marca para ele, para estar ajudando na presença e na postura dele [...]

Fica claro nessa relação que o valor está primordialmente vinculado ao objeto e não ao indivíduo. E mais, acredita-se que o objeto pode lhe trazer o poder de enfrentar determinadas situações. A intensidade do poder, por sua vez, dependerá do fetiche depositado ao objeto, ou seja, o quanto o objeto é valorizado nas relações sociais. Tanto é assim que em outra fala descrita por Roman (2009, p.68), um dos jovens entrevistado menciona: “Só mulher maluca. Pô, porque a gente tá com um negócio desse aqui [mostrando o fuzil] quer abrir as perna já... mas se não tiver um desses aqui na mão tu não é nada. Te dá respeito... Respeito é bom...”. Aqui, é claro a inversão de valores que o fetichismo estabelece entre o sujeito e a mercadoria. O respeito está diretamente ligado ao fuzil e não a relação que se estabelece entre os indivíduos.

Ainda no que se refere à inclusão precária, Roman (2009) aponta para a inserção dos adolescentes no tráfico como uma forma de obtenção de recursos financeiros, para subsistência ou até mesmo para aquisição de mercadorias que lhes tragam algum prestígio e/ou valorização dentro do seu contexto social. O tráfico, dessa maneira, parece ser forma de

trabalho mais acessível para esses adolescentes, uma vez que “excluídos por excelência” do mercado de trabalho formal, passam a atuar nas redes ilegais de narcotráfico, crime organizado, sequestros entre outros (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003). A seguir outro relato coletado por Roman (2009, p.66):

Por falta de emprego na sociedade vejo a minha família passar necessidade. [...] Minha irmã tem 22 anos, tem dois filhos e não trabalha; meu irmão tem vinte e não trabalha; minha mãe tem 45 anos e não trabalha, meu irmão tem catorze e só vai para escola. Eu tenho dezesseis e vendo drogas (L.V).

Ao contrário do que é afirmado pelos autores que defendem uma concepção de adolescência tradicional, nesse contexto social mencionado acima não há para os adolescentes o período de moratória ou preparação para o mercado de trabalho. Recrutados pelo tráfico desde muito cedo são inseridos a uma rede organizada de serviço que viabiliza o comércio de drogas: do vendedor de varejo até o gerente do ponto; do informante, que se utiliza de rádios e pipas até os donos dos pontos. Acima deles ainda existem os atravessadores, os donos dos laboratórios, os traficantes de armas, os agentes policiais corrompidos, os investidores e por fim os barões do tráfico (ROMAN, 2009).

Na pesquisa realizada por Roman (2009) a iniciação no meio infracional é justificada por um número significativo de adolescentes pela falta de condições materiais para sobrevivência. Diante da falta de trabalho dos membros da família o crime pode parecer à única solução para tais adolescentes, que o assume como uma forma de sobrevivência. Daí uma nova contradição apontada pelo autor, agora relacionada ao acesso ao direito à vida. Se por um lado o Estado negligencia o acesso ao primeiro e principal direito – a vida – considerando a condição de faminto como normal e tolerável, por outro pune esse mesmo sujeito por violar o direito à propriedade privada – nos casos dos furtos praticados.

Outro aspecto também mencionado por Martins (2012), que merece ser sublinhado, é a ilusão que a inclusão precária dá aos menos favorecidos de possuírem as mesmas possibilidades que a classe dominante. Daí decorre, o que o autor chamou de degradação do ser humano, uma vez que lhes retiram o que é historicamente próprio e anulam toda e qualquer possibilidade de transformação social, tendendo para o conformismo e o consumismo dirigido por aqueles que os dominam. Assim, sentem-se felizes em poder imitar os ricos e poderosos, entendendo isso como igualdade. Um exemplo dessa falsa igualdade está nas letras do funk ostentação, no qual há a supervalorização de bens materiais e exaltação do consumo. Um dos ícones da atualidade desse estilo musical é Mc Guimê. A seguir uma das suas músicas:

De Ranger Rover Evoque, na pista eu arraso. Pro instagram um close, ela comenta “eu caso”. E aqui são vários casos pra gente desenrolar. Camarote fechado e champanhe pra estourar. E aí, dá licença suave. Corrente, pulseira, dedeira mó chave. Já peguei as chaves da mansão do Guarujá. Mó orgulho, mó felicidade ver os moleque tudo da vila de nave. Diferentes modelos para poder acelerar [...] (MC GUIME, 2013).

Sobre isso o conceito marxista de fetichismo traz outro aspecto fundamental para além da substituição dos homens por coisas, que é o desconhecimento entre um elemento e a rede de relações que os determinam. Isso ocorre quando o indivíduo não consegue ver o fenômeno na sua totalidade e contradição, acreditando que suas escolhas são de caráter individual, desconsiderando as determinações sociais. Nesse caso não há compreensão de que as escolhas não podem ser abstraídas das determinações sociais que as constituem. Mas é evidente que essa separação entre o elemento e as relações que o determina cumpre um papel ideológico de escamotear as relações de dominação (ROMAN, 2009).

É notório, portanto, que esta dialética exclusão/inclusão engendra diferentes subjetividades, que vão desde sentir-se incluídos até sentir-se discriminados e marginalizados. É nesse sentido que Sawaia (2011, p. 9) defende que as construções das subjetividades decorrentes desse processo não podem ser explicadas somente pelo viés econômico:

Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência.

Isso significa dizer que a sociedade atual promove processos inclusão/exclusão em três níveis: o econômico, o social e o legal (YOUNG, 2002). A exclusão social e legal acontece quando um grupo de pessoas tem seus direitos sociais e legais negados. No caso dos adolescentes autores de atos infracionais, mas do que a dificuldade de acesso e garantia dos seus direitos, há a associação da sua imagem com a criminalidade, sendo assim deve ser mantida a distância. É nesse contexto de Salles, Silva e Fonseca (2014) afirmam que quando se fala em processo de exclusão deve-se levar em consideração que não se trata de algo meramente econômico, já que envolve outras formas de dominação, que são sustentadas por relações de poder e por processos de exclusões simbólicas, que se são por meio de estigmas e preconceitos.

2.3 O ADOLESCENTE E A VIOLÊNCIA: CRIMINALIZAÇÃO DA POBREZA

A vinculação entre adolescência e a violência é um tema que tem ganhado um espaço significativo nos debates atualmente. Embora seja de extrema importância, tais debates tem assumido uma postura coercitiva e punitiva ao apontarem o adolescente apenas como autor da

violência. Para Adorno (2002) essa ideia de um aumento no número de crimes cometidos por jovens difundidos para a população é apenas para escamotear a deficiência das instituições públicas em não cumprirem seu papel educativo, de segurança e proteção.

Ainda que muito debatido recentemente, desde a década de 70 autores como Adorno, Bordini e Lima (1999) tem chamado a atenção para o fato da dupla perspectiva dessa relação, uma vez que ao mesmo tempo em que os adolescentes são autores, também são vítimas de tais violências. Se por um lado são vistos com uma arma apontada para outra pessoa também são encontrados mendigando e trabalhando informalmente nas grandes cidades. Sobre isso Waiselfisz (2006, p.18) afirma:

A incidência crescente de todas essas formas de violência, que torna os jovens ao mesmo tempo vítimas e algozes, exige do conjunto da sociedade uma análise mais aprofundada e uma atitude mais objetiva e responsável, se houver realmente a preocupação em reduzir essa violência na sociedade.

Para Gramkow (2007) tanto a situação em que o adolescente é agressor quanto a que ele é vítima são graves, porém essa última, segundo as estatísticas, tem demonstrado ser mais preocupante. Em estudo recente realizado Waiselfisz (2014) “Mapa de Violência – Os Jovens do Brasil” foi constatado que das 56.388 pessoas que perderam a vida assassinadas, 30.072 são jovens com idade entre 15 a 29 anos, sendo a maioria do sexo masculino e negro. Para Soares (2004, p. 130) tal panorama apenas reflete a vitimização letal e desigual que o país vivencia: “são sobretudo os jovens pobres e negros, do sexo masculino, entre 15 a 24 anos, que têm pago com a vida o preço de nossa insensatez coletiva”.

Portanto, ainda que o conceito de adolescência predominante na sociedade capitalista seja um período de transição, que carrega algumas marcas tidas como naturais, ele não se aplica a determinados segmentos sociais. Características como rebeldia, agressividade, vigor e impulsividade que comumente são consideradas típicas do adolescente, para aquele que é negro e pobre é associado à periculosidade e à criminalidade (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003). É nesse sentido que Dayrell e Carrano (2014) afirmam que essa dupla condição pobre e adolescente interfere diretamente na trajetória e nas possibilidades desses sujeitos no que dizem respeito à garantia da própria sobrevivência e a busca de um possível projeto de futuro. Tanto é assim que no Brasil se tem vivenciado um grande extermínio de adolescentes pobres e negros, do sexo masculino, entre 15 a 29 anos como já mencionado acima.

Porém não se deve desconsiderar que esses dados alarmantes são frutos de uma herança de mais de trezentos anos de escravidão, o que, segundo Coimbra e Nascimento

(2003) exerceu e continua exercendo um papel de fundamental importância na constituição da subjetividade coletiva quando se refere a pobreza. Foi nesse ínterim que surgiram, no século XIX, teorias racistas na Europa e, mais tarde no Brasil. A elite científica brasileira associava a pobreza a “degradação moral”, sendo assim, era entendida como uma epidemia que deveria ser evitada por meio de movimentos higienistas, que definiam os papéis que cada um deveria desempenhar em um sistema capitalista. Assim, os médicos, detentores da ciência, orientavam como aqueles menos favorecidos deveriam comportar, morar, comer, dormir, trabalhar, viver e morrer. Para o higienismo a pobreza era vista como provida de uma “moral duvidosa” transmitida hereditariamente (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003).

Segundo Coimbra e Nascimento (2003) os intelectuais do movimento higienista faziam uma distinção entre duas categorias: “pobres dignos” e “pobres viciosos”. Os primeiros eram aqueles que trabalhavam e mantinham os valores burgueses de família e religião, porém mesmo assim deveriam ser fortalecidos para que tais valores fossem mantidos, pois pertenciam a uma classe “mais vulnerável”. Já o segundo eram aqueles que não pertenciam ao mercado de trabalho, sendo considerados ociosos, delinquentes, libertinos e vadios. Representava um perigo à sociedade, devendo, portanto, serem erradicados.

Nota-se por meio dessa distinção que o critério entre possuir ou não uma “boa moral” estava diretamente associada a ser produtivo ou não para o mercado de trabalho. Isso já foi discutido nos estudos realizados por Marx, ao apontar que a acumulação do capital, produz numa relação dialética, a miséria, que pela ética do capital está associada à ociosidade, indolência e vícios que são tidos como inerentes ao pobre. Apoiadas nessa lógica que surgem as necessidades de medidas coercitivas para aqueles considerados criminosos em potencial.

É nesse contexto que se inicia a preocupação com as crianças e adolescentes, que, posteriormente poderiam vir a pertencer a classe dos perigosos. Sendo, portanto, necessárias intervenções de controle para que jovens e crianças “em perigo” não se “desvirtuassem”. Dessa maneira é que se dá a produção desigual da adolescência. Aqueles que fogem dos padrões impostos pela sociedade entram para lista dos “perigosos”, que são vistos com desconfiança e no mínimo evitados e afastados e quando não, exterminados.

São vários os autores que problematizam essa correlação entre pobreza e criminalidade. Para Salles, Silva e Fonseca (2014) é comum a associação do jovem pobre a periculosidade apenas por residir em locais que são considerados degradantes moral e socialmente. Assim suas famílias são consideradas desestruturadas e passíveis então de

intervenções de especialistas, que normatizará suas condutas. É importante perceber que isso facilita, sobremaneira, imposição de políticas de segregação e confinamento dessa população.

Zaluar, Noronha e Albuquerque (1994), afirmam que se tem vivenciado, atualmente, novos fenômenos da criminalidade e da violência que nada tem a ver com a pobreza. Nesse sentido, segundo os autores, a atenção deve ser voltada para questões como o crime organizado, tráfico de drogas e armas e a estruturação dessa criminalidade. Zaluar (2004) avança nessa análise ao mencionar a convergência entre o recrutamento de jovens pelo mercado de drogas e a desigualdade das oportunidades educacionais e econômicas, além da identidade masculina, muitas vezes, associada à honra e a virilidade.

Sobre isso, Dayrell e Carrano (2014, p. 107) ainda mencionam a atual relação que se tem estabelecido entre o tráfico e a violência entre os jovens brasileiros. Para os autores tanto o tráfico como o consumo de drogas contribuem de forma efetiva para participação dos adolescentes no ciclo perverso de homicídios, sejam como vítimas ou como agressores. Os adolescentes da periferia são mão de obra barata e disponível para os traficantes, que os envolvem em uma rede de ações criminosas, que vão desde roubo até exploração sexual e comércio ilegal de armas.

Calil (2001) também contribui para essa discussão ao constatar em uma pesquisa realizada com um adolescente que viveu nas ruas de Santos/SP, que muitos dos atos infracionais decorrem de uma trajetória de vida marcada por desumanização. Excluídos socialmente os adolescentes nada mais representam que o fracasso social, político e coletivo. Embora tenham seus direitos preconizados no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA não são garantidos de fato. Para a autora a agressividade manifestada é um pedido de ajuda diante da exclusão e da falta de garantia de direitos.

Outro autor a abordar essa temática foi Oliveira (2001) ao pesquisar a juventude de periferia na contemporaneidade. Trouxe para o debate a questão da invisibilidade social ao afirmar que esses adolescentes e/ou jovens só são percebidos quando tidos como uma ameaça à ordem pública. Nesse caso o reconhecimento acontece por meio de registros policiais, sendo dessa maneira a violência juvenil um apelo do adolescente contemporâneo ao reconhecimento em uma sociedade hostil e competitiva. É nesse contexto que Soares (2004, p. 132) ainda acrescenta:

Um jovem pobre e negro caminhando pelas ruas de uma grande cidade brasileira é um ser socialmente invisível. Há muitos modos de ser invisível e várias razões para sê-lo. No caso

desse nosso personagem, a invisibilidade decorre principalmente do preconceito ou da indiferença. Uma das formas mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre ele ou ela um estigma, um preconceito.

Para Soares (2004, p. 133) existem duas principais formas de invisibilidade, quais sejam: o preconceito e a indiferença. Sobre a primeira afirma: “[...] o preconceito arma o medo que dispara a violência, preventivamente”, ou seja, provoca no outro a invisibilidade do verdadeiro ser por meio de retrato caricato, que nada tem a ver com ele. Assim, o estigma substitui a identidade de um determinado adolescente com sua história, por um retrato estereotipado de “moleque perigoso”, por exemplo. Sendo, dessa maneira, o comportamento dele já pressuposto, sem que se leve em consideração sua trajetória de vida.

O adolescente por sua vez, incorpora essa acusação e acaba por assumir um papel social esperado, como uma carreira a que se pode seguir. E mais, quando esse papel e carreira contaminam todos os demais papéis sociais que o indivíduo exerce na sociedade, então a identidade de “perigoso” passa ser a única possível, o que o autor denomina como “sujeição criminal”, ou seja, não é apenas uma pessoa que cometeu crimes, mas sim alguém de que a sociedade sempre espera que continue a cometer crimes (MISSE, 2007).

Em continuidade a análise do que chamou de “sujeição criminal”, o autor traz a forma invisível com a qual o adolescente continua a ser tratado, quando chega ao âmbito judicial. Ao estudar processos judiciais de internação constatou que nos estudos psicossociais há toda a trajetória do adolescente, bem como seus dramas, traumas e dificuldades, porém nada que lá está escrito é utilizado em benefício ao adolescente. Nas palavras de Misse (2007, p.199): “Ele [adolescente], como os papéis, é misturado aos outros, sua individualidade se desfaz na homogeneidade da sujeição criminal. Já é bandido, nada mais”. Isso dá subsídios, então, para entrar na discussão da segunda forma de invisibilidade mencionada por Soares (2004), que é aquela provocada pela indiferença, muitas vezes por conta da negligência da comunidade, do Estado e da família. Nessa situação é notória a indiferença do poder judiciário diante história do adolescente.

Já com relação à comunidade é comum jovens pobres transitarem invisivelmente pelas ruas das grandes cidades em situação de extrema vulnerabilidade sem que cidadãos ao menos se volte atenção para a situação. Sobre isso, Soares (2004) aponta para uma possível explicação. Afirma que a indiferença aos grandes dramas sociais e humanos não significa insensibilidade a isso, ao contrário, quanto mais sensível, mais chance terá de bloquear essa percepção para evitar o sofrimento, ou seja, serve como uma proteção à dor alheia.

De qualquer forma o fato é que a indiferença e o preconceito encobrem com um “manto de invisibilidade” as crianças e os adolescentes pobres e em sua grande maioria negra. São estigmatizados pela sociedade que os rotulam como “perigosos” ou então não reconhecem como pertencentes dela. Sobre aqueles adolescentes que vivem perambulando pelas cidades e muitas vezes são acusadas de serem desrespeitosos com a autoridade e/ou aos cidadãos, Misse (2007, p. 208) traz a luz o debate do caráter reivindicatório dessas atitudes: “Na verdade o zoar pode se tornar uma forma desesperada e última de estabelecer vínculos”. Há um chamamento do outro para que preste atenção e se volte para ele, mesmo que seja pelo viés da agressividade.

A falta de reconhecimento provoca a necessidade de uma busca por um novo reconhecimento e quando não é possível o reconhecimento social “positivo” lançam mão do reconhecimento pelo viés “negativo”. Assim, como tentativa de se tornar visível, esses mesmos adolescentes acabam por lançar mão da violência. Soares (2004, p. 141) chega afirmar: “a arma será o passaporte para a visibilidade”.

Em uma análise sobre o assunto, Soares (2004) aponta que o uso da violência é uma forma de se tornar visível ao outro, ou seja, a partir do momento que um adolescente com uma arma aponta para outra pessoa, ele estará provocando um sentimento, mesmo que negativo. O que o fará passar de invisível para aquele que provoca no outro algum sentimento. Quando aponta a arma para alguém passa a ser alguém, mesmo que seja pelo negativo de si mesmo. É aquele que falaram que ele seria, veste-se de toda carapuça que o preconceito lhe atribuiu. Aquele que não era visto, agora se impõe por meio de uma arma. Há uma exigência para que seja tratado como sujeito, assim recupera sua visibilidade e se reconstrói. Há, portanto uma inversão de posições, uma vez que aquele que era o autor da indiferença agora está submetido à autoridade de um adolescente desconhecido. Este último, por sua vez, troca seu futuro e destino por um momento de visibilidade (SOARES, 2004). Essa seria o que Oliveira et al (2006), denomina de “inclusão às avessas”, pois por meio do crime o adolescente obtém a visibilidade e status que almeja.

Roman (2009, p. 51) em seu estudo também verifica essa relação ao relatar a história de Alemão, um adolescente pobre, filho da classe trabalhadora, que sofreu preconceito quando criança e que para “ser alguém” escolhe roubar, não trabalhar:

[...]quando você era pequeno que ia com roupa para escola e era humilhado às vezes; aquilo tudo vai gerando um revolta em você que via mudando seu modo de pensar, que você já não tem mais aquele plano de vida: “vou trabalhar; vou ser alguém” – você não tem isso daí, então

você cata e vai optar pelo outro lado, que é o lado fácil; você não tem o plano de vida de trabalhar; então você vai roubar, traficar...

Além da discussão já trazida por Soares, Roman (2009) também aponta para o papel fundamental que o trabalho exerce na construção da identidade do sujeito na sociedade capitalista. Nota-se que se estabelece uma nova relação entre estar inserido no meio do trabalho e “ser alguém”, já que nesse modo de produção a propriedade privada e consequentemente a dignidade moral e pessoal aparece como uma recompensa àquele que se sujeita ao mercado legal de trabalho. Porém desprovido dessa condição de existência, Alemão opta por roubar. Para Roman (2009, p.57) o ladrão encarna de forma nua e crua a espoliação capitalista, uma vez que reitera, por meio da violência, a cisão entre o sujeito fazedor e o objeto feito, ou seja, corporifica a seguinte frase: “não é dono quem faz, mas quem usurpa”.

Nota-se que o que está em jogo aqui não é a condição de subsistência e sim de existência numa sociedade capitalista que valoriza a posse e o consumo, embora não se possa desconsiderar que em alguns casos também exista essa necessidade de alimento, vestuário, entre outros. Para Soares (2004) há uma busca desenfreada pela valorização e reconhecimento. É a marca do objeto cobiçado que atende a necessidade do adolescente que rouba, ou seja, cometer o ato infracional e exibir os produtos dele derivados é a única maneira de existir diante os colegas, os pares e a vizinhança. É o capitalismo que cumpre a função de valorizar, destacar e diferenciar aquele que consome. Sendo, portanto, esses adolescentes inseridos nessa dialética de inclusão/exclusão.

2.4 O ADOLESCENTE E O ATO INFRACIONAL: ALGUNS SIGNIFICADOS SOCIAIS

Embora atualmente a palavra “menor” possua um significado predominantemente pejorativo no imaginário da sociedade brasileira, até o século XIX o termo era utilizado apenas para denominar os limites etários de uma fase e outra, tendo a conotação meramente cronológica. Foi a partir do fim do século XIX e início do século XX que ele surge no vocabulário jurídico brasileiro para designar crianças e adolescentes em situação de abandono e marginalidade (GRAMKOW, 2007). A partir daí o termo “menor” passa a estar diretamente ligada a pobreza e consequentemente ao crime.

Em decorrência disso, no imaginário do senso comum, muito presente na sociedade, frequentemente os adolescentes autores de atos infracionais são rotulados como “bandidos”,

“delinquentes”, “pivetes”, “marginais”, entre outros (VOLPI, 2002). Isso porque há um descolamento do adolescente e do ato infracional de todo o contexto social, político e econômico que os produziram, sem que se leve em consideração a multideterminação do ato e dos sujeitos que os praticam. Para Volpi (2001, p. 57) ato infracional é uma construção social, que é produzido de forma multideterminada e complexa. Apoiar-se na teoria que se baseia na perspectiva marxista que compreende o delito “como resultante do modo de produção social, o que define o que é delito ou não é a superestrutura jurídica e política baseada na totalidade das relações de produção”. É por isso que Guerra e Romera (2010, p. 17) defendem a necessidade de olhar para o fenômeno em sua totalidade para que não se corra o risco de naturalizar aquilo que é construído socio-historicamente:

[...] podemos afirmar que se analisarmos a conjuntura dos adolescentes envolvidos com delito, sem fazer necessárias mediações com as relações sociais mais amplas, seremos capturados por uma visão imediatista, na qual parece que há uma vocação natural para o crime e para a violência e se assim pensamos, torna-se impossível, ajudar esses adolescentes a construírem o caminho de volta e enfrentar as vulnerabilidades sociais e pessoais que se colocam; do ponto de vista da sociedade, parece-nos que temos que assinar um contrato de fracasso, não apenas do Estado, mas também da sociedade civil nas suas mais variadas expressões, pelo fato de perdermos uma parte de nossos jovens para a “não socialidade” sem que “nada possamos fazer”.

Misse (2007) também traz uma discussão importante no que se refere à construção social do ato infracional. Segundo o autor o “crime”, a “transgressão”, o “ato infracional” não ocorre se não por uma interação entre uma ação e uma reação moral que diga respeito a essa ação, ou seja, dependendo da reação moral, determinada ação será tomada como ato infracional ou não. Essa reação moral, por sua vez, se torna institucionalizada e transformada em lei, que tipifica a ação como “ato infracional” ou “crime”. No entanto entre a tipificação legal e a interpretação concreta de uma ação singular como “ato infracional” há um hiato significativo. Há conflitos de interpretação, acusações, segredos, mentiras, entre outros.

É nesse contexto que se abre espaço fértil para o que Misse (2007) chamou de processo social que precede o processo de incriminação. O autor menciona que existe um processo social anterior ao processo de incriminação judicial propriamente dito, o que significa dizer que antes mesmo que haja um crime já se inicia o processo de incriminação. Isso acontece a partir do momento que determinados sujeitos tornam-se suspeitos habituais e, por consequência algumas ruas, favelas, bairros passam a serem consideradas “áreas perigosas”. Segundo o autor há uma cristalização do crime num indivíduo, criando assim “tipos sociais” que se tornam suspeitos preferenciais daqueles que exercem o controle social. É nesse contexto que adolescentes pobres são marginalizados e, constantemente, suspeitos.

Da mesma forma, Silva (2014) também pontua essa diferença de tratamento anterior à chegada do adolescente a Vara da Infância e Juventude. Para a autora ela se inicia na abordagem policial. Tanto é assim que em pesquisa realizada por Batista (2003, p. 103) ficou demonstrada que a fala dos policiais sobre uma “atitude” considerada “suspeita” nada tem a ver com o ato em si, mas pelo grupo social que o suspeito pertence: “Jovens *pobres pardos ou negros* estão em atitude suspeita andando na rua, passando num taxi, sentados na grama do Aterro, na Pedra do Leme ou reunidos num campo de futebol”.

É a partir dessa análise que Colombo (2001, p.19) questiona essa posição, que associa fator econômico e ato infracional, e argumenta: “na nossa sociedade, quando se ouve falar em adolescente autor de infrações penais, faz-se logo uma associação entre criminalidade, marginalidade e pobreza, como se apenas pessoas de baixa renda praticassem delitos”. Para a autora, essa relação existe porque atos infracionais praticados por adolescente de classe social mais alta acabam sendo acobertados, já que seu poder aquisitivo interrompe o processo judicial. Para fundamentar seu argumento a autora cita uma pesquisa realizada com profissionais que atuam na Vara da Infância e Juventude, que confirma que nem todos os adolescentes autores de atos infracionais são detidos e quando são nem todos vão à delegacia para realizar o boletim de ocorrência.

Outro estudo realizado por Batista (2003) também problematiza a responsabilização de apenas parte dos adolescentes que cometem algum tipo de infração. Ao analisar os processos judiciais de uma das Varas do Rio de Janeiro, observou que quando um adolescente branco e de classe média é detido com uma quantidade de drogas ele recebe um tratamento diferente daquele adolescente negro e de classe baixa que também é detido com a mesma quantidade de drogas. Os primeiros não chegam nem mesmo a ter processo judicial, sendo entregues imediatamente aos pais, enquanto que os últimos são institucionalizados. Isso mostra que o que está em jogo não é o porte de droga em si e sim o controle social de uma parcela da população.

É nesse sentido que Misse (2007) defende que é necessário um olhar igualitário da lei que responsabilize da mesma forma os adolescentes das classes médias e da elite, que muitas vezes praticam atos infracionais piores sem que sejam responsabilizados. Porém como já mencionado acima não é isso que tem demonstrado as pesquisas realizadas nesse campo. Como bem colocado por Silva (2014) é notória a discriminação, que reconhece e separa entre os dignos e indignos, ou seja, há visivelmente a distinção entre dois “tipos” de adolescentes.

Nesse sentido que Silva et al. (2008) propõe um olhar ampliado sobre esse assunto e afirma que a compreensão do ato infracional deve ir além do fenômeno em si, já que tem como procedente a história construída ao longo da vida do adolescente. Embora haja vários estudos que tem se debruçado sobre a relação entre o contexto socioeconômico e a construção da subjetividade não há consenso nas explicações dadas para a entrada do adolescente no meio infracional. Vão desde desadaptação resultante de “famílias desestruturadas” ou características pessoais, até resultado das desigualdades sociais (SILVA, 2014). Mas o fato é que a grande maioria desses adolescentes é carente de uma família formadora e de rede de apoio e conseqüentemente faltam-lhes elementos emocionais e sociais para enfrentar situações problemas. Para Silva (2014) trata-se de adolescentes cujas famílias não possuem condições materiais para suprir as necessidades essenciais, ficando a mercê e dispostos a realizarem qualquer tipo de atividade que os remunerem, sejam elas ligadas ao tráfico, roubo, furto entre outros.

No que se refere ao trabalho, os adolescentes encontra no mundo do crime uma inclusão que não encontra do mercado de trabalho, que por sua vez, é bastante excludente e para o qual nunca estão aptos (SILVA, 2014). Para além da adequação ao mercado também está o caráter ideológico que o trabalho assume na sociedade capitalista. Isso é demonstrado por frases como: “o trabalho dignifica o homem”, que contrapõe a desigualdade de oportunidades, em que o capital econômico está nas mãos de poucos, sendo os demais explorados por meio da mão de obra.

Portanto, por ser multideterminado é que o ato infracional não deve ser visto como um estado, ou melhor, inerente à identidade do indivíduo, mas sim uma circunstância da vida que pode ser modificada (VOLPI, 2002). Como bem colocado por Vigotski (2004b) a classe social deforma, mas não anula. É nesse sentido que a perspectiva sócio-histórica afirma que a relação entre o contexto e a subjetividade é dialética, sendo assim, está em constante movimento. Logo é de extrema importância a compreensão de como os adolescentes produzem os sentidos dos seus atos e de que forma compreendem o cotidiano no qual estão inseridos (SILVA, 2014). Por isso, para que se compreenda o adolescente que foi autor de um ato infracional, é necessário considerar o contexto no qual ele está inserido, bem como suas relações sociais, pois é a partir delas que suas identidades são construídas (TORRES, 2011).

Significantes como “prisão, crime e infração”, que são formadas a partir de representações e práticas que fazem parte dos seus cotidianos, delimitam e atribuem sentidos as identidades desses adolescentes. É sabida a forma inferior e sem valor como os

adolescentes pobres e de periferia são tratados nos diferentes espaços sociais, embora sejam constituídos pela lei como sujeitos de direitos (SILVA, 2014). Esses estigmas, por sua vez, vão mediar sua relação com o mundo, uma vez que as “marcas” deixadas pelo preconceito estarão presentes em todo seu processo de subjetivação, ou seja, os adolescentes taxados como “delinqüentes” e “marginais”, destituídos de uma defesa subjetiva contra a “identidade estigmatizadora” acabam por ratificar as identidades a eles atribuídas, agindo como tal (COLOMBO, 2001).

Zaluar (1994), Feffermann (2009) e Silva (2014) acreditam que a questão do reconhecimento social é o ponto recorrente na construção da identidade desses adolescentes, que por sua vez está diretamente ligada a obtenção de bens materiais, o que tem a ver com o modo de produção vigente. Zaluar (1994) coloca isso de forma clara ao argumentar que numa sociedade de consumo como a atual, a identidade do adolescente é construída a partir daquilo que se tem. Portanto, para os adolescentes autores de atos infracionais, “ser do crime” está diretamente ligado à obtenção de status, visibilidade, pertencimento e reconhecimento social. Tanto é assim que em pesquisa realizada por Zaluar (2004) ficou constatado que a grande maioria dos adolescentes mencionava termos como “pela emoção”, “pela sensação”, “fazer onda”, “para aparecer no jornal” para justificar sua entrada no meio infracional.

Porém não se deve desconsiderar toda a trajetória trilhada por tais adolescentes, que os levaram a busca incessante do reconhecimento social. Dentre os aspectos que devem ser mencionados estão à inclusão perversa, a invisibilidade e o preconceito sofridos por esses adolescentes dentro de uma sociedade de consumo. Sobre a inclusão perversa, Feffermann (2006, p.199) afirma:

A “exclusão social” ou inclusão marginal, a necessidade de ser reconhecido, o desejo de pertencer, a busca de realização das promessas da Indústria Cultural, o fato de serem jovens e a necessidade de correrem riscos são alguns dos ingredientes que levam jovens urbanos a se integrarem no universo das gangues. Um universo associativo ambíguo, cheio de refúgios e esconderijos, mas que só se realiza por ações espetaculares.

Athayde, Bill e Soares (2005, p. 206), por sua vez mencionam a questão da invisibilidade e o preconceito:

Um jovem pobre e negro caminhando pelas ruas de uma grande cidade brasileira é um ser socialmente invisível. Como já deve estar bastante claro a essa altura, há muitos modos de ser invisível e várias razões para sê-lo. No caso desse personagem, a invisibilidade decorre principalmente do preconceito ou da indiferença. [...] Quem está ali na esquina não é Pedro, o Roberto ou a Maria, com suas respectivas idades e histórias de vida, seus defeitos e qualidades, suas emoções e medos, suas ambições e desejos. Quem está ali é o “moleque perigoso” ou a “guria perdida”, cujo comportamento passa a ser previsível

É, portanto, evidente a construção social do ato infracional, bem como da identidade do adolescente que o comete. É nesse sentido que a psicologia sócio-histórica defende a análise do processo e não do produto, buscando compreender o fenômeno em sua totalidade, tendo como ponto de partida o caráter histórico e social do objeto de estudo. Portanto, compreendendo a complexidade do fenômeno que se pretende estudar, será apresentada a seguir uma teoria de identidade que seja comprometida com tais princípios teórico-metodológicos.

3 IDENTIDADE

3.1 PENSANDO SOBRE O SINTAGMA: IDENTIDADE-METAMORFOSE-EMANCIPAÇÃO

Para se falar em constituição identitária em uma sociedade contemporânea é necessário levar em consideração os significados atribuídos pelos indivíduos às experiências vividas ao longo das suas histórias, a partir da compreensão dos fenômenos sociais e psicológicos em sua historicidade, o que, segundo Almeida (2005) se configura em um dos maiores desafios teóricos da atualidade. Para tanto se buscou construções de referenciais que deem conta de uma leitura mais aprofundada da realidade estudada, considerando o compromisso social assumido nessa pesquisa. Assim optou-se em referenciar-se numa psicologia social crítica a partir de Silvia Lane (1984). Uma teoria baseada no materialismo histórico dialético, que tem como compromisso produzir conhecimentos que vise à transformação social.

Tomando como base as obras dos soviéticos Luria, Leontiev e Vigotski, essa perspectiva compreende o homem como um ser socio-histórico, que se desenvolve a partir das relações sociais e por meio das quais adquire linguagem, pensamentos e sentimentos. É nesse ínterim que também se desenvolve a identidade, como uma das categorias constitutiva do psiquismo (LANE, 2002). Vale ressaltar que além dessa há também as categorias atividade e consciência.

Embora sob orientação de Lane, a categoria identidade foi teoricamente elaborada por Ciampa no final da década de 80. Na época, o autor fazia parte do grupo de estudos e pesquisas coordenado por Silvia Lane, no Programa de Pós-Graduação da PUC – São Paulo. Sendo um dos principais polos de pesquisa em psicologia social baseada em estudos de Vigotski e Leontiev, o grupo entendeu que o conceito identidade abarcaria melhor a compreensão do “eu” histórica e socialmente determinado.

Entretanto é importante dizer que alguns estudiosos da psicologia sócio-histórica não reconhecem a categoria identidade como constitutiva do psiquismo. A justificativa está na base epistemológica utilizada por Ciampa (1987) para construção da sua teoria sobre identidade. Nas palavras de Silva (2009, p.188):

Dentro das epistemologias críticas, Ciampa não usou os fundamentos marxistas na sua elaboração teórica. De Marx, Ciampa (1987) usa a compreensão de atividade, no sentido de

atividade vital – trabalho – que promoveu o desenvolvimento da humanidade e é o núcleo do capitalismo, por meio da exploração do trabalho. As bases epistemológicas da categoria identidade estão especialmente em Habermas, mas também a menções a Hegel, Bosi e Stanislavski.

Nota-se que para essa vertente da psicologia sócio-histórica, não há como conciliar bases epistemológicas que partam de concepções de mundo distintas. Para tanto defendem a utilização das categorias: atividade, consciência e personalidade. Argumentam ser incoerente substituir a categoria personalidade por identidade (SILVA, 2009). Entretanto Ciampa (1987) se posiciona epistemologicamente de forma enfática ao afirmar que utiliza de diferentes autores para elaboração de uma construção teórica sobre identidade, sem que seja exigida uma filiação no sentido de “obediência obrigatória”. Para o autor se trata de “[...] uma atração que não exige fidelidade [e] (por isso não deve ser cobrada)” (CIAMPA, 1987, p.150).

Carone (2007) também segue essa mesma lógica de pensamento ao utilizar a expressão “aprisionamento aos sectarismos dogmáticos” para designar a forma como a Psicologia Social anterior à década de 70 se apresentava. É com esse argumento que a autora afirma seu posicionamento em defesa às contribuições das diversas teorias na construção de uma psicologia compromissada com a transformação social. Nesse sentido, o ancoramento nas teorias, na verdade, devem servir de suporte para as discussões que se pretende fazer no sentido de clarear a problemática de maneira a oferecer uma compreensão mais complexa e aprofundada que aponte para o momento histórico e para as possibilidades emancipatórias (MIRANDA, 2013). Portanto, assumindo esse último posicionamento é que se optou nessa pesquisa em utilizar-se da teoria da identidade proposta por Ciampa, bem como das contribuições trazidas por Vigotski, Lúria e Leontiev para compreensão do fenômeno a ser estudado.

A partir de sua tese de doutorado defendida no final de década de 80, Ciampa (1987) traz uma concepção totalmente inovadora no que diz respeito à identidade. Em seu estudo constatou que a Identidade Social se constitui num processo de metamorfose/cristalização do “Eu” decorrentes da história de vida do sujeito. Nesse sentido, Ciampa (1984, p. 72) afirma: “é do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades e impossibilidades, os modos e alternativas de identidade”. Para o autor a identidade é um processo histórico e social que se inicia no nascimento e se encerra com a morte biológica (ROCHA, 2009). Com esse entendimento, desconstrói toda a concepção naturalizante de identidade, argumentando assim que seu estudo não pode estar dissociado do estudo sobre sociedade.

Dessa maneira, Ciampa (1984) questiona toda e qualquer concepção fatalista e mecanicista que deixem de levar em consideração as condições históricas do indivíduo, ressaltando que a identidade, assim como o conceito de adolescência é uma construção social, sendo, portanto, condicionada ao modo como a sociedade está configurada. Por conseguinte, o autor defende a identidade como um processo em constante transformação, isso significa dizer que compreende o homem através do materialismo histórico, questionando o conceito de identidade que até então se mantinha associado à imutabilidade e universalidade. A identidade, nessa perspectiva, se constitui na articulação entre diferença e igualdade, entre objetividade e subjetividade, já que sem essa unidade a subjetividade torna-se um desejo não concretizado e a objetividade uma finalidade sem realizações (CIAMPA, 1987).

Há, nesse sentido, uma ampliação do conceito de identidade que passa a ser tratada como uma metamorfose, que tem como pressuposto a ideia do ser como devir, ou seja, a leitura do sujeito acontece por meio das mudanças construídas pelos sentidos dados ao próprio projeto de vida (MIRANDA, 2013). Para Ciampa (1987, p. 61) é por essas mudanças que a identidade se constitui como “uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una”. Como bem colocado por Miranda (2013, p. 41):

Nesta linha de raciocínio, temos o caráter dialético do processo, que se apresenta como uma unidade de contrários e ao mesmo tempo reflete a totalidade do contexto vigente no microcosmo das relações sociais: o sujeito é uno e se constrói através da multiplicidade e da mudança, de acordo com seus posicionamentos como ator e autor do próprio processo identitário.

Logo, “o indivíduo não é mais algo: ele é o que faz” (CIAMPA, 1987, p. 135), sendo, portanto, produto e produtor, autor e personagem, que vão sendo construídos ao longo da trajetória de vida, por meio da atividade social. Uma vez que as identidades constituem a sociedade ao mesmo tempo em que são constituídas por ela, é possível afirmar que o ser humano só se torna humano por meio do processo de socialização, portanto, é nesse ínterim que a identidade é formada (SANTOS, 2010). Sobre isso, Rocha (2009) acrescenta:

Ao mesmo tempo em que o sujeito se diferencia ao manifestar características próprias, também se iguala ao seu grupo social. Nessa dialética de diferença e igualdade a identidade do sujeito vai se constituindo ao longo de sua história [...] Diferença e igualdade é a primeira base da constituição da identidade (p. 51).

Nota-se que essa constituição acontece por meio dos processos que Habermas (2002) denominou de socialização e individualização, pelos quais os indivíduos interiorizam papéis sociais que lhes são atribuídos e modificam de acordo com seus interesses particulares. Isso se dá pela articulação de diferentes personagens, que por sua vez necessitam ser reconhecidas

pelo próprio indivíduo, mas também por aqueles que fazem parte do seu contexto social. Nas palavras de Habermas (1983, p. 22): “o fundamento para a afirmação da própria identidade não é a auto-identificação *tout court*, mas a auto-identificação intersubjetivamente reconhecida”.

É sob essa perspectiva que Ciampa (1987) defende o indivíduo como produto de multideterminações, sendo então impossível falar de teoria de identidade sem levar em consideração que a subjetividade é gerida por meio das significações produzidas pelas experiências das relações sociais. Sendo assim, “cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida que nem sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais” (CIAMPA, 1987, p.127).

A expressão da identidade, por sua vez, se dá por meio de personagens que os indivíduos encarnam e transformam ao longo da sua história. A busca de personagens é constante e quando novas não são possíveis, há a repetição das mesmas. Quando não é possível nem a nova e nem a velha, há, segundo Ciampa (1987) a morte simbólica ou biológica. A identidade, portanto, é entendida como uma história sujeita a modificações e reposições, que dependerá do sentido que cada um dá a sua trajetória (LEITE, 2009).

Para Acioly (2007), as reposições são feitas pelo próprio indivíduo ou pelo meio em que ele está inserido, que pode se dar de forma consciente em busca da estabilidade ou inconsciente que é a compulsão a repetição. Uma vez repostas, a identidade é vista como algo *dado* e não *se dando* em um contínuo processo de identificação, o que retira todo seu caráter histórico, se aproximando, portanto, da noção de mito. Esse movimento é chamado por Ciampa (2007) de *mesmice*, em que o sujeito se percebe como imutável com relação a si mesmo e ao meio em que vive, impedindo-o de emancipar. Sobre isso Ciampa (1987, p. 165) ainda acrescenta:

[...] na nossa sociedade, encontramos milhões de exemplos de pessoas submetidas a condições sócio-econômicas desumanas, impedidas de se transformar, são forçadas a se reproduzir como réplicas de si, involuntariamente, a fim de preservar interesses estabelecidos, situações convenientes, interesses e conveniências que são, se radicalmente analisadas, interesses e conveniências do capital (e não do ser humano que assim permanece um ator preso à *mesmice imposta*).

Lima (2005) argumenta que a *mesmice* trata-se de um impedimento à emancipação do sujeito, já que o indivíduo não consegue atingir o ser-para-si, que somente seria possível por meio da unidade subjetivo-objetivo, com uma atividade finalizada que tenha relacionada o desejo e a finalidade, ou seja, uma ação transformadora de si e do mundo. Na *mesmice*, ao

contrário, há uma obstrução da metamorfose, fazendo com que se cristalizem as identidades de maneira a normatizá-las, o que segundo Miranda (2013, p. 46) “direciona as vivências a um universo presidido pelo jogo das convenções sociais e se apoia na negação da metamorfose como possibilidade”.

Entretanto a *mesmice* não é algo inevitável, uma vez que há possibilidade de alterização da identidade que se torna possível por meio da negação da negação e superação da contradição em busca de possibilidades emancipatórias. Como bem colocado por Ciampa (1987, p. 181):

A negação da negação permite a expressão do outro outro que também sou eu: isso consiste na alterização da minha identidade, na eliminação de minha identidade pressuposta (que deixa de ser re-posta) e no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante, em que toda a humanidade contida em mim se concretiza. Isso permite me representar (1o sentido) sempre como diferente de mim mesmo (deixar de presentificar uma representação de mim que foi cristalizada em momentos anteriores, deixar de repor a identidade pressuposta).

A alterização se expressa por meio do que Ciampa chamou de *mesmidade*, entendida como autenticidade que envolve a auto-reflexão e autodeterminação, que possibilitará o movimento de busca do outro “outro” que também somos, ou seja, aquele que desejamos ser após a superação da identidade pressuposta, que ocorre quando há a emancipação no que diz respeito a valores e preconceitos impostos pela sociedade. A superação da personagem vivida, porém, só é possível a partir de possibilidade de formulação de projetos de identidade, que sejam definidos pelas aprendizagens de novos valores e normas produzidas no ambiente em que a nova identidade está sendo construída. Porém não se deve desconsiderar que para que a emancipação aconteça é preciso que haja reconhecimento social da nova identidade, uma vez que somos seres sociais (PACHECO; CIAMPA, 2006).

Essa identidade com sentido emancipatório, por sua vez, revela mudanças não apenas na aparência, mas na possibilidade de transformação da realidade. É por esse motivo que Ciampa (1999) avança na sua discussão e integra à sua teoria a sintagma identidade-metamorfose-emancipação, ou seja, propõe uma discussão para além da identidade como um processo de metamorfose, já que aponta para o sentido ético e a natureza política dessa identidade, que tem como pressuposto ético a ideia de emancipação humana.

Para Ciampa (2003) nesse processo de transformação o indivíduo passa a refletir e compreender que sua realidade e suas experiências são movidas por princípios universais de reciprocidade, respeito e justiça. Os projetos pessoais e coletivos se transformam, portanto, em ações políticas. Logo, nota-se o sentido político que também há nesse processo, isso

significa dizer que a construção de identidades, bem como seu sentido emancipatório (ou não) tem como pressuposto o choque entre o que o indivíduo pretende e as exigências trazidas pelo grupo social em que pertence. Isso leva a discussão de outros dois conceitos proposto por Ciampa que serão melhores explicados a seguir: políticas de identidade e identidades políticas.

3.2 POLÍTICAS DE IDENTIDADE E IDENTIDADES POLÍTICAS

Por ter avançado em sua conceituação de identidade-metamorfose para identidade-metamorfose-emancipação que Ciampa passou a incorporar em sua discussão os conceitos de Políticas de identidade e identidades políticas. Entendendo que a constituição identitária tem como pressuposto o materialismo histórico, a discussão sobre as determinações sociais as quais os indivíduos estão submetidos se tornou de extrema importância para o entendimento de como se dão as contradições e condições de sobrevivência desses sujeitos.

Para Ciampa (2002) as políticas de identidade são formas pelas quais determinados grupos sociais lutam pela afirmação de suas identidades coletivas. Constituem-se discursos e ações estratégicas que traduzem um personagem coletivo que remete as intenções do movimento em que o sujeito pertence, por exemplo, fala-se no singular do “negro”, “trabalhador”, “gay”, sendo que cada um desses corresponde a um ou mais movimentos. Sendo assim, as políticas de identidade têm como principais funções a formação e a manutenção dessas identidades coletivas, podendo ser emancipatórias ou regulatórias.

Segundo Lima (2005) as emancipatórias ampliam as possibilidades de existência em sociedade e garantia de direitos, já as regulatórias criam regras normativas que, na maioria das vezes, impedem o sujeito de se diferenciar. É sobre essa última questão que o autor chama a atenção ao afirmar que muitas vezes as identidades coletivas negam as experiências individuais e atribuem um sentido a priori, que se não aceito, torna o sujeito em “não-eu”.

Ciampa (1987) explicita isso de forma mais clara:

[...] na medida em que cada singular, em vez de devir homem – como a metamorfose é inevitável –, devém não-homem, inverte-se em seu contrário; em vez de proprietário das coisas, estas é que o têm como propriedade; em vez de fazer uso das coisas, estas é que o usam; em vez de trabalhar com ferramentas, com seus instrumentos, estes é que trabalham com o homem como ferramenta, instrumentalizando-o.

É nesse sentido que Guareschi (2000), argumenta que o estudo das políticas de identidade é de extrema importância para o entendimento dos conflitos sociais, uma vez que

possibilitam avaliar as contradições presentes nas determinações sociais, necessidades individuais e as transformações possíveis nesse processo. Para tanto é necessário ter a compreensão que elas podem servir tanto para emancipação quanto para a dominação.

Para Ciampa (2002) se por um lado pode inspirar mudanças, potencializando transformação no contexto social, por meio de reivindicações coletivas por parte do grupo dos oprimidos, com o objetivo de tornar o poder mais simétrico e propiciar espaços de discussões e práticas políticas emancipatórias, por outro pode determinar adesões cegas a um ideal tido como autônomo, porém que busca apenas a manutenção do *status quo*. Essas últimas são as chamadas políticas regulatórias que reforçam os enquadramentos já existentes (ALMEIDA, 2005). Para o autor essas políticas além de terem um caráter de dominação, podem levar a guetificação dos grupos sociais, que muitas vezes acabam por conduzi-los a atitudes preconceituosas.

Já as políticas de identidade emancipatórias servem como alicerce para posteriormente formar-se as identidades políticas. Isso porque num primeiro momento é importante que haja ideais identificatórios para formação de laços solidários e suporte para reivindicações por igualdade, entretanto, em seguida também é necessário o movimento de individuação do sujeito para que possa criar uma identidade única que ao mesmo tempo em que remete alguns modelos socialmente construídos também se diferencia numa atitude reflexiva em busca de projetos e reconhecimento social (CIAMPA, 2002), como bem colocado por Miranda (2013, p. 63):

Na produção de identidades políticas inclui-se portanto, o movimento de libertação dos ditames sociais (ou das formas sistêmicas de relacionamento), no qual o sujeito adquire competências interativas para reivindicar suas pretensões de reconhecimento em acordo com os grupos aos quais se identifica, ao mesmo tempo em que se diferencia enquanto sujeito único.

Portanto, pode-se dizer que a identidade política surge quando o sujeito constrói uma identidade para si mesmo. Inicialmente pode se alicerçar nas formações de políticas de identidades para garantir seus direitos, para depois encontrar novas possibilidades de reconhecimento social (LIMA, 2005). Isso se deve pelo modo como Ciampa (1987, p. 209) entende o homem, como seres que se humanizam por meio da socialização. Esse processo, por sua vez, não ocorre sem conflitos:

[...] a realidade, sendo sempre síntese do subjetivo e do objetivo, determina que os conflitos sempre se expressem (e sempre sejam decididos) sob formas historicamente dadas, levando-nos a recusar o modelo biológico da filosofia da história (passando então a ser importante explicitar o que queremos dizer quando falamos em sociedade ou em cultura).

Dessa maneira, pode-se afirmar que identidade política favorece o contexto do sujeito para que se constitua uma identidade autêntica tanto no que se refere sua condição privada

como seu contexto histórico social, como um sujeito que pertence a uma sociedade com a qual estabelece uma relação dialética, ou seja, transforma a sociedade ao mesmo tempo em que é transformado por ela. E mais, dá possibilidade ao indivíduo de questionar as políticas de identidades de dominação que perpassam sua vida (ALMEIDA, 2005). É por isso que a conformação de identidades políticas sempre será produto de conflitos, pois terá como pressuposto o desafio dos parâmetros hegemônicos e a transformação, que por sua vez, dá possibilidades de novas formas de existências.

Entretanto, deve ressaltar que nem sempre o projeto em busca de emancipação encontra espaço para se concretizar numa sociedade capitalista, que se utiliza de inúmeras estratégias para cercear os direitos dos sujeitos. Para Ciampa (2003) um projeto que vise à emancipação só é possível por meio de ações políticas concretas, porém nem sempre isso se torna possível na forma como a sociedade está organizada. Ao contrário, muitas vezes, as ações políticas são impedidas de forma impositiva, coercitiva ou até mesmo violenta. Nesse sentido, a seguir discorrer-se-a como as políticas destinadas a adolescência vem se configurando no cenário brasileiro, tendo o caráter, na maioria das vezes, de dominação ao invés de emancipação.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ADOLESCÊNCIA

4.1 ECA: INSTRUMENTO DE GARANTIA DE DIREITOS

A luta pela garantia aos direitos da criança e adolescente não é recente. Desde 1923 a comunidade internacional tem dado atenção a esse assunto. Com a aprovação em 1924 do documento que ficou conhecido como Declaração de Genebra iniciou-se a discussão e o movimento de efetivação da luta pela proteção da infância e conseqüentemente da adolescência, uma vez que o documento continha à proposta de que os países-membros pautassem suas ações nos princípios ali descritos. Embora tenha dado, a partir daí, prosseguimento a discussão no que se refere à garantia do direito da criança e do adolescente, somente onze anos depois, a Assembleia Geral, órgão máximo da Organização das Nações Unidas – ONU, aprovou a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e ampliou os direitos dessa população (BRASIL, 2006a).

Em 1978 houve um novo avanço com apresentação, por parte do governo da Polônia, de uma proposta de Convenção Internacional Relativa aos Direitos da Criança, que foi além da Declaração, já que estabeleceu normas, com deveres e obrigações àqueles países que a ela aderisse. Ratificada por 20 países, em 1990, a Convenção entrou em vigor. Segundo documento publicado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (2006a) os destinatários são todos aqueles menores de 18 anos, ao menos que sejam emancipados, sendo a regra fundamental a garantia de todos os direitos que os adultos possuem, mas que sejam aplicados levando em consideração sua idade. Além disso, devem contar com direitos específicos decorrentes a sua condição peculiar de desenvolvimento pessoal e social.

Assim, são garantidos às crianças e aos adolescentes os direitos que são reconhecidos a todos os seres humanos, como: proteção contra tortura, contra o trabalho abusivo e explorador, o acesso aos serviços de saúde e as liberdades de crença e opinião. Além de outros direitos específicos, como: o acesso à educação, como condição imprescindível do seu desenvolvimento, o esporte, o lazer e a recreação, a prioridade em receber proteção e socorro e o direito à convivência familiar e comunitária.

No Brasil antes mesmo da Convenção das Nações Unidas de Direito da Criança (1990b) já havia se incorporado os princípios que fundamentam doutrina da proteção integral, expressos principalmente nos artigos 227 e 228 da Constituição Federal de 1988, ainda que a consolidação dos princípios contidos na Convenção Internacional dos Direitos da Criança

tenha se dado somente com a implementação do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (BRASIL, 1990a). A luta pela consolidação do direito da criança e do adolescente aconteceu por meio de movimentos sociais como a Pastoral do Menor, Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) e o Movimento Criança Constituinte, sendo, portanto, necessária uma crise e/ou esgotamento da forma anterior de compreensão da infância e da adolescência, qual seja: Código de Menores de 1927, conhecido como Mello Mattos, que tinha como proposta o controle das crianças e dos adolescentes por meio de mecanismos da Justiça e da Assistência (GRAMKOW, 2007).

Baseado na Doutrina da Situação Irregular a legislação menorista perdurou durante o século XX em toda América Latina. Não se destinava a toda população infanto-juvenil, mas apenas aos “menores” em situação irregular, que eram classificados em quatro categorias: a) carentes: aqueles tidos suscetíveis a um risco de perigo moral devido à incapacidade dos pais os manterem; b) abandonados: aqueles sem representação legal por conta da falta ou ausência de pais e/ou responsáveis; c) inadaptados: aqueles com grave desajuste familiar e/ou comunitário; d) infratores: aqueles que cometeram algum tipo de infração penal (BRASIL, 1979).

Embora nem todas as categorias apresentadas acima necessitassem da intervenção do Poder Judiciário, o código de menores submetia todas essas crianças e adolescentes, em situação de risco, à justiça. Assim, questões sociais eram tratadas e encaminhadas aos tribunais dos “menores”. A função da justiça por sua vez se limitava a tutela dessa população, ou seja, a criança e o adolescente eram objetos de intervenção jurídico-social do Estado sem que fossem considerados sujeitos de direitos. Assim eram tidos como objetos de compaixão quando se tratava de carência e abandono e de repressão sistemática quando se tratava de inadaptação e infração. Em síntese as estratégias sejam elas norteadas pela compaixão ou pela repressão, tinha como único objetivo o controle social da pobreza e das dificuldades pessoais de crianças e adolescentes, por meio de um ciclo perverso de institucionalização (BRASIL, 2006a).

Para Veronese (2013) no código de menores, essas ações tutelares eram justificadas por se tratar daqueles que estavam em situação irregular. Entretanto, a tutela era carregada de um caráter estigmatizador ao colocar alguns grupos como inferiores em detrimento a outros, uma vez que o tutelado sempre o é em decorrência de algo que é considerado de alguma forma inferior, seja ela com relação à religião, raça, cultura, entre outros.

Já a Doutrina da Proteção Integral, que fundamenta o ECA (BRASIL, 1990a), se dirige a todas as crianças e adolescentes, sem nenhuma distinção e/ou exceção. Para Moreira (2016) isso significa dizer que a lei tem como objetivo declarado à proteção integral a infância e adolescência, sem que seja destinada a grupos específicos. A distinção somente ocorre com relação à idade, sendo considerada criança aquela entre zero e doze anos incompletos e adolescente aquele entre doze e dezoito anos. É por isso que Gramkow (2007) afirma que o ECA teve o papel de redimensionar a legislação brasileira tomando como base a concepção de sujeito ativo no processo de garantias de seus direitos sociais e pessoais. A criança e o adolescente antes sob tutela do Estado, agora passam a ser vistos como sujeitos, que devem ter seus direitos garantidos, respeitada a condição peculiar de desenvolvimento. Isso significa que o olhar se volta para o direito dessa população, o que, necessariamente implica no desafio de atuar sobre as políticas públicas no sentido de ampliar e de melhorar o sistema de garantia de direitos. No Brasil há, segundo a Secretaria Especial de Direitos Humanos (2006b), quatro grandes grupos de políticas destinadas às crianças e adolescentes.

O primeiro se refere às políticas sociais básicas, como educação e saúde, que devem ter cobertura universal; o segundo, as políticas de assistência social, como renda mínima, cestas básicas, que embora sejam considerados direitos de todos e dever do estado não são universais; o terceiro, as políticas de proteção especial, como programas de atendimentos a crianças vitimizadas, adolescentes autores de atos infracionais, que são destinadas às pessoas em situação de risco pessoal ou social; e o quarto, as políticas de garantias, como Conselho Tutelar e Ministério Público, que constituem um conjunto de mecanismos jurídicos e institucionais com objetivo de consolidar os direitos garantidos por lei. É por isso que Veronese (2013) cita a possibilidade de cobrar junto ao poder público, direitos como, por exemplo, o acesso a escola, a saúde entre outros como um dos avanços trazidos pelo ECA (BRASIL, 1990a).

Nota-se que nessa perspectiva, fica assegurado a toda criança e adolescente, sem exceção, os direitos fundamentais, como: sobrevivência, desenvolvimento pessoal e social e a integridade física, moral e psicológica, conforme o artigo 4º do ECA:

Art 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Além desses, o ECA também prevê o acesso aos direitos individuais de adolescentes quando estes praticam algum crime ou contravenção penal:

Capítulo II – Dos direitos individuais

Art. 106. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrantes de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente

Art. 107. A apreensão de qualquer adolescente e o local onde se encontra recolhido serão incontinenti comunicados à autoridade judiciária competente e à família do apreendido ou à pessoa por ele indicada

Art. 108. A internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias.

Art. 109. O adolescente civilmente identificado não será submetido a identificação compulsória pelos órgãos policiais, de proteção e judiciais, salvo para efeito de confrontação, havendo dúvida fundada (BRASIL, 1990a).

Moreira (2016) divide em oito as prerrogativas presentes nos artigos 106 a 109 do ECA, são elas: 1) privação somente em situação de flagrante do ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada pelo Poder Judiciário; 2) conhecimento da identidade daqueles que os apreenderam; 3) conhecimento imediato da família e do Poder Judiciário do seu lugar de apreensão; 4) consideração da hipótese de liberação logo após a apreensão; 5) período máximo de 45 dias para internação provisória, a espera da sentença; 6) indícios suficientes de autoria e materialidade para decisão de internação, sendo demonstrada a necessidade imperiosa da medida; 7) a não identificação compulsória pelos órgãos policiais, de proteção e judiciais, salvo na necessidade de confrontação, havendo dúvida fundada.

No que se refere às garantias processuais também são garantidos ao adolescente autor de ato infracional os seguintes direitos no ECA (1990a): a) de não ser privado de liberdade sem existir processo legal (Artigo 110); b) de ter pleno e formal conhecimento do ato infracional (Artigo 111, inciso I); c) da igualdade na relação processual – ampla defesa (Artigo 111, inciso II); d) de possuir um advogado de defesa (Artigo 111, inciso III); e) de acesso gratuito e integral a assistência judiciária, se necessária (Artigo 111, inciso IV); f) de ser ouvido pela autoridade competente (Artigo 111, inciso V); g) de solicitar a presença de seus pais ou responsáveis em qualquer fase do processo judicial (Artigo 111, inciso V). Nota-se portanto que, se por um lado o ECA garante ao adolescente o exercício dos mesmos direitos e garantias assegurados aos adultos que cometem algum tipo de crime, por outro proporciona um tratamento diferenciado levando em conta a fase de desenvolvimento peculiar do adolescente, considerando-os “inimputáveis” perante a lei (DIAGIÁCOMO; DIAGIÁCOMO, 2010).

De acordo com o artigo 26 do Código Penal Brasileiro, com redação dada pela Lei nº 7.209/84, o conceito de inimputabilidade é aplicado a indivíduos “isentos de pena”, seja devido à doença mental ou ao desenvolvimento mental incompleto ou retardado. Entende-se, assim, que o sujeito é incapaz de compreender o caráter ilícito do ato praticado. Sobre isso

Moreira (2016) ressalta a contradição presente no ECA que, se por um lado trata o adolescente como sujeito ativo e detentor de direitos, por outro o considera inimputáveis perante a lei. Entretanto, é necessário pontuar que mesmo com a impossibilidade de serem penalizados legalmente, adolescentes autores de atos infracionais são responsabilizados por meio de medidas socioeducativas, que estão presentes no artigo 112 do ECA.

Já com relação a crianças, lhes são aplicadas as medidas de proteção, previstas no artigo 101, quais sejam: 1) encaminhamento aos pais ou responsáveis (artigo 101, inciso I); 2) orientação, apoio e acompanhamento (artigo 101, inciso II); 3) matrícula e frequência obrigatórias na escola (artigo 101, inciso III); 4) inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção (artigo 101, inciso IV); 5) requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico (artigo 101, inciso V); 6) inclusão em programas de auxílio, orientação e tratamento a toxicomania (artigo 101, inciso VI); 7) abrigo em entidade (artigo 101, inciso VII); 8) acolhimento institucional (artigo 101, inciso VIII); 9) colocação em família substituta (artigo 101, inciso IX).

A aplicação das medidas socioeducativas, por sua vez, deve levar em consideração a capacidade do adolescente em cumpri-la e também as circunstâncias e a gravidade da situação. Além disso, na maioria das medidas são necessárias provas suficientes de autoria e materialidade do ato cometido. Entretanto, embora existam todos esses aspectos a serem considerados, na prática, o que se tem observado são aplicações de medidas de forma indiscriminadas sem que os atores do judiciário tenham conhecimento de todo processo e mais, sem que o próprio adolescente saiba do que se trata a medida socioeducativa. Nesse sentido Moreira (2016, p. 123) faz o seguinte questionamento: “se tratando especificamente de pessoas em formação, estas delimitações não deveriam ser absolutamente claras, favorecendo assim um desenvolvimento sadio e integro?”.

É por isso que Pino (1990) afirma que embora o ECA seja um marco político na história dos movimentos em defesa da infância e adolescência brasileira, já que a partir desse momento essa população passa a ser percebida independentemente da condição econômica, sua simples afirmação de direito não garante seu real reconhecimento e isso só virá por meio de ações políticas dos movimentos sociais para que a lei seja cumprida da forma como foi estabelecida. Aí está o grande desafio pós- promulgação do ECA e de leis complementares no que se refere ao sistema de garantia de direitos das crianças e dos adolescentes. Como afirmou Bobbio (2004, p. 23) “[...] o problema fundamental em relação aos direitos humanos, hoje,

não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”.

Sobre isso, Marcílio (1998), argumenta que, embora o país possua instrumentos suficientes para uma ação exemplar no que se refere à defesa da criança e adolescente, isso não é uma realidade devido à falta de competência, responsabilidade e vontade política de assumi-la como prioridade absoluta. Para Passetti (1995) houve uma mudança apenas no âmbito da legislação sem que tenha mudado as práticas dos executores do Estatuto, sendo a lei por si só não suficiente para mudança da lógica punitiva do Código de Menores (1979).

Mas como bem colocado por Lima e Veronese (2012) ainda que a mudança não tenha acontecido de forma efetiva ou que tenha sido materializada nas práticas sociais, o ECA ressignificou toda a política nacional no que se refere ao direito da criança e adolescente e só a ruptura com o modelo anterior já caracteriza um grande avanço. Não se pode negar que hoje o ECA é um instrumento normativo que tem como compromisso a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, diferentemente do Código de Menores.

Adorno e Mesquita (1999), por sua vez, acreditam que quanto mais avança as legislações de proteção dos direitos da criança e do adolescente, mas desafios devem ser enfrentados no que dizem respeito à implementação da lei. Argumentam que se faz necessário uma mudança no âmbito da filosofia e dos programas de trabalho, além da mentalidade dos profissionais que atuam diretamente no sistema de garantia de direitos. Para os autores, as instituições ao invés de serem meios para execução do que é previsto no ECA, acabam por possuir uma finalidade em si próprias. O que há é uma fragmentação e enviesamento da política pública.

Portanto é preciso lembrar que, embora implantada a Doutrina de Proteção Integral por meio do ECA, a consolidação desses direitos ainda é um desafio. Há aqueles que se definem como “defensores”, mas possui uma prática muito mais voltada a doutrina da Situação Irregular. Algo muito comum entre esses defensores, por exemplo, é o fomento a colocação de crianças em situação de risco em família substituta (medida de tutela, guarda e adoção) sem que tenha se esgotado todas as possibilidades de orientação e apoio sociofamiliar, uma vez que, como previsto no ECA, a colocação em família substituta é a última medida cabível. Sendo a convivência familiar e comunitária um dos direitos fundamentais da criança e/ou adolescente é necessário que se esgote todas as possibilidades para que esse direito seja mantido.

Já no que se refere ao adolescente autor de ato infracional esses defensores acreditam que as medidas socioeducativas não sejam uma resposta social a prática do ato infracional e devido essa confusão de interpretação, acabam por considerarem o ECA como uma lei facilitadora e promotora de infrações juvenis (BRASIL, 2006a).

4.2 REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL E A VONTADE DA SOCIEDADE EM PUNIR

Takeuti (2012) afirma que as sociedades ocidentais parecem ter cada vez mais certeza de que se deve adotar medidas punitivas contra essa população, que tem assumido o mundo do crime como forma de sobreviver e/ou adquirir o que o mercado de consumo os impõe. Como desdobramento disso tem-se vivenciado no Brasil um grande retrocesso no que se refere aos direitos da criança e do adolescente, com a pauta da redução da maioridade penal em votação no Congresso Nacional.

Desde 2012 tem tramitado uma Proposta de Emenda à Constituição Federal (PEC 33/12), de autoria do senador Aloysio Nunes (PSDB), que propõe a redução da maioridade penal. Mas foi no ano de 2015 que a discussão se tornou mais intensa após ter sido colocada em votação e aprovada na Câmara dos Deputados. Vale ressaltar que a aprovação se deu após uma manobra regimental feita pelo Presidente da Câmara Eduardo Cunha (PMDB), uma vez que um texto mais abrangente já havia sido rejeitado pelo plenário na véspera e após algumas alterações foi colocada novamente em votação, sendo dessa vez aprovada. Entretanto é importante dizer que ainda deverá passar por votação no senado para que seja promulgada.

Para Arantes (2013) quando se diz respeito a esse tema, os parlamentares e a opinião pública se dividem em três grandes grupos. O primeiro são aqueles que defendem a redução da maioridade penal de 18 a 16 anos, sendo que argumento utilizado é que se o adolescente possui discernimento para cometer atos infracionais devem ser julgados e punidos como adultos. O segundo grupo são aqueles que acreditam que não se deve reduzir a maioridade penal e sim reformular o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no que diz respeito ao tempo máximo de privação de liberdade, pois afirmam ser insuficiente. Ainda defendem o endurecimento nas punições dos adultos que aliciam os adolescentes para o meio infracional.

E o terceiro e último grupo que são os contrários à redução da idade penal e ao aumento do tempo de privação de liberdade, pois acreditam na prevenção do cometimento de

atos infracionais por adolescentes, bem como na diminuição da reincidência por meio do cumprimento de forma integral do ECA e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), além da melhoria no acesso as políticas sociais de base.

Diante desse cenário social e político, alguns estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento, principalmente aquelas diretamente ligadas à infância e adolescência e a garantia de direitos, tem se manifestado sobre o tema. Arantes (2013), por exemplo, traz uma grande preocupação na forma como o debate vem sendo feito no país, que acabam por categorizar tais adolescentes como “anormais”, “degenerados”, “incorrigíveis” e “não-humanos”. A autora ainda acrescenta que a forma exaustiva como é noticiado um crime brutal na qual há a participação de um adolescente tem como objetivo chocar a opinião pública e recolocar em pauta a discussão sobre a redução da maioria penal com a justificativa de que as “leis são brandas” e que os direitos servem apenas em “defesa aos bandidos”, ou seja, responsabilizam o adolescente pela violência no país, buscando medidas imediatistas que só agravarão o problema que é de caráter social e estrutural.

Já para Hage e Araújo (2013) o desvio da atenção da população brasileira para propostas imediatistas tem o objetivo de não trazer a tona a discussão das problemáticas de fundo que realmente impedem a maioria da população a viver com dignidade: as desigualdades sociais; a ausência de reforma agrária; a corrupção; o fortalecimento do tráfico de drogas e pessoas; a violação dos direitos humanos e sociais que ocorre na maioria das vezes por parte do próprio Estado. Os autores denominam aqueles que defendem a redução da maioria penal como movimento conservador hegemônico que tratam a violência social como casos individuais, culpabilizando os adolescentes pelas mazelas e precariedades que são impostas a maioria da população.

Avançando um pouco mais nessa linha de pensamento, Teixeira (2013, p. 20) traz para discussão o estabelecimento, pela sociedade, de um bode expiatório para um fenômeno que é multideterminado. Para a autora se constrói e difunde uma representação do fenômeno de violência ligada exclusivamente à criminalidade e ainda o faz como um acontecimento de ordem individual e/ou produto de sociabilidade considerado “divergente”. Nas palavras da autora:

O clamor popular por segurança e paz públicas associado a essa mentalidade dominante que desconhece a multideterminação do fenômeno da violência e de sua expressão mais descarada – a criminalidade – favorecem o estabelecimento de bode expiatório para o qual o adolescente tem um bom figurino: está, historicamente, associado a rebeldia, contestação da autoridade, inconformismo ante a desigualdade social, porque querem consumir tudo aquilo que passa diante de seus olhos e está associado com felicidade, bem-estar, com um ícone de identidade.

Portanto, o sentimento de vulnerabilidade dos cidadãos favorece uma mentalidade que se caracteriza por vingança social e práticas repressivas e é nesse contexto que se insere a defesa da redução da idade penal (TEIXEIRA, 2013, P 20).

Teixeira (2013) ainda pontua o superdimensionamento que se tem dado a participação dos adolescentes em crimes. Isso não significa que o adolescente não deva ser responsabilizado pela sua participação no ato infracional, inclusive é previsto no ECA por meio de medida socioeducativas que vão desde a menos até a mais gravosas que são respectivamente: advertência e internação.

Portanto, esse panorama só demonstra a vontade de punir da sociedade atual, que segundo Takeuti (2012) está associada a dois processos que se articulam entre si. São eles: a passagem do Estado Providência para o Estado Penal e a política global da sociedade de controle. Sobre o primeiro processo social, a autora aponta para intencionalidade dos recursos destinados as políticas públicas, antes para a assistência social, com a finalidade de garantir os direitos, agora para o custeio do sistema carcerário e policial, com o objetivo de repressão e punição. Daí a intensificação da judicialização das relações sociais, tomando como transgressões as menores das incivildades. Já o segundo diz respeito à conexão entre a vontade de punir e a política global da sociedade de controle, não só pelo aperfeiçoamento de técnicas de policiamento, mas pelas “próprias políticas de juventude” que tem em seu bojo estratégias de controle.

Para Scheinvar (2013) o punir tem sido o conforto encontrado pela sociedade contemporânea. Formas disciplinares vão sendo construídas como tentativas de controle. Para a autora a lógica da punição é que os castigos sejam garantidos e não os direitos. Tanto é assim que diante da perda de um ente querido ou de um bem material é reivindicada justiça, melhor entendida como punição. Sobre isso Rosa, Vicentim e Broide (2011) afirmam que os debates sobre políticas públicas destinadas a juventude são reduzidas a questão de segurança visando o controle do indivíduo ao invés do benefício e promoção de autonomia e emancipação. Agamben (2002) ainda problematiza a falsa ilusão de controle que visa à garantia de bem-estar social. Para o filósofo a eliminação do conflito é operado por estratégias de ilusão de uma sociedade perfeita em que há igualdade e bem estar social. O apelo excessivo às leis tem sido o recurso utilizado pela sociedade atual para lidar com os conflitos sociais.

Quando se trata de adolescente autor de atos infracionais o controle se torna ainda mais imperioso, uma vez que é adotada, para fundamentar as práticas e políticas sociais, a construção social da figura do adolescente perigoso e intratável (ROSA; VICENTIM;

BROIDE, 2011). Muitas vezes os discursos daqueles que são operadores do direito são carregados de preconceitos e afirmações desqualificadoras, tendo como base suas expectativas culturais. Forças antagônicas que rivalizam pelo poder sobre o adolescente, por vezes produzem práticas e intervenções inconsistentes e patologizantes, ignorando o contexto histórico social de produção da subjetividade do indivíduo. É por isso que Dayrell e Carrone (2014) pontua a necessidade de se atentar para que os adolescentes não sejam transformados em uma classe perigosa que deve ser combatida.

Portanto, se deve tomar muito cuidado ao propor políticas públicas que tenha com público alvo os jovens e as crianças em situação de vulnerabilidade social, exposto ao risco de envolvimento com o meio infracional. Na maioria das vezes a vulnerabilidade é tratada como um problema e não como um ponto de partida para luta pela garantia dos direitos: a vida, a alimentação, a educação, a dignidade, entre outros. Isso significa dizer que o discurso de prevenção acaba por ser apropriado de forma errônea para reforçar ações estigmatizadoras, como bem colocado por Soares (2004, p. 140):

Ou seja, quando digo que são vulneráveis os pobres e negros, sem auto-estima, abandonados pela família e rejeitados pela escola, sem abrigo afetivo na comunidade e sem oportunidades, estou anunciando uma tese empiricamente correta, do ponto de vista sociológico, e estou denunciando as responsabilidades que a sociedade tem na formação da “delinquência”, da “transgressão”, do “crime”, estou abrindo espaços para a defesa e a proteção dos vulneráveis e para a reversão do quadro, das tendências, dos processos, das carências, do sofrimento etc... Mas, ao mesmo tempo, estou municiando o policial na esquina, em seu comportamento racista, classista, estigmatizador.

Sobre isso é importante dizer que essa forma de olhar estigmatizadora e preconceituosa não é por acaso, é decorrente da “sociedade disciplinar” como bem assinalada por Foucault (1986), datada na emergência do capitalismo, que passou a se preocupar não somente com as infrações cometidas pelos sujeitos, mas também por aquelas que poderiam vir acontecer.

Nessa mesma linha de pensamento, Coimbra e Nascimento (2003) citam Deleuze (1992) e Foucault (1986) para explicitar o modelo de sociedade que se vem implantando no neoliberalismo. Segundo os autores, em países periféricos como o Brasil, há uma mescla entre a “sociedade de controle” que se utiliza do marketing e os meios de comunicação como forma de controle ao produzir modo de ser e viver e a “sociedade disciplinar” que se utiliza dos meios fechados como escola, fábrica, hospitais e prisão como forma de disciplinar. Porém a desconstrução crítica dessa forma de pensar e tratar as questões relacionadas a adolescentes em situação de vulnerabilidade é primordial para que haja ações no âmbito da política pública

que garanta, de fato, seus direitos e tenham propostas que visem não o controle, mas sim a autonomia e emancipação do sujeito.

4.3 SERVIÇOS E ATENDIMENTOS AOS ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS

Embora ainda se tenha enfrentado muitos desafios no que diz respeito à garantia de direitos do adolescente autor de ato infracional, a forma como está organizada atualmente a rede de serviços de atendimento a essa parcela da população é fruto de uma trajetória de luta. Primeiro com a promulgação do ECA (BRASIL, 1990a) e anos depois com SINASE, que regulamenta a aplicação e a execução do conjunto de medidas socioeducativas (BRASIL, 2012a).

De 1927 a 1990, vigorou no Brasil o Código de Menores (1979), que tinha como principal estratégia a repressão para corrigir os comportamentos considerados “desviantes” (BRASIL, 2016). A lógica era investir em práticas pedagógicas que visassem à adequação da criança e do adolescente a sociedade. Nessa época os menoristas acreditavam na “reversão do caráter desviante” por meio do isolamento em instituições disciplinares. Desse modo seria possível moldá-los aos padrões sociais, transformando-os em futuros trabalhadores (LIMA E VERONESE, 2012). Sobre isso Passetti (2008, p. 356) afirma: “ao escolher políticas de internação para crianças abandonadas e infratoras, o Estado escolhe educar pelo medo”.

É notório que Código de Menores tinha a função de reprimir por meio da disciplina aquele considerado desviante. O foco era unicamente na patologização do indivíduo não levando em consideração seu contexto sócio-histórico. O adolescente autor de ato infracional assumia o lugar social diagnosticado como portador de desvios patológicos, o que justificava sua condição de marginalidade. Para Violante (1981), mas do que isso era defendido esse *modus operandis* como única condição de sobrevivência que lhe restava.

Foi diante dessa ineficiência do Código de Menores que houve, a partir da década de 50, uma tentativa de dar melhor amparo aos adolescentes com a criação do Serviço de Assistência ao Menor – SAM (BRASIL, 1941). Vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, tinha a finalidade de prestar atendimento assistencial aos “menores infratores” e/ou abandonados. Porém, embora com uma proposta de mudança de entendimento dessa temática, na prática o SAM continuou a resolver a questão do abandono e

dos atos infracionais por meio de internações com métodos extremamente repressivos que visava apenas à disciplina e a obediência. O objetivo principal era torná-los adultos trabalhadores e disciplinados à lógica do capital (LIMA E VERONESE, 2012).

Para Pereira (1996) o SAM não teve autonomia e acabou por reproduzir as práticas ineficazes presentes no Código de Menores. Isso significa que a assistência a esse público continuou atrelada às práticas de institucionalização, ou seja, a tradição de práticas autoritárias e reguladoras presentes no Código de Menores se manteve. Portanto, o SAM enquanto modelo assistencial perpetuou a política centralizadora e repressiva.

Ainda com relação ao tratamento jurídico-assistencial dado à criança e adolescente no Brasil, pode-se citar a aprovação da Política Nacional do Bem-estar do Menor – PNBEM (BRASIL, 1964). Aprovada por meio da Lei n. 4.513, de 1º de dezembro de 1964, extinguiu o SAM e autorizou a criação Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que por sua vez, tinha como objetivo a formulação e implantação da PNBEM, além da coordenação e fiscalização das entidades responsáveis pela execução da política. Instalada no Distrito Federal, a FUNABEM teve como representante dos estados as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor – FEBEMs. Nessa ocasião, sob influência do Golpe Militar de 1964 e início de um governo autoritário, a problemática do adolescente autor de ato infracional passou a ser uma questão de segurança nacional e não mais social. A implantação da PNBEM foi uma resposta do Governo Militar dada às questões relacionadas a adolescentes autores de atos infracionais (LIMA E VERONESE, 2012).

Ainda que com discurso de adoção de uma perspectiva educacional em detrimento uma lógica repressiva do SAM, a PNBEM continuou com as práticas de institucionalização como forma de manter a segurança social. É nesse sentido que Volpi (2005) defende que o Código de Menores e a Política do Bem Estar do Menor visavam apenas tratar do “delinquente”. Nas palavras de Custódio e Veronese (2009, p. 65):

[...] implantou no Brasil uma rede de atendimento assistencial, correccional-repressivo, que atuava com vistas na irregularidade da condição infantil, reforçando o papel assistencialista do Estado numa prática absolutamente centralizada, com motivações ideológicas autoritárias do regime militar. A solução do “problema do menor” era a política de contenção institucionalizada, mediante o isolamento, como forma de garantir a segurança nacional e a imposição de práticas disciplinares com vistas à obtenção da obediência.

Ainda que fosse afirmada como uma política pensada em consonância com a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, a PNBEM estava às avessas aos princípios discutidos em âmbito internacional no que diz respeito à proteção a criança e ao

adolescente. Para Lima e Veronese (2012) o fato do Brasil participar como signatário da Declaração da ONU não trouxe, nesse momento, nenhuma alteração na forma como a criança e o adolescente eram vistos no país, uma vez que o sistema jurídico continuava atuar apenas sobre aqueles em situação considerada irregular. Isso significa que a política continuava a reproduzir a lógica de culpabilização da criança e do adolescente por sua condição de pobreza, sem qualquer interesse na proteção efetiva dessa parcela da população.

Foi só com promulgação do ECA (BRASIL, 1990a) que passou-se a compreender os adolescentes como seres humanos, sujeitos de direitos e deveres, ou seja, houve uma mudança da doutrina menorista – Doutrina da Situação Irregular, para uma doutrina integralista – Doutrina da Proteção Integral. Para Volpi (2005) o ECA inovou no sentido de considerar o adolescente autor de ato infracional como uma categoria jurídica, sendo, portanto, tratado como sujeito de direitos. Para o autor há uma proposta, a partir do ECA, de desconstrução de uma concepção sociológica implícita no Código de Menores e, vigente até então.

Assim, crianças e adolescentes, até então sob tutela do Estado e sujeitos a políticas públicas repressoras e perversas, passaram a ter seus direitos assegurados. Lima e Veronese (2012) também mencionam a importância do reconhecimento do Direito da Criança e do Adolescente como um ramo jurídico autônomo para o tratamento da condição de sujeitos de direitos e, uma conseqüente necessidade do reordenamento das políticas públicas a fim de que sejam garantidos os direitos fundamentais desse público.

Portanto, no que diz respeito aos atos infracionais, embora o ECA não faça distinção entre ato infracional e crime, uma vez que entende que ambos possuem caráter transgressor e se situam na categoria do ilícito jurídico, considera a fase de desenvolvimento peculiar daquele que o comete, o que significa dizer que a responsabilização se dá de maneira diferente da do adulto, ou seja, pela aplicação, de uma ou mais medidas socioeducativas no caso de adolescentes maiores de 12 e menores de 18 anos e aplicação de medida de proteção aos pais no caso de crianças menores de 12 anos.

Vale ressaltar que, no âmbito jurídico é considerado infrator aquela criança e/ou adolescente que praticou crime, falta ou contravenção penal, de acordo com as leis vigentes no país (COLOMBO, 2001). O Estatuto prevê medidas socioeducativas em diferentes graus de severidade, dependendo do ato cometido, levando em consideração algumas questões fundamentais, quais sejam: a) a capacidade do adolescente em cumprir determinada medida; b) as circunstâncias que sucedeu o suposto ato infracional; e c) a gravidade deste último.

As medidas socioeducativas aplicáveis a adolescentes autores de atos infracionais previstas no art. 112 do ECA são: advertência, que consiste em uma repreensão judicial; obrigação de reparar do dano, que é o ressarcimento por parte do adolescente do dano ou prejuízo econômico causado à vítima; prestação de serviços à comunidade, que é a realização de tarefas gratuitas e de interesse comunitário durante período máximo de seis meses, não ultrapassando oito horas semanais; liberdade assistida, que consiste no acompanhamento, auxílio e orientação ao adolescente por equipes multidisciplinares, por um período mínimo de seis meses, objetivando inseri-los nas diversas áreas de políticas públicas, como saúde, educação, cultura, esporte, lazer e profissionalização, com vistas à sua promoção social e a inserção no mercado de trabalho; semiliberdade, em que o adolescente é vinculado a uma unidade especializada que restringe sua liberdade parcialmente, uma vez que possibilita a realização de atividades externas e a permanecer com a família aos finais de semana; e por fim a internação, que é a medida socioeducativa mais gravosa que consiste na privação total de liberdade (BRASIL, 1990a).

Embora os serviços destinados aos adolescentes autores de atos infracionais também sejam co-financiados pela União, suas execuções ficam a cargo dos Estados e municípios, sendo, inclusive vedada qualquer oferta de atendimento pela União, que fica responsável apenas pelo estabelecimento das diretrizes dos programas e serviços, bem como monitoramento e avaliação dos mesmos (descentralização das ações). Assim, aos Estados são atribuídos à execução de serviços referentes às medidas socioeducativas de semi-liberdade e internação; e aos Municípios as demais medidas em meio aberto, quais sejam: Prestação de Serviço a Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA). Vale ressaltar que a medidas de advertência e a obrigação de reparar o dano ficam a cargo do Poder Judiciário exigir seu cumprimento.

As medidas socioeducativas sejam elas em meio aberto ou fechado devem ser norteadas por três princípios: liberdade, respeito e dignidade. Sendo assim as intervenções realizadas durante suas execuções devem ser necessariamente de caráter pedagógico e não punitivo (LIMA E VERONESE, 2012). Nesse sentido, como meio de garantir que as medidas socioeducativas sejam aplicadas levando em consideração os acordos internacionais sob os direitos humanos no qual o Brasil é signatário, em especial aqueles designados à criança e ao adolescente, no ano de 2004 a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), apresentaram a proposta do Sistema Nacional de

Atendimento Socioeducativo (SINASE) e em 2012 foi instituído, por meio da Lei 12.594. (BRASIL, 2012a)

Como um instrumento jurídico-político que visa à concretização dos direitos do adolescente autor de ato infracional, o SINASE é um sistema integrado que tem como objetivo a articulação dos três níveis de governo para o desenvolvimento de programas de atendimento, com o objetivo de promover ação educativa. A intersetorialidade e a coresponsabilização da família, comunidade e Estado são alguns dos princípios que norteiam essa proposta, conforme já previsto no ECA (BRASIL, 1990a). Também estabelece as competências e responsabilidades dos órgãos de direito como os Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente, além da necessidade da relação destes com o Sistema de Garantia de Direitos, como o Poder Jurídico e o Ministério Público (BRASIL, 2006c). Isso significa dizer que não se trata de apenas execução de um atendimento para adolescentes autores de atos infracionais, mais do que isso, o SINASE gerencia, organiza e articula iniciativas dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios para o oferecimento de programas e serviços socioeducativos para esse público alvo (MOREIRA, 2016).

Assim, na forma da lei, o SINASE apresenta três objetivos a ser alcançados ao executar as medidas socioeducativas previstas no ECA, quais sejam: 1) responsabilizar o adolescente das consequências lesivas do ato infracional cometido e quando possível incentivar sua reparação; 2) inserir o adolescente nas demais políticas, como: saúde, cultura, esporte, educação e profissionalização, de maneira que seus direitos sociais e individuais sejam assegurados. Isso é feito por meio do que chamado plano individual de atendimento (PIA), que é construído juntamente com o adolescente durante o cumprimento da sua medida socioeducativa e aprovado pelo judiciário, em concordância com o defensor público; 3) efetivar as disposições da sentença, tendo como parâmetro máximo a privação de liberdade, sendo observados os limites previstos em lei (BRASIL, 2012a). Para a efetivação desses objetivos e execução das medidas socioeducativas a Lei 12.594, dispõe no Artigo 35 de nove princípios:

- I - legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto;
- II - excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos;
- III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;
- IV - proporcionalidade em relação à ofensa cometida;
- V - brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o art. 122 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

- VI - individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente;
- VII - mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida;
- VIII - não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status;
- IX - fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo (BRASIL, 2012a, não paginado).

Para Moreira (2016) os nove princípios constantes no SINASE podem ser descritos em três principais ideias interligadas que são o tratamento diferenciado ao adolescente que comete o ato infracional atendendo os princípios da socioeducação e não apenas a imposição de pena, a desaprovação da conduta violadora e o acolhimento de eventuais vítimas.

A Lei 12.5894/12 ainda pontua sete direitos dispostos pelo ECA àqueles adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, que são: 1) inclusão em programa de meio aberto na inexistência de vaga para o cumprimento da medida de privação de liberdade, exceto quando o ato cometido configurar grave ameaça ou violência à pessoa. Nesse caso o adolescente deverá ser internado na unidade mais próxima ao local da sua residência; 2) respeito a sua personalidade, intimidade, liberdade de pensamento e religião; 3) petição, por escrito ou verbal, de forma direta a qualquer autoridade ou órgão público, sendo o prazo para resposta de até 15 dias; 4) receber informação das normas de organização e funcionamento do programa de atendimento a qual será inserido, além das previsões quanto questões relacionadas a disciplina; 5) informação sobre a evolução do seu plano individual, além de participar da sua construção e quando necessário da sua reavaliação; 6) assistência integral a saúde; 7) atendimento garantido em creches ou pré-escolas aos seus filhos de zero a cinco anos.

E por fim o SINASE ainda destaca dois aspectos que são o regime disciplinar das entidades de atendimento e a necessidade de elaboração de planos para a organização do serviço. No que se refere o primeiro aspecto, Moreira (2016) ressalta que ainda que não se disponha de dados suficientes para discutir se os regimes disciplinares têm ou não proporcionado um ambiente saudável nessas instituições, o fato é que segundo os dados da Secretaria de Direitos Humanos – SDH (2014) em 2012, trinta adolescentes vieram a óbito enquanto cumpria medida socioeducativa em meio fechado, sendo que 37% das mortes foram decorrentes de conflito interpessoal, 30% de conflito generalizado, 17% suicídio, 3% de execução em área externa, 3% fuga, 7% morte natural e 3% não constam.

Ainda com relação à execução da medida socioeducativa em meio fechado é importante pontuar a insuficiência de entidades de atendimentos, levando em consideração um dos direitos garantidos para o adolescente em cumprimento de medida, que é a internação, quando necessária, na entidade mais próxima do seu local de residência para que os vínculos familiares não sejam rompidos. Segundo dados da Secretaria de Direitos Humanos (2014) são 452 unidades de internação, sendo que 16% estão na região Sul, 16% da região Sudeste; 12% na região Norte; 18% na região Nordeste; e 7% da região Centro Oeste.

Outro questionamento também feito por Moreira (2016) é com relação à efetividade das medidas socioeducativas, principalmente em meio fechado, já que segundo dados publicados pela SDH há um aumento no número de atos infracionais, ao invés da redução – entre os anos de 2013 e 2012 houve um aumento de 14% – porém não se deve desconsiderar que o SINASE ainda é bastante recente, sendo assim, muitos dos serviços que os executam ainda não tem muito clara a real finalidade das medidas socioeducativas. Tanto é assim que o caderno de orientações técnicas para serviços de medidas socioeducativas em meio aberto foi publicado no ano de 2016. Há uma falta de afinidade, por parte de muitos dos profissionais que atuam nesses serviços, com o SINASE, bem como o Sistema de Garantia de Direitos (BRASIL, 2006b). Isso significa dizer que apesar de se ter avançado bastante no que se refere à proteção integral a criança e adolescente, ainda há muitos desafios para concretização dos objetivos das medidas socioeducativas como previsto no ECA e também no SINASE.

5 DIREITO À EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SUA CONCRETIZAÇÃO

5.1 EDUCAÇÃO COMO MEDIADORA NA FORMAÇÃO HUMANA

Qualquer discussão sobre educação deve-se pautar no entendimento de que se trata de um fenômeno próprio dos seres humanos e, portanto, parte constitutiva do processo de humanização. Segundo Meira (2003) não há subjetividade plenamente desenvolvida sem apropriação do conhecimento historicamente acumulado e, para isso é necessário à ação educativa. A educação, portanto, é condição para que o homem se constitua como humano, humanizado e humanizador.

Isso significa dizer que “ela [educação] é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2015, p 286). É nesse sentido que o autor defende que a educação se situa na categoria de trabalho não material. Como parte do processo de produção da existência implica na garantia da subsistência material, por meio da produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, entre outros. Sendo assim o trabalho educativo é ao mesmo tempo uma atividade que produz e reproduz o indivíduo enquanto ser humano e que reproduz a própria genericidade humana, ou seja, o trabalho educativo refere-se à reprodução do indivíduo-educando, mas também da sociedade (DUARTE, 2007). Nessa mesma perspectiva Oliveira (1995, p. 125) afirma:

Se o ser humano é histórico, se a essência do ser humano é a historicidade, o ser humano, para formar-se enquanto sujeito transformador da realidade social da qual ele é parte, precisa relacionar-se com essa realidade pela mediação da apropriação do conhecimento produzido.

O trabalho educativo produz, direta e intencionalmente, em cada sujeito, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens. Para tanto os sujeitos precisam se apropriar dos elementos culturais historicamente acumulados, sendo o objeto da educação, desse modo, identificar tais elementos e buscar formas mais efetivas de atingir este objetivo (SAVIANI, 2015). Por este motivo que Severino (2000) afirma que a educação deve ser entendida como uma prática ao mesmo tempo técnica e política, atravessada por intencionalidade teórica.

Portanto, se a educação tem o propósito fundamental o processo de humanização, é necessário que ela se torne uma atividade mediadora importante, para construção das mediações mais básicas, de modo que estas últimas se efetivem em suas condições objetivas reais. Oliveira (1995) também aponta para esta questão e ainda traz a contradição da

sociedade capitalista como elemento importante a ser analisado. Afirma que a educação deve ser vista como uma atividade mediadora que está inserida de forma contraditória na organização social, ou seja, ainda que o trabalho educativo esteja voltado para reprodução da sociedade, a possibilidade de efetivação das máximas potencialidades da formação do indivíduo aponta, contraditoriamente, para necessidade de luta contra a reprodução limitada à inserção do indivíduo na divisão social do trabalho (DUARTE, 2007). É dessa relação dialética e contraditória que surge, então, a possibilidade de transformação social.

Duarte (1993) avança um pouco mais nessa discussão ao delimitar de forma mais clara o papel da educação na formação do indivíduo. Traz em suas elaborações teóricas duas grandes questões: a singularidade e a especificidade da ação educativa. Para o autor embora a ação educativa seja entre um sujeito particular (professor) e outro sujeito particular (aluno), a singularidade da ação educativa sempre será histórica e social. Isso significa dizer que toda formação humana sintetiza um conjunto de elementos produzidos historicamente pelos humanos. Logo, se torna de extrema importância conhecer, da melhor forma possível, como a sociedade, na qual se desenvolve a prática educativa, está configurada, uma vez que a educação é um ato político, sendo a neutralidade impossível (SAVIANI, 2013).

A segunda questão apontada por Duarte (1993) diz respeito à especificidade do processo educativo – para tal discussão recorre ao referencial teórico de Heller (1977). Para o autor a educação escolar deve ter o papel de atividade mediadora entre conhecimentos cotidianos e não cotidianos. Sendo que o papel enriquecedor da escola é proporcionar aos sujeitos condições de produzir conhecimentos não cotidianos, pela suspensão cotidiano.

Sendo assim, cabe a educação, além de ensinar, também desvendar as questões ideológicas de sua própria atividade, a fim de evitar mera reprodução da sociedade e tornar-se um lugar de transformação social, contribuindo para quebra do ciclo alienante (SEVERINO, 2000). Para tanto é necessário que os indivíduos mantenha uma relação consciente com a vida cotidiana, mediatizada pela relação também consciente com as objetivações genéricas para-si – arte, ciência, filosofia, moral e política. Daí a importância do trabalho educativo como mediador entre o cotidiano e não cotidiano, já que as objetivações para-si são produzidas com base nos âmbitos não cotidianos da atividade social (DUARTE, 2007).

Segundo Duarte (2007) as objetivações genéricas em si são aquelas produzidas e reproduzidas sem que, necessariamente, o indivíduo tenha consciência do processo da sua produção. Nelas os significados são dados naturalmente pelo contexto social. Já nas

objetivações para si é necessário que o indivíduo reflita sobre os significados do conhecimento. E a diferenciação entre essas duas esferas – cotidiano e não cotidiano – é que constitui o grande avanço na humanização do ser humano.

Entretanto, como já é sabido, a classe dominante sempre apontará para a manutenção da ordem social vigente, sendo assim evitam que as contradições apareçam. Trata-se, portanto, de um processo de alienação, uma vez que não permite ao indivíduo as apropriações de objetivações genéricas para-si que, conseqüentemente não são utilizadas como mediadoras no processo de direção consciente para própria vida (DUARTE, 2007). Inversamente, uma perspectiva crítica de educação, tende a acelerar o processo histórico, demonstrando as contradições e propondo a transformação social, no sentido de libertar a classe trabalhadora da dominação (SAVIANI, 2013).

Entendendo, portanto que a educação é determinada pela sociedade na qual está inserida, cabe a cada pedagogia se posicionar no sentido de servir a interesses de uma ou outra classe constitutiva da sociedade. No caso da pedagogia histórico-crítica, há o posicionamento claro a favor da classe dos trabalhadores. Saviani (2013, p. 26) complementa:

Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político.

Para Saviani (2013) os professores podem tanto integrar-se, mesmo que não intencionalmente, a ideologia vigente, impedindo que as contradições venham à tona, como podem explicitar as contradições acelerando a marcha histórica para a transformação da estrutura da sociedade. A escola, nesse contexto, pode ser a grande geradora de novas concepções de mundo capazes de contraporem a visão de mundo vigente.

Portanto, conforme já colocado nos anos 80 por autores como Severino (1986), a escola pode servir tanto como espaço de legitimação de ideologias, que garantam o *status quo*, de forma a escamotear as contradições e os conflitos presentes no processo social, como também pode desmascarar estas contradições e contribuir para sua superação, levando em consideração, logicamente, a realidade objetiva.

É nesse sentido que Duarte (1993) defende que a escola deve ter o papel medidor, no sentido de conduzir os indivíduos na luta pelas transformações das relações sociais, por meio da apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Ainda que isso não dê conta

da superação da alienação na sua totalidade, abre possibilidades para caminhar num processo de transformação social. Para tanto, as atividades pedagógicas devem produzir nos indivíduos carecimentos de conhecimentos não cotidianos.

Entretanto o que se tem observado, na maioria das vezes, é uma escola reprodutora de desigualdades, de exclusão e discriminação, mantendo privilégios para poucos. Sendo, os adolescentes autores de atos infracionais, aqueles que não possuem tais privilégios.

5.2 ACESSO E PERMANÊNCIA ESCOLAR DE ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS

Embora o direito a educação já fosse algo previsto na Constituição de 1988, sua efetivação como um direito fundamental a criança e o adolescente se deu por meio da promulgação do ECA (BRASIL,1990a) e posteriormente da Lei de Diretrizes e Base – LDB (BRASIL, 1996), que tornaram a educação um direito de todos e dever do estado. Além de garanti-lo como um direito da criança e do adolescente, também evidenciou as ações, os serviços, os atendimentos, os recursos necessários para sua efetivação, bem como as finalidades, que são: o desenvolvimento pleno, a preparação para o exercício de cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho (BRASIL, 1990a). Sobre isso, Alves (2010) afirma:

Com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a educação passa a ter um novo rearranjo e ordenamento legal. Consequentemente, a escola passa a assumir um decisivo papel social, tendo como objetivo básico o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 1º da LDB)

Tanto é assim que, nos artigos 53 a 57 do ECA são apontadas de forma clara e precisa as obrigações e incumbências de cada uma das instâncias – escola, Estado e família no que se refere ao direito a educação. Moreira (2016, p.109) em sua tese de doutorado sobre políticas públicas destinadas a infância e adolescência, elencou de forma sistematizada todas elas, totalizando dezesseis obrigações, sendo sete atribuídas a Escola, dez ao Estado e uma aos pais ou responsáveis.

Segundo o autor são muitas as inovações no que se refere às obrigações atribuídas a Escola, ao Estado e aos familiares, se comparados à Constituição de 1988. Na primeira instância mencionada estão: o direito da criança e/ou adolescente ser respeitado por seus educadores (artigo 53, título II); o direito a contestar os critérios avaliativos sendo possível recorrer às instâncias superiores (artigo 53, título III); o direito a participação em entidades

estudantis (artigo 53, título IV); o direito a ter ciência do processo pedagógico, bem como participar das elaborações de propostas educacionais (artigo 53, parágrafo único); a comunicação obrigatória ao Conselho Tutelar em casos de maus-tratos, faltas injustiçadas, evasão escolar e alto índice de repetência (artigo 56);

Com relação à segunda instância – o Estado – o ECA avança ao impor como seu dever o oferecimento de acesso a escola pública e gratuita próxima a residência da criança e/ou adolescente (artigo 53, inciso V) e a estimulação de pesquisas, experiências e novas propostas tendo em vista a inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório (artigo 57) e por fim a última e não menos importante instância – os pais ou responsáveis – que passam a ter a obrigação de matricular seus filhos e/ou pupilos em uma escola, além de acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar (artigo 55) (MOREIRA, 2016).

Porém há dois aspectos distintos que precisam ser discutido quando se fala de educação escolar como direito: o primeiro é o acesso, que se dá por meio da universalização e da democratização da educação escolar previstas na LDB (BRASIL, 1996); e o segundo é a permanência do aluno no sistema escolar. No que se refere ao primeiro aspecto, embora os discursos sobre universalização sejam trazidos desde século XIX, ainda hoje se lida com os desafios da universalização do acesso (SCHILLING, 2012). Ainda previstos em lei como um direito, sendo inclusive alguns itens passíveis de aplicação de penalidades que vão desde multa de três a vinte salários mínimos até detenção de seis meses, é sabido que a efetivação desses direitos ainda não acontece de forma efetiva no Brasil.

Se o acesso, mesmo que de forma deficiente, se universaliza o mesmo não se pode dizer da permanência dos alunos no sistema escolar. Para Leão (2006) as desigualdades continuam a se reproduzir e se multiplicar, o que demonstra a fragilidade da concretização desse direito. Ainda que previsto no artigo 57 a responsabilidade do poder público de proporcionar iniciativas no sentido atender crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental, o que se tem visto na prática é uma permanente resistência das escolas em aceitar esse público.

Vale ressaltar que a obrigatoriedade da frequência de crianças e adolescentes entre 04 a 17 anos em um serviço de educação escolar está prevista no artigo 208 da Constituição de 1988, sendo, portanto, de responsabilidade do poder público a oferta de vaga em uma instituição próxima à residência do solicitante; de responsabilidade dos pais e/ou responsáveis

a realização da matrícula. Nos casos de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas não há qualquer alteração quanto à obrigatoriedade e a oferta de vaga em uma instituição escolar. Para Pereira (2006) a ausência desses adolescentes na escola se caracteriza como uma violação de seus direitos pelo próprio Estado.

Entretanto, mesmo que solicitado judicialmente, estudos tem demonstrado que há um caminho considerável para a concretização do direito a educação conforme previsto no ECA (BRASIL, 1990a) e na Constituição (BRASIL; 1988). Tanto é assim que em pesquisa realizada por Silveira (2012) sobre processos envolvendo litígios sobre educação, sendo elas referentes ao acesso à educação básica; a permanência na escola; recursos materiais (reparação de danos, transporte, condições de funcionamento da escola) e deveres dos pais ou responsáveis, não há nenhuma menção a punição aos agentes violadores, por terem violado os direitos assegurados a criança e/ou adolescente.

Para Silveira (2012) uma das principais justificativas dadas pelos chefes do Poder Executivo para justificar sua omissão e negligência com relação ao cumprimento dos direitos previstos no ECA, é a falta de recursos:

[...] os municípios, como réus ou recorrentes das ações judiciais, alegaram que são obrigados a oferecer somente o ensino fundamental, que não possuem estrutura, pois operam no limite da capacidade, e que a ampliação do atendimento na educação infantil é inviabilizada pelo problema orçamentário, não sendo possível ao Poder Judiciário interferir em atos do Poder Executivo. (SILVEIRA, 2012, p. 362)

Embora se trate de desrespeito a uma lei, o não cumprimento não acarreta qualquer punição ao Estado, uma vez que se configuram como ações de responsabilidade pela oferta irregular ou não oferta de alguns serviços. Segundo o Sistema de Informações para Criança e Adolescência (SIPIA) entre janeiro de 2009 a outubro de 2014 foram registrados 254.757 denúncias referentes à violação de direitos, sendo a categoria de direito à educação, cultura, esporte e lazer a segunda com maior incidência com 68.693 registros, totalizando 27% das denúncias.

Após análise desses dados, Moreira (2016) constatou que a maior parte das denúncias envolvem a ausência de educação infantil ou impedimento de acesso com 36.186 registros, sendo os atos desencadeadores: a distância física entre a casa e creche ou pré-escola, a falta de creche, entre outros. Já a segunda maior incidência diz respeito ao impedimento de permanência no sistema escolar, com 11.786 registros, sendo os atos desencadeadores: a autoexclusão, a expulsão indevida, os critérios avaliativos discriminatórios, as punições

abusivas, as transferências compulsórias e o constrangimento de qualquer espécie. É sobre a subcategoria de violação de direitos que focará essa pesquisa ao propor o estudo da construção da identidade do adolescente autor de ato infracional levando em consideração sua trajetória escolar, pois embora seja um direito garantido por lei, pesquisas têm demonstrado que a maioria desses adolescentes estão evadidos da escola.

Autores como Schilling (2012) têm discutido sobre essa problemática e a ideia que tem prevalecido é a falta de clareza da finalidade da escola, que reflete em cotidianos escolares sem propostas pedagógicas. Tanto é assim que em pesquisa realizada com jovens de periferia, Leão (2006, p. 44) constatou que: “ O tédio se manifestava de várias formas: falta de interesse, indisciplina, fugas da sala de aula. Para os alunos haviam duas opções: administrar a sua vida escolar entre o tédio e a tensão ou abandonar a escola”. Para Rocha (2000) o tédio se constitui a partir de uma sensação de descompasso que surge no cotidiano escolar. Há uma sensação de impotência face uma realidade que não está sob controle, ou seja, realidade que escapa daquilo que é esperado.

Há uma distância cultural entre o professor e o aluno. Na verdade, o que recebem são indivíduos com diferentes trajetórias e experiências de vida oriundas de formas de se relacionar produzidas pelas novas formas de tecnologia, mercados de consumo, grupos culturais e religiosos característicos da periferia, que reivindicam da “sua forma” o direito a escuta e argumentação. A escola, portanto, vivencia um paradoxo entre o real – rotina mecanizada – e o potencial – ritmo intenso da universalização das informações proporcionado pela sociedade contemporânea.

No que se refere a adolescentes autores de atos infracionais, circulam as mesmas representações sociais existentes na sociedade: medo, indiferença, dó, compaixão e hostilidade (ALVES, 2010). Diversos estudos (ARROYO, 2007; CARDOSO, 2009; CRAIDY; GONÇALVES, 2005; GALLO; WILLIAMS, 2005; ZANELLA, 2010) apontam que grande parte dos adolescentes que estão em cumprimento de medidas socioeducativas estão evadidos da escola e os que estão frequentando são considerados “problemáticos” pelos demais membros da comunidade escolar. Ainda que previsto no ECA (BRASIL, 1990a) que adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa devem frequentar o ensino regular, o que se constata são adolescentes predominantemente com baixa escolaridade e evadidos do sistema escolar. Segundo dados do SINASE dos 9.555 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação em 2002, mais da metade (51%) não frequentavam a

escola e quase a totalidade (90%) não haviam completado o ensino fundamental (BRASIL, 2006c). Em 2012 em pesquisa realizada pelo Conselho Nacional da Justiça (CNJ) os dados se mantêm: 57% dos entrevistados declararam que estavam evadidos da escola antes de serem internados e 87% não concluíram o ensino fundamental, sendo que um número significativo (39%) deixou de estudar entre a 5ª e 6ª série (BRASIL, 2012b).

Na pesquisa realizada por Hernandez e David (2012) com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA), constatou-se que a discriminação e o preconceito por parte de gestores, professores e dos próprios colegas está entre os motivos da evasão escolar desses adolescentes. Além disso, os mesmos reconheceram que uma relação mais próxima com a comunidade escolar poderia colaborar positivamente no seu processo ensino aprendizagem. Silva (2008) também constatou que as atitudes discriminatórias estão presentes em todos os segmentos da comunidade escolar: funcionários, pais, colegas e professores. Tanto é assim que em uma das escolas estudadas a direção tomou a decisão de não divulgar o histórico do adolescente a fim de resguardá-lo contra a discriminação.

Nesse sentido que alguns autores (GALLO; WILLIAMS, 2008; MULLER et al, 2009; PEREIRA, 2006) apontam para a grande dificuldade da escola em manter esses adolescentes em sala de aula, seja por questões ligadas a problemas mais amplos, de ordem social, seja por desinteresse dos alunos que muitas vezes estão associados ao fracasso escolar e aos conflitos gerados no ambiente escolar. Portanto, a escola que deveria ser o lugar favorável para o desenvolvimento desses adolescentes passa a ser lugar de exclusão e seleção social.

Apesar do esforço daqueles que executam a medida socioeducativa para reinserção e a permanência do adolescente no sistema escolar, ainda persistem a rejeição por parte da escola, que leva em consideração o histórico conflituoso que esse adolescente junto à instituição, o que gera um ciclo de exclusão (COLLADO, 2013). Bock (2003) problematiza esse cenário ao afirmar que há uma oposição entre o discurso educativo e a prática escolar. No discurso é inegável a questão da igualdade, porém na prática há desigualdade, preconceitos e discriminações. Embora tais práticas sejam passíveis de penalidade que vão de pena de detenção de seis meses a dois anos, conforme previsto no artigo 232 do ECA, é sabido que tais denúncias muitas vezes não chegam ao judiciário e quando chegam não há punição conforme já demonstrado pela pesquisa realizada por Silveira (2012).

Outros estudos nessa área (ZANELLA, 2010; STUMPF, 2011; GALLO; WILLIAMS, 2005) tem analisado criticamente a dificuldade da escola em acolher o adolescente que já cumpriu ou está em cumprimento de algum tipo de medida socioeducativa. Para Zanella (2010, p. 14):

[...] esses adolescentes não são bem vindos à escola antes, durante e posterior ao cumprimento da medida socioeducativa, mesmo sendo a educação um direito estabelecido pelas normativas nacionais e internacionais. Dessa forma, quando a escola é procurada para reinserir em seu Sistema de Ensino o aluno autor de ato infracional, a primeira alegação é a de que não possui vagas; com insistência, alegam atuar em defesa dos direitos dos demais alunos, que “possuem direito de estudar com tranquilidade”. Não obstante, retomam-se situações e atos de indisciplinas ocasionados pelo adolescente, apresentam-se os livros de registros de atos disciplinares cometidos e desvelam-se preconceitos, falas que reafirmam não ser o adolescente bem-vindo à escola.

Gallo e Williams (2005, p. 87), por sua vez, analisam a questão pelo viés da violência cometida pela escola ao expulsar e/ou não aceitar a aluno:

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 educacional tanto para o aluno quanto para a capacitação de educadores.

Outros autores como Rodrigues e Bosco (2005) também observaram em suas pesquisas a resistência, por parte da escola, em aceitar adolescentes que já tiveram um histórico de problemas de comportamento. As justificativas vão desde falta de vaga até solicitações para que procurem outra escola. Quando esses adolescentes conseguem retornar, por ordem judicial, são excluídos do processo escolar, enfrentando preconceitos tanto dos colegas de classe quanto da própria instituição, que nem sempre adota um viés democrático (STUMPF, 2011). Ainda sobre isso, Dias (2011) também constatou que o envolvimento com atos infracionais é um dos fatores que fazem com os adolescentes se distanciem do ambiente escolar. Um dos agravantes, citado pela autora, para que essa situação se mantenha, é a pouca informação da instituição escolar sobre o ECA e sobre quais são as medidas socioeducativas previstas para um adolescente que cometeu um ato infracional.

Nota-se, portanto, que é evidente que o preconceito é algo que se encontra ainda arraigado nas escolas, sendo, muitas vezes, reforçado por aqueles que atuam no âmbito escolar devido ao desconhecimento das leis que garantem os direitos a esses adolescentes. É por isso que, a falta de políticas públicas ou o caráter coercitivo delas, o preconceito e os

estigmas os quais estão submetidos, são algumas das questões que devem ser consideradas para compreender a forma como esses adolescentes se apresentam na sociedade atual. Logo, ao se propor pensar sobre o adolescente autor de ato infracional e relação que este estabelece com a escola é necessário tomar como referência toda questão social que os constituem, o que implica na busca da compreensão da sua gênese histórico-social. Só assim se terá subsídios para incrementar as discussões e os debates no âmbito de políticas públicas educacionais que dizem respeito a adolescentes autores de atos infracionais.

5.3 EXCLUSÃO/INCLUSÃO ESCOLAR: PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES

Levando em consideração as diferentes compreensões que se tem sobre o tema inclusão/exclusão escolar, é importante dizer que a discussão realizada a seguir partirá do pressuposto que a inclusão e a exclusão não devem ser entendidas de forma separada, uma vez que formam um par dialético, ou seja, uma implica na outra necessariamente. Sobre isso Martins (2002, p. 11) afirma: “A sociedade que exclui é a mesma que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos”. É nesse sentido que muitas vezes o acesso e a permanência escolar são colocados como privilégios apenas de alguns, sendo o direito negado.

Portanto, para que não se corra o risco de ceder as explicações ideológicas sobre o tema, Dubet (2003) afirma que se devem ter claros pelo menos três aspectos quando se discute a questão da inclusão/exclusão escolar: a) o papel da escola em uma sociedade que desenvolve constantemente mecanismos de exclusão; b) mecanismos escolares que engendram processos de exclusão; c) consequências dessa estrutura social nas experiências escolares, ou seja, na relação professor-aluno.

No que se refere ao primeiro aspecto que tem como foco o papel da escola numa sociedade excludente, se torna relevante recorrer as diferentes teorias educacionais que tem embasado as praticas pedagógicas na atualidade. Saviani (2001) aponta para dois grupos de teorias educacionais. O primeiro grupo são aqueles que concebem a educação como um instrumento de superação da marginalidade, já que entendem que se trata de um fenômeno acidental que atinge as pessoas individualmente. Sendo, portanto, um desvio que deve ser corrigido pela escola. Nota-se que não há uma relação dialética entre educação e sociedade,

uma vez que entendem a educação de forma autônoma em face da sociedade. O autor denomina esse grupo como teorias “não críticas”. Logo, a escola surge com um antídoto à ignorância e cumpre o papel de adaptar os indivíduos a sociedade, sendo os marginalizados ou “anormais” aqueles que não se enquadram nesse padrão normativo.

Já o segundo grupo de teorias são aqueles que compreendem a educação como instrumento de discriminação social. Ao contrário do primeiro grupo, estes acreditam que a educação é inteiramente dependente da estrutura social, que, por sua vez, é inerentemente excludente. Nesse caso a educação cumprirá o papel de reforçar a dominação e a exclusão (SAVIANI, 2001). O autor denomina esse grupo como teorias “crítico-reprodutivistas”, pois embora postulem que não seja possível compreender a educação sem analisar os determinantes sociais, acreditam que a educação é uma mera reprodução da sociedade.

Isso significa dizer que, se por um lado as teorias não-críticas pretendem resolver a questão da marginalidade de forma a adaptar os indivíduos a sociedade sem que se obtenha êxito, por outro as teorias crítico-reprodutivistas afirmam que esse suposto insucesso das primeiras é, na verdade, a função da escola, já que segundo essas teorias cumpra o papel de reproduzir as relações de dominação e exploração presente na sociedade capitalista (SAVIANI, 2001), ou seja, “está em sua natureza reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares” (DUBET, 2003, p.34).

E nesse sentido que Saviani (2001) defende uma teoria crítica, mas que não seja reprodutivista. Esta deve ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados, levando em consideração que a classe dominante não tem empenho na transformação social, já que tem seus interesses garantidos. É importante dizer que essa proposta não desconsidera que a escola é determinada socialmente, assim como os críticos-reprodutivistas, mas entende como um conflito de interesses entre as classes, sendo, portanto, possível à superação da marginalidade, logicamente dentro das condições materiais postas. O autor propõe a superação do caráter ilusório das teorias não-críticas e a impotência colocada pelas teorias crítico-reprodutivistas.

Do ponto de vista prático, Saviani (2001, p. 34) afirma:

[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Portanto, a concepção histórico-crítica cunhada por Demerval Saviani, supera a articulação mecanicista entre educação e sociedade. Defende a educação como uma atividade mediadora que se insere de forma contraditória e dialética numa estrutura social, o que torna possível se pensar em transformações no âmbito educacional e social (MEIRA, 2003).

O segundo aspecto mencionado por Dubet (2003) diz respeito aos mecanismos de exclusão escolar. Para o autor tais mecanismos que remetem as próprias ações escolares, representam um dos fatores responsáveis pelo processo de exclusão/inclusão escolar e por isso não deve ser deixado de lado. Dentre os mecanismos está a oferta escolar não homogênea. Embora, como já mencionado anteriormente, seja prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no ECA (BRASIL, 1990a), na prática não há igualdade de acesso a educação.

É sabido que o processo de universalização e democratização do acesso à educação trouxe consigo o que muitos autores têm denominado de massificação da educação, que por sua vez, difundia a ideia de igualdade de oportunidades, uma vez que todos, teoricamente, teriam o direito ao ingresso ao sistema escolar. Entretanto, estudos sobre a sociologia da educação já apontam que esse processo não reduziu em nada as desigualdades.

Isso significa dizer que de imediato os alunos são inscritos em percursos escolares desiguais. Essa diferença aumenta ao longo da trajetória escolar por meio de processos implícitos. Ao serem mais ou menos valorizados dentro de uma estrutura rígida. A concentração por parte das escolas, por exemplo, de alunos menos favorecidos e/ou com dificuldades de aprendizagens, em turmas específicas, enfraquecendo mais seus desempenhos. Ainda têm-se os mecanismos mais sutis, em que beneficiam os mais favorecidos, que são considerados melhores antes mesmo de serem avaliados seus desempenhos (DUBET, 2003), ou seja, "alguém profetiza um evento, e a expectativa do evento muda o comportamento de quem fez a profecia de tal modo que torna a profecia mais provável" (ROSENTHAL, 1966, p. 196). Esse conceito é denominado por alguns estudiosos do campo da psicologia como profecia auto-realizadora (PATTO, 1990).

É nesse sentido que Dubet (2003, p. 36) afirma:

Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só o capital cultural, este entendido como um conjunto de disposições e de capacidades, especialmente linguísticas. Apela a competências muito particulares referentes aos conhecimentos das regras ocultas do sistema.

Para o autor há dois grandes temas que ainda devem ser tratados quando se diz respeito aos mecanismos de exclusão escolar. O primeiro é a diversidade de respostas

oferecidas pelas escolas frente aos alunos “difíceis”. Baseado em várias pesquisas foi percebido que escolas e professores respondiam de diferentes formas frente à mesma problemática. Por exemplo, algumas escolas resistem à violência presente na periferia, já outras deixam adentrar as escolas sem nenhuma resistência. O segundo tema diz respeito à discrepância social e cultural entre professores e alunos. Muitos familiares não veem sentido na escola, sendo assim, não partilham dos mesmos projetos de escola. Uma vez sem sentido a família não entende a escolarização do filho como uma prioridade.

O terceiro e último aspecto apontado por Dubet (2003) ao discutir exclusão e escola são as consequências da estrutura social nas experiências escolares. Sentindo-se ameaçados pela exclusão sofrida, os alunos se valem de algumas estratégias como o retraimento e o conflito. Para o autor a primeira é a mais antiga e silenciosa. Ao descobrirem que seus esforços são insuficientes frente às exigências dos professores esses alunos decidem abandonar o ritualismo escolar, ou seja, “[...] decidem não mais fazer o jogo, não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar” (DUBET, 2003, p. 41). Trata-se de uma autoexclusão com o intuito de preservar a autoestima, uma vez que eles próprios se tornam responsáveis pela exclusão e não o outro.

O conflito também é uma estratégia utilizada por esses alunos para lidarem com a exclusão. Atitudes como agressões contra professores, roubos de materiais são, segundo Dubet (2003), protestos velados e maneiras de construção de honra e dignidade contra a escola. Sem conseguir explicar seus fracassos escolares, esses alunos optam por atribuírem a culpa da exclusão escolar aos professores e demais atores escolares. É evidente que estes protestos não são insentos de ambiguidades entre o desejo frustrado de assimilação escolar e o desejo realizado de tumultuar, mais do que protestar. Mais do que isso afirmam suas identidades como “o problema”, “o marginal” e a escola acaba por reafirmar estas ideantidades (ALVES, 2010).

Uma vez percorridos sobre os três principais aspectos que perpassam questões relacionadas à inclusão/exclusão escolar é possível concluir, como bem colocado por Dubet (2003, p. 39) que: “a escola não é apenas uma caixa preta que registra as desigualdades sociais de maneira neutra”. Isso significa dizer que o tema da exclusão escolar se torna um debate político. Por isso se torna necessário não apenas o conhecimento de quem é excluído, mas também os processos e os efeitos dessa exclusão sobre aqueles que a sofrem. É nesse sentido que a presente pesquisa se propôs a compreender o processo de constituição da

identidade do adolescente autor de ato infracional durante sua trajetória na escola, perpassada por esse processo de inclusão/exclusão escolar.

Considerando que a escola, da forma como está organizada, é meritocrática, uma vez que ordenam, hierarquizam e classificam os indivíduos por seus méritos os adolescentes autores de atos infracionais, que em sua grande maioria, possuem um baixo desempenho escolar, inevitavelmente serão objetos desses mecanismos e das consequências da exclusão escolar.

6 A PESQUISA

Antes mesmo de apresentar o percurso metodológico escolhido e as dificuldades e desafios enfrentados, se faz necessário, para melhor compreender o contexto em que a presente pesquisa está inserida, apontar que a mesma faz parte de uma pesquisa maior intitulada “Trajetória de Alunos Protagonistas de Violência”, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos – GEPEPDH, que conta com a participação de pesquisadores da Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho” (UNESP)- Campus Rio Claro e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)– Campus São Carlos, sendo eles da área do direito, da psicologia e da pedagogia.

Tem como objetivo analisar e compreender alguns elementos constitutivos da lógica de criminalização da pobreza e juventude de alunos de escolas públicas com processos judiciais. Para tanto, está dividida em três momentos: 1) levantamento de dados em quatro escolas públicas estaduais que apresentam altos índices de violência, situadas em duas cidades do interior do Estado de São Paulo; 2) levantamento de dados junto à Vara da Infância e Juventude das duas cidades; 3) entrevista grupal com a equipe gestora e os membros dos Conselhos Escolares e entrevistas individuais com adolescentes protagonistas de violência. É nesse último que a presente pesquisa está inserida, uma vez que tratou diretamente com os adolescentes autores de atos infracionais a fim de compreender a construção das suas identidades e o papel da escola nesse processo.

A seguir, será apresentado o caminho metodológico escolhido para se chegar aos objetivos propostos. Inicialmente será percorrido brevemente sobre a perspectiva teórico-metodológica utilizada, que se baseia na Psicologia Histórico-Cultural, seguido dos procedimentos metodológicos, nos quais serão discutidas as três principais fontes de coletas de dados, que são: a utilização dos registros dos Livros de Ocorrência Escolares (LOE) das escolas, os processos judiciais disponibilizados pelas duas Varas da Infância e Juventude, bem como as entrevistas semi-estruturadas com os adolescentes. E por fim o procedimento de análise de dados e interpretação dos resultados que se baseou nos Núcleos de Significação proposto por Aguiar e Ozella (2006, 2013).

6.1 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Levando em consideração que essa pesquisa se embasa na perspectiva Histórico-Cultural, que por sua vez, possui como método o materialismo histórico dialético, serão apresentados aqui alguns aspectos fundamentais dessa perspectiva metodológica, que tem

como pressuposto a superação da dicotomia objetividade-subjetividade e a afirmação da síntese de contraditórios entre sujeito-objeto. Isso envolve, portanto, uma concepção de mundo, de homem e de conhecimento, já que para se conhecer a realidade estudada deve-se compreender o que é essa realidade e o homem com a qual se relaciona, sem desconsiderar sua historicidade (GONÇALVES, 2007).

Em contraposição ao homem racional, individual e natural da ciência positivista, o materialismo histórico dialético o compreende como sujeito ativo, social e histórico, produto das contradições existentes no modo de produção capitalista. É um homem que se constitui numa relação dialética com o social e histórico, sendo parte ativa desse processo, uma vez que se constitui na e pela atividade e ao produzir sua forma de existência revela também à historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o próprio modo de produção da sociedade na qual está inserido (AGUIAR; OZELLA, 2013).

O avanço desse método está na sua perspectiva materialista, pois a partir dela as categorias metodológicas da dialética são capazes de apreender o movimento da aparência para essência, do empírico para o concreto pensado; do singular para o universal com o objetivo de alcançar o particular, sempre compreendendo o fenômeno em sua totalidade contraditória. Somado a isso a concepção de homem ativo e histórico, o que faz com que tais categorias metodológicas sejam capazes do movimento e das particularidades sem cair no relativismo (GONÇALVES, 2005, 2007).

Isso significa dizer que esse método, portanto, não é apenas instrumental, mas também uma possibilidade de compreensão da própria constituição do indivíduo, que é síntese de múltiplas determinações e parte de um contexto histórico-cultural em constante transformação. Sendo assim é um método pautado no empírico como ponto de partida, mas que apreende para além das aparências, buscando as explicações no processo de constituição sócio-histórica do fenômeno estudado (AGUIAR; OZELLA, 2013). Nas palavras de Martins (2005, p. 143):

Marx traz para o centro da discussão a relação entre a aparência e a essência do fenômeno, demonstrando, com o método materialista histórico e dialético, que é preciso ir além da aparência do fenômeno, buscando captar as mediações que o determinam e o constituem, contribuindo para o concreto abstrato transforme-se em concreto pensado.

É a partir desse entendimento que Vigotski aponta para a substituição de uma análise de um objeto para análise do processo, compreendendo sua constituição e sua gênese sem fragmentá-lo (AGUIAR, 2007). A intenção é apreender o processo em vez do produto,

promover explicações e não apenas descrições. Em síntese, busca-se compreender o caráter histórico e social do fenômeno estudado.

Assim, Vigotski (1991) propõe que se estudem os fenômenos psicológicos como produto de um processo de constituição social do indivíduo. Afirma, desse modo, que a subjetividade é constituída por meio de mediações sociais. Sendo, portanto, a linguagem a que melhor representa a síntese entre objetividade-subjetividade, uma vez que como um signo é, ao mesmo tempo, uma produção social que designa uma realidade objetiva e também uma construção individual que se dá por meio do processo de apropriação do significado social e a atribuição de um sentido pessoal (GONÇALVES, 2007).

Por conseguinte a linguagem deve ser entendida ao mesmo tempo como mediação da subjetividade e como instrumento produzido histórico-socialmente. É por meio da qual o homem se individualiza e se humaniza, apreendendo e materializando as significações construídas num processo histórico-cultural. Porém Aguiar (2007) argumenta que para compreender a fala de alguém é necessário também compreender seu pensamento, uma vez que pensamento e linguagem, nessa perspectiva teórica, formam unidade dialética, sendo um constitutivo do outro, mas não se reduzindo um ao outro, cada qual mantém sua particularidade, não podendo ser analisado separadamente.

Portanto, a utilização das falas dos adolescentes para apreensão dos sentidos atribuídos as suas identidades, tem como pressuposto teórico Vigotski (2001, p. 409), que afirma: “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Para o autor a palavra, signo por excelência, representa para além do pensar, também o ser e o agir do sujeito, já que os signos são constitutivos do pensamento não apenas para comunicação, mas como meio de atividade interna. Tanto é assim que o pensamento passa por muitas transformações até que seja expresso em palavras, sendo transpassado pelos sentidos e significados.

É nesse contexto que Ozella e Aguiar (2013) afirmam que somente com a apreensão da palavra com significado, há possibilidade de entender o movimento do pensamento e segundo Vigotski (1982) isso só é possível por meio da exteriorização do processo interno, relacionando-o com outra atividade exterior. Por esse motivo que Aguiar (2007) aponta para palavra com significado como uma unidade de análise, pois por meio dela é possível apreender as propriedades do pensamento, já que se constitui como mediação deste. Logo, a compreensão da relação pensamento/linguagem passa necessariamente pela compreensão das categorias sentido/significado.

O significado são as produções históricas e sociais que permitem a socialização das experiências. Segundo Aguiar e Ozella (2013) referem-se, portanto, a conteúdos compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos. Porém ao se discutir significado, necessariamente, se deve discutir sentido, pois se constituem em uma unidade contraditória do emocional e do simbólico. É por meio do significado que se torna possível caminhar para zonas de sentido. Como bem colocado por Vigotski (1998, p.181): “o significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala”. Isso significa dizer que os significados são apenas ponto de partida em que é sabido que contém mais do que aparentam e que por meio da análise e interpretação pode-se caminhar para zonas mais profundas, ou seja, para aquilo que sujeito produz em sua singularidade tendo como base o que foi historicamente construído (AGUIAR; OZELLA, 2013; AGUIAR, 2007).

Nesse processo, que articula todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência, é possível identificar necessidades que, muitas vezes, ainda não foram realizadas, mas que mobilizam o indivíduo. Para Vigotski (1998, p. 187) “por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo/volitiva, que traz em si a resposta ao último porquê de nossa análise de pensamento”. Tanto é assim que na análise dos discursos dos adolescentes, que serão apresentadas a seguir, foi possível visualizar claramente as necessidades não realizadas no que se referem à escolarização que constituem os sentidos identitários dos participantes ao longo da sua trajetória no meio infracional.

Entretanto é importante ressaltar que a fala – palavra com significado – ainda que fundamental como ponto de partida, não contém a totalidade, sendo necessária para a apreensão das zonas de sentido a busca do processo, das determinações e da gênese. Cabe então ao pesquisador o esforço em ultrapassar a aparência em busca da essência, ou seja, partir dos significados que são compartilhados socialmente para chegar ao sentido atribuído/constituído pelo sujeito (AGUIAR, 2007). Para isso é necessário à compreensão da gênese social do indivíduo, uma vez que a singularidade se constrói na universalidade ao mesmo tempo em que a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a mediação como organizadora dessa relação dialética (OLIVEIRA, 2001). Isso significa dizer que o homem como produto de múltiplas determinações constitui sua singularidade por meio das mediações sociais.

Portanto, é por conter mais do que aparenta que há necessidade de apreender e interpretar as mediações que se ocultam nos significados e que determinam sua relação de constituição mútua com os sentidos. Isso só poderá ser feito por meio das categorias fundamentais do materialismo histórico dialético, que são: totalidade, contradição e historicidade, além de outras mais específicas da psicologia sócio-histórica (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015), já mencionadas nos parágrafos anteriores, como pensamento, linguagem, sentidos e significados. É nesse sentido que os autores afirmam a importância da interpretação dos dados a luz das categorias fundamentais:

Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se transformam na atividade da qual o sujeito participa (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 63).

Desse modo, o movimento de apreensão de sentidos passa a ser entendido como um processo que vai da abstração ao real concreto, ou seja, a realidade que é síntese de multideterminações. Para tanto é necessária à apreensão das mediações constitutivas da realidade, que possibilitará a análise e síntese do sujeito em suas particularidades históricas e sociais, ou seja, a singularidade e a generacidade do sujeito que se constituem dialeticamente em sua historicidade e materialidade (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015), pois é somente considerando a realidade social do indivíduo que será possível explicar o movimento que é individual e ao mesmo tempo social e histórico, sendo sujeito-objeto uma unidade contraditória, em que há a ação do sujeito sobre o objeto que está em constante transformação, o que decorre a transformação do sujeito ao mesmo tempo, isso inclui, necessariamente, a historicidade (GONÇALVES, 2005).

Ainda é também fundamental abstrair a complexidade das relações contraditórias em que se constituem os sujeitos, já que a negação da tese é uma das etapas para o processo de síntese aqui pretendido nessa pesquisa, ou seja, os sentidos constituídos pelos sujeitos a sua identidade durante sua trajetória na escola e no meio infracional. Para Cury (1985) a presença da contradição é de fundamental importância, pois permite uma análise que não seja unilateral, que se baseie em conceitos como de confirmação e legitimação.

Portanto, considerando a complexidade do fenômeno estudado, a escolha da fundamentação em tais princípios se torna de extrema importância, pois permite desenvolver a investigação, tendo como pressuposto a complexidade e as contradições desse fenômeno.

Privilegia a produção do discurso, levando em consideração a gênese histórica da atividade social do indivíduo que se apropriou dos significados sociais, tornando-os sentidos pessoais (GONÇALVES, 2005, 2007).

6.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como procedimentos de coleta de dados, a pesquisa se utilizou de três principais fontes, quais sejam: as entrevistas semi-estruturadas com adolescentes autores de atos infracionais pertencentes às escolas participantes da pesquisa-maior, as anotações registradas nos LOE e os processos judiciais relacionados a esses mesmos alunos. De forma complementar também foram utilizadas as anotações do diário de campo da pesquisadora a fim de melhor caracterizar os adolescentes entrevistados.

O acesso às informações presentes nos registros dos LOE foi autorizado pelos gestores de cada escola, uma vez que tal procedimento fez parte do primeiro momento da pesquisa maior. Foram realizados os registros de todas as anotações existentes no período de 2012 e 2013 das quatro escolas pesquisadas e arquivadas em planilhas de Excel, que estão sob a posse do grupo de pesquisas GEPEPDH.

Ainda sobre essa fonte de dados é importante ressaltar que os denominados LOE são cadernos e/ou livros atas utilizados para anotar as ocorrências de alunos que desrespeitam as regras normativas da escola. Serve como uma advertência e dependendo da sua gravidade o aluno é encaminhado à diretoria, que toma as providências cabíveis. Cada escola tem uma maneira de utilizar e organizar esses livros. Nas escolas em questão eles são utilizados pelos professores, funcionários e equipe gestora (diretores, vice-diretores, coordenadores e professores mediadores de conflitos escolares) para anotar as mais diferentes ocorrências, que vão desde agressão física e/ou verbal até a falta de material escolar e a não realização de tarefa.

Com base nesses registros foram identificados os nomes dos alunos que tiveram algum tipo de processo judicial. A partir do acesso a essas anotações, bem como da entrevista com um membro da equipe gestora de cada escola para que indicassem quais alunos consideravam autores de atos violentos, foi possível identificar aqueles alunos que a escola havia efetuado Boletim de Ocorrência, chamado a polícia, encaminhado ao Conselho Tutelar e também aqueles que tinham um grande número de anotações se destacando dos demais. Uma vez

identificados esses alunos foi realizada então a busca de processos judiciais em duas Varas da Infância e Juventude diferentes, pertencentes a regiões das quatro escolas pesquisadas. Por meio deles foi possível verificar quais desses adolescentes tiveram aplicadas e cumpriram ou não medidas socioeducativas.

Identificados os 23 adolescentes que cumpriram ou estavam em cumprimento de alguma medida socioeducativa (MSE) aplicada pela Justiça Pública deu-se início ao terceiro e principal procedimento dessa pesquisa: as entrevistas com os adolescentes autores de atos infracionais. O número estipulado de participantes foi de 05 a 10 adolescentes e/ou jovens entre 12 a 21 anos, sendo o critério de seleção a disponibilidade para participar da pesquisa e ter cumprido e/ou estar em cumprimento de algum tipo de MSE. As entrevistas foram realizadas somente após a aceitação dos participantes e depois de assinados o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) pelos responsáveis e o termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) pelos próprios adolescentes.

Do ponto de vista operacional as entrevistas foram conduzidas integralmente pela pesquisadora, sendo que apenas um adolescente não aceitou a gravação de áudio. Nesse caso foram registradas por escrito todas as informações fornecidas durante a entrevista. No que se refere aos locais de realização, inicialmente estavam planejadas para acontecerem em uma sala nas dependências das Universidades Públicas, porém, devido à resistência dos adolescentes em se locomover até os espaços previamente estabelecidos, foram realizadas em diferentes instituições públicas e não governamentais mais próximas das residências dos mesmos. Vale ressaltar que isso será mais bem detalhado no momento em que for explicitado o processo de coleta de dados.

Dentre as diferentes estruturas de entrevistas optou-se pela semi-estruturada, que possui como característica um roteiro prévio que atenda ao problema que se pretende responder e que consiga abranger os conceitos a serem estudados pela pesquisa. Isso significa dizer que o pesquisador assume uma posição ativa e intencional no processo de coleta de dados. No entanto, ainda que haja essa dissimetria entre entrevistado/entrevistador, Minayo (1996) acrescenta que este aspecto deve ser compreendido e assumido de maneira crítica, ou seja, a entrevista antes de qualquer coisa trata-se de situação de interação e as informações podem ser afetadas dependendo da relação que se estabelece entre pesquisador-entrevistado. É nesse sentido que o roteiro serve também como um meio do pesquisador se organizar para o processo de interação, além de auxiliar, de forma indireta, o entrevistado a fornecer

informação de maneira mais precisa e com maior facilidade (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 2004).

Ainda que possua um roteiro com perguntas básicas que garanta as informações desejadas, a entrevista semi-estruturada possibilita emergir, durante o processo de coleta de dados, informações de forma livre, de maneira a não obter respostas padronizadas e condicionadas. Sendo, inclusive, possível a mudança na sequência da apresentação das perguntas, bem como a realização de perguntas complementares (MANZINI, 2003, 2004).

O roteiro que norteou a condução das entrevistas dessa pesquisa foi elaborado por meio de itens relacionados à trajetória escolar e ao ato infracional, levando em consideração alguns cuidados apontados por Manzini (2004) quanto ao uso da linguagem, a sequência e a forma como as perguntas deveriam ser realizadas. Sendo assim foram feitas perguntas abertas, de forma a não induzir as respostas, além de serem elaboradas considerando a idade e o nível de escolarização dos entrevistados. Outro aspecto também considerado foi o cuidado ao redigir as perguntas, de maneira a tornar claros os conceitos e as informações a serem investigados.

Quanto à sequência, a ordem foi das mais fáceis para as mais difíceis de serem respondidas. Porém, devido à especificidade dos assuntos abordados na presente pesquisa, bem como o compromisso ético assumido de causar o menor risco e prejuízo ao entrevistado, também se teve o cuidado de finalizar com uma pergunta com menor carga emocional para que o entrevistado não fosse dispensado com alto grau de angústia. Ainda, deve-se ressaltar que houve flexibilidade quanto à sequência da apresentação das perguntas e em alguns casos foram feitas perguntas complementares para que se pudesse entender melhor o assunto abordado.

A opção por este procedimento considerou sua ampla utilização em pesquisa em ciências humanas, por favorecer não só a descrição, mas também a explicação e compreensão do fenômeno social em sua totalidade. Para Minayo (1996) a relevância da entrevista como procedimento metodológico está na possibilidade de obter dados que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, ou seja, suas atitudes, seus valores e suas opiniões, que somente podem ser conseguidos com a contribuição dele. Para a autora a grande importância está na fala que é reveladora de valores, normas e símbolos, ao mesmo tempo em que possui a potencialidade de transmitir, representações de determinados grupos dentro dos seus contextos históricos-culturais. Isso porque cada época e cada grupo social possuem formas de

discurso que são determinadas pela estrutura sócio-política, estando coerente com a perspectiva histórico cultural, quando Vigotski afirma que os significados das palavras evoluem. Portanto, é na fala que irá refletir os conflitos e contradições próprios do sistema de dominação em cada contexto social e histórico.

Sobre isso ainda vale ressaltar que, levando em consideração que se pretendeu apreender o processo em suas contradições e complexidade também se utilizou as anotações realizadas por aqueles que de alguma maneira representa a instituição escolar e também as informações presentes nos processos judiciais de maneira a obter uma melhor análise do que se propôs a pesquisa, uma vez que auxiliaram na construção da trajetória dos participantes e, posterior análise da constituição de suas identidades. Se por um lado os LOE possibilitaram conhecer a percepção que tais instituições possuem sobre os participantes em questão, por outro os processos judiciais possibilitaram o conhecimento do histórico infracional desses adolescentes, bem como de parte das suas histórias de vida presentes em alguns relatórios de estudos psicossociais.

6.2.1 PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Entendendo a importância de verificar questões relacionadas à linguagem, clareza e sequência das perguntas do roteiro elaborado previamente, foi realizado o pré-teste com um adolescente com as mesmas especificidades dos participantes da pesquisa. Para tanto foram realizados todos os procedimentos previstos para coleta de dados e como o resultado foi positivo não houve necessidade de alteração de nenhuma das perguntas.

Em seguida iniciou-se a coleta de dados propriamente dita e algumas dificuldades se apresentaram durante o levantamento dos nomes dos adolescentes, o processo de contato inicial com os mesmos e a realização das entrevistas. Ao realizar o levantamento dos dados nos processos judiciais, um número significativo de adolescentes não puderam ser selecionados como participantes da pesquisa por terem seus processos arquivados pela Justiça sem que tenha sido aplicado qualquer tipo de MSE. Isso ocorre quando há um entendimento por parte daqueles que compõem o judiciário de que a ação que gerou o boletim de ocorrência não caracteriza um ato infracional e/ou por falta de materialidade. Isso é mais bem explicitado em pesquisa realizada por Goethel (2016) que analisou, nos mesmos processos judiciais desta pesquisa, os procedimentos judiciais referentes à aplicação de medidas socioeducativas.

Daqueles que tiveram medidas aplicadas, a grande maioria encontravam-se evadidos da escola no período da coleta de dados. Tanto é assim que dentre os 23 nomes levantados

entre as quatro escolas pesquisadas, apenas 06 adolescentes estavam estudando na ocasião. Isso tornou difícil o acesso aos mesmos, já que foi necessária a busca por meio de contato telefônico e/ou visita em suas residências. Diante desse contexto, iniciou-se a tentativa de contato por aqueles que estavam estudando, por ser mais fácil e seguro o acesso.

Com dois dos adolescentes foi realizado o contato inicial com a equipe gestora da escola “A” e explicado que a realização das entrevistas faziam parte da terceira etapa da pesquisa já iniciada. Após a autorização da equipe gestora, os alunos foram convidados a participar da pesquisa e mediante a aceitação foram entregues os termos de consentimento livre esclarecido (TCLE) para que os responsáveis assinassem e autorizassem suas participações, somente assim foram marcadas as entrevistas. Já os termos de assentimento livre esclarecido (TALE) foram assinados pelos adolescentes no momento das entrevistas, que foram realizadas em uma sala da escola após autorização da equipe gestora.

É importante dizer que essa estratégia foi utilizada em apenas uma das escolas, já que os demais adolescentes selecionados que não estavam evadidos no momento da coleta de dados apresentavam outras particularidades, quais sejam: duas adolescentes estavam frequentando escolas que não participaram da pesquisa maior, as quais não foi possível o contato, um adolescente encontrava-se afastado da escola por acidente de moto, sendo possível contatar por meio de visita e outro adolescente estava em cumprimento da MSE de semi-liberdade em outro município. Nesse caso foi tentado o contato por meio de rede social (facebook), mas não se obteve resposta.

Aos demais que estavam evadidos da escola criou-se diferentes estratégias de aproximação para realização das entrevistas, quais sejam: utilização das redes sociais (facebook), ligações telefônicas e visitas domiciliares com auxílio de uma pessoa da comunidade para realização do primeiro contato. Nos contatos iniciais que foram feitos por meio das duas primeiras estratégias foi explicado de forma sucinta e clara aos adolescentes do que se tratava a pesquisa e feito o convite para participarem da entrevista. Mediante a aceitação foram realizadas visitas domiciliares para que os responsáveis e o adolescente assinassem o TCLE e o TALE respectivamente. E somente então marcadas as datas e horários das entrevistas. Já aqueles em que foi possível contar com auxílio da pessoa da comunidade, os contatos iniciais se deram por meio da visita, na qual foi feito o convite e mediante o aceite e autorização dos responsáveis foram marcadas as datas e horários das entrevistas.

Vale ressaltar que dos 17 adolescentes que estavam evadidos da escola, com apenas 06 foi possível o contato. O baixo número se deu principalmente devido a desatualização dos dados obtidos por meio do cadastro na escola (sistema Prodesp²) e/ou por aqueles contidos nos processos judiciais. Na inexistência de um telefone de contato e de endereço desatualizados optou-se por não tentar a visita domiciliar. É importante dizer que esse cuidado foi tomado para preservar a pesquisadora bem como os adolescentes.

A aceitação para participar da pesquisa aconteceu após um processo de aproximação e negociação com os adolescentes, já que inicialmente a maioria se mostrou bastante resistente. As justificativas para não participação iam desde “não gostar de falar”, até “não tenho nada para dizer sobre a escola”. Mesmo após a aceitação apenas três deles compareceram já na primeira data marcada, sendo que dois deles estavam em horário de aula. Quanto aos demais foram necessárias pelo menos duas tentativas para que as entrevistas fossem realizadas. Vale ressaltar que as ausências não eram justificadas, sendo necessário retomar o contato para marcar novas datas e horários. Esse processo se tornou ainda mais difícil, uma vez que as novas datas dependiam das instituições públicas e/ou não governamentais cederem uma sala para realização das entrevistas, pois daqueles que aceitaram participar da pesquisa nenhum se disponibilizou a ir até a Universidade para ser entrevistado devido à distância e a dificuldade de locomoção.

Logo, as entrevistas foram realizadas em diferentes lugares, dependendo da necessidade de cada entrevistado. Para tanto foram solicitadas autorizações para utilizar uma sala de um Centro Comunitário; uma sala em uma Escola Municipal; três salas em Escolas Estaduais diferentes, todas em bairros próximos as residências dos adolescentes. A necessidade da utilização dos diferentes locais se deu por conta da dificuldade de convergir os horários de funcionamento do centro comunitário e das escolas e as disponibilidades dos adolescentes.

Para realização da entrevista no Centro Comunitário foi necessária uma reunião com o líder para apresentar a pesquisa. Já em três das escolas as autorizações foram dadas pela direção e coordenação mediante a apresentação dos termos de consentimentos assinados pelos responsáveis dos adolescentes. E por fim na última escola, que fazia parte da pesquisa maior, a sala foi cedida após a explicação de que se tratava da terceira etapa da pesquisa. As

² Sistema responsável pelo processamento de dados dos órgãos públicos do Estado de São Paulo.

entrevistas foram realizadas tanto no período diurno quanto noturno, dependendo da disponibilidade do entrevistado. Assim, diante dessas dificuldades apresentadas e do número de participantes que foi proposto inicialmente na presente pesquisa, encerrou-se a coleta de dados após ter conseguido encontrar 12 adolescentes e realizar 07 entrevistas com adolescentes pertencentes a duas, das quatro escolas da pesquisa maior. Vale ressaltar que todas as entrevistas foram transcritas na íntegra.

Das cinco entrevistas não realizadas, 01 adolescente estava com MSE de semi-liberdade e não respondeu ao convite feito; 01 adolescente aceitou, porém ao marcar a entrevista desistiu; 01 adolescente estava recluso em sistema prisional, pois já havia completado a maioridade na ocasião da entrevista; e 02 adolescentes não responderam aos convites feitos pela rede social (facebook).

Das sete entrevistas realizadas, cinco adolescentes tiveram aplicadas MSE em meio aberto – liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade – e também em meio fechado. Os outros dois tiveram aplicadas a advertência, sendo que não tinham conhecimento que se tratava de uma MSE, além do que tais episódios foi o único durante suas trajetórias. Sendo assim, levando em consideração os objetivos específicos dessa pesquisa foram selecionadas para análise apenas as cinco primeiras entrevistas realizadas, nas quais os adolescentes cumpriram MSE em meio aberto e em meio fechado, tendo, portanto, uma trajetória no meio infracional.

6.2.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise os dados foi feita a partir de núcleos de significações, proposto por Aguiar e Ozella (2006,2013). Essa proposta metodológica tem como base a dimensão histórico-dialética, na qual defende que a compreensão do fenômeno estudado só é possível quando o pesquisador se aproxima das suas determinações histórico-sociais. É nesse sentido que Aguiar, Soares e Machado (2015) apontam para a necessidade da construção de um procedimento metodológico que possibilite a apreensão para além da aparência das palavras (significado) chegando a sua dimensão concreta (sentidos).

Os significados representam as unidades de análise, passíveis de expor as propriedades do todo, em sua gênese e determinação. Nas narrativas, estes podem ser identificados em núcleos, descritos como temas centrais ligados a ações e afetos que envolvem em sua

construção, determinantes sociais e características subjetivas. Segundo os autores, os significados constituem o ponto de partida para que possam chegar às zonas mais profundas, que são os sentidos. Porém, dada à complexidade, Aguiar e Ozella propõem um caminho de aproximação de algumas zonas de sentidos, por meio da apreensão do seu processo constitutivo, bem como os elementos que os engendram. (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Segundo Aguiar e Ozella (2013), para identificação de tais núcleos e posterior análise dos dados são necessárias à realização de algumas etapas, quais sejam: **a) Leitura flutuante e organização do material:** após transcrição de todos os materiais é realizada a leitura repetida dos mesmos, na qual são destacadas falas reiteradas, que apresentavam cargas emocionais maiores ou ambivalências. Estes são os pré-indicadores, que expressam a totalidade do indivíduo condizente com a compreensão do tema proposto pela pesquisa, portanto, como bem colocado pelos autores não se trata de palavras “vazias”, mas de “palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308).

b) Aglutinação dos pré-indicadores: após uma nova leitura do material, os pré-indicadores encontrados são reunidos por semelhança ou contraposição, porém sempre inseridos em seus contextos contribuindo para uma noção de totalidade dos conteúdos apresentados. Essa etapa tem como objetivo apreender como os pré-indicadores se articulam constituindo formas de significações da realidade, dando início à superação da dimensão empírica para concreta. Há, portanto, uma negação do discurso tal como se apresentam por meio da análise de contradições existentes nos pré-indicadores. É a partir da dimensão contraditória que se torna possível avançar no processo de síntese, ou seja, construção dos núcleos de significação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

c) Construção e análise dos núcleos de significação: após uma releitura do material, a organização, foi feita análise dos indicadores por meio da articulação dos conteúdos, em busca de semelhanças e diferenças, além das transformações e contradições que ocorrem no processo de formação dos significados e dos sentidos, possibilitando a análise para além das aparências. Essa etapa foi de cunho construtivo e interpretativo, pois foi perpassada pelo viés crítico da pesquisadora em relação à realidade. Embora na etapa anterior já se verifique um movimento de síntese, é nessa fase que esse processo é retomado a fim de abstrair as contradições entre os indicadores. Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015) esse momento é

mais especificamente voltado para síntese. Assim, busca compreender por meio das principais categorias metodológicas as relações que configuram o processo de constituição dos sentidos. Volta-se a palavra, agora como síntese de múltiplas determinações.

d) Análise dos Núcleos: essa etapa consistiu na articulação entre os núcleos de significação, o que permite compreender o discurso do participante na totalidade, levando em consideração além das falas o contexto social, político e econômico. Ainda nesse tópico deve-se considerar, para compreensão dos sentidos, a importância da análise das determinações constitutivas do indivíduo. Nesse aspecto as necessidades colocadas pelos participantes e identificadas a partir dos indicadores assumiram um papel de fundamental importância para análise. Essa fase, portanto, se ocupa da discussão teórica dos conteúdos propriamente ditos, ou seja, a interpretação dos sentidos que são produzidos nas e pelas atividades sociais, que, por sua vez, configuram o modo de pensar e agir dos adolescentes durante suas trajetórias na escola e no meio infracional.

7 ANÁLISE DOS DADOS

7.1 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS:

A organização dos dados das entrevistas realizadas aconteceu em três etapas: levantamento dos pré-indicadores; aglutinação de pré-indicadores em indicadores por similaridade, complementaridade e contraposição; e articulação dos indicadores para organização dos núcleos de significação. Na primeira foi feito o levantamento dos pré-indicadores, ou seja, palavras, frases ou expressões que dessem indício daquilo que se propôs a estudar. Para tanto o foco principal foram os objetivos específicos da pesquisa, quais sejam: a) Compreender de que forma a escola produziu/produz mudanças na constituição da identidade do adolescente autor de ato infracional; b) Identificar se os sentidos atribuídos, pelos adolescentes, ao ato infracional estão relacionados às atividades ligadas à sua trajetória escolar; c) Conhecer quais as implicações que o ato infracional traz na constituição da identidade e na trajetória escolar dos adolescentes. Foram feitas várias leituras com intuito de extrair trechos que revelassem zonas de sentidos em relação à trajetória escolar dos adolescentes pesquisados.

Após o levantamento dos pré-indicadores das cinco entrevistas escolhidas para serem analisadas, foi iniciada a construção dos indicadores por meio da aglutinação dos pré-indicadores de acordo com os critérios propostos por Aguiar e Ozella (2006, 2013), quais sejam: complementaridade, similaridade e contraposição. Isso permite apreender o movimento dialético dos pensamentos dos adolescentes no que se referem as suas trajetórias no meio infracional e na escola. A nomeação dos indicadores também tiveram como base os pressupostos teóricos e as categorias metodológicas: mediação, totalidade, historicidade, contradição, pensamento/linguagem e sentido/significado.

E por fim foi feita a articulação dos indicadores a fim de organizar em núcleos de significações. Nessa etapa foi possível identificar as transformações e contradições do processo de formação dos significados e sentidos da trajetória escolar, bem como da trajetória no meio infracional dos adolescentes entrevistados. Vale ressaltar que os núcleos foram formados levando em consideração as trajetórias escolares desses adolescentes e a construção da identidade nesse processo, que é o foco de estudo dessa pesquisa. Portanto, as vivências aqui retratadas, representam “retratos” da produção identitária dos adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias escolares.

A seguir cada adolescente entrevistado será apresentado, juntamente com os quadros pertinentes as três etapas de organização dos dados, bem como as interpretações e análises de cada um dos núcleos de significações apreendidos das suas falas tendo como base a fundamentação teórica proposta nesta pesquisa. Vale ressaltar que os nomes utilizados são fictícios para que seja garantido o anonimato dos participantes.

7.1.1 JOAQUIM

Joaquim tem 17 anos e, na data da entrevista já havia encerrado o cumprimento da medida socioeducativa de privação de liberdade no Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente - Fundação CASA. Além dessa medida, também já cumpriu liberdade assistida por 06 meses, como progressão de medida. O seu primeiro ato infracional aconteceu quando tinha acabado de completar 14 anos. Foi pego em flagrante quando realizava um assalto. Isso o levou a medida de privação de liberdade por 11 meses. No momento da pesquisa havia acabado de abandonar a escola. Estava cursando a 1ª série do Ensino Médio.

Ele afirma que entrou no meio infracional por influência de outras pessoas e por vontade de possuir bens materiais, o que sua condição socioeconômica não o possibilitava. Joaquim ainda relata que com o ato infracional aprendeu que existem dois caminhos: o do bem e o do mal. Durante o período da análise dos dados recebi a informação de que Joaquim havia sido novamente internado na Fundação CASA por homicídio doloso.

O primeiro contato com Joaquim foi com o auxílio de uma pessoa da comunidade. Embora tenha nos recebido muito bem, se negou a participar da entrevista. As justificativas foram: “não falo nem com minha mãe” e “não gosto de falar”. Mesmo assim foi deixado o termo de consentimento com a mãe e acordado com ele que pensaria por mais um tempo e depois daria resposta à pessoa da comunidade que estava me acompanhando.

Uma semana depois recebi a informação que Joaquim realmente tinha decidido não participar. Disse a pessoa da comunidade que não gostava de conversar. Assim, entendendo que a recusa estava muito mais relacionada à dificuldade de falar e não a falta de interesse em participar da pesquisa, foram realizadas mais algumas tentativas. Fiquei por um mês conversando com o adolescente por meio de mensagens privadas em rede social a fim de que fosse estabelecido o mínimo de vínculo. Foi dessa maneira que Joaquim aceitou então a participar da pesquisa.

Ainda que marcados dia e horário que fosse melhor para Joaquim, não compareceu ao local combinado. Após entrar em contato novamente com o adolescente para saber o que havia acontecido, o mesmo pediu desculpas e disse que havia esquecido. Foi marcado um novo horário no mesmo dia e após buscá-lo em sua casa, foi possível realizar a entrevista. Depois de realizada a entrevista e no caminho de volta, Joaquim disse que não costuma conseguir conversar como fez comigo. Em suas palavras: “sou muito difícil e chato, quando não quero, não converso mesmo”.

Na entrevista Joaquim se mostrou um pouco tímido, sendo assim foi realizada uma conversa informal para que se sentisse mais a vontade. Nessa conversa o adolescente me mostrou as 09 tatuagens que possui no corpo, sendo que a maioria possui significados. A primeira foi feita quando tinha 13 anos, época em que se envolveu no meio infracional. São duas carpas (símbolo do Primeiro Comando da Capital – PCC). Também possui uma gueixa bem grande e disse que gosta muito da imagem.

Em um dos membros superior do corpo, possui um palhaço sentado de pernas cruzadas chorando. Quando me mostrou, eu automaticamente lhe disse: “não podia faltar o palhaço né?” [me referindo ao significado que tem no meio infracional], mas Joaquim me respondeu: “todos falam de vários significados, mas para mim, palhaço é uma criança”. Eu acrescentei: “chorando”. Nesse momento, Joaquim olhou bem para mim e disse: “sim... já passei por muitas coisas” e não quis dizer mais nada. Em outra parte do corpo possui mais um palhaço, mas esse é uma replica da tatuagem que o primo possuía. Fez em sua homenagem, já que o mesmo foi assassinado logo que saiu da Fundação CASA.

Em um dos membros inferiores possui uma carranca e no outro a frase: “vá firme na direção da sua meta, porque o pensamento cria, o desejo atrai e a fé realiza”. Noutra parte do corpo tem a seguinte frase: “não quero muito desse mundo, só quero o que é meu. Está escrito, mas tem a proteção de Deus”. Nas costas tem o mago do Senhor dos Anéis com o globo na mão. Sobre essa, Joaquim disse: “ele tem o globo na mão, então tudo vê. Nas costas é pra dizer que não confio em ninguém e que estou vendo tudo”. E antes de me mostrar à última e disse: “só essa não tem significado, a morte” e ao mostrar-me acrescentou: “todos vão morrer um dia”. Após essa conversa, iniciamos a entrevista e Joaquim já se mostrou um pouco mais a vontade e tranquilo para responder as perguntas realizadas.

A seguir, a organização dos dados coletados na entrevista de Joaquim em pré- indicadores, indicadores e núcleos de significações:

QUADRO 1 – PRÉ-INDICADORES DE JOAQUIM

Pré- indicadores
Ah...não lembro muita coisa da escola... Só fui para bagunçar mesmo... ia no comecinho assim, na maioria dos anos porque minha mãe ficava pegando no pé né?
Eu nunca me dei bem na escola né? Não me adaptar já...
Ah... em pensei em mudar né? Ir para escola já né? [silêncio] não é o meu forte não.
[...] nunca consegui aprender as coisas né? Sempre fui muito difícil para aprender as coisas... Aí por isso que eu bagunçava mesmo.
Tenho dificuldade até hoje para aprender as coisas. Matemática essas coisas... sou meio perdido ainda né? Por causa disso aí mesmo...
Eu não me dou bem com muita pessoa não... não me dou bem com todas as pessoas não. Sou uma pessoa chata.
Ela [escola] contribuiu para sua vida? Até agora não né? E prejuízo? Também não... em nenhuma parte.
O que é a escola para você? [...] um lugar que você vai lá para aprender mesmo né? Da sua vida né? Você tem que aprender alguma coisa lá, pra arrumar um serviço...
[...] não ia mudar nada não [na escola]. Acho que tem que ter força de vontade para aprender mais. Porque eu desisto das coisas rápido. Desisto das coisas rápido... as vezes o problema pode ser eu... [...]os professores já sabem o que fazer né?
Abandonou a escola? Já... 2 vezes já. A primeira foi porque já não morava... eu resolvi mudar de casa né? Não queria mais morar com minha mãe. Eu tinha 14 anos [primeira vez]. A segunda vez também quando fui morar com minha irmã
O que você entende por ato infracional? Ah... não entendo muita coisa não... eu sei o que já passei. O que eu passei só...[...]fui para Fórum essas coisas... Aquele momento ali, precisa saber o que você vai falar... é sua liberdade ... Dependendo o que você falar, ele pode te condenar. [...] Uma sensação estranha...
O que significou para você isso[atoinfracional]? Foi um aprendizado né? Aprendi que isso não leva a nada não.
[...] a gente pode fazer muita loucura aí pra rua... Esses meninos de hoje dia não pensam muito não. Não pensa não.
Ah... senhora sabe... todo mundo hoje em dia inventa de roubar né? Todo mundo hoje em dia. Não se espelhando nos outros né? Mas... é o que a gente vê aí...
Naquela época lá eu trabalhava né? E... eu tinha parado de trabalhar e precisando de dinheiro... e eu sempre via meus amigos conquistando as coisas deles rápido assim. Aí também comecei andar com umas pessoas que não devia... era moleque novo, não tinha a mente que eu tenho hoje em dia né? Tinha 13 anos ... tinha 13 anos
Como era sua relação com a escola antes do ato infracional e depois? Antes eu só brincava né? Eu era tranquilo né? Não tinha preconceito, não tinha nada né? Hoje já tem né? Querendo ou não já tem né?
Ah... já ouvi muitas coisa já né? Já falaram muita coisa para mim já... Ah...teve pessoal que falou para mim voltar para onde eu tinha acabado de sair. Professora já falou isso para mim. Já escutei muitas coisas já...
Se querer (sic) aprende né? Se querer aprende...
Teve algum professor que marcou a sua vida escolar? Teve, teve sim. Ah... porque ele tentava me ajudar de qualquer jeito, Professor que tentava me ajudar de qualquer jeito né?

Não foi nem na rua para senhora vê, foi na Fundação CASA.
E é diferente né? É diferente... É igual uma FEBEM né? As vezes o assunto não era lição... conversava de tudo né [se referindo ao mundo do crime]? Tinha uns professores que também não queria saber nada com nada.
É obrigado a estudar né? É obrigado a estudar... a gente tá assinando a LA né? Você tem... você é obrigado
Ah... no começo eu comecei tranquilo né? Mas depois deu uma desgovernada né? Eu bagunçava... Foi quando eu fui para escola... CASA escola

Fonte: Dados das entrevistas semi-estruturadas.

QUADRO 2– CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE JOAQUIM

Pré-indicadores	Indicadores
O que é a escola para você? [...] um lugar que você vai lá para aprender mesmo né? Da sua vida né? Você tem que aprender alguma coisa lá, pra arrumar um serviço...	Escola como possibilidade de melhores condições de vida <i>versus</i> falta de contribuição para vida pessoal.
Ela [escola] contribuiu para sua vida? Até agora não né? E prejuízo? Também não... em nenhuma parte.	
Eu nunca me dei bem na escola né? Não me adaptar já...	Experiência escolar antes do ato infracional: problemas de comportamento e dificuldade de aprendizagem.
[...] nunca consegui aprender as coisas né? Sempre fui muito difícil para aprender as coisas... Aí por isso que eu bagunçava mesmo.	
Ah... não lembro muita coisa da escola... Só fui para bagunçar mesmo... ia no começo assim, na maioria dos anos porque minha mãe ficava pegando no pé né?	
Ah... em pensei em mudar né? Ir para escola já né? [silêncio] não é o meu forte não.	(Des) interesse pela escola e auto-culpabilização pelo fracasso escolar
Eu não me dou bem com muita pessoa não... não me dou bem com todas as pessoas não. Sou uma pessoa chata.	
[...] não ia mudar nada não [na escola]. Acho que tem que ter força de vontade para aprender mais. Porque eu desisto das coisas rápido. Desisto das coisas rápido... as vezes o problema pode ser eu... [...] os professores já sabem o que fazer né?	
Tenho dificuldade até hoje para aprender as coisas. Matemática essas coisas... sou meio perdido ainda né? Por causa disso aí mesmo...	
Se querer (sic) aprende né? Se querer aprende...	
Naquela época lá eu trabalhava né? E... eu tinha parado de trabalhar e precisando de dinheiro... e eu sempre via meus amigos conquistando as coisas deles rápido assim. Aí também comecei andar com umas pessoas que não devia... era moleque novo, não tinha	Ato infracional como possibilidade de

<p>a mente que eu tenho hoje em dia né? Tinha 13 anos ... tinha 13 anos</p>	<p>melhores condições de vida e reconhecimento social</p>
<p>[...] a gente pode fazer muita loucura aí pra rua... Esses meninos de hoje dia não pensam muito não. Não pensa não.</p>	
<p>Ah... senhora sabe... todo mundo hoje em dia inventa de roubar né? Todo mundo hoje em dia. Não se espelhando nos outros né? Mas... é o que a gente vê aí...</p>	
<p>E é diferente né? É diferente... É igual uma FEBEM né? As vezes o assunto não era lição... conversava de tudo né [se referindo ao mundo do crime]? Tinha uns professores que também não queria saber nada com nada.</p>	<p>Experiência escolar durante o cumprimento da MSE: obrigatoriedade, aprendizagens sobre mundo do crime e relação professor-aluno positiva.</p>
<p>É obrigado a estudar né? É obrigado a estudar... a gente tá assinando a LA né? Você tem... você é obrigado</p>	
<p>Ah... porque ele tentava me ajudar de qualquer jeito, Professor que tentava me ajudar de qualquer jeito né? Não foi nem na rua para senhora vê, foi na Fundação CASA.</p>	
<p>Ah... não entendo muita coisa não... eu sei o que já passei. O que eu passei só...[...]fui para Fórum essas coisas... Aquele momento ali, você precisa saber o que você vai falar... é sua liberdade ... Dependendo o que você falar, ele pode te condenar. [...] Uma sensação estranha...</p>	<p>Negação do ato infracional como possibilidade de melhores condições de vida.</p>
<p>Foi um aprendizado né? Aprendi que isso não leva a nada não.</p>	
<p>Como era sua relação com a escola antes do ato infracional e depois? Antes eu só brincava né? Eu era tranquilo né? Não tinha preconceito, não tinha nada né?</p>	
<p>Ah... já ouvi muitas coisa já né? Já falaram muita coisa para mim já... Ah...teve pessoal que falou para mim voltar para onde eu tinha acabado de sair. Professora já falou isso para mim. Já escutei muitas coisas já...</p>	<p>Experiência escolar após o ato infracional: preconceito e evasão escolar</p>
<p>Abandonou a escola? Já... 2 vezes já. A primeira foi porque já não morava... eu resolvi mudar de casa né? Não queria mais morar com minha mãe. Eu tinha 14 anos [primeira vez]. A segunda vez também quando fui morar com minha irmã.</p>	
<p>Ah... no começo eu comecei tranquilo né? Mas depois deu uma desgovernada né? Eu bagunçava... Foi quando eu fui para escola... CASA escola</p>	

Fonte: Dados das entrevistas semi-estruturadas.

QUADRO 3 – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÕES DE JOAQUIM

Indicadores	Núcleos de significações
Escola como possibilidade de melhores condições de vida <i>versus</i> falta de contribuição para vida pessoal.	1. Ser aluno “problema”: dificuldade de aprendizagem ou de ensinagem?
Experiência escolar antes do ato infracional: problemas de comportamento e dificuldade de aprendizagem.	
(Des)interesse pela escola e auto-culpabilização pelo fracasso escolar	
Ato infracional como possibilidade de melhores condições de vida e reconhecimento social	2. Ser aluno “infrator”: reconhecimento do grupo e novo significado da escola;
Experiência escolar durante o cumprimento da MSE: obrigatoriedade, aprendizagens sobre mundo do crime e relação professor-aluno positiva.	
Negação do ato infracional como possibilidade de melhores condições de vida.	3. Tentativa da negação da identidade de “infrator” e os limites impostos pela escola.
Experiência escolar após o ato infracional: preconceito e evasão escolar.	

Fonte: Dados da autora.

Joaquim: do aluno-problema à tentativa da negação da identidade de adolescente “infrator”.

Joaquim relata uma experiência escolar marcada por dificuldades de aprendizagens, adaptações e, conseqüentemente de comportamento. A primeira contradição aparece quando se refere à escola como possibilidade de melhores condições de vida, mas que em nada contribuiu para sua vida pessoal:

[A escola] **um lugar que você vai lá para aprender** mesmo né? Da sua vida né? Você **tem que aprender alguma coisa lá, pra arrumar um serviço...** Até agora não né? [a escola não contribuiu]. [E prejuízo] também não... em nenhuma parte.

Eu nunca me dei bem na escola né? Não me adaptar já... [...] nunca consegui aprender as coisas né? **Sempre fui muito difícil para aprender as coisas...** Aí por isso que eu bagunçava mesmo.

O discurso identitário de Joaquim se coaduna com dados de estudo realizado por Dayrell (2012), no qual percebe-se uma ambigüidade caracterizada pela valorização do estudo como promessa de inserção no mercado de trabalho e a realidade concreta caracterizada por dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Leão (2006, p. 39) reitera essa ambigüidade ao constatar em pesquisa realizada com jovens de periferia: “a atitude ambígua dos jovens emergia do conflito entre o discurso social sobre o valor da educação veiculado pela mídia,

pelos educadores e políticos e a experiência cotidiana de uma escolarização sem sentido e sem destino”.

Ao ser questionado sobre o que entende por escola, o adolescente traz uma concepção ligada diretamente a projeto de futuro, visão bastante difundida ainda nos dias de hoje de que a escola é aquela que garantirá melhores condições socioeconômicas para indivíduo. Não se pode desconsiderar que esse modo de pensar é de extrema importância em uma sociedade organizada a partir do modelo capitalista, em que há uma propagação de que o fracasso ou sucesso depende exclusivamente do indivíduo.

Mais do que isso, reduz a escola ao local capaz de dar a certificação solicitada pelo mercado de trabalho. A relação com a escola se torna meramente instrumental, sendo a formação humana e até mesmo a socialização do conhecimento desconsiderados como partes do processo. Nota-se, portanto, que o trabalho educativo é entendido apenas como aquele responsável por atender às particularidades do indivíduo, não estando relacionado à produção e reprodução da sociedade, ou seja, não possui um significado social de existência (DUARTE, 2007). No caso de Joaquim, a escola não foi capaz de desenvolver de forma eficaz seu papel de mediadora entre o conhecimento cotidiano e não-cotidiano, não tendo criado no adolescente carecimentos de objetivações genéricas para-si, conforme propõe Duarte (2007).

Tanto é assim que Joaquim, ao assumir a identidade de *aluno-problema*, que lhe é atribuída, a possibilidade de sucesso na escola e conseqüentemente o local garantido no mercado de trabalho torna-se impossível e a escola perde o sentido para o adolescente:

Acho que tem que ter força de vontade para aprender mais. Porque eu desisto das coisas rápido. Desisto das coisas rápido... **as vezes o problema pode ser eu...** [...]os professores já sabem o que fazer né? **Se querer (sic) aprende né?** Se querer aprende...

Tenho dificuldade até hoje para aprender as coisas. Matemática essas coisas... **sou meio perdido** ainda né? Por causa disso aí mesmo...Ah... em pensei em mudar né? Ir para escola já né? [silêncio] **não é o meu forte não.**

A identidade de *aluno-problema* aqui é a história personificada (CIAMPA, 1987, 2005) de uma trajetória de fracasso escolar. Há uma incorporação da identidade de *aluno-problema* como inerente ao ser, como se fosse algo imutável, ou seja, como a re-atualização de uma imagem pressuposta. Isso é denominado como identidade mito. Para Ciampa (2005, p. 136): “Interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso. A tendência é nós nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem”. Assim que o adolescente entende que toda e qualquer dificuldade na escola tem a ver somente com suas características pessoais, ele assume a culpabilização pelo fracasso escolar em que se insere.

Essa identidade é reposta a todo o momento por Joaquim ao afirmar em diferentes momentos da entrevista “sua culpa” por não aprender: “falta de vontade”; “desistir das coisas rápido demais”; “ser perdido”, entre outros. Para Ciampa (1987) isso se deve a cristalização da metamorfose no seu aspecto representacional, em que o indivíduo é apresentado ao outro como sempre idêntico. Há, nesse caso, uma conformação de referenciais identificatórios na relação entre desejos pessoais e modelos sociais de conduta (ALMEIDA, 2005).

Ainda não se deve desconsiderar a auto-culpalização, por parte do adolescente, por seu fracasso escolar. Justifica-o exclusivamente pela sua falta de “força de vontade” e não consegue fazer uma análise crítica do contexto e muito menos perceber a relação ensino-aprendizagem em sua totalidade, em que o professor também é parte integrante desse processo. Sobre isso é importante pontuar que essa ideia é algo defendido pela própria Pedagogia da Escola Nova aliada a uma Psicologia Tradicional, que justificam as dificuldades de aprendizagem como decorrentes de características individuais da personalidade, como: desnutrição, família “desequilibrada”, déficit intelectual, carências psicológicas, entre outras (MEIRA, 2003). Entretanto já é sabido desde década de 1970, a partir de estudos realizados por Patto (1999) que o próprio sistema escolar é co-responsável pelo fracasso escolar, além, é claro, de outros determinantes histórico-culturais envolvidos nesse fenômeno.

O máximo de percepção da realidade escolar que o adolescente consegue chegar é o entendimento de que seu “problema de comportamento” é decorrente da dificuldade de aprendizagem. Joaquim relata muita dificuldade na disciplina de matemática, justamente a mesma em que ocorria a maioria dos seus registros nos livros de ocorrências da escola de não realização de atividades e bagunça em sala de aula:

Não faz a lição, conversa demais e não presta atenção na aula (ocorrência 1).

Não faz nada em sala, é **mal educado, não obedece, afronta o professor**, encoraja os alunos a fazer bagunça e só fica no celular (ocorrência 2).

Não faz as atividades, fica só com o celular (ocorrência 3).

Há aqui uma história na voz passiva. Joaquim assume a identidade de *aluno que não faz nada*, ou seja, não consegue fazer-se ação. Sobre isso Dubet (2003, p. 41) acrescenta: “eles se abandonam ao ritualismo escolar, [...] se liberam subjetivamente de qualquer envolvimento escolar. Essa estratégia [...] permite aos alunos preservar sua dignidade, sua auto-estima, já que eles próprios contribuem para sua exclusão”. Para Joaquim era quase impossível se constituir enquanto sujeito no ambiente escolar, já que segundo ele, a escola é “um lugar de aprender” e ele “sempre foi muito difícil para aprender as coisas”. O adolescente

parece perceber a impossibilidade de dizer quem é no ambiente escolar (CIAMPA, 1987, 2005).

É nesse contexto de fracasso escolar e sentido negativo atribuído à escola – que é um dos principais mediadores da sua constituição identitária – que surge o meio infracional como possibilidade de melhores condições de vida e reconhecimento social. Silva (2014) também observou a associação entre ser do mundo do crime e obter status, visibilidade, pertencimento e reconhecimento. Para a autora os adolescentes recorrem ao ato infracional, que no momento se apresenta como circunstância mais favorável, a fim de obter reconhecimento social.

Porém é importante pontuar que ainda que haja a procura do meio infracional como uma possibilidade de reconhecimento, as atividades do adolescente continuam no âmbito apenas das necessidades, ou seja, do cotidiano. Não há apropriações no âmbito da genericidade humana. Continua na mesmice e a repor a identidade de aluno o *aluno-problema*, mas agora reconhecido pelo meio infracional. Assim passa a ser também o *adolescente infrator*. A necessidade de melhores condições de vida permanece e uma vez não encontrando lugar para se realizar no ambiente escolar e nos demais ambientes em que Joaquim estava inserido, caminha para o meio infracional na tentativa de satisfazer seus interesses e necessidades.

Ao contrário de estudar, a atividade de roubar passa a ter sentido para o adolescente. Nesse momento o adolescente se torna verbo, se faz ação, mesmo que seja pelo meio infracional. A atividade de roubar coisifica-se em forma de um personagem de adolescente infrator, que poderá subsistir independentemente da atividade que o engendrou (CIAMPA, 1987, 2005). Com 13 anos fundamentalmente a necessidade de consumo imposta pelo modo de produção capitalista e de reconhecimento enquanto sujeito move Joaquim ao meio infracional:

Naquela época lá eu trabalhava né? E... eu tinha parado de trabalhar e **precisando de dinheiro... e eu sempre via meus amigos conquistando as coisas deles rápido assim**. Aí também comecei andar com umas pessoas que não devia... era moleque novo, **não tinha a mente que eu tenho hoje em dia né? Tinha 13 anos ... tinha 13 anos**.

Ah... senhora sabe... **todo mundo hoje em dia inventa de roubar né?** Todo mundo hoje em dia. **Não se espelhando nos outros né?** Mas... é o que a gente vê aí...

Há compartilhamento de uma identidade coletiva, ou seja, “aqueles que roubam”. Sua singularidade, nesse momento fica oculta e o *aluno-problema* e também *infrator* se espelha no ladrão para poder roubar. Agora o adolescente conseguiu deslumbrar uma forma de conseguir dinheiro e reconhecimento do grupo. Parece que a escola bem como outros determinantes sociais não foram capazes de proporcionar ao adolescente um contexto de constituição da

identidade supostamente emancipadora e Joaquim busca isso na rua e em outros espaços, no acolhimento de suas necessidades.

A necessidade de consumo imposta pelo modo de produção capitalista não faz parte exclusiva da constituição da identidade de Joaquim, como já apontado por Kehl (2004) o capitalismo conseguiu fazer que o adolescente se sentisse um consumidor em potencial, independente de sua classe social. Tanto é assim que pesquisas com adolescentes de classes sociais menos favorecidas e em cumprimento de medida socioeducativa de internação (ROMAN, 2009), reitera a fala da autora ao mencionar a necessidade do consumo para ser reconhecido como sujeito.

No seu primeiro ato infracional Joaquim já teve aplicada a medida socioeducativa de internação, medida esta considerada mais grave e que, pelo ECA, somente deve ser utilizada como último recurso. Na privação de liberdade vivenciada na fundação CASA os significados atribuídos a sua experiência escolar parece mudar substancialmente:

E é diferente né? É diferente... **É igual uma FEBEM né? As vezes o assunto não era lição...** conversava de tudo né [se referindo ao mundo do crime]? **Tinha uns professores que também não queria saber nada com nada.**

Ah... porque **ele tentava me ajudar de qualquer jeito**, Professor que tentava me ajudar de qualquer jeito né? **Não foi nem na rua para senhora vê, foi na Fundação CASA.**

O que antes era um “lugar para aprender da vida” e ter melhores condições de vida, agora também é um lugar de aprendizagem do mundo do crime. O ambiente escolar dentro da Fundação CASA passa a ser um local de transmissão não somente do conhecimento historicamente acumulado, mas também do conhecimento do meio infracional – suas regras e seu modo de funcionamento – já que passa a ser o momento em que os adolescentes se encontram e tem a possibilidade de conversarem sobre o meio infracional. Para Silva (2008) ainda que a política de internação tenha como pressuposto a educação pelo medo, há o alastramento de ilegalidades: circulação de mercadorias roubadas, drogas, informações sobre o mundo criminal, entre outros.

Se Joaquim tinha muita dificuldade em aprender conteúdos escolares, para aqueles relacionados ao mundo do crime consegue se sobressair muito bem. Entretanto deve-se pontuar mais uma contradição: foi na fundação CASA que teve a melhor experiência no que se refere à relação professor-aluno.

Embora tenha vivido uma experiência escolar interessante dentro da Fundação CASA, ficar privado de liberdade e ter que passar por avaliações/julgamentos foram aspectos que marcaram negativamente a vida de Joaquim. O meio infracional parece não ter atendido as

necessidades que as motivou. Portanto a atividade de roubar passa a não ter o mesmo sentido para o adolescente, que reconhece que essa não foi a melhor forma de se obter reconhecimento e dinheiro:

Ah... não entendo muita coisa não... eu sei o que já passei. O que eu passei só...[...]fui para Fórum essas coisas... Aquele momento ali, **você precisa saber o que você vai falar... é sua liberdade ...** Dependendo o que você falar, ele pode te condenar. [...] Uma sensação estranha... **Foi um aprendizado né? Aprendi que isso não leva a nada não.**

Nesse momento Joaquim inicia a tentativa de negação da identidade de *adolescente infrator*, porém esbarra nos limites colocados pela instituição escola, demonstrados pelo preconceito sofrido por ter cumprido medida socioeducativa:

Antes eu só brincava né? Eu era tranquilo né? **Não tinha preconceito**, não tinha nada né?

Ah... **já ouvi muitas coisa já né? Já falaram muita coisa para mim já...** Ah...teve pessoal que **falou para mim voltar para onde eu tinha acabado de sair.** Professora já falou isso para mim. **Já escutei muitas coisas já...**

Ah... no começo eu comecei tranquilo né? Mas **depois deu uma desgovernada né? Eu bagunçava...** Foi **quando eu fui para escola... CASA escola.**

Nota-se, que sua identidade pressuposta pela escola é de *adolescente-infrator*, sendo assim, esperava-se que desenvolvesse esse papel. No discurso é perceptível a reposição da identidade de *aluno-problema-infrator* que age como tal. Portanto, percebe-se que a tentativa de movimento de negação da identidade de *adolescente infrator* é cessada pela constante reposição, por parte dos atores escolares, da identidade pressuposta de *aluno-problema que virou infrator*.

Ainda que haja uma tentativa de negação da realidade vivida até então, o ambiente escolar insiste em repor a identidade mito, fazendo com que o adolescente viva isso sem que perceba a contradição. Segundo Ciampa (1987, 2005) isso acontece, pois as alternativas de superação de identidade dependem de condições objetivamente dadas, inclusive das expectativas de pessoas significativas. A possibilidade de um novo personagem é negada pela escola e por isso o determina como *aluno-problema*. Sem muitas alternativas diante do contexto estabelecido e da dificuldade de crítica ao sistema educacional, Joaquim assume novamente a identidade de *adolescente-problema e infrator* e afirma que “deu uma desgovernada”.

Ao ser questionado se mudaria alguma coisa na escola, Joaquim responde: “[...] não ia mudar nada não [na escola]. Acho que tem que ter força de vontade para aprender mais”. Novamente a auto-culpabilização pelo fracasso escolar e de vida parece presente na identidade reposta de Joaquim. O *aluno-problema, que também virou adolescente infrator*, tenta negar esse último, mas acaba por assumir a identidade estigmatizada atribuída a ele.

Joaquim, como já mencionado anteriormente, está novamente internado na fundação CASA no momento da escrita desta dissertação.

7.1.2 GONÇALO

Gonçalo tem 17 anos e na data da entrevista já havia encerrado as medidas socioeducativas que lhe foram impostas. Abandonou a escola na 7ª série (8º ano) e no momento não estava estudando. O adolescente possui um histórico de 08 atos infracionais, sendo que o primeiro foi cometido, segundo os dados contidos nos processos judiciais, quando tinha 13 anos. Quando questionado sobre seu início no meio infracional, Gonçalo relata que não lembra e responde: “faz tempo. Não lembro de nada”.

Seus atos infracionais revezam-se entre furto, assalto e tráfico, chegando a cometer a próxima infração antes mesmo de ter sido julgada a última. Dentre as medidas socioeducativas que lhe foram aplicadas estão: advertência (uma única vez), liberdade assistida (por 3 vezes pelo período de 06 meses cada uma) e internação (pelo período de 11 meses). Ainda foram aplicadas algumas medidas de proteção, como: matrícula e frequência obrigatória na escola e inclusão em programa oficial ou comunitário para tratamento, orientação e auxílio a alcoolistas e toxicômanos (por 2 vezes), conforme previsto no artigo 98 do ECA.

O primeiro contato foi com a mãe de Gonçalo, já que o mesmo não estava em casa. A mãe me forneceu o número do telefone e pediu para que ligasse antes, pois não soube me dizer o horário que o filho costuma chegar a casa. Foram feitas 05 tentativas e somente na última foi possível encontrá-lo. Foi explicado do que se tratava a pesquisa e o adolescente aceitou participar de imediato, porém com algumas condições: só poderia de domingo à noite e segunda-feira depois das 18H. Sendo assim foi marcada a entrevista no dia e horário solicitado.

Porém no dia e horário agendado, após meia hora de espera sem que Gonçalo chegasse ao local combinado, fui até sua casa. Sua mãe atendeu e disse que ele estava se aprontando, esperei que terminasse e subimos juntos até o local que seria realizada a entrevista. Gonçalo sempre muito quieto apenas respondia apenas o que eu perguntava. No caminho uma das pessoas do bairro grita: “é... [seu apelido], tá ficando famoso em?”. Depois fiquei sabendo que essa pessoa é um dos comandantes do tráfico na região.

Durante a entrevista Gonçalo apenas respondia de forma sucinta o que lhe era perguntado. Ao pedir autorização para gravar a entrevista disse que não. Mesmo explicando que os dados seriam guardados sob sigilo Gonçalo manteve sua decisão. Assim que terminou a entrevista se retirou do local. O único momento que Gonçalo se mostrou um pouco mais descontraído foi ao mostrar-me suas quatro tatuagens: Deusa da morte, Anjo do mal, palhaço, nome da mãe e o escrito: “Que minha coragem seja maior que o meu medo e minha força seja tão grande quanto a minha fé”.

A seguir, a organização dos dados coletados na entrevista de Gonçalo em pré-indicadores, indicadores e núcleos de significações:

QUADRO 4 – PRÉ-INDICADORES DE GONÇALO

Pré- indicadores
Não fazia nada. Não gostava. Enchia o saco fazer lição
[...] um episódio que te marcou na escola? O dia que virou a Casa [Fundação CASA]. Ah... era primeira vez que estava lá e vi tudo aquilo lá. Viramos a casa, na pressão.
[...] a escola significa para você? Muitas coisas... [silêncio] Estudar para arrumar um bom emprego, aprender ler e escrever.
Contribuiu mais ou menos, porque não gosto muito de fazer lição. Prejuízo? Nada.
Dificuldade? Nada. Facilidade era tumultuar tudo.
Você já abandonou a escola? Duas vezes. Fui expulso as duas vezes. Primeira vez foi na 5ª série e a outra na 6ª série. O que sentiu? Nada.
O que você mudaria na escola? Comportamento meu. E na escola o que precisaria mudar? Tudo. Tudo? O que? A forma que falava com a professora, diretora, só.
Diz para mim o que entende por ato infracional? Como assim? Você sabe que o ato infracional é quando faz algo contra lei que gera um boletim de ocorrência e medida socioeducativa. Então o que entende por ato infracional? Nada
O que ele [ato infracional] significou para você? Não significou nada.
[...] lembra quando começou seu envolvimento [meio infracional] ? Faz tempo. Não lembro de nada.
Antes era tranquilo, tranquilo. Não desrespeitava o professor. Depois mudou tudo. Xingava professora, diretora.
[...] sua experiência escolar durante o período em que cumpriu MSE? Fora foi uma porcaria. Dentro [Fundação CASA] também. Não gostava de fazer nada.
[...] como foi à experiência na escola quando terminou de cumprir a MSE? Mesma bosta. Não gostava de fazer lição.
Não gosto de fazer nada, nada, nada.
Algum professor marcou sua vida? Só na Casa Escola. Porque ele brincava com nós, tumultuava.
Pretende retornar para escola? Agora não, só quando tiver uns 30 anos.

Fonte: Dados das entrevistas semi-estruturadas.

QUADRO 5- CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE GONÇALO

Pré-indicadores	Indicadores
[...] a escola significa para você? Muitas coisas... [silêncio] Estudar para arrumar um bom emprego, aprender ler e escrever.	Escola como possibilidade de melhores condições de vida <i>versus</i> falta de contribuição para vida pessoal.
Contribuiu mais ou menos, porque não gosto muito de fazer lição. Prejuízo? Nada.	
Não fazia nada. Não gostava. Enchia o saco fazer lição	Experiência escolar antes do ato infracional: problemas de comportamento e expulsões.
Dificuldade? Nada. Facilidade era tumultuar tudo.	
Duas vezes. Fui expulso as duas vezes. Primeira vez foi na 5ª série e a outra na 6ª série. O que sentiu? Nada.	
O que você mudaria na escola? Comportamento meu. E na escola o que precisaria mudar? Tudo. Tudo? O que? A forma que falava com a professora, diretora, só.	(Des) interesse pela escola e auto-culpabilização pelo fracasso escolar
Não gosto de fazer nada, nada, nada.	
Contribuiu mais ou menos, porque não gosto muito de fazer lição.	
Diz para mim o que entende por ato infracional? Como assim? Você sabe que o ato infracional é quando faz algo contra lei que gera um boletim de ocorrência e medida socioeducativa. Então o que entende por ato infracional? Nada.	Ato infracional como alternativa para repor a identidade estigmatizada.
O que ele [ato infracional] significou para você? Não significou nada.	
[...] lembra quando começou seu envolvimento [meio infracional] ? Faz tempo. Não lembro de nada.	
[...] sua experiência escolar durante o período em que cumpriu MSE? Fora foi uma porcaria. Dentro [Fundação CASA]também. Não gostava de fazer nada.	Experiência escolar durante o cumprimento da MSE: auto-culpabilização do fracasso escolar e relação professor-aluno positiva.
Algun professor marcou sua vida? Só na Casa Escola. Porque ele brincava com nós, tumultuava.	
[...] como foi à experiência na escola quando terminou de cumprir a MSE? Mesma bosta. Não gostava de fazer lição.	Experiência escolar após o ato infracional: desinteresse e problemas de comportamento
Antes era tranquilo, tranquilo. Não desrespeitava o professor. Depois mudou tudo. Xingava professora, diretora.	
Pretende retornar para escola? Agora não, só quando tiver uns 30 anos.	

Fonte: Dados das entrevistas semi-estruturadas.

QUADRO 6 – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÕES DE GONÇALO

Indicadores	Núcleos de significações
Escola como possibilidade de melhores condições de vida <i>versus</i> falta de contribuição para vida pessoal.	1. Ser aluno “problema”: uma forma de afirmação dentro do ambiente escolar e auto-culpabilização pelo fracasso escolar.
Experiência escolar antes do ato infracional: problemas de comportamento e expulsões.	
(Des) interesse pela escola e auto-culpabilização pelo fracasso escolar	
Ato infracional como alternativa para repor a identidade estigmatizada.	2. Ser adolescente “infrator”: reposição da identidade estigmatizada.
Experiência escolar durante o cumprimento da MSE: auto-culpabilização do fracasso escolar e relação professor-aluno positiva.	
Experiência escolar após o ato infracional: desinteresse e problemas de comportamento	

Fonte: Dados da autora.

Gonçalo, o aluno-problema e infrator: reposição de uma identidade estigmatizada.

A trajetória escolar de Gonçalo é marcada por expulsões, problemas de comportamento e repulsa pela escola. Considera que “tumultuar” e fazer bagunça foram suas únicas “facilidades” durante sua trajetória escolar:

Não fazia nada. Não gostava. **Enchia o saco fazer lição.**[...] **não gosto muito de fazer lição.** [...] Não gosto de fazer nada, nada, nada. Dificuldade? Nada. **Facilidade era tumultuar tudo.**

Percebe-se que ainda que Gonçalo assuma a identidade a ele atribuída de *aluno-problema* e a tenha como uma forma de reconhecimento do grupo e de sobrevivência, se culpabiliza pelo fracasso escolar, não reconhecendo a parte importante da escola no processo de ensino-aprendizagem. Isso significa dizer que é discutível o grau de liberdade que um indivíduo tem de escolher um personagem. Para Gonçalo não há outra possibilidade que não seja de *aluno-problema* dentro por processos implícitos do ambiente escolar, uma vez que o seu fracasso escolar é visto como um fracasso particular. Tanto é assim que a contribuição da escola é vista pelo viés individual, sendo que a falta dela é culpa somente do sujeito que “não gosta de estudar”.

Entretanto é importante dizer que a auto-culpabilização pelo fracasso escolar, não é um pensamento particular de Gonçalo, mas algo defendido por correntes teóricas da Psicologia e da Pedagogia que psicologiza e patologiza os problemas que são de ordem educacional. É por este motivo que Patto (1999) alerta para a perigosa inclinação de algumas teorias psicológicas e pedagógicas de tornarem natural àquilo que é historicamente construído. Segundo a autora essa ideia tem como pressuposto a existência de igualdade de

oportunidades, sendo o diferencial a capacidade de cada um. É nesse sentido que Spozati (2000) acrescenta sobre a perspectiva reducionista do pensamento neoliberal, que se por um lado afirma a educação como fundamental, por outro a considera reponsabilidade unicamente do indivíduo e da sua família, descartando as condições objetivas de acesso ao processo educativo.

É interessante notar que os critérios utilizados por esse modelo para diagnosticar ou se posicionar sobre uma determinada situação são todos de caráter moral da sociedade capitalista, o que significa dizer que o considerado “normal” é aquele que se adapta ao modo como a sociedade está organizada (BOCK, 2003). De acordo com Patto (1984) estas teorias psicológicas acabam por encobrir a ideologia vigente, contribuindo para a conservação da estrutura tradicional da escola, bem como da ordem social na qual está inserida. Tanto é assim que ao lhe perguntar sobre o que mudaria na escola, o adolescente respondeu aspectos relacionados ao seu comportamento:

[A escola contribuiu para sua vida?] **Contribuiu mais ou menos**, porque **não gosto muito de fazer lição.**

[O que você mudaria na escola?] **Comportamento meu.** [E na escola o que precisaria mudar?] **Tudo.** Tudo? O que? **A forma que falava com a professora, diretora, só.**

Gonçalo acredita que seu fracasso escolar tem a ver somente com o seu comportamento e chega a sugerir que a mudança deveria ocorrer somente no âmbito pessoal. Nota-se que a pergunta foi feita duas vezes pela pesquisadora e nas duas o adolescente menciona que a mudança teria que ser somente dele. A relação aluno-escola não é encarada aqui como algo dialético, que se influenciam mutuamente. Sobre isso é importante dizer que não só o aluno, mas também os próprios atores escolares, muitas vezes, acabam por assumirem esta posição de adaptação ao sistema educacional da forma como está posto. Não há questionamento sobre o caráter dialético e contraditório da escola dentro da sociedade capitalista, o que torna difícil pensar numa prática transformadora.

É nesse sentido que Patto (1999) afirma a necessidade de se ter como base as contradições da sociedade capitalista para compreender o fracasso escolar em sua totalidade. Entretanto não é o que acontece com Gonçalo. Sua identidade de *aluno-problema* está tão arraigada que não consegue ter a percepção de que está dentro de um sistema educacional e que este também precisa ser modificado. Isto nos mostra a eficiência desse sistema, despotencializando a capacidade crítica do aluno, mesmo daqueles que se confrontam com ele. Não tendo esta percepção, reproduz o que ouviu em sua vida escolar, assumindo a identidade de *aluno-problema*. É nesse sentido que Dubet (2003) afirma que as subjetividades

desses alunos são dominadas pela contradição do sistema. A exclusão do processo educativo é vivida pelo adolescente como uma destruição de si, já que ele próprio é o único responsável por sua educação.

Logo, *o aluno-problema*, que “não gosta de aprender” e que “se comporta muito mal”, não possui espaço nesse lugar de aprendizagem, sendo literalmente expulso da escola por duas vezes:

[... a escola significa para você?] **Muitas coisas...** [silêncio] **Estudar para arrumar um bom emprego, aprender ler e escrever.**

Dois vezes. Fui expulso as duas vezes. Primeira vez foi na 5ª série e a outra na 6ª série. [O que sentiu?] **Nada.**

A escola é vista por Gonçalo como espaço que poderia lhe garantir melhores condições de vida. Assim como Joaquim, sua relação com a escola é também meramente instrumental, já que é responsável por atender uma necessidade estritamente particular: “[...] arrumar um bom emprego”. Novamente fica demonstrada a dificuldade da escola em exercer o seu real papel, que é a mediação entre o cotidiano e não cotidiano. No caso desses adolescentes é notória a redução da escola a um local responsável, unicamente, por lhes darem uma certificação a fim de que sejam inscritos e talvez inseridos no mercado de trabalho.

A reposição da identidade de *aluno-problema que possui facilidade em tumultuar*, por sua vez, é uma forma do adolescente se reafirmar enquanto sujeito dentro do ambiente escolar. É a única coisa que ninguém pode lhe tirar e a qual se agarra como forma de sobrevivência, uma vez que a possibilidade de aprender não existe tendo em vista que é um menino “não gosta muito de fazer lição”. A seguir os registros feitos dos professores nos livros de ocorrência da escola:

Peço para entra na sala de aula, não me obedeceu, disse: "quero ver quem vai colocar eu para dentro da sala de aula" (Ocorrência 1)

Foi advertido verbalmente várias vezes pela coordenadora, **por ficar circulando pelos corredores, pátio e estacionamento**, foi surpreendido escalando a grade do pátio, **fica gritando atrapalhando a aula das demais classes, não respeita as regras da escola**, além de ficar remendando a coordenadora, repetindo tudo o que ela fala e não respeitar e acatar as ordens (Ocorrência 2).

Corre pelos corredores não faz as atividades entra em outras salas, atrapalhando a aula e não respeita as normas da escola como os outros alunos, ele sai da sala sem pedir autorização, quando bem entende. **Grita pelos corredores e contamina os outros alunos com seus exemplos**, já que os outros desejou segui-lo (Ocorrência 3).

Nota-se que os registros são em sua maioria relacionados a não cumprimento de regras e desafio à autoridade escolar, o que reitera o que já apontou Misse (2007). Para o autor é a

forma que esses adolescentes têm de saírem da invisibilidade. Atitudes de desrespeito e desafio de regras são formas de chamar atenção ou até mesmo de tentativa de estabelecimento de vínculos, o que traz a reflexão sobre como se dava esta relação professor-aluno, já que o processo educativo em sala de aula não se dá apenas pela transmissão do conhecimento, mas muito mais nas e pelas relações sociais construídas em sala de aula. Entretanto, estas relações interpessoais humanas e humanizadoras não acontecem de forma espontânea no cotidiano escolar, elas necessitam ser intencionalmente construídas (MEIRA, 2007).

É nesse contexto que Meira (2007, p.25) afirma que “as relações sociais na escola podem constituir-se tanto em fontes de independência e autonomia quanto de alienação e subalternidade”, já que os professores podem se envolver em construção de relações recíprocas de respeito ou podem se voltar de forma simplista aos métodos coercitivos de controle e punição, reforçando o circuito de alienação do qual todos participam. Nesse caso, tanto os professores quanto o adolescente, parecem ter adotado o último método mencionado.

Vale mencionar que esse longo histórico de ocorrências do adolescente culminou na sua expulsão, que atualmente é denominado pela rede de ensino do Estado de São Paulo como transferência compulsória. Isso significa dizer que ainda que a universalização do acesso à educação seja considerada já consolidada, o que se observa, na realidade, é que não há condições para continuidade dos estudos (COLADO, 2013), ou seja, apesar da ampliação quantitativa da oferta, as desigualdades continuam a se reproduzir e a se multiplicar.

Somado a isso se percebe a naturalização da produção do fracasso escolar, que reduz a realidade educacional, que é também social, a uma realidade individual, exerce uma função ideológica de manutenção do sistema vigente e isenta a escola de toda e qualquer responsabilidade diante da realidade posta. E, a escola que deveria ser o lugar de transformação social, muitas vezes, acaba por ser um lugar de exclusão e de reprodução de preconceitos, que repõem identidades estigmatizadas como ocorreu com Gonçalo.

Uma vez expulso da escola, Gonçalo, o *aluno-problema que possui facilidade em tumultuar*, vai buscar um lugar para repor sua identidade e encontra no meio infracional esse espaço. Nota-se, portanto, que o adolescente se apropria de uma identidade estigmatizada, transformando-a em uma identidade-mito e busca o meio infracional para novamente substantivar-se (CIAMPA, 1987; 2005). Para Ciampa isso se chama fetichismo da personagem, que oculta à verdadeira natureza da identidade como metamorfose. Tanto é assim que Gonçalo reforça em quase todos os momentos da entrevista esta identidade estigmatizada seja de *aluno-problema*, seja de *adolescente infrator*. Parece sentir necessidade de afirmá-la a todo instante.

No que se refere ao ato infracional em si, embora relate que não significou nada em sua vida, o meio infracional parece assumir um papel de extrema importância na reposição de sua identidade. Gonçalo, num período de apenas um ano, comete 06 dos seus 08 atos infracionais, o que culmina na aplicação da medida socioeducativa de privação de liberdade. Na fundação CASA sua experiência escolar continua a ser negativa, Gonçalo reafirma a repulsa pela escola e relata a rebelião ocorrida no horário de aula como o episódio que o marcou durante toda sua trajetória escolar:

[...] sua experiência escolar durante o período em que cumpriu MSE? **Fora foi uma porcaria. Dentro [Fundação CASA]também. Não gostava de fazer nada.**

[Você poderia me contar um episódio que te marcou na escola?] O dia que virou a Casa [Fundação CASA]. Ah... era primeira vez que estava lá e vi tudo aquilo lá. **Viramos a casa, na pressão.**

O *aluno-problema que possui facilidade em tumultuar* reaparece com bastante força ao retornar a escola dentro da Fundação CASA, mas agora com uma característica a mais: é também um *adolescente infrator*. Entretanto é importante pontuar que, assim como Joaquim, Gonçalo também teve uma experiência positiva no que se refere à relação professor-aluno no período em que esteve internado:

[Algum professor marcou sua vida?] **Só na Casa Escola. Porque ele brincava com nós, tumultuava.**

É interessante notar que aqui a palavra tumultuar ganha outro significado, que pode ser reconhecido como algo positivo. Não há como afirmar devido à falta de informações sobre esse assunto, mas é perceptível o indício de uma possibilidade de uma ressignificação da identidade de *aluno-problema-infrator que possui facilidade em tumultuar* durante o período que esteve em cumprimento da medida socioeducativa de privação de liberdade. Este professor parece, de alguma forma, compreender as necessidades e interesses do adolescente, ao possibilitar uma significação do tumultuar atrelado à brincadeira. Considerando que a atividade de brincar pode ser parte importante da infância, talvez as necessidades do adolescente, no contexto da escola, possam estar atreladas ao reconhecimento da infância que possa não ter tido. Nos relatórios psicossociais presentes em seus processos judiciais ficam evidentes as dificuldades da mãe em exercer a maternagem e cuidado de Gonçalo. A figura paterna não é reconhecida e não aparece em nenhum momento.

É importante ainda ressaltar que esse foi o único momento durante toda entrevista que o adolescente consegue relatar algo positivo relacionado à sua trajetória escolar. Aparentemente o *tumultuar* estava realizando o mito do *aluno-problema-infrator*, mas em essência, trata-se de uma metamorfose atrelada a infância, ou seja, a criança que talvez não

teve a oportunidade de ser. Uma alternativa que parece lhe ter sido negada no passado. Aqui parecia que estava se configurando o início de um outro outro (CIAMPA, 1987, 2005), que, no entanto não se consolidou, uma vez que ao sair da Fundação CASA, Gonçalo volta a repor insistentemente a identidade de *aluno-problema-infrator* e novamente se auto-culpabilizar pelo fracasso escolar:

[como foi à experiência na escola quando terminou de cumprir a MSE?] Mesma bosta. **Não gostava de fazer lição.**

Antes era tranquilo, tranquilo. **Não desrespeitava o professor. Depois mudou tudo. Xingava professora, diretora.**

Há um esforço para conservar uma condição prévia de *aluno-problema* e agora *infrator* para manter-se na mesmice. Parece que o adolescente fica preso a identidade estigmatizada e não consegue resolver as contradições por meio da superação. Assim repõe num círculo infundável, o que pode ser denominado por Ciampa (1987, 2005) de morte, porém seguida de uma possibilidade de vida, mesmo que de maneira distorcida, se compreender que o *tumultuar* concretiza a personagem *criança*.

Portanto, é possível concluir que Gonçalo durante toda sua trajetória escolar assume a identidade a ele atribuída sem que consiga fazer qualquer questionamento a forma como ela foi construída na sua relação professor-aluno e ensino-aprendizagem e muito menos o papel da escola no seu processo de humanização. Gonçalo não consegue superar esse personagem vivido até então, permanecendo na mesmice (CIAMPA, 1987). Entretanto é importante ressaltar que ao assumir este lugar, Gonçalo tem, de forma contraditória, suas necessidades satisfeitas, principalmente por sair da invisibilidade da criança.

O meio infracional só veio para reforçar a reposição da identidade estigmatizada/atribuída pressuposta, que também é assumida pelo adolescente. Nota-se, portanto, que a mesmice de Gonçalo é tida como dada de forma permanente e não como uma reposição de identidade que uma vez lhe foi atribuída. Parece que para Gonçalo deixar de ser *aluno-problema-infrator* era continuar sendo declarado como tal, portanto, ficar nesse refúgio dava ao adolescente a possibilidade de satisfazer algumas de suas necessidades, como por exemplo, *tumultuar*.

A alienação é evidente na sua relação com o cotidiano, uma vez que é incapaz de hierarquizar as formas de atividades da sua vida cotidiana. A escola, o ato infracional são significados pelo adolescente como “nada”. É nesse sentido que Duarte (2007) afirma que a maneira como o indivíduo se relaciona com as formas de atividades tem a ver com a relação que mantém com o não cotidiano, ou seja, com as objetivações genéricas para si. No caso de

Gonçalo, portanto, sua relação é estritamente no âmbito do cotidiano, do imediato. Parece não haver apropriação das objetivações genéricas para si.

7.1.3 BENÍCIO

Benício tem 17 anos e na data da entrevista não estava mais cumprindo medida socioeducativa. Tem um histórico de quatro atos infracionais, sendo que todos foram cometidos no mesmo ano. Dois deles estão relacionados ao uso de drogas ilícitas e o último caracterizado como atentado violento ao pudor, sendo que o primeiro deles foi cometido quando tinha 12 anos de idade. Esses atos geraram as medidas socioeducativas de advertência, prestação de serviços à comunidade (por duas vezes e pelo período de 06 meses), liberdade assistida (uma vez pelo período de 06 meses) e internação provisória por 45 dias. Além dessas também foram aplicadas as medidas de proteção de inclusão em programas de tratamento para toxicomania (por duas vezes) e matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino, previstas no artigo 98 do ECA nos incisos VI e III, respectivamente.

Benício relata que entrou no meio infracional por conta do uso de drogas. Em suas palavras: “comecei usar a droga né? Aí começou né? Comecei a praticar né? Se envolvendo né? Até me perder”. Hoje afirma não estar mais envolvido com o meio infracional e tem vontade de voltar a estudar, uma vez que abandonou os estudos na 6ª série (7º ano). Porém relata que é muito difícil a mãe conseguir vaga e mencionou: “se estivesse no CREAS, conseguiria vaga com certeza”.

Consegui contatar Benício no primeiro dia que o procurei em sua casa juntamente com uma pessoa da comunidade. Benício nos recebeu muito bem e após explicar do que se tratava a pesquisa, disse que não gostava muito de falar sobre escola, mas aceitou participar da entrevista. No dia e horário marcado também foi necessário, assim como o primeiro entrevistado, buscá-lo em sua casa. Benício saiu com óculos de sol mesmo estando no final da tarde, só após algum tempo de conversa e se sentir mais vontade com a minha presença os retirou.

Caminhamos juntos até o local da pesquisa. No percurso fomos conversando sobre escola e Benício mencionou que havia parado na 6ª série (7º ano) do Ensino Fundamental. Passamos a conversar então sobre a medida socioeducativa e o adolescente disse que cumpriu no período certo, tendo algumas ausências. Avaliou como positivo o tempo que permanecia

no Centro de Referência Especializado em Assistência Social – CREAS: “pelo menos o tempo que estava lá, não estava na rua né? Tira um pouco a gente da rua”.

Ao ter que passar por uma viela um pouco escura, perguntei para Benício se não era perigoso e o mesmo me respondeu: “não, você está com alguém da comunidade. Agora, se estivesse sozinha, aí não garanto nada”. “As pessoas falam tanto do B. [bairro onde estávamos], mas não é tudo isso não, é só fama”. Enquanto esperava a liberação da sala da escola para realizar a entrevista, Benício quis saber um pouco mais sobre o que era o Mestrado.

Também comentou um pouco sobre a dificuldade que tinha com uma das professoras da penúltima escola. Na ocasião disse: “a gente não se dava bem, ela chegava na sala, olhava para mim e já me xingava, nem tinha feito nada” (sic). Após a entrevista retornamos a pé até sua casa. No caminho continuamos a conversar sobre a importância da escola e quando disse que era um menino inteligente, ele respondeu: “Inteligente eu? Parei de estudar na 6ª série”.

A seguir, a organização dos dados coletados na entrevista de Benício em pré-indicadores, indicadores e núcleos de significações:

QUADRO 7 – PRÉ-INDICADORES DE BENÍCIO

Pré- indicadores
Lembra tudo né? Os amigos , várias coisas... nem lembro mais.... de tudo que passei tbm. Das coisas que passei também. Ah, os problemas na escola.... Desrespeito ao professor, né? Professor desrespeitava nós também né?
O que a escola significa para você? É um meio de... como vou te dizer? Um meio de estar aprendendo a educação lá na escola né?
A escola contribui? Não contribuiu em nada. A escola não adiantou nada
Dificuldade foi só de aprender a escrever né? Lê eu sei, mas escrever...
Ah... vem do passado. Prezinho... né? Num fui aprendendo nada né? Aí cheguei no JN [escola] né? Não me ensinou também nada. Não aprendi nada
[...]vc abandonou alguma vez a escola? Acho que foi umas quatro vezes mais ou menos. Quando eu decidia que não ia eu não ia mais. Falava para minha que não quero ir e não ia mais na escola
Na sexta [série] eu acho. Não sai disso... comecei o abandono até não ir mais. Abandonei a escola de vez.
Ah... mudou o jeito que a gente vê né? Se for vê? a escola estava me ensinando né? E se for vê né? Sem estudo a gente não consegue um trabalho né? Aí vai para o mundo mais fácil né? O mundo do crime né? Pra gente trabalhar aí né? É a única coisa que tá tendo pra nós né? Se for vê... não tenho mais o que falar não...
É... se professor não ensinar lá tudo certo lá né? Está ensinando? Mostrar que ele é o professor né? Aí vai pra frente a escola né? Fora isso não vai não né?
Sem estudo, sem serviço vai ser o que da vida?
Ah...mudaria... acho que mudaria tudo. Ah... mudaria os professores né? Mudaria todo

 mundo se for vê né? Colocar gente mais nova né? Mais experiente para ensinar né? essas coisas... queria que mudasse tudo, os professores, a direção, tudo né? Colocar pessoas mais experientes, se for vê né? Que tenha experiência né? Pra tar ensinando... ensinar os menores né? Tá aprendendo melhor né?
[...]fala para mim um pouco o que vc entende por ato infracional . O que eu entendo... Não tenho muito o que falar disso não. Não quero falar.
Ah... não significou nada né? Isso não vai levar a nada né? Fica no crime aí , a única coisa que a gente vai ter é caixão né? daqui uns tempo né? Hoje em dia a polícia estão tudo matando né? Se for vê. E o meio mais fácil mesmo de aprender é tá estudando né? Ter um futuro melhor né? Ficar nesse mundo [do crime] aí não vira nada. Não leva a nada.
Ah... comecei com 12 anos eu acho, comecei a se envolver já , ir para longe, comecei usar a droga né? Sou usuário de maconha, agora graças a Deus eu parei, não uso mais. Aí começou né? Comecei a praticar né? os delitos né? Comecei como se diz... a se envolver com a molecada né? Se envolvendo né? Até me perder
Graças a Deus eu to fora do crime né? Tava trabalhando , trabalhar com o meu pai. Parei de trabalhar tbm... to sossegado em casa né?. Minha mãe está cuidando de mim, né?
Aí vou voltar a estudar aí né? Ter um futuro melhor aí... tá conseguindo arrumar um serviço mais tarde , num futuro próximo né? É isso aí...
Você acha que existe alguma relação entre o ato infracional, seu envolvimento com o ato infracional e as coisas que você vivenciou na escola? Tem. Tem algumas coisas sim [silêncio] Não quer falar... Não.
Ah... tava melhor, tava melhorando. Afastou um pouco da rua né? Está tirando os outros da rua também né? Se for vê.
Ah... não muda né? Os professores não muda né? Não querem saber de nada né? Querem saber só do dinheiro no bolso deles só né? Os professores, os diretores né? O ensino lá [escola] é péssimo né? Se for vê. Não gostei não [no ensino], mas gostava de estudar lá sim... conheci bastante gente, fiz novos amigos na turma. Me ajudou também lá... sair um pouco da rua também
Uma brigas também né, com a professora. Ah... xingamento essas coisas... palavreado. Também eu era menor né? Não queria saber de nada... no meio de povo sem visão né? Agora se for vê , agora eu respeito né?
Ah... se for vê os xingamentos, coisas assim... o mal olhado também né? Era pequeno também né? Já tinha raiva de tudo também né? Era isso...
Ah... não fui nem bom e ruim aluno se for vê. Fui ruim com quem era ruim comigo também né? Fui bom também
[...] depois que você terminou todas as medidas no CREAS, como foi sua experiência na escola? Ah... melhorou tudo né? O ensino, tudo né? [outra escola]

Fonte: Dados das entrevistas semi-estruturadas.

QUADRO 8 – CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE BENÍCIO

Pré-indicadores	Indicadores
O que a escola significa para você? É um meio de... como vou te dizer? Um meio de estar aprendendo a educação lá na escola né?	Escola como possibilidade de melhores condições de vida <i>versus</i> falta de contribuição para vida pessoal.
E se for vê né? Sem estudo a gente não consegue um trabalho né? Aí vai para o mundo mais fácil né? O mundo do crime	

né? Pra gente trabalhar aí né?	
Sem estudo, sem serviço vai ser o que da vida?	
A escola contribui? Não contribuiu em nada. A escola não adiantou nada	
Lembra tudo né? Os amigos , várias coisas... nem lembro mais.... de tudo que passei tbm. Das coisas que passei também. Ah, os problemas na escola.... Desrespeito ao professor, né? Professor desrespeitava nós também né?	
Dificuldade foi só de aprender a escrever né? Lê eu sei, mas escrever...	Experiência escolar antes do ato infracional: dificuldade de aprendizagem e relação professor-aluno negativa <i>versus</i> relação aluno-aluno positiva.
Ah... vem do passado. Prezinho... né? Num fui aprendendo nada né? Aí cheguei no J. [escola] né? Não me ensinou também nada. Não aprendi nada	
Uma brigas também né, com a professora. Ah... xingamento essas coisas... palavreado. Também eu era menor né? Não queria saber de nada... no meio de povo sem visão né? Agora se for vê , agora eu respeito né?	
Ah... se for vê os xingamentos, coisas assim... o mal olhado também né? Era pequeno também né? Já tinha raiva de tudo também né? Era isso...	
mas gostava de estudar lá sim... conheci bastante gente, fiz novos amigos na turma.	
É... se professor não ensinar lá tudo certo lá né? Está ensinando? Mostrar que ele é o professor né? Aí vai pra frente a escola né? Fora isso não vai não né?	
Ah... não fui nem bom e ruim aluno se for vê. Fui ruim com quem era ruim comigo também né? Fui bom também	
Ah...mudaria... acho que mudaria tudo. Ah... mudaria os professores né? Mudaria todo mundo se for vê né? Colocar gente mais nova né? Mais experiente para ensinar né?essas coisas... queria que mudasse tudo, os professores, a direção, tudo né?Colocar pessoas mais experientes, se for vê né? Que tenha experiência né? Pra tar ensinando... ensinar os menores né? Tá aprendendo melhor né?	Crítica ao sistema educacional e sugestões de mudança
Ah... não muda né? Os professores não muda né? Não querem saber de nada né? Querem saber só do dinheiro no bolso deles só né? Os professores, os diretores né? O ensino lá [escola] é péssimo né? Se for vê. Não gostei não [no ensino]	
Você acha que existe alguma relação entre o ato infracional, seu envolvimento com o ato infracional e as coisas que você vivenciou na	Relação entre vivência escolar e o início no

escola? Tem. Tem algumas coisas sim [silêncio] Não quer falar... Não.	meio infracional
[...]vc abandonou alguma vez a escola? Acho que foi umas quatro vezes mais ou menos. Quando eu decidia que não ia eu não ia mais. Falava para minha que não quero ir e não ia mais na escola	(Des)interesse pela escola e ato infracional como possibilidade de melhores condições de vida.
Na sexta [série] eu acho. Não sei disso... comecei o abandono até não ir mais. Abandonei a escola de vez.	
Sem estudo a gente não consegue um trabalho né? Aí vai para o mundo mais fácil né? O mundo do crime né? Pra gente trabalhar aí né? É a única coisa que tá tendo pra nós né? Se for vê... não tenho mais o que falar não...	
Ah... tava melhor, tava melhorando. Afastou um pouco da rua né? Está tirando os outros da rua também né? Se for vê.	Experiência escolar durante o cumprimento da MSE: ensino ruim <i>versus</i> possibilidade de afastamento da “rua”.
O ensino lá [escola] é péssimo né? Se for vê. Não gostei não [no ensino], mas me ajudou também lá... sair um pouco da rua também	
[...]fala para mim um pouco o que vc entende por ato infracional. O que eu entendo... Não tenho muito o que falar disso não. Não quero falar.	Negação do ato infracional como possibilidade de melhores condições de vida.
Ah... não significou nada né? Isso não vai levar a nada né? Fica no crime aí , a única coisa que a gente vai ter é caixão né? daqui uns tempo né? Hoje em dia a polícia estão tudo matando né? Se for vê. Ficar nesse mundo [do crime] aí não vira nada. Não leva a nada.	
Graças a Deus eu to fora do crime né? Tava trabalhando, trabalhar com o meu pai. Parei de trabalhar tbm... to sossegado em casa né?. Minha mãe está cuidando de mim, né?	
[...] depois que você terminou todas as medidas no CREAS, como foi sua experiência na escola? Ah... melhorou tudo né? O ensino, tudo né? [outra escola]	Experiência escolar após o ato infracional: escola como possibilidade de mudança de vida.
Aí vou voltar a estudar aí né? Ter um futuro melhor aí... tá conseguindo arrumar um serviço mais tarde, num futuro próximo né? É isso aí...	

Fonte: Dados das entrevistas semi-estruturadas.

QUADRO 9– NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÕES DE BENÍCIO

Indicadores	Núcleos de significações
Escola como possibilidade de melhores condições de vida <i>versus</i> falta de contribuição para vida pessoal.	1. Ser aluno “problema”: dificuldade de aprendizagem ou de ensinagem?
Experiência escolar antes do ato infracional: dificuldade de aprendizagem e relação professor-aluno negativa <i>versus</i> relação aluno-aluno positiva.	
Relação entre vivência escolar e o início no meio infracional	2. Ser adolescente “infrator”: falta de possibilidade diante de uma trajetória escolar negativa.
(Des)interesse pela escola e ato infracional como possibilidade de melhores condições de vida.	
Negação do ato infracional como possibilidade de melhores condições de vida.	3. Negação da identidade de adolescente “infrator” e de aluno “problema”: negação da negação em busca de uma identidade emancipadora.
Experiência escolar durante o cumprimento da MSE: ensino ruim <i>versus</i> possibilidade de afastamento da “rua”.	
Crítica ao sistema educacional e sugestões de mudança	
Experiência escolar após o ato infracional: escola como possibilidade de mudança de vida	

Fonte: Dados da autora.

Benício: negação do aluno problema e o do adolescente infrator em busca de uma identidade emancipadora.

Embora também com bastante dificuldade de aprendizagem, a principal característica trazida por Benício ao relatar sobre sua trajetória escolar foi à dificuldade de relacionamento com o professor. O adolescente chega a citar uma professora, com a qual teve maior dificuldade:

Ah... porque eu... **umas coisas foi boa também, legal também né? Com ela né? Mas um parte foi ruim também né? Uma brigas também né,** com a professora. Porque eu não gostava.... **Ela me olhava também né? Começava a briga também né?**

É interessante notar que essa mesma professora era a que registrava o maior número de ocorrências relacionadas ao adolescente. Isso demonstra o quanto o ambiente pode ser aspecto fundamental para a reposição de uma identidade (CIAMPA, 1987). Dos oito registros no nome de Benício, cinco são de autoria da referida professora:

O aluno **permaneceu andando no corredor** enquanto sua sala estava na educação física. **Pedi várias vezes para descer e ficar na quadra com a classe.** Na troca de aula **pedi para que pegasse seu material para assistir as aulas; respondeu-me que não trouxe material,** deixou em casa.

O aluno permaneceu na sala nas duas aulas de matemática, mas **não realizou nenhuma atividade**, mesmo chamando-o para explicar na lousa **ele se recusou a fazer a atividade**.

O aluno **não entrou na sala, anda no corredor e fica no pátio** onde está tendo educação física. Apresenta comportamento inquieto e agitado.

Percebe-se que as anotações dizem respeito, em sua maioria, ao comportamento do adolescente. Há, tanto por parte da educadora quanto por parte do aluno, a manutenção das ações no plano do empírico. Tanto é assim que a preocupação da professora está centrada na cotidianidade, deixando de lado o real papel educativo, que é a formação do indivíduo-educando-concreto. É nesse sentido que Duarte (2007) problematiza a alienação da atividade do educador. Segundo o autor a atividade pode se tornar apenas um modo de satisfazer a necessidade de existência do professor, ao invés de ser aquela atividade pela qual se reproduz a níveis mais elevados enquanto indivíduo pertencente ao gênero humano. Nesse caso o professor reproduz objetivações em si, estruturada apenas no conhecimento cotidiano.

Benício por sua vez, também responde a professora no âmbito da generacidade em si, ainda que reconheça que sua trajetória escolar negativa tem a ver com um processo que está além destas ações cotidianas. O adolescente, diferente dos demais participantes, consegue ter uma percepção mais abrangente da sua trajetória escolar:

Uma brigas também né, com a professora. Ah... xingamento essas coisas... palavreado. Também eu era menor né? Não queria saber de nada... no meio de povo sem visão né? Agora se for vê , agora eu respeito né? Ah... se for vê os xingamentos, coisas assim... o mal olhado também né? Era pequeno também né? Já tinha raiva de tudo também né? Era isso...Lembra tudo né? Os amigos, várias coisas... nem lembro mais.... de tudo que passei tbm. Das coisas que passei também. Ah, os problemas na escola.... Desrespeito ao professor, né? Professor desrespeitava nós também né?

Dificuldade foi só de aprender a escrever né? Lê eu sei, mas escrever... Ah... vem do passado. Prezinho... né? Num fui aprendendo nada né? Aí cheguei no J. [escola] né? Não me ensinou também nada. Não aprendi nada.

É importante notar que as duas falas do adolescente apresentam a dialética da produção do fracasso escolar. Benício consegue perceber na totalidade o processo educativo ao relatar que havia um desrespeito mútuo entre aluno e professor e que sua dificuldade de aprendizagem faz parte de uma relação ensino-aprendizagem, sendo o professor parte integrante dela. Sobre o primeiro aspecto Dayrell (2012) é um dos autores que problematiza a questão do respeito/desrepeito ao afirmar que nos dias de hoje houve uma mudança na forma de se entender autoridade dentro do ambiente escolar. Se antes o professor tinha autoridade simplesmente pelo lugar que ocupava, hoje é necessário que ele construa sua legitimidade enquanto autoridade frente aos adolescentes.

No que se refere ao segundo aspecto Benício traz em sua fala o que autores como Patto (1984), Antunes (1988), e Almeida (1985) discutem desde a década de 1980. Patto (1990) em seu texto “A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia” faz uma análise crítica, na qual afirma que o discurso científico, por meio de rótulos e diagnósticos, naturaliza o fracasso escolar de forma a culpabilizar os alunos pelas suas eventuais dificuldades de aprendizagem. Por isso defende a compreensão do fracasso escolar a partir de um olhar dos processos educacionais, uma vez que a questão é de ordem estrutural e não individual. Patto (1990) inclusive menciona várias questões que são essenciais para análise desse fenômeno, são elas: o desempenho escolar das crianças e/ou adolescentes; a contextualização das suas dificuldades; a desconstrução do preconceito de que a classe trabalhadora não é capaz, atribuindo-lhes déficits, entre outros.

Benício, mais do que isso, é o único adolescente que consegue realizar uma crítica ao sistema educacional:

Ah...mudaria... acho que mudaria tudo. Ah... **mudaria os professores né? Mudaria todo mundo** se for vê né? Colocar gente mais nova né? **Mais experiente para ensinar né?**essas coisas... **queria que mudasse tudo, os professores, a direção, tudo** né?Colocar pessoas mais experientes, se for vê né? Que tenha experiência né? Pra tar ensinando... ensinar os menores né? **Tá aprendendo melhor né?**

Ah... não muda né? **Os professores não muda né? Não querem saber de nada né? Querem saber só do dinheiro no bolso deles só** né? Os professores, os diretores né? **O ensino lá [escola] é péssimo né?** Se for vê. Não gostei não [no ensino].

Embora com o discurso ainda muito pautado no senso comum de que o professor só quer saber de “dinheiro no bolso”, não reconhecendo também as condições precárias de trabalho que o professor brasileiro vivencia nos dias atuais, Benício consegue visualizar que sua dificuldade de aprendizagem tem determinações sócio-históricas e ainda dá sugestões para melhoria no ensino. Para Patto (1990) é somente por meio da reflexão das práticas escolares e dos direitos de cidadania e educação que se torna possível a superação da problemática da naturalização do fracasso escolar e o entendimento no fenômeno como uma construção social.

Tanto é que a partir daí que se observa o processo de metamorfose (CIAMPA, 1987). Benício supera a identidade de *aluno-problema* ao se emancipar de valores estigmatizantes, preconceituosos e denuncia a precariedade do sistema educacional brasileiro:

Ah... **não fui nem bom e ruim aluno se for vê. Fui ruim com quem era ruim comigo também né? Fui bom também.**

É... **se professor não ensinar lá tudo certo lá né? Está ensinando? Mostrar que ele é o professor né? Aí vai pra frente a escola né?** Fora isso não vai não né?

Benício demonstra que ser ou não um bom aluno não depende apenas do indivíduo, mas da forma como significa sua trajetória escolar, que terá influência do contexto social em que está inserido, sendo, portanto, a escola, bem como seus atores, parte fundamental desse processo. É nesse sentido que o adolescente chama atenção para alienação de alguns professores no que se refere ao papel do trabalho educativo, que acabam por apenas reproduzir a cotidianidade, tornando um simples meio de assegurar sua existência, não entendendo muitas vezes seu papel de formação da generacidade humana (DUARTE, 2007).

É notório que o adolescente assume uma relação ativa e consciente com a realidade – interna e externa – e adquire um conhecimento cada vez mais profundo do mundo, permeado por inúmeras ressonâncias emocionais (MARTINS, 2007). Tanto é assim que apesar de Benício trazer uma experiência escolar marcada predominantemente por aspectos negativos também pontua questões positivas ao relatar sua relação com amigos de turma: “mas gostava de estudar lá sim... conheci bastante gente, fiz novos amigos na turma”. Sobre isso Tomio (2010) argumenta que a escola, além de espaço de socialização do conhecimento, também se constitui como espaço proporcionador da constituição social do indivíduo. Para autora a escola se constitui a primeira situação social que viabiliza o desenvolvimento do indivíduo como ser social.

Pode-se observar, portanto, que a identidade, em suas diferentes faces, mostra-se contraditória, múltipla e mutável (CIAMPA, 1987). Os diferentes papéis sociais assumidos pelo adolescente na escola (aluno, amigo, por exemplo) permitem a experiência de sujeito mais autônomo, não fixada na pressuposição de *aluno-problema*. Ele parece assumir as diferentes possibilidades de ser, na vivência de seus interesses. Há, portanto, uma síntese de vários personagens, articulando igualdades e diferenças, constituindo e sendo constituído por sua história pessoal (CIAMPA, 1987, 2005). Segundo o autor isso acontece, pois embora o sujeito seja uma totalidade, em cada momento da existência será manifestada parte dele como desdobramento das suas múltiplas determinações.

A escola, entretanto, vista como possibilidade de melhores condições de vida passa a não ser interessante para o adolescente, que chega a relatar que em nada contribuiu para sua vida pessoal. Para Benício estudo é quase que sinônimo de emprego, isso significa dizer que sem estudo a única opção que lhe resta é o mundo do crime:

[O que a escola significa para você?] É um meio de... como vou te dizer? **Um meio de estar aprendendo a educação lá na escola né?** E se for vê né? **Sem estudo a gente não consegue um trabalho né? Aí vai para o mundo mais fácil né? O mundo do crime né?** Pra gente trabalhar aí né?

Ainda que em alguns momentos o adolescente inicie uma reflexão mais crítica sobre o sistema educacional, parece que o processo educativo escolar de Benício ficou também apenas no âmbito da genericidade em si, se reduzindo a satisfazer a necessidade do indivíduo particular. Tanto é assim que para o adolescente a escola é significada como possibilidade de um futuro melhor. Não há, nesse caso, carecimentos de genericidade para si, ou seja, de necessidades que vão além daquelas dadas na vida cotidiana.

Portanto, o adolescente que relutou em assumir a identidade a ele atribuída de *aluno-problema* não consegue ver o real sentido na escola, uma vez que possui dificuldades de aprender e como ele mesmo disse: “sem estudo a gente não consegue um trabalho”. O fracasso escolar torna a escola sem finalidade para o adolescente que a vê apenas como mero lugar de obter condições para conseguir um bom emprego. Benício, então, a abandona e o que lhe resta como opção é o “mundo mais fácil”, o crime:

Na sexta [série] eu acho. **Não sai disso... comecei o abandono até não ir mais.** Abandonei a escola de vez. **Aí vai para o mundo mais fácil né? O mundo do crime né?** Pra gente trabalhar aí né? **É a única coisa que tá tendo pra nós né?** Se for vê... **não tenho mais o que falar não...**

Como falta de possibilidade assume a identidade de *adolescente infrator*, já que precisa suprir uma necessidade concreta de trabalho, seja para sobrevivência, seja para atender os apelos consumistas dessa sociedade contemporânea, ou mesmo para sair da invisibilidade social. A única forma que encontra é por meio do ato infracional. O início do uso abusivo de drogas contribuiu essencialmente para isso. O contexto descrito reitera o que Dayrell (2012) afirma sobre as formas frágeis de inclusão desses adolescentes na sociedade. Isso leva a compreensão de como se configuram as formas de socialização por meio dos quais estes adolescentes se constroem socialmente. E também a compreensão do jogo de forças que possibilita a cada um a elaboração ou não de um projeto de vida.

Nesse caso a motivação de Benício estava essencialmente ligada as necessidades do cotidiano, ou seja, pragmáticas. Não dá para negar que a necessidade concreta de sobrevivência acaba por impedir que o adolescente tenha carências de genericidade para si, uma vez que ainda não superou a genericidade em si. Dubet (2003, p. 35) pontua isso ao afirmar que: “a seletividade escolar encaminha os alunos mais fracos para as trajetórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta suas “chances” de desemprego e de precariedade”.

Como já demonstrado por Roman (2009), muitas vezes o ingresso no meio infracional se dá pela falta de condições concretas. Com os membros da família desempregados estes adolescentes acabam por entrar no mundo infracional como forma de trabalho. Tanto é assim que o meio infracional é encarado Benício como um emprego, sendo “única coisa que sobra”

para aquele que não obtém sucesso na escola. No caso de Benício, o trabalho aparece como fator estruturante da sua vida e da sua identidade, necessita de um trabalho seja ele legal ou ilegal.

O desejo de trabalho que antes estava apenas no plano puramente subjetivo, agora se objetiva por meio do tráfico – ato infracional cometido pelo adolescente. A totalidade social se impõe decisivamente (CIAMPA, 1987, 2005) mesmo que pelo trabalho ilegal. Entretanto o *adolescente que faz do ato infracional seu trabalho*, percebe que essa não é melhor opção e a partir daí inicia-se a negação da identidade de *adolescente infrator*:

Ah... **não significou nada né? Isso não vai levar a nada né?** Ficá no crime aí , a **única coisa que a gente vai ter é caixão né?**daqui uns tempo né? Hoje em dia a polícia estão tudo matando né? Se for vê. **Ficar nesse mundo [do crime] aí não vira nada. Não leva a nada [...]** **não tenho muito o que falar disso não. Não quero falar.**

A contradição no discurso de Benício aparece a cada momento em que sua identidade pressuposta é repostada. Isso evidencia o processo de metamorfose vivenciado constantemente pelo adolescente, que busca a superação de personagens já vividos e possibilidades de se tornar ele mesmo (LEITE, 2009). O movimento dialético de construção de sentidos e significados vai sendo demonstrado na reconstrução de possibilidades de ser aluno sem ser problema, como parte de suas necessidades. Nesse contexto a escola passa ter um novo significado para Benício que está em processo de negação da identidade de *adolescente infrator*. Permanece com críticas a qualidade de ensino, entretanto, apresenta a função protetiva que a escola exerceu em sua vida durante o período em que esteve em cumprimento de medida socioeducativa:

O ensino lá [escola] é péssimo né? Se for vê. Não gostei não [no ensino], **mas me ajudou também lá... sair um pouco da rua também.** Ah... **tava melhor, tava melhorando.** **Afastou um pouco da rua né?** Está tirando os outros da rua também né? Se for vê.

Já após o cumprimento da medida Benício encontra dificuldade em conseguir vaga. Com defasagem idade-série o adolescente é transferido para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Lá, consegue ressignificar sua trajetória escolar, entretanto, devido à necessidade de trabalho, por conta das condições materiais apresentadas pelo adolescente, perde a vaga pelo número elevado de faltas. Depois disso não conseguiu mais vaga para estudar e chega a mencionar que se ainda estive cumprindo medida socioeducativa no CREAS conseguiria a vaga. Nota-se que há uma associação da escolarização com a ideia de caridade e não como um direito garantido por lei. Isso significa dizer que um direito que está previsto no ECA e que deveria ser garantido, se torna uma condicionalidade, no caso de adolescentes em situação de extrema vulnerabilidade e risco, a estar em cumprimento de MSE, ou seja, é necessária a intervenção do serviço de proteção social a adolescentes em cumprimento de medidas

socioeducativas para que lhe seja garantido um direito básico humano e constitucional. Mesmo assim pretende retornar aos estudos:

[...] depois que você terminou todas as medidas no CREAS, como foi sua experiência na escola? **Ah... melhorou tudo né? O ensino, tudo né? [outra escola]**

Aí vou voltar a estudar aí né? Ter um futuro melhor aí... tá conseguindo arrumar um serviço mais tarde, num futuro próximo né? É isso aí...

Apesar de encarar a escola como possibilidade de melhores condições de vida, Benício começa a perceber a importância dos estudos para seu processo de humanização: “o estudo é tudo né?”, ainda que não consiga verbalizar de forma clara a função da escola como mediadora desse processo.

O adolescente que teve uma trajetória escolar marcado por dificuldades de relacionamentos e de aprendizagem conseguiu negar a identidade de *adolescente infrator* e ainda a de *aluno-problema*, buscando uma identidade emancipadora. Eis aí a dialética: *o aluno-problema*, que nega *o adolescente infrator*, é negado pelo *aluno disposto a voltar a estudar*, que é ele mesmo. Rompe-se, portanto, com a mesmice, sendo ele mesmo em busca de uma superação (CIAMPA, 1987, 2005). Portanto, o surgimento do outro *outro*, que é *aluno disposto a voltar a estudar*, dá possibilidade a Benício de fazer a negação da negação, ou seja, não representa mais o papel de *aluno-problema* que é repostado pelo personagem de *adolescente infrator*. Daí a expressão do *aluno disposto a voltar a estudar*, como síntese do *aluno-problema* que virou *infrator* e que deseja retornar a estudar.

Essa possibilidade de superação só foi possível por Benício conseguir enxergar sua realidade para além da aparência, em busca da essência da produção do seu fracasso escolar e do seu envolvimento no meio infracional. Entretanto é importante ressaltar que isso não significa que Benício se tornou *homem-sujeito* e que sua metamorfose completou-se (CIAMPA, 1987; 2005). Significa, pois, que a negação da negação permitiu o surgimento do outro *outro*, ou seja, a alterização e a eliminação da identidade pressuposta. O que possibilita o desenvolvimento de uma identidade em constante transformação (metamorfose).

7.1.4 VICENTE

Vicente tem 16 anos e na data da entrevista já havia cumprido a medida socioeducativa de privação de liberdade na Fundação CASA. O adolescente ficou internado por 09 meses, após ter sido pego juntamente com o irmão Lauro traficando drogas. Segundo Vicente sua entrada no meio infracional aconteceu por influência de outras pessoas e quando percebeu já estava “envolvido”. Não retornou aos estudos desde que saiu da Fundação CASA

e relata a dificuldade em conseguir vaga. Durante a medida de privação de liberdade Vicente concluiu o ensino fundamental.

A primeira tentativa de contatar o adolescente foi por meio da sua irmã, que disse que falaria com a mãe sobre a pesquisa e me retornaria, o que não ocorreu. Então foi realizado o contato telefônico com Vicente e explicado sobre a pesquisa. De pronto Vicente aceitou e então marcamos para o próximo dia, entretanto, pediu que o termo de consentimento fosse levado no serviço da irmã, por ser mais fácil encontrá-la. No dia e horário marcado, Vicente não compareceu ao local da entrevista. A justificativa dada é que o pai havia viajado e não tinha assinado a autorização. Porém quando questionado se havia conversado com o pai, Vicente disse que sim e que o pai autorizou. Então marcamos novamente para próxima semana.

Dessa vez foi realizado o contato telefônico no dia anterior da entrevista para lembrá-lo e confirmar a sua presença. Mesmo assim Vicente compareceu após 1 hora de atraso. Quando estava caminhando para a sala o adolescente me disse: “a senhora vai conseguir uma vaga para eu estudar?”. E eu perguntei: Porque, não está estudando? “Não, não consigo vaga em lugar nenhum, mas quero voltar a estudar”. Após o término da pesquisa, novamente Vicente perguntou: “será que não consegue arrumar uma vaga para eu estudar?”. Orientei a procurar a Diretoria de Ensino, porém Vicente disse que a mãe e a irmã já haviam ido 03 vezes à Diretoria e nada havia sido resolvido. Orientei então a procurar o Conselho Tutelar e se não fosse resolvido a Defensoria Pública.

A seguir, a organização dos dados coletados na entrevista de Vicente em pré- indicadores, indicadores e núcleos de significações:

QUADRO 10 – PRÉ-INDICADORES DE VICENTE

Pré- indicadores
Ah... não tenho muita lembrança né? Só mesmo quando lembro da escola, é estudar mesmo. Não tenho muitas lembranças...
O que significa a escola para mim... é... educação né? Um lugar que você vai para aprender, desenvolver mais a cada dia mais. E se empenhando nas atividades para no futuro ser alguém na vida.
Ela[escola] trouxe contribuição né? Muitas coisas né? Aprendi algumas coisas que eu não sabia... me ensinaram né? Ah... um monte de coisa.
Ah... um monte... aprendi um monte de coisa. Aquela professora de português, que eu não lembro o nome dela. Ela é que mais me ensinava quando eu estudava aqui [escola]. [...]ela me ensinava, me dava atenção... Aprender cada vez mais. É sempre bom né?
Nossa! Dificuldade tive um monte, mas trabalhei todas na... em cima das dificuldades... Ah... dificuldade mesmo é só na sala de aula mesmo. Arteiro... Ah... bagunçava né? Era só essa a dificuldade, as professoras mandava eu ficar tranquilo, eu não ficava...

Facilidade? E agora... [silêncio]. Facilidade... não... eu não tive facilidade não [sorriu]
Agora só quando eu sai, que eu não fui pra escola. Ela [diretora] queria que eu... queria mudar minha transferência, eu já... É... queria mudar eu de escola. Aí eu já nem “di” (sic) uma atenção e abandonei já.
Lógico que eu penso [retornar para escola], mas não consigo vaga, então...
Ah, eu não ia mudar nada [na escola]. Tá bom. Tem que ser dessa forma.
[...] o que você entende por ato infracional? ah... ah... não entendo né? Nada [silêncio]
Ah... e agora... nem lembro pra falar para você. Quando eu vi eu já tava envolvido. Me deparei com o problema e já “tavo” nele (sic).
Por questão de uso [drogas] não é não. Eu me envolvi mais por causa das companhias né? São as pessoas que eram do meu nível, foram se envolvendo. Pegando uma coleta mais com os outros, uns falando para você fazer: “isso, isso, isso”. Quando for ver você já tava envolvido.
Antes era tranquilo né? Aí ... depois você já não quer estudar, abandonar a escola e é assim... não quer saber mais escola, fica só pra rua e assim vai embora. Ah.. muda né? Mexe muito com a cabeça... tem que... ah... é... muda né? A pessoa, o jeito de ser, o jeito de agir, já muda em todas as partes.
[...] pode existir alguma relação entre o ato infracional [...]e as experiências que você viveu na escola? Ah... e agora? [silêncio] ah... e agora? Ah...não sei Ah... não tem nada a ver... mas também...
Eu mesmo tenho vontade de voltar a estudar, mas não consigo vaga. Aí quando eu desanimo, não vou mais também.
Ah... lá dentro [Fundação CASA] é diferente né? A pessoa tá sentada do seu lado, explicado todas as partes. Ah.. é que nem aqui né? Se a gente pedir a atenção para professora ela vai te dar uma atenção, mas lá parece ser mais em dobro né? A atenção delas...se você pediu, a sua dificuldade, ela já senta do seu lado, trabalha em cima da sua dificuldade. Sempre dando a solução pro seu problema, sempre dando o melhor para você.
Ah, bom né? Aqui também, aqui na escola quando eu estudava aqui fora também era bom. Aqui fora melhor né? Mas lá, você sabe né? Uma atenção dobrada, em dobro, sei lá...
Ah, professor de História. Também sentava, dava uma atenção. Ah, porque sempre tava do meu lado me ensinando né? Teve, parece que tinha uma atenção a mais para mim né? Uma atenção em dobro...
[...]mas sempre todas as dificuldades que eu tive com todos os professores eles deram atenção.

Fonte: Dados das entrevistas semi-estruturadas.

QUADRO 11 – CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE VICENTE

Pré-indicadores	Indicadores
Ah... não tenho muita lembrança né? Só mesmo quando lembro da escola, é estudar mesmo. Não tenho muitas lembranças...	Escola como espaço de transmissão do conhecimento e como possibilidade de melhores condições de vida
O que significa a escola para mim... é... educação né? Um lugar que você vai para aprender, desenvolver mais a cada dia mais. E se empenhando nas atividades para no futuro ser alguém na vida.	
Ela[escola] trouxe contribuição né? Muitas coisas né? Aprendi algumas coisas que eu não sabia... me ensinaram né? Ah... um monte de coisa.	
Ah... um monte... aprendi um monte de coisa. Aquela professora de português, que eu não lembro o nome dela. Ela é que mais	

<p>me ensinava quando eu estudava aqui [escola]. [...]ela me ensinava, me dava atenção... Aprender cada vez mais. É sempre bom né?</p>	<p>Experiência escolar antes do ato infracional: problema de comportamento e a busca pela atenção do professor</p>
<p>Nossa! Dificuldade tive um monte, mas trabalhei todas na... em cima das dificuldades... Ah... dificuldade mesmo é só na sala de aula mesmo. Arteiro... Ah... bagunçava né? Era só essa a dificuldade, as professoras mandava eu ficar tranquilo, eu não ficava...</p>	
<p>Facilidade? E agora... [silêncio]. Facilidade... não... eu não tive facilidade não [sorriu]</p>	
<p>[...]mas sempre todas as dificuldades que eu tive com todos os professores eles deram atenção.</p>	<p>Envolvimento com o meio infracional e o (des)interesse pela escola</p>
<p>Ah... e agora... nem lembro pra falar para você. Quando eu vi eu já tava envolvido. Me deparei com o problema e já “tavo” nele (sic).</p>	
<p>Antes era tranquilo né? Aí ... depois você já não quer estudar, abandonar a escola e é assim... não quer saber mais escola, fica só pra rua e assim vai embora.</p>	
<p>[...] pode existir alguma relação entre o ato infracional [...]e as experiências que você viveu na escola? Ah... e agora? [silêncio] ah... e agora? Ah...não sei Ah... não tem nada a ver... mas também...</p>	<p>Ato infracional: mudanças na maneira de ser e agir.</p>
<p>Por questão de uso [drogas] não é não. Eu me envolvi mais por causa das companhias né? São as pessoas que eram do meu nível, foram se envolvendo. Pegando uma coleta mais com os outros, uns falando para você fazer: “isso, isso, isso”. Quando for ver você já tava envolvido.</p>	
<p>[...] o que você entende por ato infracional? ah... ah...não entendo né? Nada [silêncio]</p>	
<p>Ah.. muda né? Mexe muito com a cabeça... tem que... ah... é... muda né? A pessoa, o jeito de ser, o jeito de agir, já muda em todas as partes.</p>	
<p>Ah... lá dentro [Fundação CASA] é diferente né? A pessoa tá sentada do seu lado, explicado todas as partes. Ah.. é que nem aqui né? Se a gente pedir a atenção para professora ela vai te dar uma atenção, mas lá parece ser mais em dobro né? A atenção delas...se você pediu, a sua dificuldade, ela já senta do seu lado, trabalha em cima da</p>	<p>Experiência escolar durante o cumprimento da</p>

sua dificuldade. Sempre dando a solução pro seu problema, sempre dando o melhor para você.	MSE: relação professor-aluno positiva.
Ah, bom né? Aqui também, aqui na escola quando eu estudava aqui fora também era bom. Aqui fora melhor né? Mas lá, você sabe né? Uma atenção dobrada, em dobro, sei lá...	
Lógico que eu penso [retornar para escola], mas não consigo vaga, então...	Experiência escolar após o ato infracional: tentativa de retorno os estudos e os limites impostos pela escola <i>versus</i> ausência de crítica do sistema educacional
Agora só quando eu sai, que eu não fui pra escola. Ela [diretora] queria que eu... queria mudar minha transferência, eu já... É... queria mudar eu de escola. Aí eu já nem “di” (sic) uma atenção e abandonei já.	
Eu mesmo tenho vontade de voltar a estudar, mas não consigo vaga. Aí quando eu desanimo, não vou mais também.	
Ah, eu não ia mudar nada [na escola]. Tá bom. Tem que ser dessa forma.	

Fonte: Dados das entrevistas semi-estruturadas.

QUADRO 12 – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÕES DE VICENTE

Indicadores	Núcleos de significações
Escola como espaço de transmissão do conhecimento e como possibilidade de melhores condições de vida	1. Ser aluno “problema”: problemas de comportamento como forma de chamar a atenção.
Experiência escolar antes do ato infracional: problema de comportamento e a busca pela atenção do professor	
Envolvimento com o meio infracional e o (des)interesse pela escola	2. Ser adolescente “infrator”: em busca de outra identidade e reconhecimento do grupo.
Ato infracional: mudanças na maneira de ser e agir.	
Experiência escolar durante o cumprimento da MSE: relação professor-aluno positiva.	3. Tentativa da negação da identidade de adolescente infrator versus limites impostos pela escola.
Experiência escolar após o ato infracional: tentativa de retorno os estudos e os limites impostos pela escola <i>versus</i> ausência de crítica do sistema educacional.	

Fonte: Dados da autora.

Vicente: do aluno-problema à tentativa de negação da identidade de adolescente infrator.

A escola é vista por Vicente como um lugar de transmissão de conhecimento, sendo, portanto, de extrema importância para a construção do seu projeto de vida, “ser alguém na vida”. Segundo o adolescente a escola trouxe muitas contribuições para sua vida pessoal e atribui a isso as diversas coisas que aprendeu por meio da escola:

O que significa a escola para mim... é... **educação né? Um lugar que você vai para aprender, desenvolver mais a cada dia mais.** E se empenhando nas atividades **para no futuro ser alguém na vida.**

Ela[escola] **trouxe contribuição né? Muitas coisas né? Aprendi algumas coisas que eu não sabia... me ensinaram né?** Ah... um monte de coisa.

No caso de Vicente é perceptível a diferença de sentido da função da escola com relação aos outros adolescentes apresentados anteriormente. O adolescente consegue ver a escola em um sentido mais amplo e mais próximo do seu real papel mediador. Ainda que focado nas consequências concretas que a escola pode lhe proporcionar – “ser alguém na vida” – o adolescente também traz a questão da aprendizagem e do desenvolvimento humano como um papel importante da escola. Parece que Vicente também se apropriou das objetivações genéricas para si, ao mencionar a escola como um lugar de desenvolvimento. A escola, portanto, assume, para o adolescente, seu papel de mediadora entre o cotidiano e não cotidiano e passa a possuir um significado social de existência (DUARTE, 2007).

Vicente relata uma trajetória escolar positiva no que se refere relação professor-aluno, ainda que avalie os problemas de comportamento como sua maior dificuldade, já que aponta isso como o principal obstáculo para que não tenha tido uma história escolar satisfatória. Chega também a mencionar que teve dificuldades de aprendizagem, mas foram todas sanadas pelo bom relacionamento que estabeleceu com os professores:

Nossa! Dificuldade tive um monte, mas trabalhei todas na... em cima das dificuldades. [...]mas **sempre todas as dificuldades que eu tive com todos os professores eles deram atenção.**

Ah... um monte... **aprendi um monte de coisa. Aquela professora de português,** que eu não lembro o nome dela. **Ela é que mais me ensinava** quando eu estudava aqui [escola]. [...]ela me ensinava, **me dava atenção... Aprender cada vez mais. É sempre bom né?**

Ah... **dificuldade mesmo é só na sala de aula mesmo. Arteiro... Ah... bagunçava né?** Era só essa a dificuldade, as professoras mandava eu ficar tranquilo, eu não ficava...

Pelos relatos do adolescente fica demonstrada a importância da relação professor-aluno para o processo educativo, sendo que foi o fator preponderante para que Vicente significasse sua trajetória escolar como positiva. Para Vigotski (1987, p. 18) “verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”. Isso significa dizer que as relações sociais são fundamentais para o processo de humanização. Embora cada sujeito atribua sentido pessoal a sua vida e ao seu mundo, a individualidade só pode existir a partir do social, sendo, portanto, resultante das relações sociais (MEIRA, 2007).

Entretanto, Vicente apresenta algumas contradições quando menciona que não teve nenhuma facilidade, mas não soube especificar o porquê:

Facilidade? E agora... [silêncio]. Facilidade... não... **eu não tive facilidade não**[sorriu]

O histórico de registros de Vicente no livro de ocorrência escolar é bastante amplo, sendo quase todos relacionados a comportamentos tidos como indisciplinado:

Pedi para que ele entrasse na sala, porque o pátio estava sendo lavado, ele desacatou e **disse que iria usar o banheiro da direção e desceu** mesmo eu pedindo para subir (Ocorrência 1)

Pendurou-se na porta e quando solicitei a ele que parasse porque caso a porta quebrasse seria destruição de patrimônio público e ele teria que arcar com as consequências, **o aluno disse "não tô nem aí, pode chamar a minha mãe"** (Ocorrência 2).

Durante o intervalo **o aluno ficou correndo no refeitório e subindo nas mesas e bancos**. Pedi para parar, mas ele ignorou. Antes do intervalo **saiu da sala várias vezes e entrou em outras salas atrapalhando as aulas** (Ocorrência 3).

Nota-se que os registros dizem respeito apenas a comportamentos indesejados para o ambiente escolar, ou seja, descumprimento das regras de convivência. Para Charlot (2002) trata-se de incivilidade, pois diferente da violência – que contraria a lei – e da transgressão – que infrigi o regulamento escolar – essas atitudes de desordens e grosserias não contradizem nem a lei e nem o regimento interno da escola, mas sim as regras de convivência, em que parte e/ou ambos são desrespeitados. Não há anotações referentes a não realização de atividades. Como já era previsto a postura do adolescente no ambiente escolar estava muito mais relacionada à necessidade de obter atenção do outro para ser reconhecido como sujeito, mesmo que fosse de forma negativa. Tanto é assim que a carência por atenção aparece várias vezes na fala do adolescente durante sua entrevista:

Ah.. é que nem aqui né? **Se a gente pedir a atenção para professora ela vai te dar uma atenção**, mas lá [Fundação CASA] parece ser mais em dobro né?

Mas lá [Fundação CASA], você sabe né? **Uma atenção dobrada, em dobro, sei lá...**

Eu me lembro dela [professora] mas...não lembro o nome dela, mas **ela me ensinava, me dava atenção...** É... gosto né? **Porque dando uma atenção pra você, se empenhar né? Aprender cada vez mais.** É sempre bom né?. Ah, professor de História. **Também sentava, dava uma atenção.**

Fica evidente a partir do discurso do adolescente as emoções e os sentimentos que perpassam a relação ensino-aprendizagem e professor-aluno e o quanto eles influenciam nesse processo. No entanto essa é uma das dificuldades que a escola e os atores nela presentes enfrentam. Por não admitirem que a relação ensino-aprendizagem também é uma relação de afeto, acabam por negligenciar um dos aspectos fundamentais para que se obtenha efetividade no sistema educacional. Estudos desenvolvidos no final da década de 80 e início da década de

90 (ANDALÓ, 1989; MACHADO, 1994; PATTO, 1992; MEIRA, 2000), já apontavam para necessidade de analisar a relação entre a subjetividade e os mecanismos escolares. Para Meira (2007) é necessário incluir a subjetividade como um elemento importante no trabalho realizado pelo educador e ainda compreender de forma crítica a questão do desempenho escolar sem desconsiderar que muitas vezes alguns alunos exigirão uma atenção especial.

Vicente temporariamente assume a identidade de *aluno- carente*. Precisa ser tolerado, aceito, reconhecido e talvez amado. Vicente precisa de condições objetivas para ser (CIAMPA, 1987, 2005), porém devido a seu comportamento tido como inadequado, não consegue suprir sua necessidade de atenção na escola e nos demais meios sociais em que está inserido. Parece então buscar o meio infracional para isso. Tanto é assim que ao relatar seu envolvimento com o tráfico, não consegue identificar ao certo quando aconteceu e menciona que o fez a mando de outras pessoas, com as quais houve um processo de identificação, já que eram, segundo o adolescente, pessoas “do mesmo nível”. Uma realidade socialmente compartilhada, que dava sentido ao adolescente:

Ah... e agora... **nem lembro pra falar para você. Quando eu vi eu já tava envolvido. Me deparei com o problema e já “tavo” nele (sic). Eu me envolvi mais por causa das companhias né? São as pessoas que eram do meu nível, foram se envolvendo.** Pegando uma coleta mais com os outros, **uns falando para você fazer: “isso, isso, isso”.** Quando for ver você já tava envolvido.

O *aluno-problema carente* topa qualquer coisa para obter atenção. Mesmo que isso dependa de agir ilegalmente. No tráfico, Vicente consegue a atenção do traficante que o orienta como deve agir. Assume então a identidade de *adolescente infrator* e agora é reconhecido por isso. Está visceralmente envolvido em uma comunidade que lhe torna alguém. Entretanto, entende o ato infracional como um problema que quando se deu conta já estava nele, sendo o responsável, inclusive, pelo seu afastamento da escola, mas também o vê como algo que mudou seu modo de ser e agir:

Antes era tranquilo né? Aí ... depois você já não quer estudar, abandonar a escola e é assim... não quer saber mais escola, fica só pra rua e assim vai embora.

Ah.. muda né? Mexe muito com a cabeça... tem que... ah... é... muda né? A pessoa, o jeito de ser, o jeito de agir, já muda em todas as partes.

Percebe-se que o ato infracional foi significado pelo adolescente enquanto um episódio estruturante da construção de sua identidade. Em pesquisas realizadas por Feffermann (2009) foram observados que a questão do reconhecimento social é um ponto recorrente na construção da identidade destes adolescentes, que por sua vez está diretamente relacionado à obtenção de bens materiais. Sobre isso Ciampa (2005, p. 75) afirma: “tudo faz sentido. O significado socialmente compartilhado define, explica, legitima a realidade – e a

nova identidade”. Tanto é assim que o adolescente relata mudanças em seu modo de pensar e de agir. Dito que era um *adolescente infrator* passou a agir como tal. A partir da apropriação dos elementos postos pelas relações sociais do meio infracional Vicente transforma-as em instrumentos de pensamento e ação.

Pego pela polícia foi para Fundação CASA. Lá foi novamente em busca da atenção e a obteve. Ao falar de sua experiência escolar no período em que esteve em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, Vicente menciona por duas vezes que a atenção despendida pelos professores era “em dobro”, o que é mencionado pelo adolescente como algo bastante positivo. Portanto *aluno carente* obtém a atenção esperada, ainda que num contexto de privação de liberdade. Eis aqui mais uma contradição: se por um lado o contexto da Fundação CASA seja por si só adoeceador aos professores, tanto pelo seu aspecto físico devido à insalubridade do ambiente de algumas unidades de internação, como pelo aspecto psicológico por conta cotidiano da instituição como apontam Fonseca, Campos e Almeida (2016), por outro dá a possibilidade de despende a atenção necessária ao um aluno que porventura tenha algum tipo de dificuldade de aprendizagem, já que possui um número reduzido de alunos por sala.

No caso de Vicente, a experiência escolar positiva dentro da Fundação CASA foi fundamental para ressignificar sua constituição identitária. O meio infracional não era o único local que poderia obter a atenção desejada, a escola também poderia ser este local. É a partir desse processo de metamorfose que ao sair da Fundação CASA, o *aluno problema carente* inicia a tentativa de negação da identidade de *adolescente infrator* e o recurso que tem disponível para isso é o retorno para escola para “ser alguém no futuro”. Porém isso é lhe é negado, já que após sua desinternação não conseguiu vaga na rede de ensino pública:

Agora só quando eu sai, que eu não fui pra escola. Ela [diretora] queria que eu... queria mudar minha transferência, eu já... É... queria mudar eu de escola. Aí eu já nem “di” (sic) uma atenção e abandonei já.

Eu mesmo tenho vontade de voltar a estudar, mas não consigo vaga. Aí quando eu desanimo, não vou mais também.

Lógico que eu penso [retornar para escola], mas não consigo vaga, então...

Na fala de Vicente fica demonstrada o que Ferraro (1998) denominou de “exclusão da escola” tanto pelo não acesso como pela evasão escolar, que no caso do adolescente ocorrem sequencialmente. Evadiu da escola depois de ter sofrido preconceito e estigmas de um egresso da Fundação CASA e atualmente argumenta não conseguir vaga nas escolas pelo mesmo motivo.

Nota-se o esforço do adolescente em tentar negar a identidade de *adolescente infrator*, retornar a escola e construir uma nova identidade, já que segundo Ciampa (1987, 2005) para que um novo personagem surja é necessário dar sentido ao seu futuro e retrospectivamente ao seu passado, reinterpretando-o. Porém esbarra nos limites colocados pelo preconceito e estigma presente na escola quando diz respeito ao adolescente autor de ato infracional, ou seja, é uma alternativa de identidade que lhe é socialmente negada (CIAMPA, 1987; 2005). Como já constatado por diversas pesquisas (ARROYO, 2007; CARDOSO, 2009; CRAIDY e GONÇALVES, 2005; GALLO; WILLIAMS, 2005; ZANELLA, 2010; COLLADO, 2013). Embora previsto no SINASE e no ECA, estudos tem demonstrado que há frequente rejeição por parte da escola do adolescente autor de ato infracional, seja por meio de preconceitos e estigmas, seja por negação de vaga. Como já apontado por Zanella (2010) os adolescentes autores de atos infracionais não são bem vindos pela escola durante toda sua trajetória escolar (antes, durante e depois do cumprimento da medida socioeducativa).

Tanto é assim que Vicente chega a mencionar que a diretora da escola na qual foi matriculado fez articulações para que fosse transferido para outra escola. Essas articulações por parte das escolas como forma de resistência em aceitar adolescente que já tiveram uma trajetória escolar marcada por indisciplina já foi constatado também por Rodrigues e Bosco (2005). Isso não é só uma realidade desse adolescente, Collares e Moysés (1996) trazem uma extensa pesquisa que demonstra os preconceitos e juízos sobre alunos e famílias. As autoras constataram que a escola, muitas vezes, apresenta para sociedade praticamente como vítima de um público “inadequado e despreparado”. Sob esta perspectiva Sawaia (1999, p. 09) acrescenta:

A exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha no sistema, devendo ser combatida com algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema.

Há aqui o que Charlot (2002) chamou de violência *da* escola, ou seja, violência institucional e simbólica dos atores da escola com relação ao adolescente autor de ato infracional. Entretanto é interessante acrescentar que mesmo sofrendo as consequências desse preconceito o adolescente não consegue fazer uma crítica ao sistema educacional e responde: “Ah, eu não ia mudar nada [na escola]. Tá bom. Tem que ser dessa forma”.

Portanto pode-se dizer que, por falta de condições objetivas, o projeto de Vicente de retorno à escola não é concretizado. É nesse sentido que Ciampa (1987, 2005) defende que

muitos são levados à reposição de identidade de forma involuntária a partir do momento que seu desenvolvimento é de alguma forma barrado ou impedido.

7.1.5 LAURO

Lauro tem 17 anos e na data da entrevista já havia terminado de cumprir a única medida socioeducativa que lhe foi imposta – privação de liberdade pelo período de 08 meses de 20 dias – depois de ter sido encontradas, em sua casa, drogas ilícitas para comércio. Ainda que possuísse dois boletins de ocorrências em seu nome anterior ao de tráfico, se tratavam de dirigir sem carteira de habilitação, que não foram tipificados como atos infracionais, sendo, portanto, arquivados.

Desde que saiu da Fundação CASA, há mais de um ano, não retornou a escola, embora tenha relatado no momento da entrevista que pretende retornar aos estudos. Concluiu, durante o período em que cumpriu a medida de privação de liberdade, o ensino fundamental.

Para Lauro seu envolvimento com o meio infracional aconteceu devido ao contexto social em que vivia: “[...] eu morava lá no [bairro] ainda. Ali no [bairro] eu tive umas amizades isso aquilo. Eu morava bem na rua também, entendeu? Bem no ponto. Fui me envolvendo aos poucos, fui me envolvendo, me envolvendo. Quando eu fui ver já tava no meio, entendeu?” e disse que a medida socioeducativa de internação fez com que pensasse sobre o ato infracional e as consequências dele. Inclusive relatou que se arrependeu tatuar seu corpo com imagens ligadas ao crime, como o palhaço.

Assim como Vicente, seu irmão, a primeira tentativa de contato foi por meio da sua irmã, que disse que falaria com a mãe sobre a pesquisa, mas não retornou. Sendo assim feito o contato com o próprio por redes sociais (facebook). Lauro se mostrou bastante solícito e após explicar do que tratava a pesquisa, disse, de imediato, que aceitaria participar da entrevista.

Foi marcado dia e horário, porém Lauro não compareceu, pois a mãe ainda não tinha assinado o termo de consentimento. Sendo assim, após ter conseguido colher a assinatura da responsável, foi marcado novo dia e horário. Dessa vez, Lauro compareceu pontualmente ao local acordado com o termo de consentimento assinado. Embora com ainda 17 anos, Lauro chegou dirigindo uma moto. Desde o início se mostrou bastante disponível a colaborar com a pesquisa e não apresentou nenhuma inibição para responder as perguntas.

A seguir, a organização dos dados coletados na entrevista de Lauro em pré- indicadores, indicadores e núcleos de significações:

QUADRO 13 – PRÉ-INDICADORES DE LAURO

Pré- indicadores
Ah... em partes eu tenho lembranças... nossa e agora em? como eu posso falar? Ah... escola até um certo tempo da minha vida eu gostei bastante de escola. A escola, eu sempre gostei de escola também. Um certo tempo atrás eu sempre gostei[...]
[...] depois eu fui me envolvendo aí no outro caminho e acabei esquecendo a escola , deixando a escola de lado, [...]depois que comecei a me envolver um pouco mais com essa vida aí fora aí, acabei esquecendo da escola.
Ah, prejuízo eu acho que não. Não trouxe nenhum. A escola nunca trouxe prejuízo para mim né? Pelo contrário, quando eu me afastei dela eu fui prejudicado em outras formas né? Porque eu me afastei dela para fazer outras coisas, entendeu? Eu fui muito prejudicado com isso aí. Me prejudiquei... Então... pra mim mesmo o que prejudicou foi afastar da escola, se tivesse como voltar atrás, mas não tem como né?
[...] e escola é isso aí para mim né? A gente precisa de tudo da escola, hoje em dia a gente vai precisar né? Qualquer vai precisar da escola.
Ah, até hoje... falar contribuição... o que ela me ajudou... a escola foi que eu aprendi nela né? A escola a gente aprende tudo também né? Aprende educação, aprende a lê e escrevê. Isso aí que me ajudou mesmo...
A minha dificuldade era... como posso te falar? Era... turminha assim, sabe, essas coisas? A dificuldade era isso aí, que não conseguia ficar longe da turminha... sempre na escola tem isso aí, né? Isso aí era meu problema na escola.
Dentro da sala de aula meus problemas era as vezes também nem querer fazer nada. As vezes muita preguiça, essas coisas... e dificuldades na escola assim eu nunca tive assim tanto, tanto mesmo.
Na escola? Ah, eu sempre fui bom em Matemática essas coisas [...] minha facilidade na escola... algumas matérias eu era bom, entendeu? Creio que era um bom aluno também, não sei se eu fui [risos]. Educado alguma coisa assim, entendeu?
A ler essas coisas eu sempre tive bastante [dificuldade]. Eu não gostava muito de ler assim , quando a professora me mandava ler por fileira, sabe? Eu não gostava. Eu me esforçava, lia as vezes, nem sempre. A minha dificuldade era em confundir as palavras, entendeu? Errar... aí eu já não gostava de ler por causa disso, entendeu?
Abandono de escola? Ah, não, não. Antes [internação], parar, parar assim de vez não. Depois que eu sai [Fundação CASA] eu não estudei mais.
[...] quando eu sai [Fundação CASA], eu sai acho que foi em novembro, outubro, final do ano. Minha mãe, não sei se ela chegou a fazer para mim... ela fez as matrícula quando eu sai tudo. Só que eu não quis ir mesmo. Acabei não indo. Eu acabei não indo mesmo.
[...] nessa época aí eu tinha resolvido que eu ia abandonar os estudos. Eu não queria mais estudar, entendeu? Peguei parei e não quis mais estudar. Na época eu tava... tinha começado a trabalhar ainda.
Perdi a vontade. [...]quando eu tava lá dentro lá [Fundação CASA] querendo ou não a gente não é obrigado a estudar , então eu estudei bastante lá dentro. Estudei bastante mesmo, eu me esforcei. Quando eu sai eu perdi um pouco, não sei... por causa que tava preso lá dentro e saí né.... não sei o que aconteceu eu não tive mais vontade nenhuma de estudar mesmo.
[...] várias vezes eu paro para pensar que eu preciso da escola. Não tem como... sem a escola.
Para mim a escola é boa, eu gosto da escola. Até pelo fato de ter amizade essas coisas. Na escola a gente cria bastante amizade com as pessoas... um grupo maior tudo. Eu gosto da escola nessa parte aí, para mim é bom.
O que eu mudaria na escola? [silêncio]. E agora em? Ah, a escola não tem muito o que

mudar né? A escola é isso aí... é o que é né? O que eu vivi na escola para mim foi bom, entendeu? Então pra mim não tem que mudar nada não. O que eu entendo? Então, ato infracional... como posso te falar isso daí né? O que eu entendo disso de ato infracional é... um adolescente cometendo um crime, alguma coisa errada. Para mim ato infracional é isso aí, entendeu?
Ah, o ato infracional significou bastante para mim, viu? Ah, sim... Mais pelo que eu passei lá dentro [Fundação CASA] eu não pretendo passar nunca mais, entendeu?. Nem por aqui, nem pelo lado pior, entendeu? Então... ato infracional tem as suas... as suas consequências, entendeu? E para mim significou muito isso daí né? Porque o tempo que eu tive lá dentro lá. Foi pelo ato aqui fora, entendeu? E todo tempo foi pensando nisso né?
Então... eu comecei [meio infracional] na época em que eu estudava no J. [escola], eu morava lá no B. ainda. Ali no B. eu tive umas amizades isso aquilo. Eu morava bem na rua também, entendeu? Bem no ponto. Fui me envolvendo aos poucos, fui me envolvendo, me envolvendo. Quando eu fui ver já tava no meio, entendeu?
[...]eu nunca tive boletim de ocorrência, por roubo essas coisas. Nunca mexi com essas coisas aí. Meu problema mesmo foi se envolver com as drogas lá e quem nem eu te falei... o ambiente que eu tava ali rodeado, entendeu?
Antes de eu... sempre gostei da escola, gostava bastante. Quando eu comecei me envolver eu fui abandonando. Deixando a escola de lado, esqueci a escola.
Quando eu cai lá dentro [Fundação CASA] eu retornei a escola. Desenvolve bastante lá dentro...
Esse ano eu pretendo dar continuidade na escola e terminar, entendeu? Retornar e terminar, entendeu? Pretendo mesmo.
Ah, sobre a escola é isso aí que eu te falei né? Eu pretendo dar a continuidade agora né? Sem parar e concluir meus estudos, vamos ver... entendeu?
Ah, a escola lá dentro lá foi boa para mim. Boa mesmo, porque aprendi bastante coisa lá dentro. Esse problema mesmo na leitura eu lia bastante.
Lá dentro... aqui fora é tudo diferente né? A escola é a mesma, entendeu? É a mesma em aspas assim né? É a mesma, você vai estudar, o respeito é mesmo... só que aqui fora para muitos e para mim também não tinha tanto valor que lá dentro ia ter entendeu?

Fonte: Dados das entrevistas semi-estruturadas.

QUADRO 14 – CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE LAURO

Pré-indicadores	Indicadores
[...] e escola é isso aí para mim né? A gente precisa de tudo da escola, hoje em dia a gente vai precisar né? Qualquer vai precisar da escola.	Escola como espaço de transmissão do conhecimento e de socialização.
Ah, até hoje... falar contribuição... o que ela me ajudou... a escola foi que eu aprendi nela né? A escola a gente aprende tudo também né? Aprende educação, aprende a lê e escrevê. Isso aí que me ajudou mesmo...	
[...] várias vezes eu paro para pensar que eu preciso da escola. Não tem como... sem a escola.	
Para mim a escola é boa, eu gosto da escola. Até pelo fato de ter amizade essas coisas. Na escola a gente cria bastante amizade com as pessoas... um grupo maior tudo. Eu gosto da escola nessa parte aí, para mim é bom.	
Ah... em partes eu tenho lembranças...	

<p>nossa e agora em? como eu posso falar? Ah... escola até um certo tempo da minha vida eu gostei bastante de escola. A escola, eu sempre gostei de escola também. Um certo tempo atrás eu sempre gostei[...]</p>	<p>Experiência escolar antes do ato infracional: relação positiva com a escola <i>versus</i> algumas dificuldades de aprendizagens e de comportamento.</p>
<p>A minha dificuldade era... como posso te falar? Era... turminha assim, sabe, essas coisas? A dificuldade era isso aí, que não conseguia ficar longe da turminha... sempre na escola tem isso aí, né? Isso aí era meu problema na escola.</p>	
<p>Dentro da sala de aula meus problemas era as vezes também nem querer fazer nada. As vezes muita preguiça, essas coisas... e dificuldades na escola assim eu nunca tive assim tanto, tanto mesmo.</p>	
<p>Na escola? Ah, eu sempre fui bom em Matemática essas coisas [...] minha facilidade na escola... algumas matérias eu era bom, entendeu? Creio que era um bom aluno também, não sei se eu fui [risos]. Educado alguma coisa assim, entendeu?</p>	
<p>A ler essas coisas eu sempre tive bastante [dificuldade]. Eu não gostava muito de ler assim, quando a professora me mandava ler por fileira, sabe? Eu não gostava. Eu me esforçava, lia as vezes, nem sempre. A minha dificuldade era em confundir as palavras, entendeu? Errar... aí eu já não gostava de ler por causa disso, entendeu?</p>	
<p>O que eu mudaria na escola? [silêncio]. E agora em? Ah, a escola não tem muito o que mudar né? A escola é isso aí... é o que é né? O que eu vivi na escola para mim foi bom, entendeu? Então pra mim não tem que mudar nada não.</p>	
<p>Ah, prejuízo eu acho que não. Não trouxe nenhum. A escola nunca trouxe prejuízo para mim né? Pelo contrário, quando eu me afastei dela eu fui prejudicado em outras formas né? Porque eu me afastei dela para fazer outras coisas, entendeu? Eu fui muito prejudicado com isso aí. Me prejudiquei... Então... pra mim mesmo o que prejudicou foi afastar da escola, se tivesse como voltar atrás, mas não tem como né?</p>	<p>Papel protetivo da escola: possibilidade de afastamento do meio infracional.</p>
<p>[...] depois eu fui me envolvendo aí no outro caminho e acabei esquecendo a escola, deixando a escola de lado, [...]depois que comecei a me envolver um pouco mais com essa vida aí fora aí, acabei esquecendo da escola.</p>	<p>Envolvimento com o meio infracional e (des)interesse pela escola</p>
<p>Antes de eu... sempre gostei da escola,</p>	

<p>gostava bastante. Quando eu comecei me envolver eu fui abandonando. Deixando a escola de lado, esqueci a escola.</p>	
<p>Então... eu comecei [meio infracional] na época em que eu estudava no J. [escola], eu morava lá no B. ainda. Ali no B. eu tive umas amizades isso aquilo. Eu morava bem na rua também, entendeu? Bem no ponto. Fui me envolvendo aos poucos, fui me envolvendo, me envolvendo. Quando eu fui ver já tava no meio, entendeu?</p>	<p>Ato infracional: influência do contexto social.</p>
<p>[...]eu nunca tive boletim de ocorrência, por roubo essas coisas. Nunca mexi com essas coisas aí. Meu problema mesmo foi se envolver com as drogas lá e quem nem eu te falei... o ambiente que eu tava ali rodeado, entendeu?</p>	
<p>Quando eu cai lá dentro [Fundação CASA] eu retornei a escola. Desenvolve bastante lá dentro...</p>	
<p>Ah, a escola lá dentro lá foi boa para mim. Boa mesmo, porque aprendi bastante coisa lá dentro. Esse problema mesmo na leitura eu lia bastante.</p>	<p>Experiência escolar durante o cumprimento da MSE: relação ensino-aprendizagem positiva e resgate da importância da escola.</p>
<p>Lá dentro... aqui fora é tudo diferente né? A escola é a mesma, entendeu? É a mesma em aspas assim né? É a mesma, você vai estudar, o respeito é mesmo... só que aqui fora para muitos e para mim também não tinha tanto valor que lá dentro ia ter entendeu?</p>	
<p>O que eu entendo? Então, ato infracional... como posso te falar isso daí né? O que eu entendo disso de ato infracional é... um adolescente cometendo um crime, alguma coisa errada. Para mim ato infracional é isso aí, entendeu?</p>	
<p>Ah, o ato infracional significou bastante para mim, viu? Ah, sim... Mais pelo que eu passei lá dentro [Fundação CASA] eu não pretendo passar nunca mais, entendeu?. Nem por aqui, nem pelo lado pior, entendeu?</p>	<p>Entendimento do caráter transgressor do ato infracional e negação como possibilidade de modo de vida.</p>
<p>Então... ato infracional tem as suas... as suas consequências, entendeu? E para mim significou muito isso daí né? Porque o tempo que eu tive lá dentro lá. Foi pelo ato aqui fora, entendeu? E todo tempo foi pensando nisso né?</p>	
<p>Abandono de escola? Ah, não, não. Antes [internação], parar, parar assim de vez não. Depois que eu sai [Fundação CASA]</p>	

eu não estudei mais.	Experiência escolar após o ato infracional: evasão escolar e (des)interesse pela escola;
[...] quando eu sai [Fundação CASA], eu sai acho que foi em novembro, outubro, final do ano. Minha mãe, não sei se ela chegou a fazer para mim... ela fez as matrícula quando eu sai tudo. Só que eu não quis ir mesmo. Acabei não indo. Eu acabei não indo mesmo.	
[...] nessa época aí eu tinha resolvido que eu ia abandonar os estudos. Eu não queria mais estudar, entendeu? Peguei parei e não quis mais estudar. Na época eu tava... tinha começado a trabalhar ainda.	
Perdi a vontade. [...]quando eu tava lá dentro lá [Fundação CASA] querendo ou não a gente não é obrigado a estudar, então eu estudei bastante lá dentro. Estudei bastante mesmo, eu me esforcei. Quando eu sai eu perdi um pouco, não sei... por causa que tava preso lá dentro e saí né.... não sei o que aconteceu eu não tive mais vontade nenhuma de estudar mesmo.	Experiência escolar após o ato infracional: perspectiva de retorno aos estudos;
Esse ano eu pretendo dar continuidade na escola e terminar, entendeu? Retornar e terminar, entendeu? Pretendo mesmo.	
Ah, sobre a escola é isso aí que eu te falei né? Eu pretendo dar a continuidade agora né? Sem parar e concluir meus estudos, vamos ver... entendeu?	

Fonte: Dados das entrevistas semi-estruturadas.

QUADRO 15 – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÕES DE LAURO

Indicadores	Núcleos de significações
Escola como espaço de transmissão do conhecimento e de socialização.	1. Entre aluno “problema” e aluno “bom”: relação positiva com a escola versus dificuldade de aprendizagem e comportamento.
Experiência escolar antes do ato infracional: relação positiva com a escola versus algumas dificuldades de aprendizagens e de comportamento.	
Envolvimento com o meio infracional e (des)interesse pela escola	2. Ser adolescente “infrator”: influência do contexto social
Ato infracional: influência do contexto social.	
Papel protetivo da escola: possibilidade de afastamento do meio infracional.	3. Negação da identidade de adolescente “infrator”: a importância do papel da escola.
Experiência escolar durante o cumprimento da MSE: relação ensino-aprendizagem positiva e resgate da importância da escola	
Entendimento do caráter transgressor do ato infracional e negação como possibilidade de modo de vida.	

Experiência escolar após o ato infracional: evasão escolar e (des)interesse pela escola;	4. Liberdade: ser adolescente trabalhador e tentativa de resgate do aluno “bom”.
Experiência escolar após o ato infracional: perspectiva de retorno aos estudos;	

Fonte: Dados da autora.

Lauro: entre o aluno problema e o aluno bom, adolescente infrator e adolescente trabalhador.

A trajetória escolar de Lauro foi marcada por uma oscilação entre dificuldades de comportamento e facilidades no que se referem algumas disciplinas. O adolescente a significa de forma positiva e diz ter gostado bastante da escola por um período, ainda que com algumas dificuldades de aprendizagem:

Ah... **em partes eu tenho lembranças...** nossa e agora em? como eu posso falar? Ah... escola **até um certo tempo da minha vida eu gostei bastante de escola. A escola, eu sempre gostei de escola também. Um certo tempo atrás eu sempre gostei[...].** Na escola?

Ah, **eu sempre fui bom em Matemática essas coisas [...]** minha facilidade na escola... **algumas matérias eu era bom,** entendeu? **Creio que era um bom aluno também, não sei se eu fui [risos].** Educado alguma coisa assim, entendeu?

A **minha dificuldade era...** como posso te falar? **Era... turminha assim, sabe, essas coisas?** A dificuldade era isso aí, que **não conseguia ficar longe da turminha...** sempre na escola tem isso aí, né? **Isso aí era meu problema na escola.**

A **ler essas coisas eu sempre tive bastante [dificuldade]. Eu não gostava muito de ler assim,** quando a professora me mandava ler por fileira, sabe? Eu não gostava.

É interessante perceber que há uma certeza na afirmação do adolescente ao assumir a identidade de *aluno-problema* e mencionar seus problemas de comportamento, entretanto, quando tenta se firmar enquanto *aluno-bom*, Lauro tem dúvidas e ainda tenta justificar sua afirmação do porque se considera um bom aluno. Isso significa dizer que o adolescente tem muito mais certeza da sua identidade de *aluno-problema* (que lhe impõem) do que a de *aluno-bom* (que deseja vir a ser).

É importante notar que ambas se opõem e se negam e parece que Lauro não consegue superar essa contradição e muito menos eliminá-la (CIAMPA, 1987, 2005). A escola, por sua vez, também parece ser significada de forma antagônica para o adolescente: familiar e distante ao mesmo tempo. Sobre isso alguns estudos (CHARLOT, 1996; ADORNO, 1992) corroboram com esta ideia ao estudar o significado da escola para adolescentes das camadas mais populares.

Outro aspecto importante a ser dito sobre Lauro é o entendimento da escola não apenas como um espaço de transmissão do conhecimento, mas também de socialização:

A escola **a gente aprende tudo também né? Aprende educação, aprende a lê e escrevê.[...]**
A gente precisa de tudo da escola, hoje em dia a gente vai precisar né? Qualquer vai precisar da escola.

Para mim a escola é boa, eu gosto da escola. **Até pelo fato de ter amizade essas coisas. Na escola a gente cria bastante amizade com as pessoas... um grupo maior tudo. Eu gosto da escola nessa parte aí, para mim é bom.**

Sobre isso Dayrell (2012) afirma que a escola aparece também como local privilegiado de encontro entre os pares, um espaço de vida não escolar propício para o reconhecimento interpessoal entre a comunidade juvenil. Ainda vale pontuar que o adolescente possui um entendimento sobre escola bastante amplo, percebendo-a em várias das suas facetas e funções. Tanto é assim que além de um lugar de transmissão de conhecimento e socialização, Lauro também traz em suas falas o papel protetivo da escola para aqueles adolescentes em um contexto de extrema vulnerabilidade e risco social como ele próprio:

Pelo contrário, quando eu me afastei dela eu fui prejudicado em outras formas né?
Porque eu me afastei dela para fazer outras coisas, entendeu? Eu fui muito prejudicado com isso aí. **Me prejudiquei... Então... pra mim mesmo o que prejudicou foi afastar da escola, se tivesse como voltar atrás, mas não tem como né?**

Antes de eu... sempre gostei da escola, gostava bastante. Quando eu comecei me envolver eu fui abandonando. Deixando a escola de lado, esqueci a escola.

O *aluno-bom que não tinha muita certeza da sua identidade* começa se afastar da escola e a se envolver com o meio infracional, como já demonstrado por Bazon e Ferrari (2013), que também apontaram a escola com um importante papel na explicação do envolvimento no meio infracional. No caso de Lauro o contexto social foi de extrema importância. A realidade simbólica foi sendo construída socialmente (CIAMPA, 1987, 2005). Para Lauro foi, justamente, a influência do meio em que estava inserido que o levou ao seu primeiro e único ato infracional. Além disso, o tráfico era uma alternativa para sustentar seu vício em drogas.

Então... eu comecei [meio infracional] na época em que eu estudava no J. [escola], eu morava lá no bairro ainda. **Ali no bairro eu tive umas amizades isso aquilo. Eu morava bem na rua também, entendeu? Bem no ponto.** Fui me envolvendo aos poucos, **fui me envolvendo, me envolvendo. Quando eu fui ver já tava no meio, entendeu?**

Meu problema mesmo foi **se envolver com as drogas lá e quem nem eu te falei... o ambiente que eu tava ali rodeado, entendeu?**

Como já apontado por Dayrell e Carrano (2014) os adolescentes de periferia, comumente, são utilizados como mão de obra barata para o tráfico, sendo este último e o consumo de drogas grandes contribuidores para entrada dos adolescentes no meio infracional.

No caso de Lauro isso fica evidente “Eu morava bem na rua também, entendeu? Bem no ponto. Fui me envolvendo aos poucos, fui me envolvendo, me envolvendo”.

Fica evidente pela fala do adolescente que a construção do novo personagem *adolescente infrator* não se restringe apenas a uma trajetória escolar ruim, mas também se refere a sua relação com a localidade onde reside, as companhias, a necessidade de sustentar o vício, ou seja, a totalidade da qual a escola faz parte. Portanto, o *aluno bom que não tinha muita certeza disso* deixa de frequentar a escola e passa ser o *adolescente infrator* por influência do meio social em que vivia. Seu único ato infracional teve como consequência sua internação na Fundação CASA por um período de aproximadamente 08 meses. Lá, retornou a escola e sua experiência foi bastante positiva no que se refere à aprendizagem. Também foi possível o resgate da importância da escola para sua vida pessoal:

Quando eu cai lá dentro [Fundação CASA] eu retornei a escola. Desenvolve bastante lá dentro... Ah, **a escola lá dentro lá foi boa para mim.** Boa mesmo, **porque aprendi bastante coisa lá dentro.** Esse problema mesmo na leitura eu lia bastante.

É a mesma, você vai estudar, o respeito é mesmo... **só que aqui fora para muitos e para mim também não tinha tanto valor que lá dentro ia ter entendeu?**

Nesse período o *aluno bom* retoma o seu lugar. É ele que dará sentido ao adolescente quase destruído. É importante notar que embora Lauro se volte para os estudos, seu processo educativo se limita ao âmbito da genericidade em si, satisfazendo apenas os carecimentos dos quais o indivíduo se apropriou de forma determinada pela existência alienada (DUARTE, 2007). No caso do adolescente, embora relate que tenha se apropriado do conhecimento historicamente acumulado, a necessidade do estudo estava diretamente ligada ao sistema coercitivo da Fundação CASA, não demonstra possuir novos carecimentos de nível superior, ou seja, necessidades não cotidianas. Lauro, portanto, passa a ser é um *adolescente infrator que resgata sua identidade de aluno bom* e começa a ter mais certeza dela, ainda que sê-lo seja uma obrigação dentro de um sistema socioeducativo bastante repressivo:

[...]quando eu tava lá dentro lá [Fundação CASA] querendo ou não a gente é obrigado a estudar, então eu estudei bastante lá dentro. Estudei bastante mesmo, eu me esforcei. [...] **Se a gente não estudar e não ter esforço lá dentro complica mais gente mesmo também, entendeu?**

Foi durante o período que estive internado que refletiu sobre suas ações e compreendeu o caráter transgressor do ato cometido. Há, nesse momento, o rompimento do ciclo vicioso de reposições de personagens. Criam-se então condições para interromper as reposições. Somente a partir disso consegue negar o meio infracional como possibilidade de um modo de vida:

Ah, o ato infracional significou bastante para mim, viu? Ah, sim... **Mais pelo que eu passei lá dentro [Fundação CASA] eu não pretendo passar nunca mais, entendeu?.** Nem por aqui, **nem pelo lado pior, entendeu?**

Então... **ato infracional tem as suas... as suas consequências,** entendeu? E para mim significou muito isso daí né? **Porque o tempo que eu tive lá dentro lá.** Foi pelo ato aqui fora, entendeu? **E todo tempo foi pensando nisso né?**

Após o cumprimento da medida socioeducativa e sua saída da Fundação CASA, Lauro inicia então processo de negação da identidade de *adolescente infrator*. E ainda mais, assume a identidade de *adolescente trabalhador*. Lauro, em liberdade, resolve trabalhar e decide que não vai mais estudar:

[...] **nessa época aí eu tinha resolvido que eu ia abandonar os estudos.** Eu não queria mais estudar, entendeu? **Peguei parei e não quis mais estudar.** Na época eu tava... **tinha começado a trabalhar ainda.**

Quando eu sai eu perdi um pouco, não sei... por causa que tava preso lá dentro e saí né... não sei o que aconteceu eu não tive mais vontade nenhuma de estudar mesmo.

Ainda que o adolescente não consiga identificar o seu desinteresse pela escola depois de saída da Fundação CASA é perceptível à associação feita pelo adolescente entre estar preso e estudar, que o fez, por um período, se desinteressar pela escola. O que parece evidenciar que o processo educativo de Lauro dentro da fundação CASA atingiu apenas o âmbito da genericidade em si, ou seja, do cotidiano. Entretanto, aproximadamente um ano depois do término do cumprimento da medida, a escola parece assumir outro significado para Lauro, já que planeja retornar aos estudos:

Esse ano eu pretendo dar continuidade na escola e terminar, entendeu? Retornar e terminar, entendeu? Pretendo mesmo.

Ah, sobre a escola é isso aí que eu te falei né? **Eu pretendo dar a continuidade agora né? Sem parar e concluir meus estudos, vamos ver... entendeu?**

Portanto, o *adolescente infrator* que se reafirma enquanto *aluno-bom* durante o período em que esteve em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, depois da saída da Fundação CASA nega a identidade de *adolescente infrator* e, conseqüentemente de *aluno-bom* e assume a identidade de *adolescente trabalhador* por um tempo ao iniciar no mercado de trabalho e abandonar a escola.

Ao sair na Fundação CASA, Lauro tem um objetivo: libertar-se do *adolescente infrator* mesmo que temporariamente o *aluno-bom* tenha que deixar de existir (CIAMPA, 1987, 2005). O trabalho responde as demandas imediatas de Lauro, sendo mais atrativo que a frequência na escola. Aqui é importante pontuar que diferente de outros países, no Brasil é comum a iniciação ao mercado de trabalho ainda na adolescência, por meio de “bicos” que tendem a permanecer ao longo da juventude e às vezes até a vida adulta (DAYRELL, 2012).

Lauro faz-se *trabalhador* ao inserir-se no mercado de trabalho, mas a metamorfose ainda não está completa, atualmente tenta resgatar a identidade de *aluno-bom* ao planejar o retorno aos estudos. Aqui é importante pontuar que à medida que vão ocorrendo às transformações de identidade de Lauro, concomitantemente ocorrem transformações na consciência e conseqüentemente na atividade. O adolescente infrator que acabou de sair da Fundação CASA se conscientiza que o meio infracional não é a melhor opção como modo de vida e procura o trabalho como meio de transformar sua identidade de *adolescente infrator* em *adolescente trabalhador*. Ao conseguir se reconhecer como trabalhador, atualmente o adolescente planeja a busca de outra atividade: estudar e transformar *o aluno bom que deseja concluir seus estudos*.

8 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS PELOS ADOLESCENTES

Como já pontuado no capítulo metodológico, foram realizadas 07 entrevistas com adolescentes de duas escolas, contemplando as duas cidades pesquisadas. Todos os entrevistados foram do sexo masculino, na faixa etária entre 16 e 17 anos. Na ocasião da realização das entrevistas 05 estavam evadidos da escola e apenas 02 estavam estudando. Daqueles evadidos a maioria deixou de estudar entre 6º e 8º ano. Com relação às medidas socioeducativas as quais foram submetidos, 04 cumpriram medida socioeducativa de internação, além de liberdade assistida (LA); 01 cumpriu LA e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e 02 tiveram aplicada a medida socioeducativa de Advertência.

No entanto, para análise dos dados foram escolhidas apenas cinco entrevistas. A seleção se justificou, pois levou em consideração o objetivo geral da pesquisa, que é investigar como a trajetória escolar e o ato infracional são constitutivos da identidade do adolescente. Dois dos sete adolescentes tiveram apenas uma MSE aplicada – advertência – e não tinham clareza que havia cometido um ato infracional, além de ter sido um ato isolado. Já os demais apresentavam um histórico de atos infracionais, abarcando melhor o objetivo da pesquisa.

Outro dado que não deve ser desconsiderado é a predominância de adolescentes negros entrevistados. Das cinco entrevistas analisadas, quatro referiam-se a adolescentes mulatos e/ou negros, o que reitera dados publicados recentemente pelo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Segundo o Atlas da Violência 2017 (BRASIL, 2017), o maior número de homicídios – mais de 96% – continua sendo entre jovens com a idade de 15 e 29 anos, sendo que a cada 100 pessoas assinadas no país 71 são negras. Ainda que a questão racial não seja o foco desta pesquisa se faz necessário pontuar o grande extermínio de jovens negros que o Brasil tem vivenciado e o quanto a questão da vulnerabilidade e risco ainda está intrinsecamente associada à questão racial.

No que se refere ao processo de constituição das identidades desses adolescentes durante suas trajetórias na escola e no meio infracional, que é o objetivo desta pesquisa, foi possível verificar que todos os adolescentes tiveram suas identidades marcadas pelo fracasso escolar. Ainda que dois deles trouxessem aspectos positivos da escola, todos mencionaram dificuldades relacionadas à relação ensino-aprendizagem e/ou ao comportamento tido como

inadequado. Portanto foi constatado que a apropriação da identidade de *aluno problema* é algo predominante entre os adolescentes entrevistados.

Parece haver uma normatização, por parte da escola, das identidades destes adolescentes sempre visando à manutenção do lugar dos excluídos, sendo eles paralizados pela reposição de identidades pressupostas. Há uma constante reposição das identidades a eles atribuídas e a incorporação do discurso de culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar, que se concretizou ao longo das suas histórias escolares, sintetizando-se na identidade de *aluno problema*.

Sobre isso é importante dizer que a fala dos adolescentes reflete o discurso científico predominante na sociedade, que naturaliza o fracasso escolar de forma a culpabilizar os alunos pelas suas eventuais dificuldades de aprendizagem. É por esse motivo que se preferiu problematizar na construção dos núcleos de significação: dificuldade de aprendizagem ou de ensinagem, já que o fracasso escolar deriva de uma dificuldade na relação ensino-aprendizagem e não só de uma ou de outra.

Com isso fica evidente que a patologização e a judicialização da pobreza tem estado muito presentes no ambiente escolar. Psicólogos, educadores e juristas tem se unido para culpabilizar o indivíduo por um problema que é social (PATTO, 1984; ANTUNES 1988; MEIRA, 2007; LESSA; FACCI, 2009). Assim, esses mesmos atores que deveriam ser capazes de denunciar as verdadeiras causas das desigualdades que se reproduzem/refletem na escola, acabam por acomodar e silenciar por meio de rótulos que vão desde um diagnóstico até um processo judicial.

Ainda sobre isso, Moysés (2001, p.48) reitera as consequências da incorporação, por parte dos alunos, desse discurso: “tomadas incapazes, bloqueiam-se. E só mostram o que sabem quando confiam. Na escola não, lá não podem saber nada, por isto não mostram: pois não foi lá que lhes disseram que não sabem?”. Tal pesquisadora acredita que uma vez incorporado os rótulos a eles impostos, a criança ou adolescente passa a ter consequências previsíveis sobre sua autoestima e sobre seu autoconceito. Isso fica demonstrado quando os adolescentes entrevistados dizem em seus relatos: “nunca consegui aprender as coisas”; “sou meio burro”; “sou meio perdido”.

No que se refere a “indisciplina” deve-se ter claro a construção histórica-social deste comportamento. Segundo Meira (2003) é preciso considerar o contexto da sociedade

contemporânea que pouco valoriza os problemas coletivos; que banaliza a dignidade alheia; que individualiza aquilo que é social. Somado a isso a escola se tornou um espaço público fragilizado, que não acompanhou o momento histórico-cultural. O professor, por sua vez, foca-se no controle daquilo que “não pode” ao invés de privilegiar os limites das possibilidades dentro deste contexto.

Por isso é de fundamental importância à compreensão do fracasso escolar a partir de um olhar dos processos educacionais, uma vez que a questão é de ordem estrutural e não individual. Essa compreensão, entretanto, parece só ter sido apropriada por um dos adolescentes entrevistados (Benício), o mesmo que conseguiu superar a identidade de *aluno problema* e ainda fazer a crítica ao sistema educacional, entendendo que o processo de ensino-aprendizagem é dialético, sendo o professor também parte dele.

Apesar do esforço deste adolescente em negar a identidade de *aluno problema* e de *adolescente infrator* que lhe foram impostas, ele esbarra nos limites colocados pela escola quanto à garantia de vaga. Eis aí mais uma contradição: violação de seus direitos acontece pelo próprio Estado, a quem compete garantir a educação a crianças e adolescentes. Vale dizer que todos os adolescentes que tiveram suas trajetórias escolares analisadas nesta pesquisa, estavam defasados com relação à idade-série e também evadidos no momento da entrevista. Isso mostra que o direito a educação ainda não foi concretizado em sua plenitude. Parece que o direito é garantido depois da prática do ato infracional grave que o coloca em privação de liberdade, não o sendo para todos os adolescentes conforme prevê o ECA (BRASIL, 1990a)

Embora previsto no artigo 57 do ECA a necessidade de propostas diferenciadas para inserção de crianças e adolescentes excluídas do ensino fundamental obrigatório, na realidade as escolas, de posse do poder de disponibilizar ou não a vaga escolar, muitas vezes acabam por excluir estes *alunos problemas* do seu quadro de alunos. Quando a situação se agrava e a vaga é determinada judicialmente a exclusão acontece dentro do próprio ambiente escolar. Em pesquisas já realizadas por Dubet (2003) ficou demonstrado que alunos com dificuldades são dirigidos a uma trajetória escolar mais desvalorizada, que os impedem de ter uma carreira mais honrosa. O autor chega a mencionar a função meritocrática da escola, que ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos. Isso é perceptível quando a maioria dos pesquisados justificam suas entradas no meio infracional como alternativa mais

favorável diante de uma trajetória escolar negativa, que por sua vez é mencionada como culpa deles próprios.

Portanto, falar em exclusão escolar implica necessariamente em falar de inclusão, pois exclusão não significa apenas estar fora da escola, já que muitos adolescentes podem até estar no ambiente escolar, porém excluídos do processo educativo, ao ter acesso a uma educação de baixa qualidade. Vale ainda dizer que quando se fala sobre educação de qualidade não se deve atentar apenas para os conteúdos presentes no currículo e a forma como são transmitidos, mas também a forma como são tratadas as demandas de minorias, grupos não alinhados com a cultura escolar vigente (COLLADO, 2013), como é o caso dos adolescentes autores de atos infracionais.

É por esse motivo que Martins (2012) defende que não se deve dicotomizar inclusão/exclusão, uma vez que sempre há uma inclusão precária permeada por processos sociais excludentes. Isso nos faz pensar sobre as várias inclusões precárias desses adolescentes em vários âmbitos da sociedade. Para o autor os processos excludentes além de produzirem relações desiguais e de marginalização, também cumpre o papel ideológico da “inclusão” no imaginário da sociedade. Tanto é assim que a maioria dos adolescentes entrevistados não consegue fazer a crítica com relação suas inclusões precárias ao sistema educacional.

A escola é vista por quase todos os adolescentes entrevistados somente como garantia de emprego. A educação se reduz inteiramente na esfera da vida cotidiana, ou seja, reprodução espontânea de alguém que ocupa um determinado lugar no interior da divisão social de trabalho. Isso não significa dizer que não seja necessário o cotidiano, porém quando a vida se restringe apenas a essa esfera, ela existe somente no âmbito de necessidades, o que significa dizer que não carecimentos de generacidade para si, que permita ao ser humano a direção consciente da sua própria vida, de forma emancipada, ainda que com os limites colocados pelo modo de produção capitalista.

Nesse aspecto é importante pontuar a reforma no Ensino Médio brasileiro aprovada e sancionada em forma de lei no início do ano de 2017, que teve justamente como pressuposto a oferta de uma educação tecnicista, fragmentada e precarizada, visando apenas o mercado de trabalho para a classe trabalhadora. Os argumentos são de que o adolescente terá autonomia para fazer escolhas de algumas disciplinas com as quais tem mais afinidade, além do que dar aos alunos a possibilidade de cursar matérias técnicas no ensino médio, de modo que sairão

mais bem preparados para o mercado de trabalho. Todavia se faz necessário pontuar que por trás destes argumentos sedutores há um objetivo específico, que é a manutenção do *status quo* para atender, logicamente, aos interesses da classe dominante. Uma visão neoliberal que dispensou do currículo disciplinas fundamentais para formação de um cidadão crítico, além de priorizar o conhecimento imediatista e tecnicista.

É nesse sentido que Martins (2004) defende que o processo educacional deve ser um processo direto e intencional, que busque a apropriação das formas mais desenvolvidas do saber historicamente acumulado, tendo, portanto, o indispensável papel no desenvolvimento das propriedades essencialmente humanas. Espera-se que a educação seja de fato humanizadora, no sentido de se tornar mediadora na construção da genericidade humana. No entanto isso não significa anular o cotidiano do aluno, mas sim dar possibilidade a este de se relacionar conscientemente com o cotidiano, mediado pelas apropriações dos conhecimentos científicos, ético-filosóficos, artísticos e políticos.

Esse processo, por sua vez, não é automático, mas sim intencional. Nesse contexto a relação professor-aluno se torna de extrema importância para esses adolescentes que, muitas vezes, privados de atenção e afeto vê no professor uma possibilidade de ressignificação de algumas das suas dificuldades durante suas trajetórias escolares. Tanto é assim que alguns dos participantes trouxeram como fundamental a atenção dispendida pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem.

Por isso que Pasqualini e Eidt (2013) afirmam que os processos educacionais não podem ser vistos como algo meramente racional, uma vez que, para perspectiva histórico-cultural, o afeto e a cognição formam uma unidade dialética, sendo um constitutivo do outro. A apropriação do conhecimento, desse modo, está em unidade com o desenvolvimento dos motivos e sentidos das atividades dos sujeitos. Não havendo esta unidade afetivo-cognitiva, a maioria dos adolescentes passa a ver escola de forma negativa e procuram o meio infracional como forma de atender suas necessidades e interesses.

Não obstante vale dizer que a escola não é o único determinante para entrada desses adolescentes no meio infracional. A partir de uma realidade que é sempre síntese do subjetivo e do objetivo, os conflitos nela existentes devem ser vistos sempre sob forma historicamente dadas. Os adolescentes mencionam as companhias, o uso de drogas e “necessidade” de consumo como alguns dos responsáveis pelo envolvimento no meio infracional. Tais justificativas também foram constatadas por Silva (2008) em sua dissertação de mestrado.

Outro fator que não deve ser desconsiderado é a necessidade destes adolescentes de serem reconhecidos como sujeito. O meio infracional lhes dá visibilidade, o que a escola não dá, já que possuem uma trajetória marcada por dificuldades de aprendizagens e comportamento. Ser ladrão, traficante é ser alguém, ou seja, o *adolescente infrator* se substancia, mesmo que pelo viés negativo. Ainda que seja uma identidade estigmatizada é ativa, é ação.

Mas do que isso parece haver uma política de identidade como forma de uma afirmação de uma identidade coletiva: *adolescente infrator*. Como bem colocado por Ciampa (2002) as políticas de identidades podem ser emancipatórias ou regulatórias. Nesse caso fica evidente a formação de uma política de identidade regulatória, uma vez que impedem o sujeito de se diferenciar, negando suas experiências individuais. Os entrevistados não são outra coisa que não *adolescentes infratores*, ou seja, para sair da passividade e tornar-se ação os adolescentes lançam mão da identidade de *adolescente infrator*, sem que sejam levadas em consideração suas histórias de vida.

Como já vem sendo discutido por Misse (2007) quando não há possibilidade de serem reconhecidos pelo viés “positivo” lançam mão do reconhecimento pelo viés “negativo”. Precisam se tornar visíveis, mesmo que seja de forma negativa. Outra maneira de serem reconhecido é pelo consumo. Alguns dos adolescentes entrevistados mencionaram que suas iniciações no meio infracional estiveram ligadas a necessidade de consumo. Sobre isso Soares (2004) já apontou que o ato infracional e os produtos que dele derivam são formas de reconhecimento do adolescente entre seus pares. Isso acontece pela busca insistente pela valorização e reconhecimento.

Entretanto o meio infracional também não dá conta de estabelecer essa unidade entre o objetivo-subjetivo. No plano subjetivo o adolescente comete o ato infracional para ser reconhecido como sujeito, porém, no caso dos cinco adolescentes entrevistados, ao serem internados na Fundação CASA novamente voltam para invisibilidade, sendo mais um entre os demais internados. Subjetivamente era o adolescente reconhecido por ser infrator, objetivamente era mais um entre tantos adolescentes infratores. Sem que consiga estabelecer esta unidade entre o objetivo e subjetivo o reconhecimento é o desejo que não se concretiza e ser mais um adolescente infrator é a finalidade sem realização. Há um momento de crise, do ator-sem-personagem e conseqüentemente, a morte, seja ela biológica ou simbólica

(CIAMPA, 1987). Precisa ser representados por outra identidade e partir daí procura o personagem mais adequado.

É nesse contexto que alguns deles percebem que o meio infracional também não é capaz de atender suas necessidades e tentam negar a identidade de *adolescente infrator* por meio da reaproximação com a escola, em busca de um outro *outro*. É nesse momento que encontram dificuldades relacionadas a preconceitos e estigmas, seja por meio da negação de vagas, seja por exclusão dentro do próprio ambiente escolar. Porém, parecem assumir esta inadequação do sistema, como sendo do indivíduo, ou seja, ele que não se adequa a esta escola.

Para Ciampa (1987, 2005) os indivíduos muitas vezes são levados à reposição de uma identidade, isso acontece devido ao modo de produção capitalista, que tem como pressuposto a não transformação e sim a manutenção da ordem social a fim de preservar interesses e conveniências do capital e não do ser humano. Se é verdade que uma identidade concretiza uma política e uma ideologia, fica evidente que numa sociedade capitalista o *homem sujeito* é praticamente impossível, pelo menos em sua totalidade.

Mais do que isso, às vezes pode haver interesse que a *mesmice* seja substituída por outra mais conveniente. Ficou demonstrado por todos os entrevistados, por exemplo, que o *aluno problema* é substituído pelo *aluno problema infrator*, o que dá subsídios à sociedade não só tratá-lo como problema, mas também como perigoso e marginal, garantindo-os o lugar de exclusão. A escola, por sua vez, como uma das mediações sociais desses adolescentes, também reproduz e reforça essa *mesmice* ao negar a vaga ou excluírem do processo educativo por serem egressos da Fundação CASA, ou seja, o homem se torna alienado daquilo que é mais elevado no ser humano, que é seu potencial de transformação tanto da natureza como da própria sociedade. Ainda sobre isso é importante pontuar que embora previsto no ECA e no SINASE a garantia de direito a educação para estes adolescentes, o que se vê na realidade são atitudes arbitrárias de gestores de escolares pautadas em preconceito e estigmas.

Mesmo não sendo mais adolescente infrator, ainda é tratado como, ou seja, *o aluno problema que virou infrator* ainda sobrevive, mesmo que alguns dos adolescentes tentem fazer esta negação. A atividade transgressora se coisifica sob forma de personagem, embora tal atividade não exista mais (CIAMPA, 1987). O adolescente é considerado infrator mesmo que não esteja mais envolvido no meio infracional. Daí um aspecto importante que não deve ser desconsiderado: o personagem *aluno problema que é infrator* mesmo não sendo mais

autor de ato infracional oculta a possibilidade de um personagem ativo, qual seja, o *adolescente que quer ressignificar sua trajetória escolar*.

Ressignificar a trajetória escolar é uma tentativa, de alguma forma, de tornar-se sujeito, já que procuram a unidade entre o objetivo e o subjetivo, ou seja, o desejo e a finalidade relacionadas por uma prática transformadora de si. O sujeito se aproxima de uma identidade metamorfose, como unidade da atividade, da consciência e da identidade. Esse caminho, entretanto, é iniciado somente por um dos adolescentes (Benício). Os demais continuam a se substantivar-se *aluno problema*. Portanto, pode-se dizer que a negação da possibilidade de serem *alunos bons* lhes determinam *alunos problemas*. Isso significa dizer que a trajetória desses adolescentes não fala só pelo dizer deles, mas também dos educadores, dos colegas de escola e do bairro, da família, da vizinhança e dos agentes públicos do Sistema de Garantia de Direitos.

Segundo Ciampa (1987, 2005) há uma expectativa de o aluno considerado problema agir de acordo com suas predicções, sendo necessário tratá-lo como tal. Com isso é retirado todo caráter histórico dessa identidade pressuposta, se aproximando de um mito que prescreve as condutas esperadas para este adolescente. Mais do que isso o autor afirma que para um novo personagem surgir e dar sentido a vida é necessário que outro morra. No caso dos adolescentes é necessário que a identidade estigmatizada de *aluno problema infrator* morra para que surjam possibilidades de identidades emancipadoras. Entretanto como já colocado em outros momentos o ambiente social é de extrema importância, seja para manutenção seja para superação de uma identidade pressuposta, já que tanto a reposição quanto a transformação vai se concretizando nas e pelas relações sociais.

Portanto, fica evidente que, por terem uma trajetória escolar negativa, os adolescentes entrevistados acabaram por se apropriarem da identidade de *aluno problema* a eles atribuídas por aqueles que fazem parte da escola. Mais tarde esta identidade estigmatizada é respondida pela identidade de *adolescente infrator*. Saem da invisibilidade e passam a ser reconhecidos pelos pares.

As consequências negativas do ato infracional fazem repensar sobre seus modos de vida e partir disso tentam negar a identidade de adolescente infrator e reaproximar da escola, porém esbarram nos limites colocados por esta instituição. Pois como já demonstrado pelos discursos dos adolescentes a escola, na verdade, acaba por assumir o papel de reposição de

estigmas e preconceitos. Parece, portanto, que a possibilidade de outras identidades são dificultadas ou então negadas a estes adolescentes, devido suas trajetórias escolares negativas.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o objetivo principal desta pesquisa, que foi analisar a construção da identidade do adolescente autor de ato infracional e de que forma a escola é mediadora nesse processo, pode-se dizer que se chegou a alguns resultados importantes que merecem ser retomados. Embora sejam marcados por uma trajetória escolar negativa fica demonstrada a importância da escola como mediadora na constituição da identidade do adolescente autor de ato infracional.

Antes do ato infracional, a escola acaba por ser um lugar, para maioria destes adolescentes, de reposição de identidade estigmatizada, que situa na figura do *aluno problema*, devido à falha no processo de ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno. Com a ideia de neutralidade e de condições iguais de ensino para todos, muitas vezes, professores ensinam da mesma forma, sem levar em consideração a realidade de cada aluno e seu histórico de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, de construção do seu modo de ser e estar na escola. Certamente, também não devem ser desconsideradas as condições materiais desses professores que os impossibilitam de refletirem sobre suas práticas e construir formas alternativas de ensinar que contemplem aqueles que estão excluídos do processo educativo.

Isso nos faz repensar e problematizar as práticas educacionais a fim compreender o real sentido e significado do papel da escola. Para tanto se faz necessário que educadores saibam a serviço de quem e para que estão formando os indivíduos. Durante toda história da educação brasileira foi predominante a ideia de uma educação adaptativa, ou seja, uma escola objetiva formadora de mão de obra eficiente. Tanto é assim que a ideia de educação para “todos” tem em seu bojo a tarefa de moralização dos mais pobres, por serem considerados menos capazes de aprender e terem maior propensão a criminalidade. Daí a justificativa de escolas diferentes: a escola para elite ensinará, já a escola para o povo terá o objetivo de preparação para o mercado de trabalho, geralmente com qualificação de baixa qualidade, se constituindo como mão de obra barata.

É perceptível, portanto, o descompromisso histórico do Estado com a educação brasileira e a evidente dificuldade da escola em exercer seu papel mediador no processo educativo diante de um projeto neoliberal de sociedade (DUARTE, 2007). Nesse contexto resta à educação dar acesso ao indivíduo apenas ao cotidiano, sem criar carecimentos de conhecimento não cotidianos, de conhecimentos científicos e sistematizados que possam

qualitativamente modificar suas necessidades e interesses. A escola, nessa perspectiva, serve unicamente para obter um certificado que poderá garantir melhores condições de vida. Sendo então os eleitos *alunos-problemas* impossibilitados de se enquadrar a esse modelo educacional.

Durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação há uma mudança, para alguns dos adolescentes entrevistados, no que se refere à relação-professor e conseqüentemente ao processo de ensino-aprendizagem. Tanto é assim que todos os adolescentes participantes da pesquisa relataram como positiva a relação que tiveram com os professores dentro da Fundação CASA como um dos principais aspectos para o avanço no processo de ensino-aprendizagem. Isso nos faz pensar sobre a importância da relação professor-aluno na ressignificação das trajetórias escolares destes adolescentes e conseqüentemente da superação da identidade de *aluno problema*.

Nesse sentido, o educador deve ter clara a importância do seu papel no processo educativo, pois diferente de alguns tipos de trabalho em que a alienação do trabalhador não prejudica a qualidade do produto, neste caso poderá contribuir para a formação de um indivíduo alienado. Isso ocorre porque o processo pedagógico implica não somente na formação do educando, mas também no próprio processo de desenvolvimento do educador e na constituição de sua identidade. Por esse motivo que educador deve estabelecer uma relação consciente com seu trabalho, compreendendo seu importante papel e compromisso com a formação humana.

No entanto, após o cumprimento da medida de privação de liberdade e a tentativa de retorno à escola, a pesquisa demonstra novamente o papel reprodutor de estigmas e preconceitos por parte daqueles que compõem o ambiente escolar. O adolescente passa a ser agora *aluno problema infrator*. A possibilidade de ressignificação da trajetória escolar e conseqüentemente superação da identidade estigmatizada é dificultada pela exclusão do adolescente do sistema educacional, seja pela negação de vaga, seja pelos preconceitos sofridos dentro do ambiente escolar.

Diante disso é possível concluir que a escola e seus atores necessitam ter claro sua responsabilidade e implicações na relação com os cidadãos que propõe formar. Como um dos principais espaços de convivência social do adolescente, poderá ser, ao mesmo tempo, uma forte colaborada para construção de uma identidade emancipadora com possibilidade de questionamentos da realidade vivida ou para a reposição de uma identidade “estigmatizada”,

na qual responsabilizará o indivíduo por todo e qualquer fracasso no âmbito escolar. Isso dependerá da forma como atores que fazem parte do processo educacional (Educadores, Psicólogos, Gestores) constroem sua prática profissional, considerando sempre a complexidade da realidade aqui colocada.

Não há como negar que a escola tem um importante papel na formação desses adolescentes, a fim de provocá-los para superação da realidade empírica, das aparências. Mais do que isso instrumentalizá-los para uma atividade consciente, transformadora das circunstâncias (meio infracional) e de si mesmo (identidade estigmatizada). Sendo assim a educação deve ter o compromisso de assumir um papel fundamental no processo de construção e transformação da sociedade e não de reposição de estigmas e enquadramento a lógica imposta pelo modo de produção capitalista, como o objetivo de formar indivíduos ativos capazes de agir de modo consciente, social, universal e livre.

Ainda que a escola não seja isenta das reproduções de ideologias, já que é determinada socialmente, é possível, mesmo dentro desse modelo de sociedade que se divide entre classes com interesses opostos, uma prática educativa transformadora, que contribua para superação da marginalidade de uns em detrimento a outros, ainda que de forma limitada devido às condições reais. Mesmo considerando a complexidade da proposta de mudança, a educação, como síntese de múltiplas determinações, pode se constituir em um importante instrumento transformador.

Para tanto é necessário lutar contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento da qualidade de ensino as camadas populares, ou seja, garantir a todos uma educação que assegure o acesso a objetivações genéricas para si. Uma educação mediadora da formação humana, que leve em consideração a concreticidade social do educando no sentido de lhe proporcionar possibilidades de vir-a-ser, o que implica necessariamente a apropriação das possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento humano.

Entretanto é essencial compreender que o enfrentamento não pode acontecer separado das condições que os determinam. É sabido que as políticas educacionais, muitas vezes, se apropriam inadequadamente de discursos e conhecimentos teóricos transformando-os em instrumentos para manutenção da ordem social, o que dificulta, sobremaneira, a possibilidade de espaços para reflexão crítica das práticas educacionais, a fim de construir, juntamente com os docentes, possibilidades de transformação do cotidiano escolar e inclusão desses adolescentes no processo educativo de forma a ressignificarem suas trajetórias escolares.

É evidente que não se deve ignorar a relação dialética entre educação/sociedade para se buscar condições para concretização dessas ações transformadoras. Compreender o limite possível da resistência é fundamental, uma vez que a escola está inserida dentro de um modelo de sociedade que prioriza a manutenção da ordem vigente. Isso não significa que a transformação seja algo irrealizável, mas sim dentro de alguns limites colocados.

Torna-se urgente uma discussão mais consistente no âmbito das políticas públicas de educação no que se refere a criação de estratégias diferenciadas que visem o acesso e a permanência de adolescentes com uma trajetória escolar marcado pela exclusão do processo educativo. Para tanto se faz necessário à desconstrução de estigmas e preconceitos com relação a este público, no sentido com compreender o fenômeno em sua múltipla determinação.

É nesse sentido que a pesquisa espera ter contribuído, uma vez que fica claro a partir dos dados obtidos o importante papel mediador da escola na constituição da identidade dos adolescentes autores de atos infracionais. Daí o apelo, proporcionado por esta pesquisa, a profissionais e gestores públicos para suas implicações junto à formação e ao desenvolvimento desses adolescentes em situação de extrema vulnerabilidade e risco social a fim de proporcioná-los uma educação que vise seu real papel que é a de estabelecer mediações entre o conhecimento cotidiano e não cotidiano, que lhes tragam carecimentos superiores, isto é, necessidades humanizadoras. Para tanto se torna imprescindível elaborações de políticas educacionais que visem, de fato, a transformação social, sempre, logicamente, considerando a cada passo dado, os limites e as possibilidades historicamente postos para realização de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ACIOLY, S. M. L. **Intersexo e Identidade: História de um corpo resconstruído**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

ADORNO, S. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. In: SEVERINO, A. J. et al. **Sociedade Civil e Educação**. Campinas: Papirus, 1992.

_____. Ética e violência: Adolescentes, crime e violência. In: ABRAMO, H.W.; FREITAS, M. V.V.; SPÓSITO, M. P. (Org.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 97-110.

_____; MESQUITA, M. Direitos Humanos para crianças e adolescentes: o que há para comemorar?. In: JUNIOR, A. A; PERRONE-MOISÉS, C. (Org.). **O cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos do Homem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. p. 265-289.

_____; BORDINI, E. B. T; E LIMA, R. S. Os adolescentes e as mudanças na criminalidade brasileira. **São Paulo em Perspectiva**, v.13, n. 4, p. 62-74. 1999.

AGAMBEN, G. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. Orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p.163-178.

_____.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão** , v. 26, n. 2, p. 222-246, 2006.

_____. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 129-140.

_____.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____.; SOARES, J.B.; MACHADO, V.C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, v.45, n. 155, p. 56 – 75, jan./mar. 2015. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2016.

ALMEIDA, A. M. de O. **Psicologia e Educação nas perspectivas liberal e socialista**. 1985. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.

ALMEIDA, J. A. M. **Sobre a anamorfose: identidade e emancipação na velhice**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

ALVES, V. A Escola e o Adolescente sob medida sócio-educativa em Meio Aberto. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, n. 3, p. 23-35, 2010.

ANDALÓ, C. S. J. **Fala professora: repensando o aperfeiçoamento docente**. 1989. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 1989.

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento psíquico da idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para educação escolar de adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013.

ANTUNES, M. A. M. A psicologia na educação: algumas contribuições. **Caderno USP**, São Paulo, v. 5, p.97-112, 1988.

ARANTES, E. M. de M. Sobre as propostas de redução da maioria penal. In: DUARTE, Y. M. (Org.). **Redução da Idade Penal: Socioeducação não faz com prisão**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013. p. 9-14.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 787-807, out. 2007.

ATHAYDE, C.; BILL, M.V; SOARES, L. E. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

BATISTA, V. M. **Difíceis ganhos fáceis: Drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BAZON, M. R.; SILVA, J. L.; FERRARI, R. M. Trajetórias Escolares de adolescentes em conflito com a lei. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.29, n.02, p. 175-189, jun. 2013. Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n2/08.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Apresentação de Celso Lafer.

BOCK, A. M. B. **As aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia: Um estudo sobre o significado do fenômeno psicológico na categoria dos psicólogos**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. **Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica**. In: Meira, M.E.M.; ANTUNES, M. (org.). **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 79-103.

_____. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril. 2004.

_____. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicol. esc. educ.** v.11 n.1, Campinas, jun. 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto-lei nº 3.799 de 05 de novembro de 1941**. Transforma o Instituto Sete de Setembro em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Brasília, DF, 1941.

_____. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada no Brasil, 1959.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 4.513 de 1º de dezembro de 1964**. Autoriza o poder executivo a criar a Fundação Nacional do Bem estar do menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do serviço de assistência a menores, e dá outras providências. Brasília, DF, 1964.

_____. Congresso Nacional. **Lei no 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Brasília, DF, 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Constituição (1988)**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 8069, de 13 de janeiro de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990 a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Dispõe sobre a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF, 1990b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm> Acesso em: 30 de outubro de 2015.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Brasília, DF, 2006a.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução CONANDA nº 113 de 19 de abril de 2006**. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=104402>>. Acesso em : 10 de jan. 2016.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: Conanda, 2006c.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

_____. Conselho Nacional de Justiça. Programa Justiça ao Jovem. **Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação**. Brasília, DF, 2012b.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Levantamento Anual dos/as Adolescentes em Conflito com a Lei – 2012**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/levantamento-sinase-2012>>. Acesso em: 15 de out. 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Caderno de Orientações Técnicas: Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto**. Brasília, DF, 2016.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas de Violência 2017**. Rio de Janeiro, RJ, 2017.

CALIL, M. I. **A Constituição da Subjetividade em Menino de Rua: Análise de um Caso na Cidade de Santos**. 2001. 163f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CARDOSO, D. Jovens em liberdade assistida e a escola: é possível essa relação?. **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**, São Paulo, ano 3, Edição 1, set./nov. 2009.

CARDOSO, P.C.; FONSECA, D. C. Em busca de uma identidade emancipadora: uma experiência com adolescentes de escola estadual. IN: LUIZ, M. C. (Org.). **Conselho Escolar e as possibilidades de diálogo e convivência: o desafio da violência na escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p.189-202.

CARONE, I. O papel de Silvia Lane na mudança da Psicologia Social do Brasil. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 62-66, 2007.

_____. **Análise epistemológica da Tese de Doutorado de Antônio da Costa Ciampa**. Mimeo, s/d.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 59-75.

_____. **A estória do Severino e a história de Severina: Um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987.

_____. **A estória do Severino e a história da Severina.** 9ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (10ª reimpressão, 2005).

_____. Identidade: um paradigma para a Psicologia Social?. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, 10., 1999, p. 1-5. **Comunicação apresentada.** (mimeo).

_____. Políticas de identidade e identidades políticas. In: DUNKER, C. L. I.; PASSOS, M. C. (Org.). **Uma psicologia que se interroga:** ensaios. São Paulo: Edicon, 2002.

_____. A identidade social como metamorfose humana em busca de emancipação: articulando pensamento histórico e pensamento utópico. In: CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA, 29., 2003, Lima. **Anais...** Peru: XXIX Congresso Interamericano de Psicologia, 2003.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 97, p. 47-63, mai/jun, 1996.

_____. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam a questão. **Sociologias,** Porto Alegre, ano 4, n.8, p. 432-443, jul/dez, 2002.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. do. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, P.C. P.; IULIANELLI, J.A.S. (Org.). **Jovens em tempo real.** Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. p.19-37.

COLOMBO, M. **A construção do delinqüente juvenil:** um estudo sobre o Adolescente infrator na cidade de Marília. 2001. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, 2001. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1437/1/tese.pdf>>. Acesso em: 19 fev.2015.

CRAIDY, C. M.; GONÇALVES, L. L. **Medidas socioeducativas:** da repressão à educação: a experiência do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

COLLADO, D. M. S. **O direito à educação escolar do adolescente autor de ato infracional no município de Belo Horizonte/MG.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

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

CURY, C. R. J. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

CUSTÓDIO, A. V.; VERONESE, J. R. P. **Crianças esquecidas:** o trabalho infantil doméstico no Brasil. Curitiba: Multidéia, 2009.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014. p.101-134.

_____. Juventude, socialização e escola. In: DAYRELL, J.; NOGUEIRA, M. A.; RESENDE, J. M.; VIEIRA, M. M. (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil- Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, v. 1, p. 298-322.

DEBESSE, M. **A adolescência**. São Paulo: Europa-América, 1946.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DIGIÁCOMO, M. J.; DIAGIÁCOMO, I. A. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná/Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2010.

DIAS, A. F. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: Significados, desafios e caminhos para a permanência na escola**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. São Paulo: Autores Associados, 1993.

_____. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 de março de 2015.

_____. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2007 (coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55).

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul. 2003.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FARIA, S. M.; LEÃO, I. B. Adolescência: um conceito de estagio de desenvolvimento psicossocial definido historicamente. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL. 5., 2009, Uberlândia. **Anais eletrônicos...**Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009, p. 1-17. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP04.pdf>>. Acesso em: 16 de agosto de 2014.

FEFFERMANN, M. **Vidas arriscadas: O cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

_____. Os jovens inscritos no tráfico de drogas: os trabalhadores ilegais e invisíveis/visíveis. In: BOCAIUVA, H, NUNES, S. A (Org). **Juventudes, subjetivações e violências**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009, p.61-73.

FERRARO, A. R. Exclusão Escolar: Um Diagnóstico da Escolarização de Crianças e Adolescentes No Rio Grande do Sul. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998,

Caxambú. **Anais...** Caxambú: Associação Nacional de Pós Graduação em Educação, 1998, p. 1-17.

FONSECA, D. C. **Os profissionais da Estratégia de Saúde da Família (ESF) e a construção de sentidos sobre adolescência.** 2008. 317f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FONSECA, D. C.; CAMPOS, D. C. ; ALMEIDA, F. L. Juventude, Direitos Humanos e Educação em Privação de Liberdade. **Educação: teoria e prática**, v. 26, p. 79-96, 2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1986.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Rev. Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, Ano 7, n.1, 1º sem. 2007.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco na conduta infracional. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.7, n. I, p. 81-95, 2005.

_____. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n.133, p. 41-59. jan/abril. 2008.

GONÇALVES, M. G. M. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. IN: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. S; MARTINS, S. T. F. (Org.). **Psicologia Social: Método Histórico-Social na Psicologia Social.** Petrópolis: Vozes, 2005. p.86-104.

_____. Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 113-128.

GOETHEL, E. S. Q. **A ação dos atores jurídico-sociais em processos judiciais de estudantes.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/144411>>. Acesso em: 06 de novembro de 2016.

GRAMKOW, G. **Os sentidos subjetivos de um jovem com história de transgressão social-legal na contemporaneidade.** 2007. 215 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GUARESCHI, N. M. de F. Políticas de identidade: novos enfoques e novos desafios para a psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v.12, n. 1/2, p. 110-124, jan/dez. 2000.

GUERRA, G. M. S. A.; ROMERA, V. M. **Os Adolescentes em conflito com a lei: Um círculo vicioso de vitimizadores e vitimizados.** 2010. Disponível em <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/2289/1882>>.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HAGE, S. M.; ARAÚJO, M de. Pela consolidação dos marcos legais que asseguram direitos às crianças, adolescentes e jovens brasileiros!. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.). **Redução da Idade Penal: Socioeducação não se faz com educação.** Brasília: CFP, 2013.p. 31-34.

HALL, S. Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. **Classics in the History of Psychology**, [S.I.] p. 1- 45, July. 2000. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ps000085.pdf>>. Acesso em: 16 de agosto de 2014.

HELLER, A. **Sociologia de la Vida Cotidiana.** Barcelona: Península, 1977.

HERNANDEZ, L. H. de A.; DAVID, A. A educação escolar de adolescentes em liberdade assistida: um estudo sobre a política pública adotada em Ribeirão Preto/SP. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 35..2012, Pernambuco. **Anais eletrônicos...** Pernambuco: Associação Nacional de Pós Graduação em Educação, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/101-gt05>> . Acesso em: 16 de maio de 2015.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R.; VANNCHI, P. (Org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação e participação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência Normal.** 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 24-62.

LANE, S. T. M. A psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia. In: _____. M.; CODO, W. (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

_____. A dialética da subjetividade versus a objetividade. In FURTADO, O.; ODAIR & GONZÁLEZ-REY, F. (Org.). **Por uma epistemologia da subjetividade: Um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p 11-17.

LEAL, Z. F. R. G. **Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia histórico-cultural.** 2010. 371f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LEÃO, G. M. P. Experiências de desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2006.

LEITE, R. P. **O processo de formação de identidade de estudantes negros que ingressaram no ensino superior pelo sistema de cotas do ProUni: a questão da ação afirmativa.** 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LEPRE, R. M. Adolescência e a construção da identidade. **Psicopedagogia online: Educação e Saúde**, 2003. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=395>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

LESSA, P.V. de.; FACCI, M.G.D. O psicólogo escolar e seu trabalho frente ao fracasso escolar numa perspectiva crítica. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 9., 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos....**São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009, p. 2-16. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/ixconpe_arquivos/19.pdf>

LIMA, A. F. de. **A dependência de drogas como um problema de Identidade: Possibilidades de apresentação do 'Eu' por meio da Oficina Terapêutica de Teatro.** 2005. 261f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

LIMA, F. S.; VERONESE, J. R. P. **Os direitos da criança e do adolescente: a necessária efetivação dos direitos fundamentais.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.(Coleção Pensando o Direito no Século XXI; v. 5).

MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: COLÓQUIO SOBRE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2003, Londrina. **Anais...** Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

_____. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004.

MARCÍLIO, M. L. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira: século XX.** **Revista USP**, v. 37, p. 46-57, 1998.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997. (reimpressão, 2012)

_____. **A sociedade vista do abismo.** Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARTINS, L. M. A constituição humana e a educação escolar. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, S. T. F. O materialismo histórico e a pesquisa-ação em psicologia social e saúde. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. S; MARTINS, S. T. F. (Org.). **Psicologia Social: Método Histórico-Social na Psicologia Social.** Petrópolis: Vozes, 2005. p.139-154.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

MASCAGNA, G. C. **Adolescência: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski**. 2009. 184f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MC GUIME. **Na pista eu arraso**. São Paulo: Detonafunksp, 2013. Singles.

MILANI, G. D.; OLIVEIRA, M.C. de; OLIVEIRA, J. A. de. O adolescente em conflito com a lei: da proteção integral às medidas socioeducativas. **ETIC**, v. 6, n. 6, 2010. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/view/2283/1876>>.

MULLER, F.; et al. Perspectivas de adolescentes em conflito com a lei sobre o delito, a medida de internação e as expectativas futuras. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, n.1, p.70-87, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: SOUZA, M.P.R; TANAMACHI, E.R.; ROCHA, M. (Org). **Psicologia e Educação – desafios teóricos- práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sociohistórica. In: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M. (Org.). **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-75.

_____. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, M. E. M; FACCI, M. G. D. (Org). **Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.

MIRANDA, S. F. **Negros, profissionais e acadêmicos: sentidos identitários e os efeitos do discurso ideológico do mérito**. 2013. 286f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MISSE, M. Notas sobre a sujeição criminal de crianças e adolescentes. IN: SENTO-SÉ, J. T.; PAIVA, V. **Juventude em conflito com a lei**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 190-200.

MOREIRA, A. **O ECA e a concretização dos direitos de crianças e adolescentes: há de se ter pressa**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

NASCIMENTO, I. P. **As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial**. 2002. 380 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, B. O conceito de socialização e o desenvolvimento do indivíduo. **Revista Paulista de Psicologia e Educação**, Araraquara, ano 1, v. 1, n.1, p. 35-62, 1995.

OLIVEIRA, C. S. **Sobrevivendo no inferno**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

OLIVEIRA, C.S, et al. Criminalidade juvenil e estratégias de (des)confinamento na cidade. **KATÁLYSIS**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 53-62, jan./jun. 2006.

OSÓRIO, L. C. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. IN: CONTINI, M. de L. J; KOLLER, S. H.; BARROS, M. N. dos S. (Org.). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 16-24.

_____. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 17-40.

_____.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

PACHECO, K. M. B; CIAMPA, A. C. O processo de metamorfose na identidade da pessoa com amputação. **Acta Fisiátrica**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 163-167, 2006. Disponível em: <http://www.actafisiatrica.org.br/audiencia_pdf.asp?aid2=192&nomeArquivo=v13n3a07.pdf>. Acesso em: 13 de jul. 2014.

PASQUALINI, J.C.; EIDT, N. M. A relação professor-aluno à luz de diferentes abordagens da psicologia. **Horizontes – Revista de Educação**, v. 1, n.1, p. 25-44, 2013.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo: Queroz Ed., 1984.

_____. **A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Queroz Ed., 1990.

_____. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v.3, n.1/2, p. 107-121, 1992.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PASSETTI, E. **Violentados: crianças, adolescentes e justiça**. São Paulo: Editoria Imaginário, 1995.

PEREIRA, T. S. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069/90: estudos sócio-jurídicos**. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

PEREIRA, I. **O adolescente em conflito com a lei e o direito à educação**. São Paulo: USP, 2006.

PINO, A. Direitos e realidade social da criança no Brasil. A propósito do “Estatuto da Criança e do Adolescente”. **Educação e Sociedade**, v. 36, p. 61-79, 1990.

RAGONESI, M. E. M. M. **Psicologia Escolar**: pensamento crítico e práticas profissionais. 1997. Tese (doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

REPA, L. Jürgen Habermas e o modelo reconstrutivo de Teoria Crítica. In: NOBRE, Marcos (Org.). **Curso livre de Teoria Crítica**. Campinas: Papirus, 2008.

ROCHA, M. L.. Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. In: ROCHA, M. L.; TANAMACHI, E. R.; SOUZA, M. P. R. (Org). **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. 1 Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, v. 1, p. 185-207.

ROCHA, M. C. M. **O processo de escolarização do aluno mutilado pelo câncer**: a transformação da identidade no processo de inclusão escolar. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

RODRIGUES, J.; BOSCO, S. **Redescobrimo o adolescente na comunidade**: uma outra visão da periferia. São Paulo: Cortez, 2005.

ROMAN, M. D. **Psicologia e Adolescência Encarcerada**: embates de uma atuação em meio à barbárie. São Paulo: Editora Unifesp, 2009.

ROSA, M. D.; VICENTIM, M. C.; BROIDE, J. Direitos Humanos e interfaces psi-jurídicas: uma pauta ético-política para a questão dos adolescentes “perigosos”. In: Conselho Regional de Psicologia da 6ª. Região (Org.). **Psicologia, violência e Direitos Humanos**. São Paulo: CRP SP, 2011. p.78-94.

ROSENTHAL, R. **Experimenter Effects in Behavioral Research**. New York: Appleton Century. Crofts, 1966.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. P.; FONSECA, D. C. Violência e inserção social do jovem de periferia urbana. **Psicologia: teoria e prática**. [online], v. 16, n.3, p. 58-68, 2014.

SANTOS, M. A. **Prometo-te ser Fiel no Casamento e no Swing**: uma construção identitária analisada à luz do sintagma identidade-metamorfose-emancipação. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Revista em Aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, p. 1-12, 1984.

_____. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A Pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

_____. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa. In: SAWAIA, B.B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 11. Ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2011, p.7-13.

SCHEINVAR, E. Afinal, qual a preocupação? Com os acusados de infração penal ou com os que se consideram vítimas deles? In: Conselho Federal de Psicologia (Org.). **Redução da Idade Penal: Socioeducação não se faz com educação** Brasília: CFP, 2013. p. 23-26.

SCHILLING, F. Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola. **Universitas Psychologica**, Bogotá, Colombia, v. 7, n. 31, p. 685-694, sept.-dic. 2008.

_____. **Direitos, violências, justiça: reflexões**. 2012. Tese (Concurso Livre-docente) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo, EPU, 1986.

_____. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, 2000.

SILVA, M. D. F. D. T.; et al. Adversidade familiar e problemas comportamentais entre adolescentes infratores e não-infratores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 791-798, out/dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722008000400017&script=sci_arttext> . Acesso em: 19 fev.2013.

SILVA, I. R. O. **O Projeto Educação e Cidadania e a escolarização do adolescente autor de ato infracional**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2008.

SILVA, F. G. da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 28, p. 169-195, 1º sem. de 2009.

SILVA, L. F. **Crime, Ostentação e Afetividade: Um estudo psicossocial sobre o adolescente em conflito com a Lei**. 2014. Dissertação (Mestrado Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

SILVEIRA, A. D. Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 353 – 368, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a06.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SOARES, L. E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu, 2004. p 30-159.

SOUZA, V. L.T; VENÂNCIO, M. M. R. Os sentidos atribuídos à medida socioeducativa de liberdade assistida por jovens em conflito com a lei e seus socioeducadores. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 32, p. 163- 185, 2011.

SPOZATI, A. Exclusão social e o fracasso escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

STUMPF, P.C.M. **Menores infratores em ambiente escolar**. 2011. 62 f. Monografia (Graduação em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2642/1/2011_PauloCesarMartinsStumpf.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2014.

TAKEUTI, N. M. Paradoxos sociais e juventude contemporânea. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n.3, p.427-434, set/dez. 2012.

TEIXEIRA, M. de L. T. Redução da idade penal...mais uma vez! In: Conselho Federal de Psicologia (Org.). **Redução da Idade Penal: Socioeducação não se faz com educação**. Brasília: CFP, 2013. p. 19-22.

TOMIO, N. A. O.Adolescência na perspectiva histórico-cultural: ênfase nos aspectos culturais para a compreensão do psiquismo. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA e IX SEMANA DE PSICOLOGIA, 2007. **Anais eletrônicos...**União Dinâmica de Faculdades Cataratas Foz do Iguaçu, 2007.

TOMIO, N. A. O. **O sentido da escola (pública) para adolescentes**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

TORRES, C. R. V. A construção da identidade de crianças no Sistema Prisional In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIENCIAS SOCIAIS. 11., 2011, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307918349_ARQUIVO_ACONSTRUCAODAIIDENTIDADEDECRIANCASNOSISTEMAPRISIONAL_CLAUDIAVAZ_12junho.pdf>. Acesso em> 07 ago. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERONESE, J. R. P. A proteção Integral da criança e do adolescente no direito brasileiro. **Rev. TST**, Brasília, v. 79, n. 1, p. 38-54, jan/mar. 2013.

_____. **El problema y el método de investigación**. In: Obras escogidas II. Madri, Visor, 1982.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo : Martins Fontes, 1987.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A transformação socialista do homem.** URSS: Varnitso, 2004. (N. Dória, Trad.). Trabalho original publicado em 1930. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 18 de abril de 2016.

_____. **Obras Escogidas IV: Psicologia Infantil.** 2ª Ed. Editorial Pedagógica: Moscú, 2006.

VIOLANTE, M. L. V. **O dilema do decente malandro.** Um estudo da identidade do menor institucionalizado. 1981. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

VOLPI, M. A construção do ato infracional. In:_____. **Sem liberdade, sem direitos: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei.** São Paulo: Cortez, 2001. p.57

_____. **O adolescente e o ato infracional.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O adolescente e o ato infracional.** São Paulo: Cortez, 2005.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2006: Os jovens do Brasil.** Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006.

_____. **Os jovens do Brasil: Mapa de Violência 2014.** Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2014. Disponível em: <www.juventude.gov.br/juventudeviva>.

YOUNG, J. **A sociedade excludente: exclusão social, criminalidade e diferença na modernidade recente.** Rio de Janeiro: Revan, 2002.

ZANELLA, M. N. Adolescente em conflito com a lei e a escola: uma relação possível?. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, n.3, p. 4-22, 2010.

ZALUAR, A.; NORONHA, J. C.; ALBUQUERQUE, C. Violência: pobreza ou fraqueza institucional?. **Cadernos de Saúde Pública**, v.10, n.1, p. 213-217, 1994.

_____. **Condomínio do Diabo.** Rio de Janeiro: Revan, 1994.

_____. **Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004

APÊNDICES

**APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARTICIPANTE MENOR DE 18 ANOS)**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)**

Eu, Priscila Carla Cardoso, aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (UNESP-Rio Claro), RG 44.318.163-9/SSP-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, estamos convidando-o (a) a participar do estudo “O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL”

Esta pesquisa quer entender a construção da identidade do adolescente que se envolve com ato infracional durante sua trajetória escolar e de que forma a escola o influenciou. Isso significa que sua participação nesta pesquisa se dará por meio de uma entrevista individual. Durante a entrevista o seguinte ocorrerá: faremos perguntas e ouviremos suas respostas, sendo elas gravadas. Você tem o direito de recusar a gravação, mas isso não significa que terá que deixar de participar da pesquisa. Nesse caso as respostas serão anotadas pela pesquisadora e um (a) auxiliar se for necessário. Esta entrevista será realizada numa sala fechada, onde somente você, a pesquisadora e o (a) auxiliar estarão presentes. Ainda é importante dizer que após o término da entrevista você poderá ser convidado a participar de uma atividade grupal (grupo focal) com outros adolescentes que também já cumpriu ou está em cumprimento de medidas socioeducativas.

Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos, pode ser que você se sinta incomodado ou desconfortável com alguma das perguntas feitas, mas para diminuir essa possibilidade adequamos as perguntas ao seu nível de escolarização e orientamos que você, caso tenha dúvida, possa pedir esclarecimento, que responda apenas as questões em que se sinta confortável, podendo, inclusive, deixar de responder a uma pergunta ou desistir de sua participação, sem qualquer prejuízo. Essa pesquisa ajudará a entender a sua trajetória escolar, bem como dos demais adolescentes que participarão do grupo e talvez possa auxiliar diretores, coordenadores e professores mediadores a pensar outras formas de atividades escolares.

Lembramos que é um direito seu desistir da participação na pesquisa em qualquer momento e por qualquer razão, sem qualquer prejuízo. Esclarecemos e garantimos que a sua identificação será mantida em segredo e os resultados dessa pesquisa serão utilizados apenas para estudo como explicado acima, incluída sua publicação para fins científicos. Em caso de dúvida ou para entender melhor a pesquisa, você poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com as pesquisadoras. Os dados para contato encontram-se no final desse documento.

Destacamos que você não terá qualquer forma de despesa e não será pago(a) para participar da presente pesquisa.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, feito em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Local/data

_____, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “O papel da escola na construção da identidade do adolescente autor de ato infracional”

Pesquisador Responsável: Priscila Carla Cardoso

Cargo/função: aluna do mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4272 e-mail: priscilacarlacardoso@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4272 e-mail: deboracf@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARTICIPANTE A PARTIR DE 18 ANOS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Priscila Carla Cardoso, aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (UNESP-Rio Claro), RG 44.318.163-9/SSP-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, estamos convidando-o (a) a participar do estudo “O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL”.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender a construção da identidade do adolescente autor de ato infracional durante sua trajetória escolar e de que forma a escola o influenciou. Isso significa que sua participação nesta pesquisa se dará por meio de uma entrevista individual. Durante a entrevista o seguinte ocorrerá: faremos perguntas e ouviremos suas respostas, sendo elas gravadas. Você tem o direito de recusar a gravação, mas isso não significa que terá que deixar de participar da pesquisa. Nesse caso as respostas serão anotadas pela pesquisadora e um (a) auxiliar se for necessário. Esta entrevista será realizada numa sala fechada, onde somente você, a pesquisadora e o (a) auxiliar estarão presentes. Ainda é importante dizer que após o término da entrevista você poderá ser convidado a participar de uma atividade grupal (grupo focal) com outros adolescentes que também já cumpriu ou está em cumprimento de medidas socioeducativas.

Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou constrangimento diante de alguma pergunta. Para diminuir essa possibilidade de risco de desconforto ou constrangimento, adequamos as perguntas ao seu nível de escolarização e orientamos que você responda apenas as questões que se sinta confortável, podendo, inclusive, deixar de responder a uma pergunta ou desistir de sua participação, sem qualquer prejuízo ou consequência. Os benefícios desta pesquisa consistem em melhor compreender a trajetória escolar de adolescentes com histórico de ato infracional, e assim auxiliar os professores, bem como a equipe gestora a pensar em propostas de práticas educativas diferenciadas.

Lembramos que é um direito seu desistir da participação na pesquisa em qualquer momento e por qualquer razão, sem qualquer prejuízo. Esclarecemos e garantimos que a sua identificação será mantida em sigilo e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos científicos expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada. Em caso de dúvida ou para entender melhor a pesquisa, você poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com as pesquisadoras. Os dados para contato encontram-se no final desse documento.

Ressaltamos que você não terá qualquer forma de despesa e não será remunerado(a) para participar da presente pesquisa.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisadora.

Local/data

_____, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa e RG

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “ O papel da escola na construção da identidade do adolescente autor de ato infracional”

Pesquisador Responsável: Priscila Carla Cardoso

Cargo/função: aluna do mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4272 e-mail: priscilacarlacardoso@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4272 e-mail: deboracf@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Priscila Carla Cardoso, aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (UNESP-Rio Claro), RG 44.318.163-9/SSP-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, estamos convidando seu filho (a) ou adolescente sob sua responsabilidade a participar do estudo “O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL”

Esta pesquisa tem por objetivo compreender a construção da identidade do adolescente autor de ato infracional durante sua trajetória escolar e de que forma a escola o influenciou. Isso significa que a participação do (a) adolescente nesta pesquisa se dará por meio de uma entrevista individual com o adolescente. Durante a entrevista o seguinte ocorrerá: faremos perguntas e ouviremos as respostas do (a) adolescente, sendo elas gravadas. O (a) adolescente e/ou você, como responsável, terá o direito de recusar a gravação, mas isso não significa que ele terá que deixar de participar da pesquisa. Nesse caso as respostas serão anotadas pela pesquisadora e um (a) auxiliar se for necessário. Este entrevista será realizada numa sala fechada, onde somente a pesquisadora, o (a) auxiliar e o (a) adolescente estarão presentes. Ainda é importante dizer que após o término da entrevista o (a) adolescente poderá ser convidado a participar de uma atividade grupal (grupo focal) com outros adolescentes que também já cumpriu ou está em cumprimento de medidas socioeducativas.

Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou constrangimento diante de alguma pergunta. Para diminuir essa possibilidade de risco de desconforto ou constrangimento, adequamos às perguntas ao nível de escolarização do (a) adolescente e orientamos que o (a) mesmo (a) responda apenas as questões que se sinta confortável, podendo, inclusive, deixar de responder a uma pergunta ou desistir de sua participação, sem qualquer prejuízo ou consequência. Os benefícios desta pesquisa consistem em melhor compreender a trajetória escolar de adolescentes com histórico de ato infracional, e assim auxiliar os professores, bem como a equipe gestora a pensar em propostas de práticas educativas diferenciadas.

Lembramos que é um direito seu e do (a) adolescente desistir da participação na pesquisa em qualquer momento e por qualquer razão, sem qualquer prejuízo. Esclarecemos e garantimos que a sua identificação e a do (a) adolescente será mantida em sigilo e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos científicos expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada. Em caso de dúvida ou para entender melhor a pesquisa, o (a) adolescente e/ou você poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com as pesquisadoras. Os dados para contato encontram-se no final desse documento.

Ressaltamos que você ou o (a) adolescente não terão qualquer forma de despesa e não serão remunerados (as) para participar da presente pesquisa.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, autorizando a participação do (a) adolescente. Esse termo é elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Local/data _____, ____/____/_____.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Responsável Legal e RG

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “ O papel da escola na construção da identidade do adolescente autor de ato infracional”

Pesquisador Responsável: Priscila Carla Cardoso

Cargo/função: aluna do mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4272 e-mail: priscilacarlacardoso@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4272 e-mail: deboracf@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/_____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Dados do Responsável

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**ROTEIRO DA ENTREVISTA****PARTE 1:**

NOME: _____

SEXO() MASC () FEM IDADE: _____ ESTADO CIVIL: _____

ESCOLARIDADE: _____

MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: _____ () JÁ CUMPRIU () EM CUMPRIMENTO**PARTE 2:**

1. Conte-me sobre sua trajetória escolar, relatando as lembranças você tem da escola.
2. Conte-me algum episódio que vivenciou na escola te marcou.
3. Fale-me o que a escola significa para você. Quais são as contribuições e/ou prejuízos que a escola possa ter dado ou causado a sua vida pessoal.
4. Relate suas dificuldades e facilidades dentro do ambiente escolar.
5. Se houve evasão escolar, conte-me quando e como isso ocorreu.
6. Gostaria de saber se em algum momento a percepção que você tem/tinham da escola mudou. Se sim, gostaria que relatasse um pouco sobre isso.
7. Diga-me o que mudaria na escola e por que.
8. Conte-me o que entende por ato infracional e o que ele significou/significa para sua vida.

9. Conte-me como se deu seu envolvimento com o meio infracional.
10. Fale-me como era sua relação com escola antes do ato infracional e após esse episódio. Você acha que pode existir alguma relação entre o ato infracional cometido e as experiências vividas na escola?
11. Conte-me como foi ou tem sido sua experiência escolar durante o período em que cumpriu ou está em cumprimento da medida socioeducativa. Se houve algo diferente, relate-me.
12. Conte-me como tem sido sua experiência escolar após o cumprimento da medida socioeducativa. Se houve alguma mudança, relate-me.
13. Diga-me o que é para você ser um bom e um mau aluno.
14. Algum professor marcou sua vida escolar? Se sim, por quê?

Caso tenha cumprido medida socioeducativa em meio fechado:

15. - Como você define a escola dentro da Fundação Casa? Como foi esta experiência para você?
16. - Como é estudar, participar das aulas e cumprir as exigências escolares dentro da Fundação Casa? O que isso significou pra você?
17. - Você percebeu avanços na sua aprendizagem escolar, no período em que esteve na Fundação Casa? Se sim, relate-os.
18. - Como é a relação professor e aluno dentro da Fundação Casa? Algum acontecimento lhe marcou?
19. - Você mudaria algo no cotidiano escolar dentro da Fundação Casa? O quê?
20. - Como você vê a escola dentro e fora da Fundação Casa? Qual modelo de escola você prefere?