
Ciências Biológicas

Giovanna Regina da Silva

**Aspectos da trajetória escolar de adolescentes em
conflito com a lei**



Rio Claro
2020

GIOVANNA REGINA DA SILVA

ASPECTOS DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ADOLESCENTES EM
CONFLITO COM A LEI

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

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de bacharela e licenciada em Ciências Biológicas.

Rio Claro
2020

S586a Silva, Giovanna Regina da
Aspectos da trajetória escolar de adolescentes em conflito com a lei
/ Giovanna Regina da Silva. -- Rio Claro, 2021
59 p.

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado e licenciatura -
Ciências Biológicas) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Débora Cristina Fonseca

1. Educação. 2. Medida Socioeducativa. 3. Liberdade Assistida. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Dedico a todos aqueles que, assim como eu, acreditam numa educação emancipatória e libertadora.

AGRADECIMENTOS

Encerrar este ciclo de graduação em meio a uma pandemia, foi algo que eu não pensaria nem em um milhão de anos. Por isso, gostaria de agradecer a todos que compartilharam essa caminhada comigo e estiveram presentes para mim, mesmo de longe.

À minha família, Luciana, Pretti e Ju, vocês são a razão principal de ser quem eu sou, sem o suporte e o cuidado de vocês, eu não conseguiria chegar até aqui. Obrigada, obrigada, obrigada. “Mami”, essa é para você!

Às meninas de casa, que em todos esses anos, me deram um novo lugar pra chamar de lar e novas pessoas para chamar de família, muito obrigada. Por sempre estarem do meu lado, por todo apoio e carinho desses anos e pelas nossas filhotas. Todas as moradoras da Encharquei e agregadas do coração, é um privilégio me cercar de mulheres tão fortes e brilhantes.

Ao meu amor, Paulinho, que encontrei no momento mais maluco e improvável de todos. Lindo, obrigada pela nossa parceria, pela nossa sintonia e por me dar motivos para sorrir todos os dias.

Aos meus amigos, confidentes e parceiros dessa jornada maluca chamada “matação”, obrigada por tornarem os dias difíceis mais suportáveis e os dias bons, mais felizes, vocês não imaginam como sou grata por tudo que compartilhamos.

Aos meus avós, Dona “Édua” e Tó - que tenho certeza que deve estar vibrando lá de cima - obrigada por serem meus maiores exemplos de empatia e amor. Vocês são a minha base, obrigada por tudo que me ensinaram, eu amo vocês com todo meu coração.

À minha orientadora, Débora Fonseca, toda a minha gratidão e respeito, pelos aprendizados, pela compreensão e parceria ao longo destes anos. Obrigada por sempre me incentivar e acreditar no meu trabalho.

Por fim, mas não menos importante, gostaria de agradecer a todos os meus professores que tanto me ensinaram e contribuíram, cada um à sua maneira, para me tornar a bióloga e professora que sou hoje. Não poderia deixar de agradecer também, aos alunos que tive o privilégio de encontrar nas salas de aula, sejam elas físicas ou virtuais, enquanto estagiária e residente, gratidão.

Ser professor é como plantar uma semente. Ser professor é sempre ser um especialista em bonsai, é nunca trabalhar com o agronegócio. Professor é o exercício de esperança permanente. Ser professor é ser sempre alguém que trabalha com uma melhoria, com o dever, com o futuro, com o crescimento e com o florescimento de outros seres humanos.

Leandro Karnal

RESUMO

O presente trabalho buscou levantar e analisar os aspectos envolvidos na trajetória escolar de adolescentes em conflito com a lei, no tocante às suas experiências educacionais e seu entorno. Através da pesquisa qualitativa com entrevista semi-estrutura e aprofundamento teórico, buscou-se compreender quais aspectos da trajetória escolar de adolescentes em cumprimento de MSE, mais especificamente em meio aberto (PSC e Liberdade Assistida), podem - ou não - estar relacionados ao fracasso ou sucesso escolar. Os dados coletados nesta pesquisa demonstraram que todos os entrevistados apresentavam defasagem idade-série, evidenciando a problemática da evasão escolar, por vezes logo no início da trajetória escolar. Os adolescentes apontaram ainda, para uma boa relação professor-aluno e aluno-instituição, colocando em evidência a falta de suporte familiar e uma majoritária visão utilitarista de educação, demonstrada por todos os entrevistados na pesquisa. Fato este que direciona para a ideia de que a escola, como agência socializadora, é incapaz de competir com outra agência socializadora que entra em ação, o crime. Sendo necessário que se voltem os esforços e atenção para a educação de jovens em conflito com a lei, a fim de ressignificar suas trajetórias escolares e de vida.

Palavras-chave: Adolescente em conflito com a lei; ECA; Educação; Trajetória escolar

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA	11
1.2 METODOLOGIA	12
2. AS LEIS E A POPULAÇÃO INFANTO-JUVENIL	14
2.1 DA SITUAÇÃO IRREGULAR À PROTEÇÃO INTEGRAL	14
2.2 O ECA E A DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL	16
2.3 SINASE	19
2.4 CREAS	21
3. A ESTIGMATIZAÇÃO DO JOVEM EM CONFLITO COM A LEI E SUAS CONSEQUÊNCIAS	23
3.1 ESTIGMA	23
3.2 O JOVEM INFRATOR PERANTE A SOCIEDADE E A ESCOLA	24
3.3 A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO EXTRA E INTRAMUROS ESCOLAR	26
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	29
4.1 O ATENDIMENTO NO CREAS - MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA	29
4.2 PERFIL DOS ENTREVISTADOS	30
4.3 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	32
CATEGORIA I - Aspectos intra-muros escolar	33
CATEGORIA II - Aspectos extramuros escolar	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA	51
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	53

LISTA DE ABREVIATURAS

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
LA - Liberdade Assistida
PAEFI - Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos
PIA - Plano Individual de Atendimento
PNBEM - Política Nacional de Bem-Estar do Menor
PSC - Prestação de Serviço à Comunidade
SAM - Serviço e Atendimento ao Menor
SEDH - Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos entrevistados

Quadro 2 - Categorias e subcategorias de análise

1. INTRODUÇÃO

O fracasso escolar é um dos problemas mais graves do sistema educacional brasileiro, que vem convivendo com esta questão há anos e, os fatores que se correlacionam ao fracasso escolar possuem tanto uma origem extramuros escolar como também, fatores intramuros escolares (COLLARES, 1969).

Os fatores de origem extramuros escolar referem-se às más condições de vida ao qual estes jovens estão submetidos, podendo ser de cunho social, econômico, cultural, como também, por exposição à violência, falta de suporte familiar bem estruturado, entre outras questões que podem colocar em risco os direitos da criança e do adolescente.

Já os fatores de origem intramuros escolares, diz respeito ao projeto pedagógico, a atuação docente, questão de ensino-aprendizagem, avaliação de desempenho e o que se entende por violência simbólica, que será discutido mais à frente. Para Mello (1983) estes fatores são, em suma, mecanismos de seletividade que contribuem para a reprodução da desigualdade social ao se utilizar de mecanismo de exclusão dos mais pobres da escola.

O processo social de produção do fracasso escolar acontece no próprio meio escolar, uma vez que, a escola reproduz as condições de produção dominante na sociedade, sendo ela, a instituição responsável por criar obstáculos para a conclusão de seus próprios objetivos, através da burocratização e segmentação do trabalho pedagógico (PATTO, 1999).

Em vista disso, Cardoso (2017) faz o seguinte levantamento:

“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.” (p.11)

Arelado a todas estas questões, é possível notar que um dos grandes desafios do sistema educacional brasileiro é a conciliação entre salas de aula superlotadas, falta de infraestrutura e professores desmotivados por baixos salários e, de modo mais específico, a educação de jovens em conflito com a lei, sob cumprimento de medida socioeducativa, uma vez que estes não se enquadram no modelo de aluno normativo esperado pela escola.

No que diz respeito ao adolescente autor de ato infracional, ao longo dos anos construiu-se, histórica e culturalmente, um olhar ancorado em preconceitos e prejulgamentos sobre estes adolescentes, de forma a serem vistos como veículos de violência e não vítimas de uma política de marginalização e exclusão. Trata-se de uma população marginalizada sem

acesso a serviços e programas que lhe garantam o mínimo de dignidade para viver, sendo, portanto, vulneráveis a vários problemas presentes na sociedade.

Para Zanella (2010) adolescentes marginalizados que freqüentam instituições públicas de ensino, não vêem sentidos e motivos para permanecerem na escola, que para eles, acaba sendo um espaço de violência moral, verbal, discriminação, preconceitos e opressão. De modo que a partir do momento que o adolescente se constitui como sujeito histórico adolescente em conflito com a lei, passa a carregar consigo o estigma do infrator.

Desta forma, estes jovens acabam sendo vítimas da chamada inclusão excludente, ou seja, processos de exclusão travestidos de cuidados, o que se vê nas instituições totais, como a Fundação Casa, e até em escolas de ensino público.

“Se a escola tem como objetivo a integração dos indivíduos na sociedade, deve-se procurar fazer com que as crianças sintam-se aptas a captar os ensinamentos. No entanto, o que se tem visto ultimamente são apenas os professores passarem seu conhecimento, sem se importar com a realidade do aluno. Isso acaba prejudicando àqueles alunos que vêm, por exemplo, de periferias ou de outras localidades onde a realidade é diferente. Sendo assim, essas crianças têm maior dificuldade em aprender e se comunicar. Nesse caso, percebe-se o desinteresse do professor em refletir sobre seu papel e o conteúdo que propôs” (HELENA e BELOTTI, 2010, p. 2)

Pereira e Sudbrack (2009) apontam em seus estudos que muitos adolescentes possuem um forte sentimento de insegurança e não pertencimento à instituição de ensino, o que resulta em baixa auto-estima, sentimento de fracasso e sem perspectiva de futuro. Para Bazon (2013) o envolvimento dos adolescentes com a prática de delitos se desenvolve na relação desses com o seu entorno, sendo a escola uma das instâncias em que as relações estabelecidas possuem importante participação na construção da trajetória destes jovens.

Vítimas de um sistema que busca, a todo momento, a exclusão dos segmentos mais pobres da sociedade, Ferraro (1999) salienta ainda, duas exclusões diferentes, sofridas por esses alunos, sendo a exclusão da escola e a exclusão na escola. Para ele, a exclusão da escola abrange tanto o não acesso quanto a evasão em si, já a exclusão na escola compreende a exclusão produzida dentro do processo escolar, como a reprovação e a repetência.

Caurel (2003) revela ainda, elementos presentes nos discursos de adolescentes infratores que demonstram uma concepção utilitária da necessidade de escolarizar-se, ante as exigências do trabalho. Em seu estudo Bazon, Silva e Ferrari (2013) reiteram que as variáveis escolares se sobrepõem às variáveis familiares no que compete o envolvimento do adolescente com o ato infracional, ao explicitar o percurso escolar marcado por dificuldades de aprendizagem, defasagem ano-escola, reprovação e evasão destes adolescentes.

Assim sendo, uma vez que o envolvimento de adolescentes em atos infracionais tem sido frequentemente associado a exposições de inúmeros fatores de risco presentes nos diferentes contextos sociais, seja ele escolar, familiar ou em relação à sociedade e a todo seu entorno, o presente estudo objetivou investigar a trajetória escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida, buscando compreender a relação destes com a instituição escolar em si e o corpo docente a fim de depreender de que forma as instituições escolares têm atuado no que se refere à inclusão ou a exclusão destes alunos.

Desta forma, o presente trabalho foi dividido em seções, sendo a introdução, juntamente com objetivos e metodologia, a primeira seção apresentada. Dando continuidade, na segunda seção consta o histórico de leis referentes à criança e ao adolescentes, iniciando-se com o Código de Menores até a promulgação da Doutrina da Proteção Integral. A terceira seção aborda questões relativas ao estigma que é lançado sobre o jovem em conflito com a lei e suas consequências, tanto na sua trajetória escolar como em sua vida em sociedade, constando ainda, uma discussão a respeito da violência dentro e fora do ambiente escolar. Na quarta seção são apresentados os resultados e discussão, nesta seção consta como foi o contato com o CREAS, um breve perfil dos entrevistados e o modo de categorização dos resultados. Por fim, na quinta e última seção, consta as considerações finais acerca do trabalho desenvolvido.

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

OBJETIVO GERAL

O presente trabalho teve como objetivo levantar quais fatores influenciam no sucesso ou fracasso escolar, através da análise da trajetória escolar de alunos com histórico de conflito com a lei.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Levantar a relação idade-série, a fim de identificar se apresentam defasagens;
- Analisar se durante a trajetória escolar, os participantes vivenciaram ou conviveram com cenas de violência física ou verbal, na escola ou em outros núcleos de convivência;
- Identificar como se dá, na visão dos adolescentes, a relação professor-aluno e aluno-instituição, bem como, de que forma estas relações podem influenciar na questão ensino-aprendizagem;

1.2 METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, que se iniciou no ano de 2019, durante as disciplinas de prática de componente curricular, se tratando, então, de um aprofundamento de dados já coletados. Neste trabalho, apresentarei, de forma mais detalhada a análise e discussão dos dados já coletados anteriormente. Arelada à pesquisa qualitativa se fará uso de aprofundamento teórico para análise dos dados que se consideram relevantes no que tange a trajetória escolar de adolescentes em conflito com a lei, em especial de aspectos ainda não discutidos mas previstos na pesquisa.

Para a pesquisa qualitativa, utilizou-se como instrumento de coleta de dados entrevistas semi estruturadas, que segundo Morgan (1988) trata-se de uma conversa intencional entre duas pessoas. As entrevistas semi estruturadas tem como base um roteiro de perguntas, um questionário elaborado previamente, sendo este flexível quanto a apresentação das perguntas, sendo permitido realizar perguntas complementares a fim de uma melhor compreensão (Manzini, 2012)

Para Godoy (1995) a pesquisa qualitativa não procura por medições quantitativas, não empregando nenhum instrumento estatístico em sua análise:

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58)

O roteiro de entrevista (apêndice A) elaborado constituiu-se de quinze questões, baseadas na identificação de fatores que podem ser condicionantes para determinar o sucesso ou fracasso escolar. Entre eles, a relação professor-aluno, a questão ensino-aprendizagem, questão defasagem, exposição à cenas de violência intra e extramuros escolar, bem como, suporte familiar.

As entrevistas foram realizadas após o protocolo de pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CAAE - 08633119.4,0000.5465), tendo como público alvo adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, especificamente de Liberdade Assistida (LA), maiores de 18 anos.

Com a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), localizado em uma cidade do interior paulista, foi procurado para auxiliar no contato com os jovens que estavam em

cumprimento de medida socioeducativa, para convite desses jovens e seus responsáveis para participação na pesquisa utilizada como base.

O convite foi feito aos adolescentes e seus responsáveis - apenas aos que estavam presentes no local - no mesmo dia de realização das entrevistas, no momento em que chegavam para seu atendimento na instituição, juntamente à assistente social. Em uma sala particular, foi explicado detalhadamente o teor da pesquisa e qual seria a sua participação, reforçando que em nada afetaria na sua medida, bem como, seria mantido seu anonimato.

O contato com os jovens ocorreu durante o ‘Atendimento’ com a Assistente Social, que se manteve presente na sala em todo momento. As entrevistas foram gravadas, sob consentimento prévio, e transcritas posteriormente para análise dos dados coletados. Assim sendo, os mesmos foram esclarecidos quanto aos processos da pesquisa, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice B

No que se refere a escolha por aprofundamento teórico para análise dos dados coletados, Lima (2007) aponta que a pesquisa bibliográfica consiste em um:

Procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas. (LIMA, 2007, p.44)

Para a pesquisa bibliográfica foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Estatuto da Criança e do Adolescente”; “Jovens em conflito com a lei”; “Medidas Socioeducativas”; “Socioeducação”; Fracasso escolar e jovens em conflito com a lei”; “Trajetórias escolares de jovens em conflito com a lei e Reinserção de jovens em conflito com a lei.

Após a realização das entrevistas, foi realizada a transcrição e análise dos resultados, que serão organizados segundo Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011), segundo três etapas: pré- análise - exploração do material e tratamento dos resultados – inferência e interpretação.

Resumidamente, a primeira etapa de *pré análise* consiste na organização e sistematização das ideias principais, de forma a ser o primeiro contato com a escolha e leitura de documentos, visando a formulação de hipóteses e objetivos. A segunda fase, consiste na interpretação e análise dos dados propriamente ditos, encerrando com a terceira e última fase de tratamento dos resultados brutos, a fim de tomarem significados, para que então, sejam validados.

Portanto, trata-se de uma pesquisa de aprofundamento na revisão bibliográfica e análise de dados empíricos e aprofundamento dos aspectos que tangem a trajetória escolar.

2. AS LEIS E A POPULAÇÃO INFANTO-JUVENIL

2.1 DA SITUAÇÃO IRREGULAR À PROTEÇÃO INTEGRAL

Embora nos dias de hoje existam diversos aparatos político-legais que integram a implementação de políticas públicas em defesa dos direitos de crianças e adolescentes, a garantia de seu cumprimento, bem como a sua fiscalização e controle, parecem ser um dos desafios encontrados no que tange a questão do jovem infrator e sua entrada e permanência no Ensino Básico. Para o melhor esclarecimento acerca da situação do jovem em conflito com a lei, é necessário que se faça uma retomada histórica dos acontecimentos, em especial a partir do Brasil - República.

Durante o período de República (1900 – 1930), com a criação do Comitê de Defesa Proletária, em 1917, surgiram as primeiras pautas acerca do trabalho infantil. Desta forma, em 1923, foi criado o Juizado de Menores e, posteriormente, em 1927, foi promulgado o Código de Menores.

Alberton (2005) considera que o Código de Menores referia-se àqueles menores de 18 anos, abandonados e delinquentes, de forma que a punição por infração deixou de ser vista como caráter de castigo e assumiu caráter de educação e, passando então, a ser dever do Estado assistir aos menores. Desta forma, o Código de Menores entrou em vigor para estabelecer diretrizes que regulamentassem questões como trabalho, tutela e delinquência daqueles considerados em situação irregular, como apontado:

Art. 1º O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinqüente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submettido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Codigo. (BRASIL, 1927, Art. 1)

O Estado Novo (1937 - 1945) foi um período marcado pela implementação de programas assistencialistas e pela outorga da Constituição de 1937, destacando-se a Legislação Trabalhista e a obrigatoriedade de ensino e, segundo Jesus (2006), foi o momento em que o Estado chamou para si a responsabilidade de assegurar os direitos da infância e da juventude. Porém, com a derrubada das oligarquias, houve o surgimento de um Estado autoritário que se utilizava de artifícios assistencialistas para incorporar a classe trabalhadora aos seus desejos, uma vez que, a mesma ganhava força desde o período de República e estava na liderança das lutas sociais daquele período.

Já em 1942, período marcado por intenso autoritarismo, surge o SAM - Serviço de Assistência ao Menor, que atuava analogamente à um Sistema Penitenciário aplicado aos menores de 18 anos, possuindo um segmento correcional-repressivo, que para Liberati (2003) tinha como função:

Amparar, socialmente, os menores carentes abandonados e infratores, centralizando a execução de uma política de atendimento, de caráter corretivo-repressivo-assistencial em todo território nacional. Na verdade, o SAM foi criado, para cumprir as medidas aplicadas aos infratores pelo juiz, tornando-se mais uma administradora de instituições do que, de fato, uma política de atendimento ao infrator. (LIBERATI, 2003, pg. 60)

Desta forma, o SAM fazia a separação entre os adolescentes que teriam praticado ato infracional e o menor abandonado, fazendo a internação dos autores de ato infracional em reformatórios e casas de correção e o encaminhamento dos menores abandonados à aprendizagem de ofícios. (OLIVEIRA, 2013)

Apesar de ter por objetivo promover a assistência social, é pautado na crença da internação como o mecanismo de recuperação mais eficiente, atendendo à máxima de que a “privação total de liberdade” funcionaria como proteção da criança e do adolescente, de forma a obter significativo resultado na reconstrução da personalidade do jovem infrator, como apontado por Liberati (2003).

Com a instauração da ditadura militar em 1964 e com ela a interrupção do avanço da democracia no país, no que concebe à infância e a juventude, surge dois documentos importantes, a criação da FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Lei 4.513/64) e a reformulação do Código de Menores de 1979 (Lei 6697/79). Para Villas-Bôas (2012) o objetivo principal da FUNABEM era atuar na internação dos menores infratores, bem como, daqueles em situação de vulnerabilidade e abandono. Neste momento, a sociedade, ao reconhecer sua participação sobre a política pública voltada à infância e à juventude, declara falência à Política Nacional do Bem-estar do Menor (PNBEM), entendendo que os problemas não pertenciam exclusivamente ao Estado, mas também à sociedade, uma vez que são gerados por ela e nela estão instalados (JESUS, 2006).

Já a reformulação do Código de Menores em 1979, não rompeu significativamente com a linha assistencialista e de repressão, instituído em 1927 e segundo Leite (2005) uma vez constatada a situação irregular, o menor passava a ser objeto de tutela do Estado, bem como se entendia como menor em situação irregular toda e qualquer criança ou adolescente pobre, de forma a legitimar a intervenção do Estado, através da ação direta do Juiz de Menores e da inclusão do menor no sistema de assistência adotado pela Política Nacional do Bem-estar do Menor. Segundo Saraiva (2005), infratores e abandonados eram mantidos

juntos pois segundo a interpretação da lei, ambos se enquadram como menores em situação irregular.

Segundo Alberton (2005), até 1988, a Legislação Brasileira aplicada aos menores, nascidos ou residentes no Brasil, era discriminatória uma vez que não assegurava e protegia os direitos de todos, como evidencia a fala:

De 1830 até 1988, salvo raríssimas exceções, a legislação brasileira que se referisse “ao menor” nascido ou residente no Brasil era discriminatória: só dizia respeito a uma pequena parcela dessa população, considerada como “menores” em situações desfavoráveis, referindo-se a eles de uma forma agressiva e preconceituosa. As leis tinham a preocupação muito mais de “proteger” a sociedade das crianças e dos adolescentes do que proteger e assegurar direitos para a população infanto-juvenil. (ALBERTON, 2005, pg. 58)

Na década de 80, com a concretização da busca pela democracia, em 5 de Outubro de 1988, é promulgada a Constituição Brasileira de 1988, dando ênfase à proteção e à garantia dos direitos da criança e do adolescente, responsabilizando o Estado juntamente com, a família e sociedade:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, Art. 227)

Tratou-se, portanto, de uma significativa mudança no panorama jurídico-brasileiro, há décadas atrasado, uma vez que agora, a população infanto-juvenil deixa de ser discriminatória para tornar-se sujeito de direitos (BRUÑOL, 2001). Desta forma, têm-se as bases do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90).

Promulgado em 13 de Julho de 1990, o ECA (BRASIL, 1990) representa uma conquista no que compete a políticas voltadas à infância e juventude, uma vez que fundamenta as condições essenciais de desenvolvimento, sociabilidade e educação, prevendo tratamento especial, diferente daquele dado aos adultos (MENIN, 2005). Para Jesus (2006), o Estatuto substitui o antigo Código de Menores (Lei nº 6.697/79) e a sua doutrina da situação irregular, sendo uma resposta aos movimentos da sociedade que pendiam para uma nova política de atendimento às crianças e aos adolescentes em oposição ao assistencialismo e a repressão herdada da época da Funabem e ratificada pelo Código de Menores.

2.2 O ECA E A DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

Instituída a Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, estava inserida em seu ordenamento a chamada Doutrina da Proteção Integral, que segundo Liberati (2003) rompe legalmente com a doutrina da situação irregular, vigente durante o Código de Menores.

Para Liberati a doutrina de proteção integral não pode e não deve ser exclusiva para as categorias estigmatizadas como “abandonado”, “menor” ou “infrator”, mas sim deve ser aplicado a todas crianças e adolescentes, sem que haja distinção. O ECA prevê uma distinção entre crianças e adolescentes, abordada no Artigo 2º que: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. (BRASIL, ECA, 2011).

Méndez (2000) e Saraiva (2006), entendem o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente como um rompimento, uma quebra com o ideário anterior do “menorismo” ou melhor dizendo, da Doutrina de Situação Irregular. O ECA reformula a relação entre a criança e o adolescente perante a sociedade, o estado e a família.

Em retrospecto, Emilio García Méndez (2000) aponta que a responsabilidade penal da criança e do adolescente passou por três etapas: a primeira etapa, que remete ao século XIX, possui característica retribucionista, e considera os menores de idade e os adultos iguais perante a lei; a segunda etapa possui caráter tutelar, com forte influência do movimento reformista, que exigia uma legislação especializada aos menores; por fim, temos a terceira etapa que tem seu início em 1989, tendo como marco a aprovação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, sendo a partir desta etapa, o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.(MÉNDEZ, 2000).

O ECA é categórico ao compreender na infância e juventude, pessoas que devem gozar de plenos direitos, como é explicitado:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, Lei 8.069, 1990)

Diferentemente do que acontecia anteriormente, o ECA atua na criação de um sistema de garantias e proteção, nas quais situações de vulnerabilidade, de “irregularidade” não mais são vistas como crimes. Desta forma, a criança e o adolescente ao se encontrar em situação em que seu direito é ameaçado ou violado, não é mais ele que se encontra em situação irregular e sim a instituição responsável. (VIDAL, 2014).

Meneses (2008) e Saraiva (2005) entendem que o Estatuto da Criança e do Adolescente estabeleceu três sistemas de garantia. O primeiro possui caráter universal e se

aplica a toda população infanto-juvenil, sendo responsável por cuidar das políticas públicas de atendimento à criança e ao adolescente. O segundo tem como principal operador o Conselho Tutelar, e tem como objetivo a proteção de jovens em situação de risco social ou pessoal. Por fim, o terceiro são as medidas socioeducativas, aplicadas àqueles que praticassem algum tipo de ato infracional.

Segundo o ECA (BRASIL, 1990), as crianças são inimputáveis e irresponsáveis penalmente, podendo receber apenas medidas de proteção. Por outro lado, os adolescentes, são penalmente inimputáveis, porém penalmente responsáveis, de forma que responderão penalmente de acordo com a legislação específica à eles, de forma a serem concedidas a eles, todas as garantias oferecidas à adultos, além de mais algumas garantias específicas. (SARAIVA, 2006)

Para Veronese e Lima (2009), uma vez que crianças e adolescentes são entendidos como sujeitos de direitos, eles devem possuir meios de se defender e o direito de falar, bem como, as instituições têm o dever de ouvi-los.

Segundo Raniere (2014), no Código de Menores de 1979, os jovens que cumpriam medida de internação e os jovens em situação de abandono eram postos juntos, de forma que uma mesma medida, poderia se aplicar a todos os adolescentes, sendo vista como proteção. Em contrapartida, com a promulgação do ECA houve uma separação destas duas categorias, havendo uma distinção clara entre medida de proteção e medida socioeducativa

Para Patrice Schuch:

“É a partir do ECA que há a necessidade de distinção entre programas para os adolescentes a quem se atribua autoria de ato infracional – as medidas sócio-educativas – e as crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social – as medidas protetivas.” (SCHUCH, 2009, p. 129)

Desta forma, para os adolescentes autores de ato infracional, o ECA prevê medidas socioeducativas, além das medidas de proteção, As medidas de proteção são geralmente a obrigatoriedade de regresso à escola, algum tratamento psicológico ou de saúde. Já as medidas socioeducativas dependem da gravidade da infração, podendo ser cumpridas em meio aberto ou fechado - com privação de liberdade. D’ Andrea (2005) conceitua as medidas de proteção:

“As medidas de proteção são ações, administrativas ou judiciais, adotadas pela autoridade competente, em favor da criança ou adolescente, quando existir risco de violação de seus direitos, por ação ou omissão do Estado, ação ou falta dos pais ou responsáveis ou razão de sua conduta.” (2005, p.81)

Sobre as medidas de proteção específicas, o ECA discorre:

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:
I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
III - em razão de sua conduta. (BRASIL, ECA, 1990)

Quanto às medidas socioeducativas:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:
I - advertência;
II - obrigação de reparar o dano;
III - prestação de serviços à comunidade;
IV - liberdade assistida;
V - inserção em regime de semiliberdade;
VI - internação em estabelecimento educacional;
VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.
§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.
§ 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.
§ 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições. (BRASIL, ECA, 1990).

Segundo D'Andrea (2005), as medidas socioeducativas visam a reeducação e ressocialização do adolescente infrator e, ao ser aplicada, deve ser considerado a capacidade individual do adolescente em cumpri-la, almejando o fortalecimento do vínculo familiar e, em casos de adolescentes acometidos por doença ou qualquer deficiência mental, este terá o direito ao atendimento individual e especializado, se adequando a sua condição particular.

A educação e a responsabilização são os dois eixos estruturantes da socioeducação e, deste modo, as medidas socioeducativas devem assumir caráter de ressocialização, a fim de, superar a trajetória infracional de adolescentes em conflito com a lei (BONATTO, 2019).

Para Leal e Carmo (2014) o processo socioeducativo:

“(...) deve considerar as complexas relações existentes na sociedade, pois a Socioeducação não se dá de forma desarticulada dos valores morais, dos interesses econômicos e dos interesses políticos. É necessário, portanto, entender a dinâmica estabelecida na sociedade.” (p.209)

É necessário que se ressalte que o ECA prevê o caráter educativo das medidas, porém Saraiva (2006) aponta que a medida socioeducativa não deixa de possuir caráter punitivo, uma vez que somente ao adolescente infrator é aplicado a sanção e, portanto, nota-se a coercibilidade, possuindo natureza retributiva. Para o autor, existem brechas no ECA que abrem espaço para interpretações equivocadas:

“Práticas norteadas pela antiga Doutrina da Situação Irregular permanecem em vigor, travestidas de operacionalidade do Estatuto da Criança e do Adolescente, a produzir um neomenorismo.” (SARAIVA, 2006, p. 55)

2.3 SINASE

O SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - tem como finalidade a construção de parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos, buscando complementar o ECA no que se refere à execução das medidas socioeducativas. (BRASIL, 2006). O sistema foi criado na intenção de minimizar as brechas do ECA, as quais possibilitam, em certos casos, diferentes interpretações dos operadores.

De acordo com Veronese e Lima (2009), o SINASE possui dois grandes marcos: sua sistematização em 2006 e a Lei 12.594 em 2012. O primeiro marco se inicia no ano de 2004, com a articulação da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), juntamente com o apoio do Fundo das Nações Unidas (UNICEF) na sistematização de um documento que visava promover ação educativa no atendimento ao adolescente que cumpre medida socioeducativa. O segundo passo, é a promulgação da Lei 12.594, em 2012, que implementa, de fato, o SINASE como sistema de regulamentação e execução de medidas socioeducativas.

Logo em seu primeiro artigo, elucida-se:

§ 1º Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei. (BRASIL, Lei 12.594)

Assim como o ECA, o SINASE surge para reafirmar e garantir a natureza pedagógica das medidas socioeducativa, priorizando desta forma, aquelas em meio aberto em oposição às de privação de liberdade. Entende-se por medidas socioeducativas aquelas previstas no art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), tendo como objetivo a responsabilização do adolescente às consequências de seu ato, bem como o incentivo a sua reparação; preza ainda pela integração social destes jovens, garantindo seus direitos individuais e sociais, tendo como parâmetro máximo a privação de liberdade ou a restrição de direitos, conforme limite previsto em lei (BRASIL, LEI 12.594, art. 2º). Esta Lei, prevê atendimento socioeducativo em todas as unidades da federação, além da articulação entre as áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte.

Para a obtenção de uma caráter emancipatório o SINASE se apoia na educação, buscando na ação socioeducativa a prevalência da ação pedagógica em detrimento de aspectos

sancionatórios, sendo possível através do diálogo, da integração com o meio familiar e social, bem como, o reconhecimento da singularidade de cada indivíduo. (VIDAL, 2014)

Visando a garantia do caráter educativo das medidas, institui-se o Plano Individual de Atendimento (PIA), que como previsto no Art. 52 da Lei 12.594, atua como “instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente”. (BRASIL, Lei 12.594). O objetivo deste plano é basicamente o de gestão e organização da medida, articulando não somente o adolescente, como também a família e os demais envolvidos em sua rotina, atuando como ferramenta de acompanhamento, objetivando a não reincidência da prática infracional.

Art. 54. Constarão do plano individual, no mínimo:

I - os resultados da avaliação interdisciplinar;

II - os objetivos declarados pelo adolescente;

III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional;

IV - atividades de integração e apoio à família;

V - formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e

VI - as medidas específicas de atenção à sua saúde. (BRASIL, Lei 12.594)

Vidal acredita que:

“O objetivo do PIA está na individualização do atendimento, enxergando cada jovem como um caso singular. Essa possibilidade é muito interessante para a superação de uma relação permeada pelo estigma, entre o profissional e o jovem em medida socioeducativa.” (VIDAL, 2014, p. 81)

Outro importante aspecto trazido pelo SINASE refere-se à responsabilização dos gestores e operadores, bem como, entidades de atendimento, submetendo-os a sanções administrativas e criminais previstas não somente no ECA como na lei de improbidade administrativa.

Por fim, uma preocupação da Lei 12.594/2012 é a de prezar pela garantia de capacitação para o trabalho dos adolescentes inseridos no sistema socioeducativo, tendo como objetivo a criação de vagas nos sistemas de formação profissional da indústria do comércio e de aprendizagem rural e do transporte, além de vagas como aprendiz. Sobre esta questão se faz necessário a reflexão acerca da atenção dada à profissionalização destes jovens, uma vez que estamos inseridos em uma cultura de consumo (BAUMAN, 2010), não se vê a superação da prática infracional sem que o adolescente esteja trabalhando e, portanto, se auto sustentando.

Desta forma, o SINASE é o produto de anos de reflexão e luta acerca do sistema de responsabilização de adolescentes infratores, se mostrando notórios os avanços na garantia dos direitos dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

2.4 CREAS

Segundo a Lei nº 12.435/2011 (BRASIL, 2011), o CREAS - Centro de Referência Especializado em Assistência Social - é a unidade de abrangência e gestão municipal, estadual ou regional, responsável por ofertar serviços de proteção básica à indivíduos e famílias que se encontram em situação de risco ou vulnerabilidade pessoal ou social. O CREAS é uma unidade integradora do Sistema Único de Assistência Social - SUAS - juntamente com o CRAS - Centro de Referência de Assistência Social.

Deste modo, o CREAS é responsável por executar os serviços de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), bem como, o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA), e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, tendo como propósito prover atenção socioassistencial e acompanhamento àqueles em cumprimento de medida socioeducativa.

“É importante ressaltar que existe prioridade, segundo o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (2006) (Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH, 2006), às medidas de meio aberto (prestação de serviços à comunidade e Liberdade Assistida) em detrimento das medidas restritivas de liberdade (semiliberdade e internação em estabelecimento educacional), uma vez que essas medidas garantem o convívio familiar e comunitário dos adolescentes que a cumprem. Assim, a medida de Liberdade Assistida (L.A) compõem uma estratégia inovadora de forma a garantir os direitos desses adolescentes.” (COELHO e ROSA, 2013, p. 165)

Esta unidade tem como objetivo principal, acolher e escutar estes jovens, bem como, fortalecer a função protetiva da família, assegurar o acesso a direitos socioassistenciais e à rede de proteção social e dar suporte para a superação da situação de risco, incentivando a reinserção no contexto social.

As principais ações/atividades que constituem o trabalho social realizado pelo CREAS são: a construção de plano individual e/ou familiar de atendimento através da orientação sócio-familiar, ofertando a estes, atendimento psicossocial, orientação jurídico social e acompanhamento da medida socioeducativa, além de ser responsável pela articulação entre políticas públicas setoriais e os demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos.

Um ponto importante da atuação do CREAS, no que tange a trajetória escolar de adolescentes em conflito com a lei, é a busca e oferta de vagas em instituições públicas de ensino básico, que estejam localizadas próximo a residência do adolescente, a fim de garantir o seu regresso à educação, como forma de superação da trajetória infracional.

Ainda no que diz respeito a reinserção desses jovens na sociedade, o CREAS, por meio de articulação intersetorial, encaminha-os à cursos profissionalizantes, através de parcerias, com o objetivo de inseri-los no mercado de trabalho segundo o PIA.

3. A ESTIGMATIZAÇÃO DO JOVEM EM CONFLITO COM A LEI E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Para que se compreenda o desenvolvimento da relação entre o adolescente em conflito com a lei e o meio ao qual este sujeito está inserido, é necessário que se analise o estigma que este carrega, bem como as consequências da estigmatização nas relações com todas as instituições que o atendem e o amparam, e que buscam garantir seus direitos plenos e absolutos.

À vista disso, deseja-se, primeiramente, definir o conceito de estigma, entendendo de que forma atua, assim como suas possíveis consequências dos que o carregam, para então se analisar, com maior profundidade, todas as ferramentas envolvidas no processo educativos para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

3.1 ESTIGMA

A primeira definição de estigma a ser trabalhada será a de Goffman (1988), conceituando-o enquanto marca ou sinal que relaciona o seu portador com algum atributo visto como desqualificado ou pejorativo, diferenciando-se do que se considera “normal”, que segundo Erving Goffman refere-se: “a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena” (p. 4).

Entendo que Goffman descreve o estigma como atributos negativos que possuem capacidade de marcar o indivíduo de forma a menosprezá-lo e sub-julgá-lo perante a sociedade e o Estado, deturpando sua imagem enquanto “sujeito de bem”. Se fazendo de suma importância que se entenda dois conceitos básicos: *identidade social virtual* e *identidade social real*.

Em resumo, Goffman (1988), entende a *identidade social virtual* como a visão que outros têm de um indivíduo, segundo suas características individuais, de acordo com um retrospecto social, do que se pensa do sujeito. Já a *identidade social real*, refere-se ao próprio sujeito, o que de fato ele é. Sendo importante que se compreenda que não se trata de como o indivíduo se lê, uma vez que esta leitura sofre constante influência da leitura feita por outros.

“Quando conhecida ou manifestada, esta discrepância estraga a sua identidade social; ela tem como efeito afastar o indivíduo da sociedade e de si mesmo de tal modo que ele acaba por ser uma pessoa desacreditada frente a um mundo não receptivo.” (GOFFMAN, 1988, p. 28)

A estigmatização retrata a simplificação do indivíduo a partir de informações coletadas logo no primeiro encontro, são as informações sociais visíveis, aquelas conhecidas pela sociedade, que são utilizadas como ferramenta para a identificação do sujeito dentro de um grupo ou de uma categoria.

Os estigmatizados, então, travam batalhas acerca de seu entendimento individual, acerca de sua identidade real “sendo empurrado em várias direções por profissionais que lhe dizem o que deveria fazer e pensar sobre o que ela é e não é, e tudo isso, pretensamente, em seu próprio benefício.” (GOFFMAN, 1988, p. 135) De forma que a percepção de si o torne inseguro, servindo de desculpas para seu fracasso.

Em consonância com esta interpretação de Goffman acerca do estigma, Elias e Scotson (1994) entendem a estigmatização como uma relação de poder entre o estigma social de um grupo poderoso sobre outro, na intenção de enfraquecê-lo e desarmá-lo. Os autores se utilizam do termo “outsiders” para designar aqueles que são vistos como foras da lei que não cumprem com as regras sociais.

Para estes autores, deve-se distinguir a estigmatização grupal do preconceito individual, porém sem deixar de relacioná-los entre si. Preconceito individual refere-se à uma questão individual, ou seja, a opinião de outros indivíduos, em contra partida, a estigmatização decorre da relação de poder entre grupos. Para Elias e Scotson a estigmatização entre grupos ocorre “não por suas qualidades individuais como pessoas, mas por eles pertencerem a um grupo coletivamente considerado diferente e inferior ao próprio grupo” (1994, p.23)

Em termos gerais, ambos os autores apontam que o estigma está ligado à quebra da norma social em vigor, levando-se em conta o contexto cultural. Vidal (2014) salienta que trata-se de “uma marca produzida socialmente e que cada sociedade produz estigmas de acordo com a sua cultura e modo de ver o mundo.” (p. 27)

Concluindo-se, então, que tem como função a manutenção de um status quo, um padrão de vida e de regras, que atendem aos grupos que se intitulam “superiores” e cumpridores da norma, com o intuito de afastar e desarticular grupos “inferiores” que desrespeitam-na, evidenciando uma função de dominação de um grupo sobre outro.

Por esta razão, no que tange o adolescente em conflito com a lei, a compreensão do estigma de infrator é de extrema relevância para compreensão de seus efeitos. Segundo Vidal (2014), no caso dos jovens em cumprimento de medida, se tem a expectativa de que eles

cometam outra infração, que reincidam, entendendo-os como violentos, manipuladores, entre outros estereótipos construídos socialmente.

3.2 O JOVEM INFRATOR PERANTE A SOCIEDADE E A ESCOLA

Goffman (1988) entende que o sujeito ao fazer parte de uma determinada categoria ou grupo que compartilha determinado estigma particular negativo, tende a apresentar maior facilidade em relacionar-se com seus semelhantes.

Normalmente, aqueles que se encaixam em determinada categoria tendem a reproduzir os mesmos signos, ou seja, tendem a seguir o mesmo código de vestimentas, usar as mesmas gírias, entre outros signos. Deste modo, estamos falando sobre a *identidade social virtual* que segundo Vidal (2012) nos permite fazer uma leitura do indivíduo segundo algum estereótipo, ou seja, a identidade virtual é construída a partir da compreensão da sociedade sobre os signos e que acabam por gerar um estereótipo pronto e estigmatizado.

No que tange o adolescente em conflito com a lei, o que é esperado pela sociedade é que estes jovens possuem tendência a rescindir seu ato infracional, ao entendê-los como “os foras da lei”, “marginais” que se utilizam de violência e outros estereótipos construídos socialmente ao longo dos anos. Inclusive, como já ressaltado no capítulo anterior, até mesmo perante a Lei e ao Estado, estes adolescentes até o Código de Menores respondiam como pessoas estigmatizadas e isentas de direitos.

Esta estigmatização social que se tem sobre estes adolescentes é proposital e se utiliza das discriminações para a criação de uma ideologia para justificar a inferiorização destes sujeitos, pautando-se no controle e na punição como forma de defesa, visto que estes são lidos como violentos e transgressores.

Sendo a sociedade pautada em normas e regras, que segundo Foucault (2005) atuam como mecanismos de controle e vigília da sociedade, aqueles que respondem satisfatoriamente as normas de conduta, ao se utilizar de termos pejorativos, têm como objetivo envergonhar, diminuir e ferir aqueles não cumprem com as normas, os chamados *seres anômicos*, para que se garanta o controle e a manutenção de um status quo, de determinado estilo de vida e regras, a fim de se evitar riscos internos à população (ELIAS; SCOTSON, 1994).

Foucault (2012) entende que a moralização é o modo de destacar negativamente os grupos transgressores “mostrando- os como perigosos não apenas para os ricos, mas também para os pobres, mostrando-os carregadores de todos os vícios e responsáveis pelos maiores perigos”. (p. 218)

Ao mesmo tempo, ao tomar conhecimento de seu estigma, o sujeito pode tomar isto como justificativa para suas transgressões e fracassos, tornando-o inseguro em suas relações sociais, o que pode trazer consequências severas no seu desenvolvimento pessoal e moral.

Cabe dizer que, ao se pensar em sociedade e grupos sociais, estamos falando de grupos e classes, que se consideram superiores, que fazem uso do estigma para garantir a plena dominação sobre outro grupo ou classe. Esta estigmatização brutal sobre grupos inferiores, são tão normalizadas e enraizadas em nossa sociedade, que os estigmatizados acabam por internalizar estes ideais e estigmas de si mesmo.

Esta talvez seja a chave para a compreensão das relações que se dão no meio escolar, posto que, o aluno infrator ao internalizar o discurso de “transgressor” acaba, por assumir este papel perante todo corpo docente e gestão, fazendo com que estes profissionais, que também estão inseridos na sociedade e, portanto, estão sujeitos às mesmas normas e regras, acabem por estigmatizá-lo e tratá-lo da mesma forma repulsiva com que os demais membros da sociedade o trata.

A escola, ao olhar o aluno em cumprimento de medida socioeducativa com o estigma do “infrator” tem a tendência de enxergar qualquer ato seu como delinquência ou infração da norma estipulada. É neste momento que acontece o distanciamento e a exclusão desse aluno, a chamada inclusão excludente, que quando referida à educação, se entende pela inclusão no sistema educacional mas que não corresponde aos padrões esperados para que se formem indivíduos autônomos e capazes responder às demandas sociais (KUENZER, 2002)

“Assim ,através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includentes existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades.” (KUENZER, 2002, p.15)

Desta forma, o discurso estigmatizado de “infrator” é parte constituinte da nossa cultura, sendo um conceito historicamente construído e legitimado ao longo dos anos, estando enraizados em nossas práticas do cotidiano, discursos como “delinquente” e “marginal” são reproduzidos constantemente nas mais diversas áreas de atuação humana.

Vidal (2014), em seu estudo, traz relatos do Programa de Prestação de Serviço à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pelos adolescentes que eles

acompanhavam, sobre como o estigma de “infrator” criou empecilhos para seu acolhimento em serviços públicos, aos quais vale salientar, são de direito de todos os cidadãos. Os relatos obtidos demonstram que o ato infracional é uma característica muito forte, que causa medo e estranheza, deste modo, lhes é negado atendimento ou então, são criados diversos empecilhos que dificultam seu acesso.

O autor ainda comenta sobre a classificação a qual estes jovens são submetidos, uma vez que cria-se a necessidade de que se tome conhecimento sobre qual foi o ato infracional cometido, a fim de classificar a possibilidade daquele indivíduo oferecer risco, assim sendo, é através da classificação que se determina ou não pelo seu acolhimento.

Assim como Vidal (2014), Cardoso (2017) também aponta para a falta de vagas para jovens que estão em cumprimento de medida socioeducativa, em razão da desconfiança em relação a sua responsabilidade com a escola e o perigo que pode representar às normas e regras.

Tendo em vista esta realidade, nota-se que o adolescente não é visto como sujeito de direito à educação, que segundo a Constituição Federal é de direito fundamental da pessoa humana, uma vez que lhe é negado o acesso à educação, mesmo que conste como parte constituinte da medida e, portanto, necessário para sua ressocialização.

Assim sendo, é fundamental que se compreenda as consequências da estigmatização direcionada aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, no seu contexto geral de sociedade e cidadania mas, em especial, no que diz respeito às consequências da estigmatização em sua trajetória escolar.

3.3 A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO EXTRA E INTRAMUROS ESCOLAR

A fim de iniciar a discussão sobre violência, gostaria de pontuar a diferenciação entre dois conceitos: *violência* e *crime*, uma vez que sua associação pode gerar graves equívocos. Segundo Pino (2007):

“Crime é um conceito de natureza legal que, em si mesmo, significa apenas um ato de transgressão da lei penal, o que sujeita seu autor a penas legais variáveis segundo as sociedades. Enquanto ato de transgressão, o crime não tem, em si mesmo, qualquer conotação de violência física, social ou moral, embora possa ser agregada a alguns desses atos em razão da forma de que eles se revestem.” (p.767)

Para se discutir a respeito da relação entre o jovem infrator e a violência, se faz necessário que se compreenda o termo *violência*, uma vez que, segundo Rosalen e Salles

(2007), o conceito de violência, por possuir um viés histórico e cultural, pode diferir entre povos e com o passar dos anos, em outras palavras, um termo muito amplo. Entendendo, então, que a compreensão de violência deve estar atrelada às novas formas de relações sociais.

Para Waiselfisz (1998) há algumas delimitações consensuais acerca da violência: está atrelada a coerção e uso da força, bem como, um dano produzido em indivíduos pertencentes a determinado grupo, seja classe social, gênero ou etnia. Já para Sposito (1998), violência é o rompimento do nexos social por meio da força, negando que haja diálogo nas relações sociais.

Ainda em seu estudo, Pino (2007) aponta para atos que não são considerados violentos mas que se constituem como a expressão máxima da violência, como é o caso da violência institucional, entendida por Bourdieu (1989) como violência simbólica. Para Pino, estes atos de violência institucional apesar de poderem ser caracterizados como crime, em certos casos, são valorizados por certos segmentos da sociedade.

Pierre Bourdieu, focalizou seu estudo na violência operada dentro da escola, a chamada violência simbólica, que se dá pela hegemonia da classe dominante perante a classe dominada, que segundo o autor, pode ser usada sempre que se julgar necessário. Define a violência simbólica como:

“Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o ‘desconhecimento’ social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes.” (BOURDIEU, 1989. p. 15)

O símbolo para Bourdieu(1989), assim como discutido na seção anterior por outros autores, nada mais é do que um instrumento de integração social, uma vez que possibilita um consenso social de mundo, tratando-se de um instrumento estruturado e estruturante. À respeito do sistema de símbolos:

“[...] são instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra [...] dando o reforço da sua própria força que as fundamentam e contribuindo assim, [...] para a domesticação dos dominados.” (Bourdieu, 1989, p. 11).

A prática de caracterização e reprodução de símbolos é chamada pelo autor de *habitus* e se refere ao conjunto de padrões adquiridos que relacionam a estrutura com a prática social, gerando longas disposições entre grupos e classes sociais. As agências socializadoras, por sua vez, como a família e a escola, são responsáveis pela reprodução e garantia de aquisição de *habitus* de consenso social, por parte de suas crianças e jovens, prezando pela formação de jovens conscientes e autônomos.

Em oposição às famílias e escolas, o crime organizado surge como agência socializadora concorrente, porém com o mesmo ideário de instituição do poder pela força e pela violência, portanto, se constituindo como agência socializadora não libertária. O *habitus* reproduzido é similar ao que Norbert Elias chama de *etos guerreiro* (1997), que em outras palavras, se constitui naquele que vai contra a norma consensual da sociedade contemporânea e é pautado no orgulho. O autor salienta, porém, que o *etos guerreiro*, por sua vez, diminui a expectativa de vida daqueles destinados a ocupar posições subalternas.

A dominação da escola pelo crime organizado, segundo Zaluar e Leal (2011):

“É uma das situações que desafia e ameaça a capacidade da escola em gerar e manter certo patamar de consenso, sem o qual um mínimo de ordem social torna-se impossível e a manifestação dos conflitos perde seus limites institucionais ou é negada pelo silêncio forçado de uma das partes.” (p. 151)

Em sua pesquisa, as autoras entendem que a violência física, que ocorre extramuros, se concebe como um dos principais motivos para a evasão escolar e distanciamento dos alunos para com a instituição, bem como, a repetência - que pode se figurar como outro instrumento de violência simbólica, intramuros da escola. Entendendo ainda, que o papel da escolarização é:

“[...] fazer do sujeito da educação um ser capaz de fazer escolhas morais e, portanto, de exercer a autonomia moral numa sociedade caracterizada pela pluralidade de escolhas morais. É preciso, portanto, produzir com urgência ações políticas e processos educativos capazes de enfrentar essa realidade na qual, pela ausência de certezas, mas igualmente de balizamentos e limites, os jovens perecem em conflitos.” (p. 157)

Cruz (1997) traz em seu estudo, a discussão sobre outra forma de violência no meio escolar sobre o aluno pobre, que recebe o estigma de marginal e infrator. Por não conseguirem atender as demandas exigidas de um “bom aluno”, e aqui se encaixam os mais diversos fatores socioeconômicos e de aprendizagem, característicos da classe dominada.

Para a autora, os alunos, ao se confrontarem com a realidade da escola, se sentem incapazes de assimilar o que lhes é ensinado, sendo a escola responsável pelos constantes ataques à sua auto-estima, ao os culpabilizar pelo seu próprio fracasso e sentimento de não pertencimento. consequentemente, a escola é responsável por dificultar a concretização de seus próprios objetivos, ao naturalizar o fracasso escolar.

À vista disso, é necessário que se aponte para a necessidade de se investir em pesquisas para que se compreendam as representações da população pobre a respeito de escola e educação, de modo a conceber qual a sua visão, em especial dos jovens que cometeram ato infracional, quando se trata da relevância de uma boa educação, uma vez que a

escola e a família são as agências socializadoras responsáveis pela reprodução do habitus necessários para a vida em sociedade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O ATENDIMENTO NO CREAS - MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA

Após o contato com o CREAS, estipulou-se que as entrevistas seriam realizadas em um único dia, o qual estava marcado para receber os jovens que se encaixavam no perfil de entrevistados que este estudo almejava. A assistente social foi responsável por intermediar este contato com os adolescentes.

Um dos desafios encontrados à princípio, foi definir um dia para a realização das entrevistas pois a assistente social Laura (nome fictício) - por telefone, explicou que mesmo os jovens tendo data e horário definidos para comparecer à instituição, estes não necessariamente comparecem com regularidade e pontualidade, não sendo possível prever quantos adolescentes poderiam ser alcançados. Por esta razão, após alguns meses de comunicação, a realização das entrevistas foi marcada para um dia específico da semana no qual compareceria o maior número de adolescentes em cumprimento de MSE de Liberdade Assistida, ou seja, dos jovens que se enquadraram no perfil estipulado pela presente pesquisa.

Apesar de se ter uma data específica, o horário, entretanto, era subjetivo, uma vez que, os adolescentes dificilmente comparecem pontualmente aos seus *atendimentos*. Desta forma, compareci ao CREAS no início da manhã e ali permaneci até próximo ao fim da tarde, com o propósito de conseguir entrevistar o maior número de adolescentes que fosse possível, almejando um número amostral consistente para a pesquisa.

As entrevistas ocorreram nos horários de atendimento, sendo explicado aos adolescentes e aos responsáveis sobre o teor da pesquisa e, reiterando, que a participação deles em nada alteraria em sua medida, além de prestar esclarecimentos sobre o sigilo e anonimato e direitos do participante da pesquisa, conforme consta no TCLE.

Como explicitado anteriormente, durante a supervisão, o orientador de MSE é responsável por indicar e arranjar vagas em cursos profissionalizantes oferecidos pelo SENAI, neste caso, os cursos oferecidos no momento das entrevistas, no CREAS segundo a assistente social, eram os de mecânica e barbearia. A orientadora acrescentou ainda que as inscrições são realizadas pelo próprio CREAS, sendo fornecido aos adolescentes todo material e uniforme necessário para a execução do curso.

Além do oferecimento dos cursos profissionalizantes, a orientadora da MSE ainda conta que a equipe do CREAS é responsável por buscar e assegurar vaga para o egresso do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa à escola e que, inclusive, estava buscando vaga em uma instituição pública de ensino próxima à casa de um dos adolescentes que estaria presente no CREAS naquele dia.

Corroborando com esta afirmação, um estudo realizado por Cardoso (2017), demonstra a importância desta questão ao apontar que um dos adolescentes entrevistados, um rapaz de 17 anos, evadido desde a 6ª série, - após o cumprimento da medida de privação de liberdade na Fundação Casa - não conseguiu uma vaga para retornar aos estudos, e que o mesmo, explicita que caso estivesse no CREAS a probabilidade de conseguir uma vaga na instituição pública de ensino seria maior: “se estivesse no CREAS, conseguiria vaga com certeza”. (p. 113)

4.2 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Nome (fictício)	Faixa etária	Série	Status escolar	Gênero
L.	18 anos	1ºAno EM	matriculado	masculino
F.	18 anos	2ºAno EM	evadido	masculino
J.	19 anos	5ªSérie EF	evadido	masculino

Quadro 1 - Perfil dos entrevistados

Ao todo, três adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida foram entrevistados, todos os jovens eram do sexo masculino e possuíam idade entre 18 e 19 anos, como se evidencia no Quadro 1. Para manter o anonimato, foram usadas as iniciais de cada um para identificação na pesquisa bem como foi criado um nome fictício para a assistente social que acompanhou as entrevistas. Desta forma, trabalhamos com o estudo de caso que, segundo Yin (2015), é o método de pesquisa utilizado para estudar fenômenos contemporâneos em seu contexto real, de modo a ser um método útil de avaliação de um único ou múltiplos casos. O estudo de caso é um modo de pesquisa na qual o investigador tem pouco ou nenhum controle sobre os eventos comportamentais e busca obter respostas sobre a causa e sobre o modo como se dá determinado fenômeno.

A seguir faremos algumas considerações acerca do perfil de cada entrevistado, explicitando o modo como se deu este contato com os jovens e minhas impressões pessoais acerca dos encontros.

O primeiro entrevistado foi L., um rapaz de 18 anos que estava a um mês de finalizar sua medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA). Acompanhei seu Atendimento, juntamente à Assistente Social Laura, em uma das salas do CREAS destinadas a estes atendimentos. Mostrou-se muito interessado nos cursos profissionalizantes que são oferecidos, bem como todo material que é preciso. Aparentemente já participou de outros cursos e se mostrou preocupado com o fim da medida, pois gostaria de continuar a cursá-los.

L. desde o primeiro contato se mostrou muito receptivo à minha presença, bem como ao estudo, me pareceu um adolescente consciente de sua realidade e que pretende mudar sua trajetória ao demonstrar ter uma visão positiva em relação à educação e ao seu futuro.

O segundo entrevistado foi F., de 18 anos. O jovem estava no 2º Ano do Ensino Médio, também em cumprimento de Liberdade Assistida. Bem como os demais participantes, a entrevista aconteceu durante o Atendimento, numa sala do CREAS, juntamente com a assistente social Laura. Diferentemente do entrevistado anterior, não apresentava muito interesse nos cursos profissionalizantes. O adolescente comenta que havia abandonado a escola há cerca de um ano, mas que retornaria no ano seguinte. Gostaria de ressaltar que L. e F. eram amigos, e que ao se encontrarem durante a entrada e saída dos atendimentos, comentaram que se encontrariam mais tarde naquele dia. Em sua entrevista, F. me disse que L. era um dos poucos amigos da época da escola, com o qual ainda mantinha contato, salientando que se conheciam há muitos anos.

O terceiro entrevistado foi J. de 19 anos que assim como os demais, estava cumprindo sua medida em Liberdade Assistida. O adolescente havia evadido da escola ainda na 5ª série do Ensino Fundamental e até o presente momento, ainda não havia voltado à escola uma única vez. Em um primeiro contato mostrou certa resistência em participar do estudo, certamente receoso de que sua participação interferisse de algum modo em sua medida. Neste momento, a assistente social explicou novamente que sua participação não interferiria em sua medida e o mesmo se mostrou mais solícito em participar. J. foi o único adolescente que compareceu ao atendimento juntamente com o pai, que permaneceu presente na sala durante toda a entrevista. Por conta deste período de quase 8 anos sem frequentar a escola, as perguntas tiveram que ser parcialmente modificadas para melhor se adequar ao perfil do adolescente.

Gostaria de ressaltar que J. desde o início da entrevista, até o seu momento final, buscou se manter distante e indiferente à minha presença e à minha pesquisa, suas respostas foram sempre curtas e sem muitas explicações e contextualizações. O jovem parece ter adotado para si, o estigma do “infrator”, correspondendo a todos os signos relacionados pela sociedade à este grupo. Ouso dizer que se mostrava apático a qualquer interação ou pergunta que lhe era feita, especialmente quando se referia à sua experiência no meio escolar e ao seu futuro.

A partir da leitura exploratória atenta das entrevistas, emergiram algumas categorias de análise, segundo Bardin (2011), as quais passamos a apresentar a seguir.

4.3 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A categorização das análises foi realizada segundo Bardin (2011), para a autora, análise de conteúdo se refere a:

“[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 47).

Nesta técnica metodológica, o pesquisador busca dar sentido à comunicação, como um receptor, ao mesmo tempo que deve se atentar a outro olhar, à buscar novas significações e representações dos discursos.

Como explicitado anteriormente, a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011), envolve três fases principais: *pré-análise*, *exploração do material* e *tratamento dos resultados - inferência e interpretação*. Nos casos em que se trabalham com entrevistas, estas devem ser transcritas e se constituirão como corpus da pesquisa, para tanto, devem seguir algumas “regras”: representatividade (os dados coletados devem representar a realidade), homogeneidade (em que os dados coletados tratem do mesmo tema e tenham sido coletados da mesma maneira), pertinência (os dados devem estar em consonância com os objetivos estipulados), exaustividade (não omitir nenhum dado) e, por fim, exclusividade (um elemento não pode ser posto em mais de uma categoria).

Para a categorização, assim como na etapa anterior, os dados devem ser organizados seguindo uma unidade de codificação para que sejam agrupados. No que diz respeito à categorização das entrevistas deste trabalho, os dados foram separados em dois grandes “blocos” temáticas relacionados aos aspectos do meio escolar, portanto, intramuros escolar, e

temáticas relacionadas aos aspectos fora do meio escolar, se tratando então, de aspectos extramuros escolar.

Para a categoria I - Aspectos intramuros escolar foram englobados temáticas que abrangem a questão de ensino-aprendizagem e sua correlação com a questão professor-aluno, sentidos de escola e educação, bem como, a violência no meio escolar. Em contrapartida, a categoria II - Aspectos extramuros escolar, abordou temas como suporte familiar, pretensões futuras e violência fora do meio escolar, como pode se observar no Quadro 2.

Em todo processo de construção, buscou-se manter na íntegra a fala dos entrevistados. Para a interpretação dos dados, buscou-se ir além do que apenas o conteúdo obtido com as entrevistas, objetivando compreender aspectos que vão além do que é dito, interpretando as falas segundo um embasamento teórico.

CATEGORIA I - Aspectos intramuros escolar	CATEGORIA II - Aspectos extramuros escolar
Questão Ensino-Aprendizagem e o Professor	Suporte Familiar
Sentidos de Escola e Educação	Pretensões Futuras
Violência no Meio Escolar	Violência Fora do Meio Escolar

Quadro 2 - Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIA I - Aspectos intra-muros escolar

Questão Ensino-aprendizagem e o Professor

No que tange a questão do ensino-aprendizagem os resultados mostram que existe certa dificuldade de aprendizagem por parte dos adolescentes, desde o começo, na fase de alfabetização, até o presente momento.

L. - Ah, eu tive. Tenho dificuldade até hoje em algumas coisas, mais é poucas. Bem pouca.

F. - Ah, ter sempre tem... Um pouquinho de dificuldade pra aprender, né?

J. - Ah, tive um pouco...

Fica nítido, através da fala dos adolescentes que existe uma dificuldade e defasagem na questão ensino-aprendizagem por parte dos alunos. Sobre esta questão, Patto (1990) aponta que o discurso científico, através da rotulação, acaba por culpabilizar os alunos por suas

dificuldades, naturalizando o fracasso escolar, ao não compreendê-lo como uma questão de ordem estrutural.

Em contrapartida, a relação professor-aluno foi descrita como boa, com professores dispostos a auxiliar nas dificuldades, bem como solícitos para tirar eventuais dúvidas, e preocupados com a compreensão do conteúdo.

L. – Sim, eles perguntam. Vem até a mesa ajudar. Pergunta o que tá acontecendo. Qual a dificuldade, se eu preciso de ajuda. Quando eu preciso, eles também ajudam. Normal.

F.- Os professor de lá é sempre disposta a... Se um aluno tiver alguma dificuldade, ele sempre fica ali ajudando, ajudando... Até aprender.

Evidenciou-se também, ocasiões em que o único conflito era quanto aos professores cobrarem de maneira mais assertiva a realização de atividades, como tarefas de sala e de casa.

J.- (Os professores) nem sempre eram tranquilos,né? Porque eu não queria fazer lição.

O corpo docente e a gestão escolar ao criar um distanciamento com estes alunos, podem de fato, influir para a estigmatização destes adolescentes, interferindo no modo como estes se vêem e como são vistos pela sociedade como um todo, como salienta Cardoso (2017): “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.” (p.103).

Ainda sobre o estudo realizado por Cardoso (2017), em contraposição com o que foi levantado com os entrevistados desta pesquisa que afirmam ter boa relação com seus professores, dois dos entrevistados pela autora apontam justamente o contrário: “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. 103) e “a gente não se dava bem, ela chegava na sala, olhava para mim e já me xingava, nem tinha feito nada” (p.114). Deste modo, a experiência escolar negativa atrelada a uma conturbada relação professor-aluno, apesar do resultado coletado neste estudo, pode ser um forte preditor no processo de evasão escolar por parte de adolescentes em conflito com a lei.

Sobre esta questão vale ressaltar a importância de se ter um corpo docente e demais gestores preparados para lidar com estes jovens, que tenham consciência e prezem pelas boas ações empreendidas pela sociedade. Este grupo de pessoas são chamadas por Goffman (1988) de *informados*, são aqueles que simpatizam com estigmatizados, ao mesmo tempo que se enquadram dentro da norma.

Para o autor esta relação entre informado e estigmatizado facilita a superação do estigma, ao criar laços de aproximação e simpatia as qualidades individuais em algum ponto sobressaem em relação aos preconceitos e estigmas enraizados no sujeito, invisibilizando a identidade social virtual. Desta forma, a escola, ao oferecer apoio e suporte adequado aos alunos estigmatizados, tem o poder de auxiliá-los na superação da sua trajetória infracional.

Sobre o trabalho com adolescentes que cumprem medida socioeducativa, Vidal (2014) aponta:

“É importante que se enxergue neles as suas capacidades e qualidades, pois ao mantê-los afastados, sem realmente escutá-los e entendê-los, o que se verá é sua identidade virtual estigmatizada, sua incapacidade, um sujeito desacreditado, fato este que certamente ajuda a determinar como esses adolescentes serão tratados e conduzidos.” (p. 21)

Seguindo esta ideia, no que concebe às qualidades que um bom professor deve ter, quase todas as respostas obtidas pelas entrevistas foram incertas, apenas um entrevistado apontou a disposição em ajudar e a ensinar os alunos; os demais não souberam responder, talvez pelo tempo em que estão fora da escola, tendo o J. abandonado os estudos enquanto ainda cursava a antiga 5ª série e diz não se recordar mais como eram os próprios professores que estiveram presentes em sua trajetória.

L. – Ah, sei lá. Como eu vou falar pra você... Não sei explicar. Não sei o que te dizer nessa pergunta.

F. – Ensinar... Sempre estar disposto a ver se o aluno tem alguma dúvida e ajudar o aluno. É isso.

Neste momento, evidencia-se uma contradição acerca da relação professor-aluno, uma vez que os jovens afirmam que seus professores são solícitos e que existe uma boa relação porém quando questionados sobre as qualidade que um bom professor deve ter, estes não sabem informar. Para Duarte (2007) existe uma alienação da atividade de professor uma vez que o educador, pode usar de sua posição apenas para atender à necessidade de se existir um professor, se esquecendo, porém, de exercer sua atividade como responsável por níveis mais elevados enquanto ser humano, de modo que o educador apenas reproduz objetivações e estigmatizações baseado no cotidiano social.

Arelado a esta ideia, Dayrell (2014) afirma haver uma mudança na questão *autoridade* no ambiente escolar, uma vez que, o professor não vai representar uma figura de autoridade somente por ocupar tal cargo, sendo necessário que legitime sua autoridade através da construção direta com os adolescentes.

Sentidos de Escola e Educação

Os resultados apontam ainda, para uma visão totalmente utilitarista da escola,

mostrando unanimidade ao responder que escola é importante para que se possa arrumar um trabalho, tendo em mente que a escola serve para inseri-los no mercado de trabalho, não sendo apontada em nenhum momento qualquer outra importância de cunho pessoal, ou até mesmo social e de reinserção.

Podendo ser observado nas seguintes falas:

L. – (Risadas) Não, é importante, né? Pro meu futuro, pros meus trabalhos...

F.- Sim, por caso que se você tiver uma escola, tive um estudo ou você tiver curso, você sempre vai ter serviço. Que é o mais importante, né? Sempre é importante o estudo.

J.- É, é importe. Por causa que tem que trabalhar. Pra um monte de coisa.

Segundo Zaluar e Leal (2001) se faz imprescindível que se estude os sentidos de escola e educação na escolarização de segmentos pobres uma vez que a escola como agência socializadora atua como instrumentos de formação de *habitus* necessários para a transmissão de uma cultura cívica, na formação do *etos cidadão*, bem como, na escolaridade exigida para o mercado de trabalho, sendo esta última o único sentido mencionado por todos os participantes.

Ainda segundo as autoras:

“É preciso, portanto, produzir com urgência ações políticas e processos educativos capazes de enfrentar essa realidade na qual, pela ausência de certezas, mas igualmente de balizamentos e limites, os jovens perecem em conflitos corriqueiros e destruidores.” (ZALUAR; LEAL, 2001. p. 157)

Para Cardoso (2017), que obteve em seu estudo respostas semelhantes a estas dadas pelos entrevistados, fica clara a dificuldade da escola em exercer seu papel principal, o de mediação, de forma que estes adolescentes acabam por reduzir a escola como local responsável, exclusivamente, por inserir os alunos no mercado de trabalho. Neste mesmo estudo, um dos entrevistados pela autora afirma que sem educação - que seria exclusivamente necessária para o ingresso no mercado de trabalho - a outra saída para conseguir dinheiro, seja por questões de sobrevivência ou seja para suprir o consumismo imposto pelo modelo capitalista em vigor na sociedade, seria o mundo do crime: “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?” (p. 121)

Estes adolescentes, devido a sua posição econômica-social, entendem o meio infracional como uma forma de trabalho, forma esta que seria a única viável para aqueles que possuem uma trajetória escolar conturbada, marcada pela evasão e a experiência escolar negativa, mesmo tendo consciência de que a infração não é a melhor opção de vida.

Quando perguntado se gostam de frequentar a escola, os jovens apontam que sim, por motivos como amizades, matérias de interesse e outros, Uma fala que chama atenção é a de

L., que quando questionado sobre o porquê não gostava de sua antiga escola, fez os seguintes apontamentos:

L. - Ah, eu gosto. Da escola que eu tô agora eu gosto. A que eu tava eu não gostava não. (...) Ah, como eu posso explicar? O jeito da escola, né? As regras da escola lá... Não é que as regras de lá sejam diferentes, mas o jeito da escola. Aquela lá tava muito presa, no recreio “nois” não podia sair pro pátio, dar uma volta. Comia, já tinha que ficar sentado ali. Então eu já saí fora da escola e fui pro Ribeiro. A escola que eu tô agora, é mais de boa, sabe?”

Para Meira (2007) os professores podem construir relações de respeito mútuo com os alunos ou podem apenas se ater a formas mais práticas e simplistas de coerção, controle e punição. Demonstrando como uma instituição de ensino engessada, que preza por seguir determinadas normas e regras, por vezes, intransigentes, podem acabar por afastar o aluno da instituição, colaborando com a evasão e o sentimento de não pertencimento do mesmo.

Em suma, esta pode ser uma forma da escola reforçar sua função ideológica na manutenção do sistema vigente entre “dominados” e “dominantes” imposto pelo sistema capitalista, de forma a se isentar da sua responsabilização na questão do fracasso escolar.

Fato este que pode ser pontuado também na fala dos demais, que dizem ter gostado mais da escola no seu início, quando sentiam uma maior liberdade, no período em que ir para escola ainda era “divertido”, apontando para uma desmotivação e desinteresse por parte dos alunos.

Violência no Meio Escolar

Em relação a questão de violência foi perguntado aos jovens se eles já haviam sofrido ou presenciado cenas de violência, como agressões físicas, verbais ou cenas de preconceito dentro do meio escolar, podendo ser por parte de outros alunos, gestão escolar ou corpo docente. As respostas foram majoritariamente negativas, como observado nas seguintes falas:

L. – Não, isso aí eu nunca vi não
F. – Nunca vi isso não, nem por parte dos professores nem ninguém.
J.- Não, não vi.

Para Pino (1995) a violência é um problema da sociedade como um todo e repercute no meio escolar, podendo ser entendida como atos de violência *contra* a escola praticado por agentes externos a ela, por atos de violência ocorridos *na* escola por agentes internos a ela e por fim, atos de violência ocorridos *pela* escola.

Contudo, se faz necessário que se discuta e se dimensione questões relativas aos sistemas simbólicos em relação à violência física e psicológica, como um dos preditores do fracasso escolar. (ZALUAR; LEAL, 2001)

Em um estudo realizado pelas autoras, os resultados apontam a violência na escola como o principal preditor da evasão escolar ao mencionar a discriminação como responsável pelas dificuldades na escola e no seu entorno.

Desta forma, acredita-se que os jovens entrevistados para esta pesquisa, que afirmam nunca terem presenciado ou sofrido cenas de violências, se deva ao fato de não compreenderem todos os significados e formas pelas quais esta se dá, e assim, acabam por naturalizar cenas de violência no seu dia a dia, bem como, por desconhecerem a violência simbólica que é tão fortemente presente na instituição escolar.

Para Bourdieu:

“(…) Não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. (1998, p. 41)

Ainda sobre esta questão, Rocha (2015), afirma que a violência no meio escolar, não se dá somente na agressão física em si, podendo ser verificada nas mais diversas maneiras, desde um tratamento diferenciado que é dado a determinados alunos, até o plano pedagógico que se dá por conteúdos pragmáticos. De modo a desconsiderar, então, as mais variadas formas de se aprender, favorecendo àqueles que já possuem vantagem, ou seja, os alunos pertencentes a determinada classe dominante.

CATEGORIA II - Aspectos extramuros escolar

Suporte Familiar

Se faz necessário que se reflita acerca da relação entre o jovem em conflito com a lei e seu núcleo familiar, uma vez que segundo Ceolin (2003), a vida em família é entendida como o primeiro preditor de sociabilidade, podendo ser um importante fator de proteção e risco de infração. Corroborando com esta ideia Patterson, Reid & Dishion (1992), apontam as práticas educativas familiares como o primeiro preditor do comportamento antissocial, de forma que práticas de baixo monitoramento parental e baixo suporte emocional estão fortemente relacionadas ao comportamento infracional de jovens (HOEVE et al., 2009)

A falta de suporte familiar se mostrou muito presente na fala dos entrevistados, sendo apontado como um dos preditores, a ausência dos familiares na rotina do dia a dia, uma vez que estes possuem carga horária de trabalho intensas além da existência de outros irmãos com os quais devem dividir a atenção.

L. - Minha mãe e meu pai sempre foi exigente nesse tipo de coisa, saber se eu já fiz minha lição, se eu terminei, de eu ir pra escola. Meu pai e minha mãe

sempre foram assim comigo com esses negócios de escola. É que eu que era mesmo mais... Solto, é
F. Não... Não recebo. Nem quando pequeno. – Minha mãe trabalha. Meu pai também trabalha, mas os dois são separados. Eu moro com a minha mãe e com as minhas irmãs.
J.- *sinaliza que não com a cabeça* e faz barulhos de negativa.

Uma observação que deve ser feita a respeito destas falas, e a de que J. estava acompanhado pelo pai, que permaneceu presente em todo o tempo da entrevista, bem como, esteve presente durante o atendimento de rotina do adolescente. No momento em que foi questionado a respeito do suporte familiar, J. olhou para o pai com aparente receio em responder à pergunta e talvez, por esta razão, mesmo tendo respondido que não recebia qualquer suporte familiar, o jovem apenas sinalizou negativamente, sem verbalizar sua resposta.

Nardi e Dell'Aglio (2012) acreditam que o fracasso escolar atrelado ao empobrecimento dos vínculos familiares, acaba por induzir o jovem a procurar por grupos com que se assemelhe, no qual se sinta igual e pertencente, sendo estes grupos chamados de marginais ou antissociais.

Uma outra questão que pode explicar o não envolvimento familiar com a escolarização dos filhos é apontado por um estudo realizado por Branco, Wagner e Demarchi (2008) que demonstrou que os jovens apresentavam dificuldade em pedir ajuda e se abrir sobre suas dificuldades de aprendizagem.

Por fim, Muller et. al (2009) aponta ainda que:

“A presença de um único adulto responsável pelo provimento de recursos financeiros para atender as necessidades da família, na maioria das vezes, torna-se insuficiente. Tal fato pode contribuir para a inserção dos filhos no mercado informal de trabalho, aumentando assim a possibilidade de ruptura com a escola e o envolvimento com a vida nas ruas.” (p. 75)

Corroborando com esta ideia, J., que apontou não receber ajuda em casa, já estava inserido no mercado de trabalho para auxiliar na renda familiar, sendo importante reiterar, que o mesmo havia “largado os estudos” quando ainda estava cursando a 5ª série. A assistente social presente, em um momento particular após a entrevista, diz não acreditar que este jovem volte a frequentar regularmente a escola, uma vez que já estava trabalhando e que estava longe da escola há muito tempo.

Pretensões Futuras

Embora os adolescentes tenham apontado o trabalho como pretensão futura, a falta de uma perspectiva diferente da inserção no mercado de trabalho, nos elucida para grande marginalização a qual esses adolescentes estão sujeitos (MULLER ET. AL, 2009).

A perspectiva de trabalho pode de fato promover mudanças no futuro destes jovens, e o ECA (BRASIL, 1990) assegura o direito à escolarização, bem como à oferta de cursos profissionalizantes visando a reinserção desse jovem na sociedade, a fim de oferecer um outro caminho contrário ao crime. O fato é, contudo, que estas perspectivas futuras acabam por se mostrar distantes da realidade encontrada por eles, ao final da medida.

F.- Não, não tenho planos. Até agora não tenho nada em mente não. Minha mente tá bem fechada...

J.- Ah, pretendo terminar pra trabalhar mesmo.

Como dito anteriormente, L. foi o único jovem a demonstrar interesse nos cursos profissionalizantes além de se mostrar preocupado com o fim da medida, com medo de não mais ser ofertado a ele estes cursos. L. também foi o único jovem que mostrou vontade em continuar estudando e cursar o ensino superior.

L. – Pretendo completar meus estudos e fazer minha faculdade, arrumar um bom serviço... Quero fazer Engenharia Civil. Nossa, meu sonho.

Este mesmo jovem, não sabia nem ao menos da existência de instituições públicas de ensino superior além de desconhecer programas de bolsa-auxílio que são fornecidos a pessoas de baixa renda, com a finalidade de garantir o seu ingresso. Ironicamente, estas informações não são passadas para os jovens de baixa renda que cursam o ensino básico público, fato este, que talvez esteja atrelado a toda questão da violência simbólica como instrumento de uma classe dominante sobre uma dominada, a fim de garantir o status quo. (BOURDIEU, 1989)

Violência Fora do Meio Escolar

L. - Eu também já nem aceito, isso daí eu nem gosto. Quando eu vejo eu já procuro cortar, evitar.

F. - Nunca vi isso não, fora dela (escola) também não.

Como já foi dito, acredita-se que os jovens que negam terem presenciado cenas de violência, de fato, desconheçam o seu significado e todos os seus modos de se manifestar, dentro e fora do ambiente escolar. Pino (2007), em seu estudo conceitua as diferenças existentes entre agressão, crime e violência, uma vez que estes termos são incorretamente

associados entre si, dando origem a um equívoco não somente por se diferenciarem em seus significado como também por poderem mascarar objetivos de natureza ideológica:

“Existem atos não considerados violentos que são a expressão pura da violência, como nos casos da chamada “violência simbólica” e em muitos outros de “violência institucional”. E o que é mais grave, não só podem não ser considerados crimes ou objeto de repúdio como, em certos casos, podem ser até valorizados por alguns segmentos sociais ou grupos específicos.”
(PINO, 2007,p.768)

Uma vez que estes jovens entendem o mundo do crime como uma forma de socialização, e suas relações sociais se dão, majoritariamente, neste meio física e psicologicamente violento, os jovens naturalizam e banalizam cenas de cunho violento, pelo simples fato de não interpretá-las como tal, por talvez, nunca lhes ter sido apresentado outra forma de se relacionar e conviver em sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos deste trabalho, ratifica-se que as análises e discussões dos dados foram suficientes para responder aos objetivos propostos. O presente trabalho não tem a intenção de esgotar as discussões sobre o tema, bem como não se tem a intenção de generalizar os dados obtidos, uma vez que se reconhece a complexidade do tema e a individualidade e singularidade de cada adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e sua respectiva trajetória. Dados os limites da pesquisa, nos limitaremos aos objetivos estabelecidos inicialmente, de levantar quais aspectos da trajetória escolar de adolescentes em conflito com a lei podem levar ao sucesso ou ao fracasso escolar.

Todos os entrevistados apresentavam defasagem idade-série e apenas um dos adolescentes estava devidamente matriculado na escola até o presente momento das entrevistas, tendo um deles evadido enquanto ainda estava na quinta série do ensino fundamental. A evasão escolar, apesar de estar presente em todas as trajetórias analisadas, não pode ser relacionada somente aos preditores escolares, como ensino-aprendizagem, relação professor-aluno e violência no meio escolar, uma vez que estes se mostraram preditores positivos para todos os jovens.

Por esta razão, acredito ser importante salientar o papel socializador da escola, e como a instituição pode influenciar na trajetória de vida destes adolescentes, visto que, os preditores escolares, mesmo que positivos, se mostraram não suficientes para mantê-los no sistema educacional ou afastá-los do mundo do crime. Posto isso, o crime surge como agência socializadora concorrente e parece ter mais influência para os entrevistados do que a escola. Este “peso” maior, talvez se deva ao sentimento de pertencimento que o crime proporciona, bem como, uma suposta e, apenas aparente, possibilidade de ascensão econômica e social.

Uma vez que não possuem suporte familiar e a escola não lhe parece atrativa, os jovens parecem buscar nas ruas, e nos grupos considerados “marginalizados”, o seu protagonismo juvenil. Muitas vezes vêm no ato infracional a chance de adquirir um bem pessoal ou até mesmo a chance de conseguir ajudar financeiramente à família, que por muitas vezes, se encontra em situações socioeconomicamente carentes.

Fato este que é evidenciado pela visão utilitarista da escola por parte de todos os entrevistados, ao compreender a escola e a educação, apenas como o meio de alcançar o mercado de trabalho, que para eles, é o objetivo principal. Não compreendem a escola para além, como agência socializadora e formadora. Apenas um dos entrevistados, o único que estava devidamente matriculado e possuía interesse nos cursos profissionalizantes oferecidos

pelo CREAS, demonstrou interesse em continuar os estudos e cursar o ensino superior. Sendo necessário que se pontue aqui, que as informações sobre a possibilidade de se cursar um ensino superior público, não chega até esses jovens inseridos em camadas mais pobres da população, sendo esta, mais uma forma de violência simbólica contra os grupos pobres da sociedade.

Em relação à violência, todos os jovens afirmaram nunca ter presenciado cenas de violência física ou verbal, dentro ou fora do meio escolar, este fato, possivelmente se deva a ampla gama de conceituações e interpretações do que se constitui como violência. O crime, posto como agência socializadora, já é por si só pautado na violência e, portanto, acredita-se que os entrevistados não compreendam alguns atos presentes no seu cotidiano como violentos, nem sequer, tenham conhecimento sobre violência simbólica e os meios pelos quais ela se dá.

Em vista disso, para se compreender a fundo o fracasso escolar e como ele se constitui, é necessário aprofundar os estudos, buscando explorar outras variáveis que podem estar presentes na trajetória de jovens em conflito com a lei. Para compreender estas trajetórias talvez sejam necessários mais estudos que englobem estas e outras variáveis e preditores e, que se entreviste não somente os adolescente autores de ato infracional, como também, todos aqueles presentes na sua rotina, os educadores e os responsáveis, a fim de compreender, toda a magnitude do fenômeno e todos os modos pelo qual ele pode se dar.

REFERÊNCIAS

ALBERTON, M. S. **Violação da infância. Crimes abomináveis: humilham, machucam torturam e matam!** Porto Alegre, Rio Grande do Sul: AGE, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 6. ed. rev. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010

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.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa, Difel, 1989

BRANCO, B. M.; WAGNER, A.; DERMARCHI, K. A. **Adolescentes infratores: Rede social e funcionamento familiar**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 21(1), 125-132, 2008

BRASIL. Decreto Nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927. **Código de Menores**. Discorre da consolidação das leis de assistência e proteção aos menores. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Rio de Janeiro, 1927.

BRASIL. Decreto Lei Nº 6.697 de 10 de outubro de 1979. **Código de Menores**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1979.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16. Julho 1990.

BRASIL. **Ministério da Justiça**. FUNABEM - Lei 4.513, 1964

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Dispõe sobre as Medidas Socioeducativas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA, 2006

BRASIL. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)**. Dispõe sobre a regulamentação das Medidas Socioeducativas. Diário Oficial da União, Brasília, 19 janeiro 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 23 out. 2020.

BRUÑOL, M. C. **O interesse superior da criança no marco da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**. In: MÉNDEZ, Emílio Garcia.; BELOFF, Mary (Org.).

Infância, lei e democracia na América Latina: análise crítica do panorama legislativo no marco da Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança 1990-1998. Trad. Eliete Avila Wolff. Blumenau: Edifurb, 2001

CARDOSO, P. C. **A construção de identidade de adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias escolares**. Dissertação (Mestre em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro. p. 180. 2017

COELHO, Bianca Izoton; ROSA, Edinete Maria. Ato infracional e medida socioeducativa: representações de adolescentes em L.A. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 1, p.163-173, 2013.

COLLARES, C.A.L. **Ajudando a desmistificar o fracasso escolar**, 1969. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/ajudando-a-desmistificar-o-fracasso-escolar/>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

D’ANDREA, G. **Noções de direito da criança e do adolescente**. Florianópolis: OAB/SC Ed. 2005.

DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2007 (coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55).

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.

ELIAS, N; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders : sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro, RJ : J. Zahar, 2000. 224 p.

ELIAS, N. **Os alemães, a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1997.

FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975- 1976)** São Paulo : Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2012.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. 158 p.

HOEVE, M.; DUBAS, J. S.; EICHELSHEIM, V. I.; VAN DER LAAN, P. H., SMEENK, W.;GERRIS, J. R. M. **The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis**. *Journal Abnormal Child Psychology*, 37, 749–775, 2009

JESUS, M. N. **Adolescente em conflito com a lei: prevenção e proteção integral**. Campinas: Savanda, 2006

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidades estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002

LEAL, M. L; CARMO, M. F. Os direitos humanos dos adolescentes: os tratados internacionais e a legislação brasileira. In: MEDEIROS, Amanda Marina Andrade (et al); BISINOTO, Cynthia (org.). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014. pp. 181 -194

LEITE, C. C. **Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas**. Juizado da Infância e da Juventude. Porto Alegre: vol. 02, n. 05, mar., p. 12, 2005

LIBERATI, W. D. **Adolescente e ato infracional medida sócio-educativa é pena?**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2003.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos Metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katálisis, [s.l], v. 10, p. 35-45, 2007.

MAFFESOLI, M. **A violência totalitária**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981

MANZINI, E. J. **Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação**. Revista Percurso, Maringá, v. 4, n. 2 , p. 149- 171, 2012.

MEIRA, M. E. M. 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.

MELLO, G. N. **Magistério de Primeiro Grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo, Editora Autores Associados e Cortez Editora, Terceira edição, 1983.

MENDEZ, E. G. **Por uma reflexão sobre o arbítrio e o garantismo na jurisdição sócio-educativa**. Buenos Aires – Belo Horizonte, fevereiro de 2000.

MENESES, E. R. **Medidas socioeducativas: uma reflexão jurídico-pedagógica**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

MORGAN, D.L. **Focus groups as qualitative research**. London: Sage, 1988.

MULLER, F; BARBOZA, P. S; OLIVEIRA, C.C; DOS SANTOS, R.R.G; PALUDO, S.S. **Perspectivas de adolescentes em conflito com a lei sobre o delito, a medida de internação e as expectativas futuras**. Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 1 (1): 70-87, 2009

NARDI, F. L.; DELL'AGLIO, D.D. **Adolescentes em conflito com a lei: Percepções sobre a família**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 28, n. 2, p. 181-192, 2012

OLIVEIRA, T. C.. **Evolução histórica dos direitos da criança e do adolescente com ênfase no ordenamento jurídico brasileiro**. Centro de Ensino Superior de Valença, da Fundação Educacional Dom André Arcoverde. Rio de Janeiro, 2013.

PATTERSON, G.; REID, J.; DISHION, T.. **Antisocial boys**. EUA: Castalia Publishing Company, 1992

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Queroz Ed., 1990.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queroz, 1999.

PINO, A. Violence in the schools in Brazil. **Thresholds in education**, Wilmington, n. 2, p. 11-17, 1995.

PINO, A. **Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p.763-785, 2007.

ROCHA, T., **Violência simbólica no contexto escolar: discriminação, inclusão e o direito à educação**. Revista Eletrônica do Curso de Direito - Puc Minas Serro. n. 2011, p. 68-82, 2015

ROSALEN, P.C; SALLES, M.L. O Jovem infrator na visão dos profissionais da Febem - Rio Claro. **Educação: Teoria e Prática**, v. 1, n. 1, p. 31, 2007.

SARAIVA, J. B. C. **Adolescente em conflito com a lei da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SARAIVA, J. B. C. **Compêndio de direito penal juvenil: adolescente e ato infracional**. Porto Alegre, Livraria do Advogado ED., 2006.

SCHUCH, P. **Práticas de justiça: antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, J. B.. **A construção da responsabilidade penal do adolescente no Brasil: uma breve reflexão histórica**. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id186.htm>>. Acesso em: 23 out. 2020.

SPOSITO, M. P. **A instituição escolar e a violência**. Cadernos de pesquisa, n. 124, julho de 1998.

VERONESE, J. R; LIMA, F.S, **O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) – breves considerações**. In: Revista Brasileira de Adolescência e Conflitualidade n. 1: 29 – 46. SP, 2009.

VIDAL, A. S. **Adolescentes em medida socioeducativa: um estudo sobre estigma**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014

VILLAS-BÔAS, R.M. **Compreendendo a criança como sujeito de direito: a evolução histórica de um pensamento.** In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XV, n.101, 2012

WASELFISZ, J. **Mapa da violência: os jovens do Brasil.** Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos.** 5 Ed., Janeiro, Bookman Editora, 320 p., 2015

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. **Violência extra e intramuros.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol 16, n.45, p. 145-164, Fevereiro, 2001.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome: _____

Idade: _____

Turma/período: _____

- 1) Você se lembra da sua primeira vez na escola? Como foi, como era a escola, a sala de aula e seus colegas? E se lembra da sua primeira professora (o)? Se puder se lembrar, cite qualidades e defeitos de acordo com a sua visão.
- 2) Como foi esse início na escola? Você se recorda dos sentimentos e sensações deste período? O que você se lembra de aprender nesta época? Como era sua relação com os professores, os demais funcionários e até mesmo com seus colegas de sala?
- 3) Você gosta da escola? O que você mais gosta nela? Pode ser sobre alguma atividade, matéria, colegas e etc.
- 4) Você tem amigos na escola? Ou quando frequentava, tinha colegas com o qual se relacionava fora da escola também?
- 5) Como foi quando aprendeu a ler e escrever? Teve alguma dificuldade? O professor(a) se mostrava disposto a te ajudar?
- 6) Você recebe ajuda do professor? Ele se mostra disponível para te ajudar? E com os demais colegas de turma?
- 7) Em sua opinião, quais qualidades um bom professor deve ter? Quais características eles devem apresentar? Os professores que você tem ou teve, apresentam essas características?
- 8) Você tem alguma dificuldade no que é ensinado no período atual que está cursando? O mesmo vale para o último conteúdo que teve quando ainda frequentava a escola.

- 9)** Você recebe ajuda em casa para realizar atividades ou estudar? Seus responsáveis procuram saber sobre a escola ou sobre o que está sendo ensinado? Eles participam das reuniões da escola ou aqui do próprio CREAS?
- 10)** Você recebe ajuda do professor? Ele se mostra disponível para te ajudar? E com os demais colegas de turma?
- 11)** Em que ano você está? Já reprovou alguma vez? Se sim qual/quais anos?
- 12)** Você mora perto ou longe da sua escola? Qual seu meio de transporte para a escola?
- 13)** Você já viu ou sabe de alguma atitude de preconceito, violência física ou verbal ou algum ato de discriminação dentro e/ou fora da escola? Como xingamentos ofensivos, seja por sua aparência, ação ou qualquer outro motivo? Tanto com professores e alunos, como algum familiar ou colega.
- 14)** Você acredita que a escola é importante para sua vida? Se sim, de que forma? Caso não, por quê?
- 15)** Tem planos para quando terminar os estudos? Pretende continuar estudando ou realizando demais cursos técnicos e/ou profissionalizantes? Consegue me dizer uma profissão que gostaria de seguir?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Giovanna Regina da Silva, aluna de graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Julia de Mesquita Filho (Unesp – Rio Claro), RG 52.968.402-0/SSP-SP, juntamente com Débora Cristina Fonseca, Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESP-Rio Claro), RG 21354277-8/SSP-SP, estamos convidando você a participar do estudo “Aspectos da trajetória escolar de adolescentes em conflito com a lei”.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar quais fatores influenciam no sucesso ou fracasso escolar, através da análise da trajetória escolar de adolescentes maiores de 18 anos, em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida. A participação consiste em responder a algumas questões através de entrevistas.

A sua participação nesta pesquisa acontecerá por meio de entrevista com a pesquisadora em horário de atendimento no CREAS, conforme combinado com a instituição.

Primeiramente você responderá um questionário, onde responderá a algumas perguntas acerca do tema, podendo abordar outras questões que o mesmo desejar.

A participação na pesquisa envolve risco mínimo para os participantes, podendo ocorrer situações de desconforto ou incômodo diante de alguma pergunta. Para minimizar essa possibilidade, orientamos o participante para que deixe de se manifestar diante de questões que não se sinta confortável, podendo, inclusive, deixar de responder ou desistir de sua participação sem qualquer prejuízo. Caso você tenha dúvidas, pode pedir esclarecimentos. Novamente reforçamos que é um direito do participante da participação nesta pesquisa em qualquer etapa e por qualquer motivo sem qualquer consequência. Informamos e garantimos que sua identificação será mantida sob sigilo e os resultados construídos a partir da pesquisa serão utilizados para estudo e fins científicos. Em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, você será identificado.

Em caso de dúvidas, você poderá pedir esclarecimentos à pesquisadora e, ainda, consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/IB). Os dados estarão disponíveis no final do documento. Os benefícios desta pesquisa consistem em produzir conhecimentos acerca da Educação de

jovens sob cumprimento de medida socioeducativa. Ao término, os resultados dessa pesquisa poderão evidenciar aspectos acerca da trajetória destes alunos, a fim de auxiliar na criação de práticas pedagógicas eficientes que os guiem ao sucesso escolar desejado.

Ressaltamos que você não receberá remuneração para contribuir com esta pesquisa, bem como não terá despesas.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convidamos-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Local/data

_____, ____/____/____.

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Assinatura do participante
Responsável

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “Aspectos da trajetória escolar de alunos em cumprimento de medida socioeducativa

Pesquisador Responsável: Giovanna Regina da Silva

Sob orientação: 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:

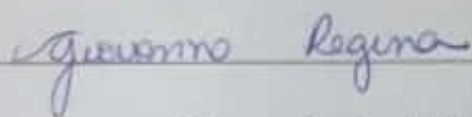
Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____



Giovanna Regina da Silva



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