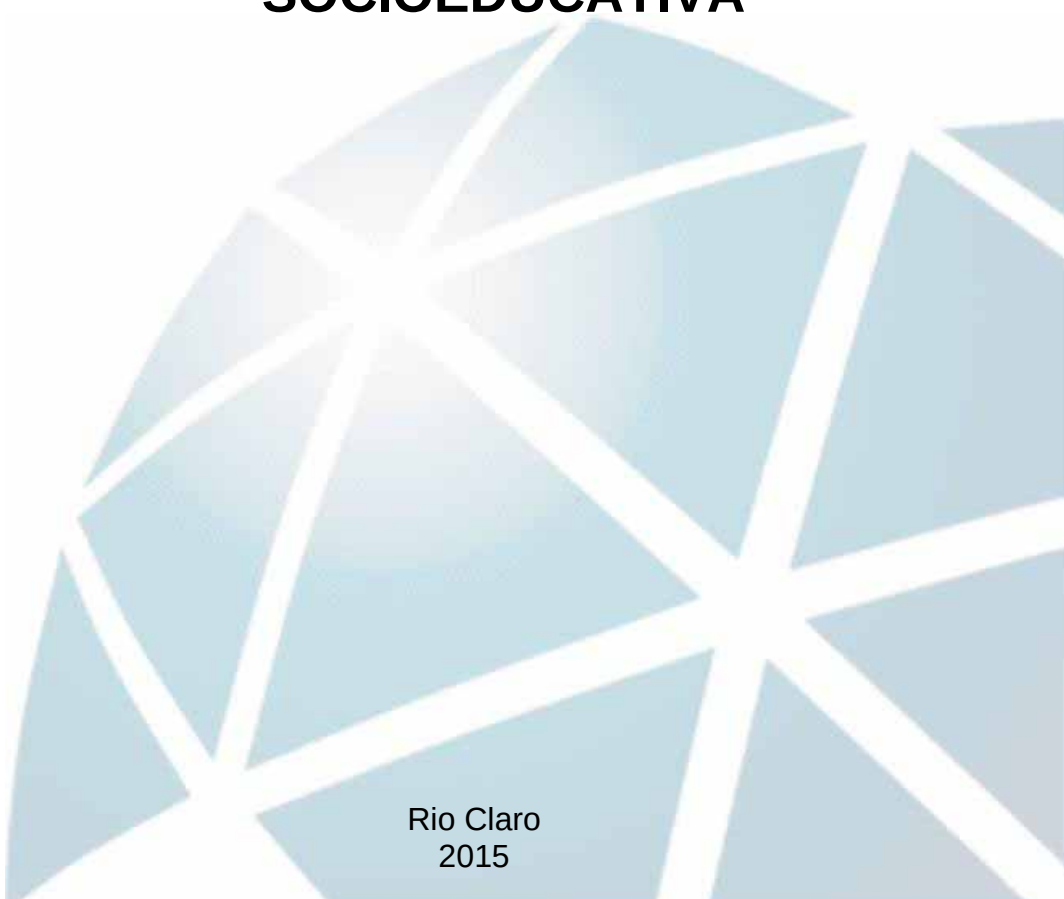

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

DÉBORA CARDOSO DE CAMPOS

**SENTIDOS DE ESCOLA E DE EDUCAÇÃO
CONSTRUÍDOS POR JOVENS EM
CUMPRIMENTO DE MEDIDA
SOCIOEDUCATIVA**

The bottom half of the cover features a large, abstract geometric design. It consists of numerous overlapping triangles in various shades of blue and white, creating a complex, crystalline pattern that resembles a stylized globe or a molecular structure.

Rio Claro
2015

DÉBORA CARDOSO DE CAMPOS

SENTIDOS DE ESCOLA E DE EDUCAÇÃO
CONSTRUÍDOS POR JOVENS EM
CUMPRIMENTO DE MEDIDA
SOCIOEDUCATIVA

Orientadora: 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 licenciada em Pedagogia

Rio Claro
2015

370 Campos, Débora
C198s Sentidos de escola e de educação construídos por jovens
em cumprimento de medida socioeducativa / Débora Campos.
- Rio Claro, 2015
51 f. : il., gráfs., tabs.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro
Orientador: Débora Cristina Fonseca

1. Educação. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Fracasso
escolar. 4. Adolescência. I. Título.

À vó Rachel,

*que passou anos esperando pela minha
chegada e, desde que vim à luz,
manteve -se sonhando com o meu sucesso.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a meus pais, Viviane e Emerson, pelo apoio intelectual e emocional, sendo eles os responsáveis por eu ser essa pessoa apaixonada pela educação e pelo ambiente escolar.

Ao meu irmão Gabriel, pelo simples fato de ser meu melhor amigo e confidente.

Ao meu companheiro Aílsson, que foi fundamental nas mudanças que me ocorreram nos últimos quatro anos.

A cada uma das pessoas da minha família por terem me mostrado que o mais importante na vida é o amor e a união.

Aos meus avós, Benedito, Mirtes, Estela, Gilberto, Misael e Rachel por sempre acreditarem no meu potencial e terem acreditado que eu chegaria aonde cheguei.

À minha orientadora Débora pelos conhecimentos compartilhados, puxões de orelha e amizade, sendo, pra mim, como uma mãe em Rio Claro.

Às colegas Aline, Clara, Carol e Lisi, do projeto de extensão “Formação de Professores e Agentes Sociais em Políticas de Atendimento à Criança e ao Adolescente (ECA e Educação)” pela contribuição no meu crescimento pessoal e profissional.

A cada um dos participantes do projeto de extensão “Formação de Professores e Agentes Sociais em Políticas de Atendimento à Criança e ao Adolescente” – turmas de 2012 a 2014 – pelas intermináveis discussões que contribuíram tanto na minha formação acadêmica.

Aos meus professores da graduação, pois cada um teve significativa importância na minha formação como professora.

A cada um dos alunos da minha sala por compartilharem angústias, alegrias, sofrimentos, medos, inseguranças e tantos outros sentimentos nesses anos intermináveis.

A Gabriela Villa, Aline Almeida e Ana Paula Sagarossa por provarem que as melhores amizades nós fazemos na faculdade.

Aos funcionários do CREAS, por abrirem as portas para a minha pesquisa, terem sido tão pacientes e terem me proporcionado a experiência incrível de conhecer o trabalho social.

A cada um dos adolescentes e crianças que participantes da minha pesquisa e do projeto de extensão "Medidas socioeducativas e déficit educacional: a potencialidade dos

adolescentes". Conhecê-los fez de mim uma pessoa mais humana, pessoal e profissionalmente. Não existem palavras que descrevam o bem que vocês me causaram. A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação enquanto pessoa e pedagoga.

*“Então eu vou passar de ano
Não tenho outra saída
Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
Discutindo e ensinando os problemas atuais
E não me dando as mesmas aulas que eles deram
pros meus pais
Com matérias das quais eles não lembram mais
nada
E quando eu tiro dez é sempre a mesma
palhaçada” (Estudo Errado – Gabriel, o
Pensador)*

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar os sentidos de educação e de escola construídos por jovens/adolescentes que cumprem medida socioeducativa e/ou encontram-se em situação de vulnerabilidade social, evadidos ou não do sistema escolar. Nossa intenção com a pesquisa foi ouvir os jovens/adolescentes para saber quais são os sentidos construídos ao longo da vida escolar sobre educação, sobre a formação recebida na escola e suas relações cotidianas no interior da instituição escolar. Para alcançarmos tais resultados, foi realizada uma pesquisa qualitativa, empírica, utilizando-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada. De forma geral, com esse trabalho pretendeu-se apresentar uma reflexão sobre os significados do processo de escolarização desses jovens/adolescentes, buscando, assim, contribuir com um conhecimento mais aprofundado, que possa subsidiar a prática com esses sujeitos, no que refere a pensar em um modelo de educação mais significativo, e adequado a esses jovens, que afirmam gostar da escola, pelo seu potencial socializador.

Palavras – chaves: Adolescente; Educação; Escolarização; Fracasso Escolar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZANDO O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	11
CAPÍTULO II. ESCOLA, VIOLÊNCIA E DIFICULDADE DE “APRENDIZAGEM-ENSINAGEM”	19
1. A escola e suas relações cotidianas.....	19
2. Dificuldades de aprendizagem ou de ensinagem?	23
CAPÍTULO III. METODOLOGIA	26
1. Processo	26
CAPÍTULO IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO	28
1. Caracterização dos participantes.....	28
2. Análise	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
ANEXOS	46
Anexo A – Roteiro de Entrevista	46
Anexo B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – para os maiores de idade	47
Anexo C – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – para os menores de idade	50

INTRODUÇÃO

A educação é um assunto que aparece entre as pessoas, em diversos discursos, seja da sociedade civil, seja em promessas políticas. Entretanto, tais discursos aparecem, quase sempre, carregados de preconceitos, baseados em conhecimentos de senso comum, pois boa parte dessas pessoas não procuram conhecer a educação em suas raízes.

Existem diferentes formas de se compreender a educação. A perspectiva teórica marxista busca entender o papel da educação enquanto processo emancipatório e, para tanto, tem discutido novas metodologias de trabalho que possibilitem o ensino-aprendizagem como um processo significativo no cotidiano de quem aprende (SAVIANI, 2003). Discute-se, nesta perspectiva, o papel político e sua relação com a economia na construção de políticas educacionais, passando pela dimensão da formação dos profissionais da educação. A implementação dessa formação, nesta perspectiva não é uma realidade, considerando que mudanças nos processos educativos dependem de mudanças econômicas, culturais e de concepções de homem e de mundo, por exemplo, sobre a criança e o adolescente, sobre desenvolvimento, sobre aprendizagem, sobre sujeitos violentos e outros.

Para que tais transformações ocorram, é imprescindível a existência de políticas educacionais que garantam os direitos previstos na lei, como o acesso e permanência na escola de todas as crianças e adolescentes. Nesta proposição, a educação e suas instituições, ganharam *status* de grande instrumento de transformação da realidade e assim, o “reconhecimento” social de seu papel.

Nesse sentido, em junho de 2014, a atual presidenta, Dilma Rousseff, sancionou a Lei que destina 10% do Produto Interno Bruto Brasileiro (PIB) à educação. De fato, para se ter uma educação de qualidade é necessário que se faça investimentos financeiros. Entretanto, nos perguntamos: realmente vale a pena investir no atual modelo de educação pública que temos? Como é essa educação? Ela atende aos interesses de quem? Que sentido ela tem para quem a recebe?

Com o propósito de entender essas questões, procuramos, neste trabalho, ouvir o que adolescentes em situação de vulnerabilidade social e cumprimento de medida socioeducativa têm a dizer sobre suas relações com a escola. Procuramos, também, entender como eles enxergam a educação e seus atores. Assim, nossa pesquisa

pretendeu conhecer melhor as trajetórias escolares desses jovens a fim de compreender as suas dificuldades em permanecer estudando.

Para que pudéssemos alcançar tais resultados, utilizamos do método de pesquisa qualitativa através de entrevistas semi-estruturadas. Realizamos entrevistas individuais com dez (10) adolescentes em situação de vulnerabilidade social, estando quatro (4) deles em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto. Para a análise, seguimos a perspectiva de análise de conteúdo definida por Bardin (2009).

Para definir o que entende-se por vulnerabilidade social, utilizamos como referência a Norma Operacional Básica (NOB/SUAS), constante na Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004 (BRASIL, MDS, 2005) e o Mapa da Vulnerabilidade Social da População da Cidade de São Paulo.

No primeiro capítulo faremos uma contextualização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e das Políticas de Proteção e Assistência Social (PNAS) a fim de discutir como surgiram e quais os desafios que ainda precisam ser enfrentados.

No segundo capítulo falaremos sobre o surgimento da instituição de ensino pública e suas relações cotidianas. Discutiremos, também, a questão da violência e faremos uma breve revisão bibliográfica sobre o tema.

No terceiro capítulo será apresentada a metodologia do trabalho desenvolvida nesta pesquisa.

No quarto capítulo descreveremos os participantes da pesquisa e faremos a análise dos dados coletados.

Finalizamos com algumas considerações sobre os sentidos de escola e de educação construídos pelos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e/ou vulnerabilidade social, procurando apontar alguns elementos de reflexão a partir dos dados coletados.

CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZANDO O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

O início do século XX foi uma época bastante conturbada. O esgotamento da República Velha, onde quem governava eram apenas as elites agrárias, em meio a um crescimento acelerado das grandes indústrias, gerou diversas greves e protestos pelo Brasil. Justamente pelo crescimento das indústrias, houve um maior deslocamento da população rural para as áreas urbanas. Por conta da falta de planejamento, alguns problemas surgiram nessas grandes cidades, como desemprego, criminalidade, sub-habitações, etc. Com esses problemas, começou-se a questionar qual era o papel do Estado nas questões sociais (PAES, 2013), inclusive para com as crianças, as quais estavam cada vez mais esquecidas. Essas crianças “esquecidas” são aquelas que encontravam-se em situação irregular, ou seja, abandonadas, pobres, delinquentes, sendo elas, em sua maioria negras.

A fim de regularizar a situação de crianças e jovens nesta condição, em 1923 foi criado, no Brasil, o primeiro Juizado de Menores, onde o primeiro Juiz foi o Dr. José Cândido de Albuquerque Mello Mattos. Dando continuidade a essa política, em 12 de outubro de 1927 foi aprovado o Decreto nº 17943-A, o Código de Menores ou Código Mello de Mattos, “no qual a criança merecedora de tutela do Estado era o ‘menor em situação irregular’” (PAES, 2013, p. 1).

O Código de 1929 foi substituído, em 1979, por um novo Código de Menores (Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979), porém sem conter mudanças expressivas. A ordem era de repressão, enviando esses jovens a instituições de acolhimento como a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM).

A existência de pessoas pobres pelas ruas parecia incomodar a elite. O abandono dessas crianças nas ruas escancarava a pobreza das grandes cidades, o que, esteticamente, era (e ainda é) negativo para os mais ricos. Portanto, o Código de Menores partilhava de uma cultura higienista e não de proteção à criança e ao adolescente.

No final da década de 1980, com a redemocratização do Brasil, promulga-se a Constituição de 1988, nomeada de Constituição Cidadã, por apresentar significativos avanços na proposição das políticas sociais. Por decorrência dos movimentos sociais

reivindicatórios existentes na década de 1980, destacando-se na área da Infância e Juventude, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), algumas garantias de direitos foram incorporadas nesta Constituição. Ou seja, na área da infância e Juventude, o artigo 227 da Constituição expressa de quem é a responsabilidade sobre a criança e o adolescente, apontando os direitos básicos dessa população.

“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)

Para regulamentar o artigo 227 da Constituição, foi promulgada, em 13 de julho de 1990, a lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nessa Lei ocorreu uma mudança significativa no modo de compreender a infância e a juventude, pois o ECA (BRASIL, 1990) passa a tratar a criança e o adolescente enquanto sujeitos de direitos, possibilitando a proteção integral à toda criança e adolescente, não apenas àqueles que encontram-se em situação irregular. A Lei considera também que estes se encontram em situação peculiar de desenvolvimento, por isso parte do princípio de que:

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, 1990, art. 3º).

Passados quase 25 anos de sua promulgação, o ECA (BRASIL, 1990) ainda encontra muitas dificuldades em se efetivar. A nossa sociedade mantém-se bastante conservadora e não se reconhece, como também responsável pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes. Persiste o pensamento pautado no Código de Menores, que tinha por princípio a assistência, proteção e vigilância a menores em situação irregular (BRASIL, 1979), ou seja, ainda baseados neste código, alguns nomeiam o Estatuto de “lei para proteger bandido”, onde o “bandido” é sempre o filho do outro, do mais pobre, não reconhecendo que essa Lei também serve para proteger os seus filhos.

Alguns professores da rede pública também apresentam muitas dificuldades em conceber o ECA (BRASIL, 1990) enquanto Lei de proteção integral; ainda ficam presos ao discurso do senso comum que diz que “o ECA só fala sobre os direitos, não fala dos deveres”. Esquecem-se, que a partir do momento em que a Lei dispõe sobre os direitos, ela está, implicitamente, expondo os deveres, pois na mais tenra idade aprendemos que “o meu direito acaba quando começa o direito do outro”.

Campos e Fonseca (2013) realizaram uma pesquisa com professores da rede pública de ensino de Rio Claro-SP e puderam constatar que ainda falta muita formação e informação a esses profissionais da educação no que diz respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes. Já evidenciando este problema, em 2007, O Conselho Nacional dos Direitos da criança e do Adolescente (CONANDA), sugeriu e foi acatado pelo Congresso, o acréscimo ao artigo 32 da LDB, através da lei nº 11.525, o seguinte parágrafo:

“O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.” (BRASIL, 1996)

Perguntamo-nos: se nem os próprios professores conhecem o Estatuto da Criança e do Adolescente e, portanto, não o reconhecem como instrumento de mudança para uma sociedade mais justa, como seus educandos, os membros e futuros membros da sociedade, irão reconhecer? A escola, ao invés de mostrar outras possibilidades além do senso comum, parece afirma-lo, mantendo assim um entrave na efetivação dos direitos previstos no ECA(BRASIL, 1990).

A efetivação do ECA tem se dado paulatinamente, portanto, afim de coloca-lo em ação surge, em 2006, a resolução 113 do Conanda¹, o Sistema de Garantia de Direitos, que segundo Costa (2007)

“nada mais é do que o Estatuto da Criança e do Adolescente operacionalizando-se a partir dos eixos estratégicos do Sistema de Garantia quer sejam: defesa, promoção e controle da efetivação”. (p.10)

¹ O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) é um órgão colegiado composto por 28 conselheiros titulares e 28 suplentes, cujos objetivos são buscar a articulação entre os conselhos estaduais, municipais e federais; acompanhar o reordenamento institucional, propondo mudanças nas estruturas públicas e privadas; promover a cooperação com organismos governamentais e não governamentais; entre outros. (BRASIL, 2015)

Esse Sistema explicita quem serão os atores responsáveis por cada eixo estratégico da política de atendimento à criança e ao adolescente. O eixo de *promoção*, previsto no artigo 4º do ECA - quem garante o direito é o Estado, a Família e a Sociedade. O eixo de *defesa* age quando a promoção falhou - os responsáveis são o Poder Judiciário, Defensoria Pública, Conselhos Tutelares, etc. O último eixo é o de *controle da efetivação*. É o responsável por fiscalizar se a promoção e a defesa estão agindo conforme a lei - Os Conselhos de Direitos (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente², Conselho Estadual dos Direitos da Criança e Adolescente³, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente⁴) são os responsáveis por essa ação.

Em seus artigos 19º e 20º, o Sistema de Garantia de Direitos discorre sobre as medidas socioeducativas a serem aplicadas aos jovens autores de ato infracional, explicitando que estas precisam estar de acordo com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o qual tem a incumbência de regulamentar a execução dessas medidas.

Segundo o Estatuto da Criança e do adolescente (BRASIL, 1990), “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” e em seu artigo 112, dispõe sobre as medidas socioeducativas, que são:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semi-liberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. (BRASIL, 1990)

Advertência: consiste em uma repreensão por parte do juiz, a qual será reduzida a termo e assinada.

Obrigação de reparar o dano: acontece quando se trata de ato infracional contra o patrimônio, determinando ao adolescente que este ressarça ou repare os danos à vítima.

Prestação de Serviços à Comunidade (PSC): Por, no máximo seis meses, o adolescente deverá realizar atividades não remuneradas em entidades de assistência social, hospitais, escolas, etc. A jornada máxima é de oito horas semanais.

² CMDCA

³ Condeca

⁴ Conanda

Liberdade Assistida: A autoridade escolhe uma pessoa capacitada para acompanhar o caso. A medida deverá ter duração mínima de seis meses e se estender caso seja necessário.

Regime de Semi-liberdade: pode ser definido desde o início ou como transição para a medida em meio aberto. Geralmente se dá quando o adolescente passa a frequentar escola ou cursos da comunidade mesmo estando internado. (BRASIL, 1990)

Internação em estabelecimento educacional: regime de privação de liberdade, porém mantendo sempre os direitos individuais do adolescente, como escolarização, saúde, assistência social etc. A medida só poderá ser aplicada em três casos: ato infracional grave de ameaça ou violência à pessoa; reiteração de outras infrações graves ou descumprimento das medidas impostas antes.

De acordo com o artigo 1º do SINASE, a medida socioeducativa tem por finalidade responsabilizar o adolescente pelo ato cometido e, sempre que possível, incentivar sua reparação; garantir seus direitos individuais através do Plano Individual de Atendimento (PIA) e a desaprovação de sua conduta, podendo privá-lo de liberdade ou restringir seus direitos, mas sempre nos limites da lei.

O PIA (Plano Individual de Atendimento) é um instrumento onde constarão todas as atividades a serem desenvolvidas com o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Esse material será elaborado por uma equipe técnica junto à participação do adolescente e dos responsáveis, uma vez que são eles que irão contribuir no processo ressocializador do adolescente.

No PIA, segundo a proposição constante no SINASE, constarão as seguintes informações:

- 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;
- VI - as medidas específicas de atenção à sua saúde. (BRASIL, 2012)

No Estado de São Paulo, até janeiro de 2010 as medidas de Liberdade Assistida (LA) eram responsabilidade da Fundação Casa, depois disso foram municipalizadas, recebendo repasses da Secretaria do Estado de Assistência e Desenvolvimento Social. A medida de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) já eram de responsabilidade dos

municípios, executadas através de convênios firmados entre a Fundação Casa (antiga Fundação do bem Estar do Menor) e os municípios.

Considerando que o Brasil é um país bastante populoso – hoje com 204 milhões de habitantes (IBGE, 2015) – e com extensa diversidade social, notou-se a necessidade de descentralizar ações da Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2005). Ao invés de continuar a atender demandas

genéricas, trata-se de identificar os problemas concretos, as potencialidades e as soluções, a partir de recortes territoriais que identifiquem conjuntos populacionais em situações similares, e intervir através das políticas públicas, com o objetivo de alcançar resultados integrados e promover impacto positivo nas condições de vida. (PNAS, 2015, p. 44)

Nesta lógica, as ações nos Estados e municípios passaram por um processo de descentralização e municipalização das responsabilidades de execução da Política de Assistência Social.

Portanto, com a modificação na política de Assistência Social, e implementação do Sistema Único de assistência Social (SUAS), os municípios passaram a assumir essas medidas através dos Centros de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS), que foi criado, junto com o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), em 2011.

O CREAS é uma unidade estatal de abrangência municipal ou regional. Seu papel é constituir-se como referência e oferecer trabalho social especializado a indivíduos que tiveram seus direitos violados e que se encontram em situação de vulnerabilidade ou risco pessoal ou para a sociedade. (BRASIL, 2015)

Entendemos por vulnerabilidade social a “combinação entre elementos de privação socioeconômica e características demográficas das famílias” (MAPA DA VIOLÊNCIA, 2004, p. 6). De acordo com a Norma Operacional Básica (NOB/SUAS), uma ou mais das seguintes situações podem ser considerados casos de vulnerabilidade social, como:

- Famílias que residem em domicílio com serviços de infra-estrutura inadequados [...].
- Família com renda familiar per capita inferior a um quarto de salário mínimo.
- Família com renda familiar per capita inferior a meio salário mínimo, com pessoas de 0 a 14 anos e responsável com menos de 4 anos de estudo.

- Família na qual há uma chefe mulher, sem cônjuge, com filhos menores de 15 anos e ser analfabeta.
- Família na qual há uma pessoa com 16 anos ou mais, desocupada (procurando trabalho) com 4 ou menos anos de estudo.
- Família na qual há uma pessoa com 10 a 15 anos que trabalhe.
- Família na qual há uma pessoa com 4 a 14 anos que não estude.
- Família com renda familiar per capita inferior a meio salário mínimo, com pessoas de 60 anos ou mais.
- Família com renda familiar per capita inferior a meio salário mínimo, com uma pessoa com deficiência. (BRASIL, MDS, 2005, p. 135)

Até o fim da década de 80, no Brasil, as políticas de Assistência Social, ficavam, em grande parte, sob a responsabilidade das entidades filantrópicas coordenadas pela sociedade civil, subsidiada em parte pelo poder público, quando se constituíam como Organizações Não Governamentais (Ongs). A principal financiadora dessa rede era a Legião Brasileira de Assistência Social (LBA), criada em 1942 por Darcy Vargas, primeira dama da época. (GARCIA, 2009).

Portanto, a partir da Constituição de 1988 a Assistência Social passou a ser considerada obrigação do Estado e direito do cidadão. No artigo 203 da Carta Magna ficam definidos os objetivos da Assistência Social.

- I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
- II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;
- III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;
- IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
- V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei. (BRASIL, 1988)

Porém, essa política demorou ir para a prática. Apenas em 1995 as coisas começaram a sair do papel. Nesse mesmo ano a LBA foi extinta e foi criada a Secretaria Nacional da Assistência Social ligada ao Ministério da Previdência e Assistência Social.

Em 2003 foi criado o Ministério do Desenvolvimento Social, responsável por coordenar o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o qual é utilizado para operacionalizar as ações da Assistência Social. Entretanto, esse sistema só se instituiu em 2011 e por mais que as mudanças práticas sejam dadas de forma lenta, não podemos deixar de considerar que essas mudanças foram essenciais no entendimento do direito do cidadão em ser assistido. Segundo Garcia (2009), “A ideia do favor é uma marca complicada de ser desmontada, mas que começa a se fragilizar cada vez mais” (p. 9).

Desta forma, por longo período, as políticas voltadas para o público jovem, se pautavam no assistencialismo e não na garantia de direitos, permanecendo a lógica do Código de Menores, apesar de extinto em 1990, com a criação do ECA.

Com a implementação do SUAS e do sistema CRAS e CREAS, , como já mencionamos, passaram a assumir a responsabilidade pela aplicação das medidas socioeducativas em meio aberto aos adolescentes autores de ato infracional.

Sabendo que entre uma das atividades obrigatórias no cumprimento das medidas socioeducativas é a matrícula e frequência a escola, sendo acompanhada pelo CREAS, no próximo capítulo buscamos compreender como esta política vem se efetivando. Também, discutiremos sobre as dificuldades de aprendizagem e déficit educacional, haja vista que muitos dos adolescentes nesta condição apresentam histórico de fracasso escolar e defasagem série/idade.

CAPÍTULO II. ESCOLA, VIOLÊNCIA E DIFICULDADE DE “APRENDIZAGEM-ENSINAGEM”

Nesse capítulo pretendemos apresentar alguns aspectos sobre educação pública no mundo e no Brasil, para assim tentarmos compreender melhor as dificuldades encontradas na educação pública atual e suas consequências sobre os sujeitos escolarizados.

Também traremos uma breve revisão sobre o que alguns autores já discutiram a respeito da questão da violência escolar e como ela influencia o aprendizado dos alunos.

1. A escola e suas relações cotidianas

A palavra "escola", do grego *scholé*, significa "lugar do ócio, lazer". Na Grécia Antiga as pessoas utilizavam seu tempo livre para discutir ideias. As famílias mais ricas pagavam um “preceptor”, ou seja, um mestre com mais conhecimentos que pudessem ensinar as crianças para a formação física, moral e intelectual (FUJITA, s.d.). Entretanto, essa educação limitava-se aos filhos das elites, ficando a educação dos mais pobres sob a responsabilidade dos pais. Assim permaneceu o acesso à educação até meados do século XV (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2012).

A Escola Pública como conhecemos hoje, começou a ser pensada após a Reforma Protestante (século XVI), mas o movimento começou, de fato, a ganhar força no século XIX para atender as demandas da industrialização. A educação pública surgiu com “o propósito de expandir por todos os meios possíveis a instrução das camadas menos favorecidas, a fim de preparar o indivíduo para mundo do trabalho.” (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2012, p. 2).

A Inglaterra, mesmo contrariada pela emergência da escola pública e cujas posições políticas eram liberais – baseadas no pensamento de Adam Smith –, acabou reconhecendo que a instrução era importante para o momento, pois “a divisão do trabalho os embruteceia ao comprometer suas virtudes intelectuais, sociais e marciais” (SMITH, 1983 *apud* ALVES, 2007, p. 67).

Renomados pedagogos da época levantaram a bandeira dos diferentes tipos de educação dentro do capitalismo: “educação profissionalizante aos filhos dos trabalhadores e educação humanístico-científica para os filhos dos dirigentes da sociedade” (ALVES, 2007, p. 71).

Esse formato de educação permanece até hoje, onde os filhos dos mais abastados recebem educação diferenciada daquela dos filhos da classe trabalhadora. Os filhos dos mais ricos frequentam colégios particulares que os preparam para a universidade, o “templo do saber”. Aos filhos dos mais pobres restam as escolas técnicas, de onde devem sair preparados para o mercado de trabalho.

Podemos, portanto, observar que a escola pública não existe com o objetivo de atender às camadas populares, mas sim de preparar essas camadas para que correspondam aos interesses do capital.

Assim foi, também no Brasil, essa batalha pela implementação da educação pública que atendesse às massas e as preparassem para o mercado. Entretanto, apesar do objetivo de escolarização das camadas populares, integraram-se nesse modelo, apenas quem morava nas cidades ou que tinham uma condição mínima, ficando, assim, de fora, “os pobres, os miseráveis e os negros”. (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2012, p. 9)

A Constituição Cidadã de 1988 transformou a educação em um direito de todos especificando que esta é responsabilidade do Estado e da família.

Isto levou para dentro da escola aqueles sujeitos que estavam excluídos anteriormente e, conseqüentemente, levou junto seus problemas sociais. De acordo com Campos e Fonseca (2013),

“antes da Constituição e do ECA, muitos desses sujeitos não tinham acesso à educação através da escola pública, pois a escola não era para todos e sim para aqueles considerados devidamente adequados ao sistema, inseridos em famílias nucleares e geralmente de classe média. Portanto, este processo de inclusão de todas as crianças e adolescentes na escola (ainda que só legalmente), criou a necessidade de se repensar a escola como lugar que acolhe as diferenças, entendendo que todos são sujeitos de direitos, devendo os educadores rever suas práticas, e produzindo novos fazeres” (p. 4)

Para que seja repensada a forma como a escola lida com essas diferenças, autores de diversas áreas do conhecimento têm se debruçado em estudos que procuram explicar melhor as relações de violência na escola e diferentes visões sobre adolescência e juventude. (ZALUAR E LEAL, 2001; BAZON; SILVA; FERRARI, 2013; BAQUERO; LEMES; SANTOS, 2011; CHARLOT, 2002; SOUZA, 2012).

Para que possamos falar em violência escolar, precisamos antes entender as diferentes formas de manifestação das violências. Em uma dessas definições, Charlot (2002) descreve:

- Violência *na* escola: fatores externos que causam a violência dentro do ambiente escolar. Utiliza-se apenas o espaço da escola.
- Violência *à* escola: quando os alunos provocam problemas dentro da escola.
- Violência *da* escola: parte do corpo docente, de funcionários, etc. contra os alunos.

A mídia e o senso comum nos fazem acreditar que violência é apenas agressão física, sempre expondo casos onde professores são agredidos por alunos em salas de aula. Entretanto, nos perguntamos: e a violência que, geralmente, é cometida pelos professores quando produzem o fracasso escolar desses alunos? Quando os expõem a humilhações? Quando os calam? Não seria isso, também, uma manifestação de violência?

Abramo (1997) explica que a juventude já foi vista de diversas formas em diferentes épocas. Na década de 50 era vista como transgressora e delinquente, “ela mesma como uma categoria social potencialmente delinquente, por sua própria condição etária” (p. 30). Na década de 60, passa a ser idealizada, uma vez que foram essenciais nas mudanças sociais que ocorriam no mundo, entretanto, vistos como ameaça à ordem social. Na década de 90, voltou-se a ideia de jovem transgressor, porém, dessa vez, violento. Essa visão de jovem violento permanece até os dias de hoje, o que acaba fazendo com que eles deixem de ser ouvidos e “entendidos como sujeitos que apresentam suas próprias questões”. (p. 32)

Ainda observamos que crianças e adolescentes são renegados de fazerem parte do processo educativo, do qual deveriam ser protagonistas. Para poder entender melhor o que pensam os adolescentes, autores de diferentes áreas das ciências humanas, alguns pesquisadores, em seus trabalhos, buscaram dar voz a esses jovens silenciados.

Zaluar e Leal (2001) realizaram, no Rio de Janeiro, uma pesquisa com estudantes, responsáveis e professores de escolas públicas localizadas em áreas de vulnerabilidade social buscando saber quais são suas concepções de violência e quem eles acreditam serem os principais responsáveis por esta. As autoras concluem que os adolescentes e crianças pobres reconhecem que além da violência que ocorre fora da escola, ainda precisam lidar com as violências psicológicas que se estabelecem na relação com professores e diretores. Concluíram também que os alunos e seus responsáveis acreditam que o fracasso escolar seria responsabilidade deles, isentando, assim, a escola.

Em São Leopoldo, no estado do Rio Grande do Sul, Baquero, Lemes e Santos (2011) buscaram ouvir adolescentes em cumprimento de diferentes medidas socioeducativas. Os dados revelaram que esses jovens acreditam que a escola está muito distante da realidade na qual estão inseridos e relataram sofrer muito preconceito de raça e classe social por parte dos próprios professores e funcionários. Um dos adolescentes entrevistados constata: “já nasci suspeito” (p. 345), o que nos mostra o quanto os rótulos são presentes no cotidiano escolar.

Bazon, Silva e Ferrari (2013) também buscaram compreender as trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. Para tal, utilizaram de entrevistas com seis adolescentes que cumpriam medida em meio aberto depois de saírem da internação. Todos os meninos entrevistados encontravam em defasagem idade-série. As autoras relatam que todos os adolescentes entrevistados foram pegos em seus delitos durante o período de evasão escolar, então isso permitiu concluir que o simples fato de permanecer na escola pode sim ser um ato de proteção ao adolescente.

Também se pode observar na pesquisa que a escola pode ou não ter sido algo positivo para esses jovens no início de suas vidas acadêmicas. Através das falas, as autoras contatam que as experiências positivas na escola vão deixando de existir a partir do momento em que acontece o distanciamento com os professores, “para esses adolescentes, os professores passam a apresentar distanciamento/frieza no modo de interagir” (p. 186).

No início de seu artigo, Bazon, Silva e Ferrari (2013) apresentaram dados do Conselho Nacional de Justiça, segundo o qual

“Em 2002, um total de 51% dos adolescentes com medida de internação estavam fora da escola no momento da apreensão e 6% não eram alfabetizados (ASSIS; CONSTANTINO, 2005). Em 2011 esses números teriam aumentado, respectivamente, para 57% e 8% (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2012, apud BAZON, SILVA E FERRARI, 2013, p.176).

Analisando as pesquisas citadas acima, fica o questionamento: se a escola, que deveria ser um espaço educativo, cria rótulos e reproduz violências psicológicas contra esses adolescentes, onde eles irão aprender a respeitar? Se o direito à dignidade, assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, não é cumprido pela escola, como podemos cobrar deles que cumpram com seus deveres?

2. Dificuldades de aprendizagem ou de ensinagem?

Atualmente, termos como “dificuldade de aprendizagem” e “déficit de atenção” se tornaram comuns nos diálogos entre pessoas ligadas ou não à educação. Dos adolescentes participantes da pesquisa por nós realizada, cujos dados serão discutido posteriormente, três eram considerados, pelos funcionários do CREAS e/ou por seus professores, adolescentes com dificuldades ou déficit de atenção. Entretanto, nenhum deles possui diagnóstico médico ou psicológico. Esses adolescentes recebem esses rótulos pelo fato de não conseguirem se enquadrar no padrão de ensino-aprendizagem promovido pela escola.

Tem acontecido com frequência o que Moysés e Collares (1992) chamam de “biologização da sociedade”, que é transformar questões sociais em “doenças”. Dislexia e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) são as “doenças” mais comentadas no cotidiano escolar e seu tratamento geralmente se dá com calmantes ou estimulantes, entre eles, o mais famoso: a Ritalina (Metilfenidato).

No vídeo “Mudando Paradigmas na Educação”, Ronbinson (2011) nos lembra de que o mundo está mudando e que as novas tecnologias tem despertado cada vez mais a atenção das crianças e dos adolescentes (e também dos adultos, é claro), o que faz com que a escola, que permanece no mesmo modelo fabril do século XIX, deixe de ser interessante.

As escolas públicas ainda parecem manter um ambiente arcaico, com lousa, giz e carteiras enfileiradas. O professor fica à frente da sala, professando seu conhecimento e os alunos devem ficar sentados e em silêncio, prestando total atenção no que seus mestres têm-lhes a ensinar.

Assim, a escola passa a fazer o que Ryan (1971, apud MOYSES e COLLARES, 1992) chama de “culpabilizar a vítima”. Dessa forma, a escola isenta-se de sua responsabilidade, transferindo-a apenas à criança/adolescente, fazendo com que ele acredite ser o único problema. Mas se esse “problema” acontece com tantos adolescentes a ponto de discutirem uma “epidemia” de TDAH, porque ainda o tratam como uma causa individual e não social?

Como o nosso trabalho parte da perspectiva histórico-cultural, consideramos que as dificuldades de aprendizagem não devem ser tratadas de forma individual, de modo que responsabilize apenas o educando pelo fracasso escolar e isenta, assim, a escola e todas as outras questões sociais envolvidas (CAMPOS, 2013).

Em palestra proferida em 2013 na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, o educador e fundador da Escola da Ponte, José Pacheco disse não acreditar em dificuldades de *aprendizagem*, mas sim em dificuldades de “*ensinagem*” pois, segundo ele, não é o aluno que tem dificuldade em aprender, mas sim os professores que estão tendo dificuldades de ensinar.

Esse mesmo educador, em uma entrevista concedida ao portal NAMU⁵, no ano de 2015, acredita que “aula não ensina e prova não avalia”. Ele lembra que no Brasil temos em torno de 30 milhões de analfabetos funcionais⁶. Isso comprova sua tese de que aula não ensina, pois se ensinasse, não teríamos esses números absurdos de pessoas que passaram pela escola e não aprenderam.

Pacheco (2015) utiliza a palavra “crime” ao criticar o modelo de educação atual que priva boa parte de sua população do conhecimento. De acordo com o dicionário Aurélio, crime significa “violação da lei penal”, ou seja, de acordo com o autor, o que o Estado comete com esses educandos é, também, uma violência. Ouve-se tanto falar que os adolescentes são violentos, mas o que podemos constatar é que eles estão apenas respondendo à violência a qual estão submetidos.

Machado (2010), em seu texto, dá um exemplo do Projeto de Intensificação de Ciclo (PIC), que ocorre na cidade de São Paulo e que tem por objetivo alfabetizar, de modo diferenciado, crianças que estão na quarta série do Ensino Fundamental e ainda não aprenderam a ler. A maioria das crianças que frequentam essa sala consegue ser alfabetizada, por isso, a autora questiona se o problema está realmente na criança ou nas técnicas de “ensinagem” utilizadas até ela chegar ao fim do ciclo escolar. Segundo Machado (2010),

podemos afirmar que a maioria das crianças com problemas de aprendizagem na leitura e na escrita é efeito do que ocorre na relação entre o funcionamento dessas crianças (as formas de aprender) e o que é oferecido a elas: problemas do ensino que interferem na aprendizagem. (p. 1).

Outro aspecto importante de ser discutido quando se fala em fracasso escolar, é o fato de a escola desconsiderar a diversidade e acreditar que todos devam aprender da mesma maneira, de um modo enquadrado (MOYSÉS, 2010). De acordo com a autora, “Cada um tem as suas estratégias de aprendizagem e de lidar com o já aprendido. Cada

⁵ De acordo com os criadores do Portal, NAMU significa “árvore” em coreano.

⁶ No portal Todos pela Educação diz que há, no Brasil, pouco mais de 35 milhões de analfabetos funcionais, que seria em torno de 17% da população brasileira. Os analfabetos absolutos são aproximadamente 13% da população brasileira. (<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29520/opiniao-analfabetismo-funcional/>)

um de nós aprende por meio de processos mentais diversos, não somos todos absolutamente iguais, padronizados, robotizados.” (MOYSÉS, 2010, p. 2).

Nesta perspectiva, é preciso considerar que a aprendizagem pode ser vista como um antecedente do desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem é que impulsiona o desenvolvimento (MORAES, 2013). De acordo com Vigotski (2000, *apud* MORAES, 2013) “a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formações” (p. 6). Portanto, acreditamos que se a escola não dá ao aluno diferentes formas de ele aprender, ela está cerceando-o do direito de se desenvolver plenamente. Acreditamos, portanto, que o modo como a escola age com seus educandos é fundamental para o sucesso ou fracasso escolar deste.

CAPÍTULO III. METODOLOGIA

Considerando que neste trabalho pretendemos discutir os sentidos de escola e educação para adolescentes em situação de vulnerabilidade social e/ou cumprindo medida socioeducativa, buscamos conhecer suas trajetórias escolares, discutir suas relações interpessoais dentro da escola e entender suas dificuldades de permanência. Para alcançarmos tais resultados, optamos pela pesquisa qualitativa, utilizando-se de entrevistas semi-estruturadas.

A opção pela entrevista baseia-se no objetivo da pesquisa e, por se entender ser este o instrumento que possibilita estabelecer o diálogo com os sujeitos participantes na reconstrução do caminho de formação de seus sentidos, produzindo indicadores importantes. Também, por compartilharmos com Minayo (2000), segundo a qual, a fala consiste num meio de acessar o sujeito e suas determinações.

1. Processo

A ideia da pesquisa surgiu quando fomos convidados pela coordenadora do CREAS de uma cidade do interior de São Paulo para desenvolvermos um projeto interventivo com adolescentes que se encontravam com dificuldades de aprendizagem. Alguns desses adolescentes encontravam-se cumprindo medida socioeducativa em meio aberto e outros não, mas também em situação de vulnerabilidade social.

Inicialmente a pesquisa seria apenas com adolescentes que estavam cumprindo a medida, portanto, entramos em contato com sete (7) adolescentes indicados pelas assistentes sociais. Fomos até a casa de cada um e conversamos com eles e com o responsável. Nesse mesmo dia levamos o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos) e todos os pais assinaram. Disponibilizamos as datas e eles confirmaram presença nas quais eles mais se adequassem. Entretanto, alguns adolescentes não apareceram no dia marcado para a entrevista. A secretária do CREAS ainda ligou várias vezes para alguns deles remarcando e, mesmo assim, não tivemos retorno. O CREAS tem dificuldades em relação à adesão ao trabalho por parte dos adolescentes e desta forma, encontra o problema de não cumprimento da medida por parte desses adolescentes e alguns acabam não comparecendo nas atividades propostas. Enfim, apenas quatro (4) adolescentes compareceram e participaram da entrevista. Outra dificuldade que encontramos foi de

conseguir fazer com que esses adolescentes se soltassem e dissessem o que realmente pensam, pois acreditamos que pelo fato de sermos “estranhos” na realidade deles, possamos ter causado certa insegurança em falar com total sinceridade.

Para que pudéssemos enriquecer mais a nossa análise, ampliamos nossa pesquisa para os adolescentes assistidos pelo CREAS que se encontravam em situação de vulnerabilidade social. Então entramos em contato com mais nove (9) adolescentes e seis (6) deles compareceram e participaram da entrevista.

Desta forma, a pesquisa contou com a realização de entrevistas com 10 adolescentes, com questões (anexo I) que versavam sobre o sentido de escola e de educação produzido em sua história de vida.

A análise dos dados seguiu a perspectiva de análise de conteúdo, tal como definido por Bardin (2009).

Na proposta de análise de sentidos de escola, tomamos como perspectiva teórica de compreensão das falas dos adolescentes, a vertente histórico-cultural, baseada em autores como Vigotski e Leontiev, acreditando, assim, que “o homem particular é um ser social, e que não traz *a priori*, dentro de si, uma essência delimitada” (FONSECA, 2011, p.65).

A relação sentido-significado aparece próxima à relação objetividade-subjetividade partindo o significado de uma convenção social e os sentidos sendo criados dependendo da experiência vivida por cada indivíduo, trazendo, assim, suas experiências pessoais. Entretanto, de acordo com Fonseca (2011),

o sentido não é/está indissociável do significado. Na visão histórico cultural, os significados podem ser compreendidos como produções históricas e sociais, referindo-se ao que é compartilhado, instituído socialmente, apropriado pelos sujeitos e reorganizado a partir da sua subjetividade, constituindo-se como uma unidade do pensamento. (p. 67)

Portanto, nossa análise busca compreender os adolescentes em sua história pessoal e social, vinculada a sua escolarização, conforme apresentaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo apresentaremos quem são os participantes da nossa pesquisa e alguns apontamentos referentes aos resultados da pesquisa.

1. Caracterização dos participantes

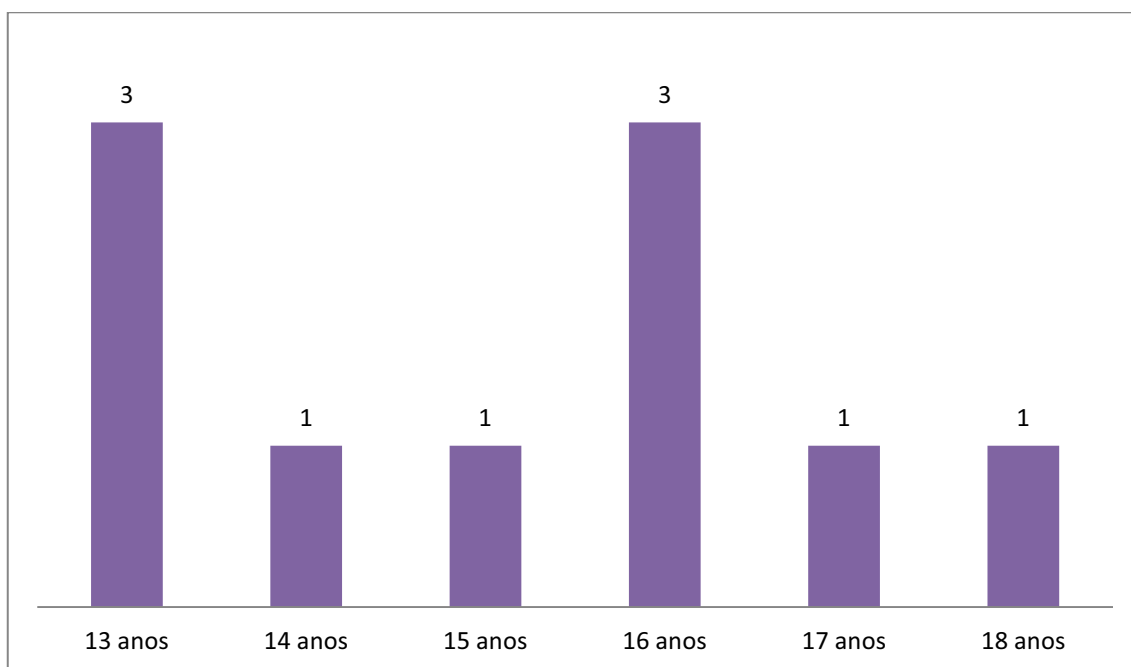
Participaram efetivamente da pesquisa dez (10) adolescentes, sendo três (3) meninas e sete (7) meninos entre 13 e 18 anos. A escolaridade dos adolescentes variou entre o 5º ano do Ensino Fundamental e 2º do Ensino Médio, sendo que seis (6) deles continuavam estudando e quatro (4) deixaram a escola. Os dados podem ser melhor visualizados na tabela e nos gráficos a seguir. Desses dez adolescentes, quatro (4) meninos encontravam-se em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto.

Por questões de sigilo os nomes dos adolescentes foram trocados por nomes fictícios.

Tabela 1.

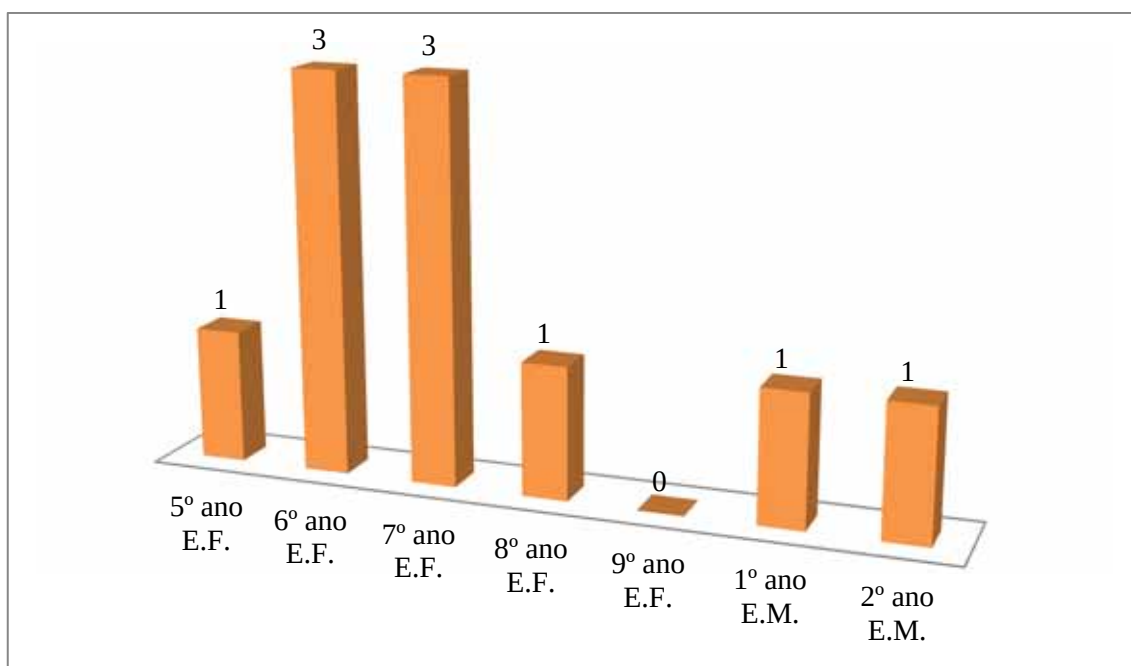
Nome	Idade	Escolaridade	Situação Escolar
Alessandra	13 anos	6º ano E.F.	Evadida
Danilo	13 anos	7º ano E.F.	Repetente
Giovana	16 anos	1º ano EM	Regular
Marcelo	17 anos	7º ano E.F.	Evadido
Mateus	13 anos	5º ano E.F.	Repetente
Pablo	16 anos	6º ano E.F.	Evadido
Paola	15 anos	7º ano E.F.	Repetente
Pedro	16 anos	2º ano E.M.	Regular
Ronaldo	14 anos	8º ano E.F.	Regular
Vinícius	18 anos	6º ano E.F.	Evadido

Gráfico 1. Idades



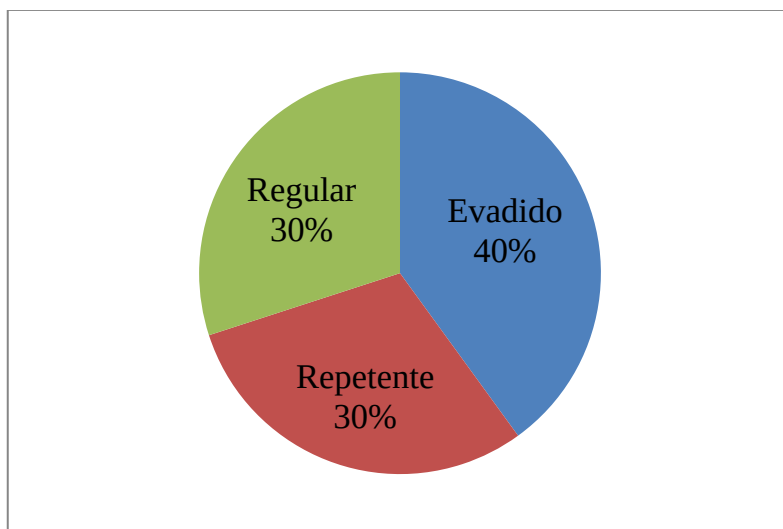
Podemos observar que a maioria dos adolescentes participantes da pesquisa tem entre 13 e 18 anos de idade.

Gráfico 2. Escolaridade



A escolaridade dos adolescentes variou do 5º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, abrangendo, assim, quase todas as séries escolares. Encontramos uma concentração maior entre o 6º. E 7º. Ano do Ensino Fundamental II.

Gráfico 3. Situação Escolar



Neste gráfico podemos observar que a maioria dos adolescentes (40%) estão evadidos da escola, enquanto 30% estão em situação regular no quesito idade-série e 30% são repetentes. Portanto, 70 % dos participantes da pesquisa apresentam problemas em relação à escolarização, seja por evasão ou por déficit série-idade devido a reprovações.

2. Análise

Ao iniciarmos a pesquisa, tínhamos como hipótese que os adolescentes não gostavam de escola, o que não se confirmou em nossa pesquisa. Dos dez adolescentes entrevistados, apenas dois disseram não gostar do ambiente escolar. Ao constatar este aspecto nas afirmações dos adolescentes, de início, supomos que poderiam estar mentindo, talvez por medo de que algum professor ou coordenador ficasse sabendo do descontentamento através de nós. Então deixamos claro, mais uma vez, que manteríamos em sigilo e anonimato sua identidade e que, desta forma, ninguém saberia que foi dele as respostas. Mesmo assim ouvimos a confirmação de todos eles: “gosto da escola”.

Diante desta constatação, passamos a investigar a razão pelo qual gostam da escola e quatro deles disseram que o motivo está nas amizades.

Por essa razão, a socialização promovida pela escola será o nosso primeiro tópico de análise. Segundo Dias (2011), “por sociabilidade pode-se entender as relações de amizade, as brincadeiras, os jogos, as paqueras que desenvolvem no cotidiano escolar” (p.127).

Os participantes deixaram claro o quão significativa a escola é para eles no sentido de conhecer pessoas e fazer amigos.

é bom, até porque, tipo, é um lugar onde você conhece pessoas, né. A metade das pessoas que eu conheço se não fosse lá eu não tinha conhecido, eu acho. (Pedro).

Por mais complicada que seja a convivência no ambiente escolar para esses adolescentes, as amizades acabam sendo um ponto de apoio, onde encontram pessoas que os tratam de igual para igual.

Eles demonstram possuir dificuldades nas disciplinas, entretanto facilidade em fazer amigos. É o que podemos constatar na fala de Alessandra, uma adolescente aparentemente tímida, que disse “*na parte da matéria é tudo difícil pra mim, mas na hora de conversar assim, era tudo fácil (risos).*” Através dessa fala, podemos notar que a escola passa a ter outro sentido para esses jovens, se constituindo como um ambiente propiciador à construção de vínculos afetivos e identificação com pessoas e não, ou apenas, um lugar de construção do conhecimento acadêmico.

Deve-se, também levar em consideração o aprendizado que essas amizades acarretam na vida do adolescente. Para Pedro, o aprendizado não se resume apenas na apropriação de conteúdos, mas também na relação com os colegas de sala. Ele diz que “*tem dia que eu posso aprender mais com os meus amigos e tem dia que eu posso aprender mais na escola, eu acho*”, elucidando o que Vigotski (2001) fala sobre a importância do outro no processo de aprendizagem (seja o outro um adulto, professor, ou um colega com uma experiência diferente), que funcionam como mediadores no processo ensino aprendizagem.

Para Dayrell (2007), “a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (p.1111).

Diante da fala desses adolescentes, pensamos que a escola poderia usar as relações entre os adolescentes para trabalhar ainda mais a questão dos valores, enquanto

construções coletivas de relações sociais, não se prendendo apenas em atividades teóricas. A escola parece ainda esperar aquele modelo de jovem que se senta, olha para o professor e não diz nada durante toda a aula, ou seja, como uma tábula-rasa que não possui conhecimento algum vindo de fora do ambiente escolar. A escola ainda vive presa na ideia de “aluno” e “professor”, sendo o primeiro aquele que não possui a luz do saber (“a” – negação. “luno” – luz) e o segundo como aquele que *professa* o conhecimento. De acordo com Dias (2011), a escola parece ter “dificuldades em enxergar o jovem para além da sua condição de aluno” (p.129), proibindo-o, portanto, de se relacionar com seus iguais.

Conversar, no contexto da escola, segundo alguns adolescentes, parece ser um pecado imperdoável, onde os professores tomam até medidas mais drásticas, como chamar a polícia, como ilustra a fala a seguir.

A gente não pode conversar na escola, não pode nem levantar que pra eles já é chamar a polícia. Tudo é chamar a polícia. Aí agora a polícia tá indo todo dia na escola. (Paola).

Agindo de tal maneira, tanto o professor como a escola se despem de sua responsabilidade e autoridade, tratando qualquer ato de indisciplina como caso de polícia. Assim, a própria escola se assume como incapaz de lidar com os seus educandos, ou ainda, judicializando questões que poderiam ser melhor resolvidas no âmbito da educação.

Pesquisadores franceses fizeram a distinção entre violência, transgressão e incivilidade (CHARLOT, 2002). Por violência entende-se como desrespeito às leis, por exemplo, traficar drogas dentro da escola, agredir alguém fisicamente, etc. Por transgressão, entende-se aquilo que vai contra o regimento da escola, como não realizar as tarefas solicitadas, não respeitar os demais, etc. E, por fim, a incivilidade não diz respeito nem ao descumprimento de leis ou regras internas, mas sim às normas de boa convivência, como dar empurrões ou ser grosseiro.

Acreditamos que conversar em sala de aula com um colega enquanto o professor está ministrando sua aula, pode ser considerado um caso de incivilidade, uma vez que não existem leis que proíbam se comunicar com outras pessoas dentro da escola. Charlot (2002) aponta que

um tráfico de drogas não depende do conselho de disciplina do estabelecimento, mas da polícia e da justiça; inversamente, um insulto ao ensino deve ser tratado pelas instancias do estabelecimento e não justifica que se chame a polícia. Quanto à incivilidade, ela depende fundamentalmente de um tratamento educativo. (p. 437)

Portanto, nos perguntamos: a escola, que deveria ser um espaço de sociabilidade, de formação e educação, não está sabendo lidar com essas situações de incivilidade e transgressão? Porque a escola transfere para um agente de segurança pública a responsabilidade por estas questões?

Alguns aspectos do ambiente escolar possibilitam analisar o enfrentamento dado pela instituição escola. O mobiliário da sala de aula, por exemplo, pode dizer muito sobre a intenção do educador, pois quando as carteiras estão enfileiradas, deixa claro que o intuito é que os alunos não troquem ideias entre si (VINHA, 2000). Neste sentido, segundo consta nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)

Uma sala de aula com carteiras fixas dificulta o trabalho em grupo, o diálogo e a cooperação; armários trancados não ajudam a desenvolver a autonomia do aluno, como também não favorecem o aprendizado da preservação do bem coletivo. A organização do espaço reflete a concepção metodológica adotada pelo professor e pela escola. (p. 67).

Vemos, assim, que as escolas parecem não se preocupar, ainda, em formar cidadãos conscientes e participativos, mas sim pessoas obedientes a toda e qualquer regra que vem de cima, não valorizando suas opiniões e ideias. Essa eterna busca da Escola pela disciplina nos remete a Foucault (1987), que diz que “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (p. 119).

Para Giovana, uma das participantes da pesquisa, a relação com a escola parece ser tão complicada que nem as amigas ajudam a melhorar. Ela diz ter poucos amigos e conversar com pouca gente, preferindo ficar no celular ou ouvindo música. *“São só as vezes que eu converso. Tem uma menina só que eu converso bastante na sala. Os outro é (sic) às vezes só”*.

Por conta dessa distância que ela tem com os colegas, a escola parece se tornar um lugar mais insuportável ainda do que para os outros adolescentes, pois aparenta não se sentir parte daquele espaço. Para Mantovani de Assis (1996, apud VINHA, 2000) a escola “produz o fracasso”, pois submete o aluno a uma passividade intelectual, não considerando seus desejos e vontades.

Ainda no âmbito das relações sociais, a maior parte dos adolescentes relata ter dificuldades na relação professor-aluno, pois a principal característica que falta nos profissionais é o respeito. Para Alessandra, o respeito precisa partir de ambos os lados, não devendo se basear apenas no velho argumento do “respeito aos mais velhos”. *“Ah, é que tipo, tinha umas professoras que tipo, queria que a “gente dava” o respeito pra elas, mas elas não dava o respeito, entendeu?”*.(sic)

Os adolescentes participantes da pesquisa reclamam bastante da falta de atenção e paciência dos professores com as suas necessidades.

Danilo relata ser, por vezes, ignorado ao perguntar a uma professora sobre a disciplina dela: *“ah, eu perguntava alguma coisa pra ela e ela não respondia sobre a matéria dela”*. Paola acredita que o bom professor é aquele que tem paciência para explicar mais de uma vez aquilo que o aluno não entendeu mas, infelizmente, não é o que vive na escola: *“alguma atividade assim que a gente não entendeu, aí ele tem que explicar com calma, mas tem professor que não faz isso e começa a xingar a gente”*.

Vemos, portanto, o descaso do professor frente às dificuldades de seus educandos, tornando-se, assim, participante ativo do fracasso escolar desses alunos.

Para Charlot (2002), “quando o aluno não entende nada e a professora continua ensinando, ela está construindo o fracasso” (p. 24). Infelizmente, alguns professores parecem não possuir clareza da importância política que existe por trás do seu trabalho, não se colocando como responsáveis pelo sucesso ou fracasso de seus alunos, ao contrário, fazendo com que eles incorporem esse discurso e acreditem ser os únicos culpados pelas dificuldades que encontram nos estudos. As seguintes falas ilustram tal situação:

Sei lá, eu acho que é porque eu não presto atenção muito, sabe, nas professoras, daí eu fico na maioria das matérias eu fico com dificuldade. (Alessandra)

Ah, sei lá, porque eu tenho dificuldade, desânimo, não tenho paciência com muitas coisas. (Marcelo)

Não sei... porque assim, da escola eu não culpo nada, o problema é a minha história antiga, né, aí acho que é mais isso, sofro mais com isso também. (Marcelo)

Ah, eu não queria saber de nada com nada, né, aí eu não prestava muitas atenção. (Vinícius)

A incorporação desses discursos pelos adolescentes parece atender aos desejos do sistema, o qual se abstém de toda a responsabilidade e coloca tudo sobre as costas do educando e de suas famílias. Em pesquisa realizada por Campos e Fonseca (2014) com professores da Fundação Casa, notou-se que esses profissionais sempre colocam a culpa do abandono ou déficit escolar dos jovens na família. Entretanto, discute-se quem são os pais desses adolescentes e por quem foram educados. Os professores ainda se prendem no discurso de que “o professor ensina e os pais educam”. Dias (2010) fala da importância de não resumir o trabalho do professor apenas à função de ensinar conteúdos pré-estabelecidos, mas também criar com o educando um vínculo afetivo, “convivendo, conhecendo-o a fundo e vinculando-se” (p. 127)

Sobre a questão do vínculo com o professor, os adolescentes relatam gostar mais de professores com os quais eles se sentem mais à vontade, professores que fazem brincadeiras para descontrair e os tratam como iguais.

Tem que ser divertido. Se os alunos fica zoando assim, tem que zoar com eles, se não eles zoa com você (Giovana)

Ah, tipo, tem o professor que eu converso com ele bastante, que é o professor de história... ele curte meio que uns rock lá, aí eu converso com ele (risos). (Pedro)

Os alunos também relatam gostar mais das disciplinas cujos professores tem mais paciência para explicar.

Eu até gosto de geografia. Deixa eu ver... de geografia... (pensa...) ah, e só também. Porque o professor é... ele tipo, ele faz você meio que entender as coisa. (Pedro)

Segundo Charlot (2002), quando se trata da questão do fracasso ou do sucesso escolar, primeiro precisa-se conhecer qual é a relação que o aluno constrói com o saber. Para o autor, é primordial que o educando possa vivenciar a arte de descobrir e seja o protagonista no processo de aprender, o que infelizmente não é realidade nas escolas, onde o professor se coloca no papel de detentor do conhecimento e apenas o transfere para os seus alunos.

Quando perguntamos aos adolescentes sobre a importância da escola em suas vidas, a maioria faz uma relação com o mercado de trabalho, reconhecendo a importância da escola pela promessa de ascensão social. Charlot (2002) realizou uma pesquisa em escolas de bairros carentes da França e relatou que os jovens das camadas populares buscam na escola apenas “pedagogia segura” e não uma “pedagogia ativa”, ou seja, da escola eles esperam apenas passar de ano e concluir seus estudos para depois tentar arrumar um emprego e não ser participante ativo do processo de aprendizagem.

Repete-se nos discursos de senso comum que os jovens das camadas populares não reconhecem a importância da escola e dos estudos, mas na verdade eles sabem o motivo pelo qual ainda vão à escola (além do fato de serem obrigados pelos pais, em muitos casos, por decorrência da legislação vigente).

é importante né mas é mó chato! (...) Se a gente não for pra escola pra aprender nunca a gente vai arrumar um emprego bom. (Paola)

Porque se eu não ir (sic) pra escola, não vou ter um futuro melhor.

Diante da pergunta: O que significa pra você ter um futuro melhor?

Ah, ter minha casa, ter minha família, ter meu emprego. (Danilo)

A fala de Danilo nos remete a compreensão desenvolvida por Charlot (2002) quando afirma que:

muitas vezes se diz que eles não têm projeto. Evidentemente eles têm um projeto, não um projeto de classe média, mas pretendem ter uma vida normal. Nossos filhos quase têm a certeza de que terão uma vida normal. E nosso projeto é para que subam na escala social. Para quem nasce num bairro popular francês, numa favela, aqui, ter uma vida normal é uma conquista, não é uma coisa dada no nascimento. O projeto é ter uma vida normal e para isso só a escola ajuda. (p. 27)

Podemos então refletir sobre o reconhecimento da importância da escola na vida desses jovens, pois para eles é o único meio pelo qual podem fugir da difícil realidade na qual estão inseridos.

Entretanto, vemos a distância que existe entre a escola idealizada por esses adolescentes e a escola real. Para Charlot (2002), “a representação da escola como via de inserção profissional e social apagou a ideia da escola como lugar de sentido e

prazer” (p. 440). Apesar de repetirem o discurso que diz que a escola é a única chance de mudar de vida, ao entrar no universo escolar percebem que aquilo está completamente fora de suas realidades, como assinala Souza (2012):

Para os filhos das classes trabalhadoras, a escola representa uma ruptura no que refere aos valores e saberes de sua prática, que são desprezados, ignorados e desconstruídos na sua inserção cultural, ou seja, necessitam aprender novos padrões ou modelos de cultura. Sendo assim, para os alunos filhos das classes dominantes alcançarem o sucesso escolar torna-se bem mais fácil do que para aqueles que têm que desaprender uma cultura para aprender um novo jeito de pensar, falar, movimentar-se, enfim, enxergar o mundo, inserir neste processo para se tornar um sujeito ativo nesta sociedade. (p. 29)

A escola parece não respeitar a cultura que esses adolescentes trazem de suas casas e dos outros ambientes que frequentam, querem enquadrá-los dentro do sistema capitalista e de acordo com o que as classes dominantes decidem ser o melhor. A partir da Constituição Cidadã, de 1988, e referendado pela LDB (BRASIL,1996), a educação passou a ser direito de todos, sendo oferecida gratuitamente e com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL,1996), mas isso não é o que vemos na prática, pois para que haja igualdade de condições, é necessário que se considere as diferenças entre os alunos.

Apesar da maioria desses adolescentes afirmarem que a escola tem sua importância, deparamo-nos com uma adolescente (Giovana) que realmente não vê sentido algum em continuar frequentando a escola e que só continua indo porque sua avó a obriga. Ela reconhece que terá um futuro melhor com os estudos, mas quando perguntamos se é por conta desse futuro que ela ainda frequenta a escola, ela diz que “*não, porque tem que ir mesmo.*”

Segundo ela, estar na escola “*É chato, sem graça*”. Quando perguntamos a ela se existiu na escola algum momento importante, o qual ela ainda guarda na recordação, ela diz que “*lá não acontece nada de bom*”. Giovana é a mesma adolescente que diz não possuir muitos amigos na escola e para ela, a presença nesse ambiente parece ser sofrida. Para ela, a escola não apresenta perspectivas de melhoras e mesmo solicitando a ela que diga algo que mudaria na instituição, ela apresenta a seguinte fala:

Ai, eu não sei. Só não podia ter aula mais. Não podia existir escola não, devia explodir tudo, podia acabar a escola e todo mundo. (Giovana)

Diante da pergunta: Como você se sentia durante as aulas?
Preguiça, sono, vontade de ir embora, raiva. Porque você sente raiva? Porque aqueles professor fica falando, falando, falando e nossa senhora, que nervoso.(sic)

Essa fala de Giovana nos remetem a um trecho de Campos (1940, apud PATTO, 1988, p. 74), “o ensino inferior despoeva as escolas pela infrequência, suscitando nos alunos a repugnância intelectual por ela (...). A escola em que o ensino é de má qualidade será evitada pelas crianças como um castigo.” Diante dessas colocações, parece-nos que as quatro horas que Giovana precisa permanecer na escola são momentos de tortura.

Podemos perceber que para a aluna, a construção de sentido de escola carrega experiências e emoções negativas, que não permite a esta reconhecer qualquer aspecto positivo neste espaço. Significando desse modo, a frequência à escola, de forma impositiva, se torna um processo de tortura psíquica, gerando sofrimento e raiva.

Entretanto, quando perguntamos a Giovana se ela gostava da pré-escola e ela diz que sim, pois “*a gente é criança, né... fica brincando, gosta de ir pra bagunça, só ficar fazendo desenho assim, aí é mais da hora*”. Portanto, nota-se que a escola um dia já foi atrativa para essa adolescente e já teve um significado diferente.

A adolescente nos conta das aulas de inglês que costumava gostar, pois na outra escola onde estudava, realmente sentia que aprendia.

Antes eu gostava mais de inglês, mas a professora não ensina nada... ela só manda traduzir, não ensina nada, aí é chato. Aí eles traduz tudo no tradutor do celular mesmo... não usa nem o dicionário. [...] as professora nas outras escola fazia a gente ficar repetindo as frase assim, falava pra gente gravar alguma coisa e falar depois pra ela, falar sozinho assim. É... aí que aprende.
 (Giovana)

Quando Giovana diz que “*traduz tudo no tradutor do celular mesmo*”, vemos que a escola, da maneira que permanece hoje, não faz sentido algum para eles, uma vez que a informação e o conhecimento está disponível em qualquer aplicativo de celular, sites ou redes sociais. A escola deveria servir de articuladora desse conhecimento, como essa professora que ela cita, a qual parecia fazer “da maneira correta”, ou seja, de modo

significativo. Segundo ela, aprender como se pronuncia as palavras é mais importante do que saber a tradução literal pois, segundo ela, *“é assim que aprende”*.

Ainda, podemos constatar na fala da aluna, uma crítica ao modo como a escola tem se produzido nos últimos tempos. O não aprender, reconhecido pelo aluno, se constitui em uma forma de violência simbólica da instituição escola para com seus alunos. O seja, os alunos sabem que não sabem e se manifestam contra esta escola violenta, geralmente de forma agressiva, transgressora ou ainda pelo abandono. Nesta lógica, são mais uma vez culpabilizados pelo próprio fracasso, destituindo-se a escola e seus representantes de responsabilidade pelo fracasso escolar.

Perguntei sobre como eles acham que deveria ser a escola e os professores. Mateus afirma que mudaria a divisão por séries. *“Eu colocava os alunos todos numa sala só. Ah, fazer uma grandona e deixar. E aqueles que for passando já ir pra outra escola.”* Conteí a ele que esse modelo de escola existe e o exemplo que citei foi a Escola da Ponte, a qual no lugar de salas seriadas, existem os “salões”, onde jovens de diferentes idades aprendem juntos. A reação de Mateus foi bastante interessante: ele ficou com a boca aberta e não sabia o que dizer.

As falas de Mateus nos levam a crer que ele, apesar de suas dificuldades, possui uma boa relação com a escola. *“Pra mim a escola é boa, aprende várias coisas”*. Mateus está no 5º ano do Ensino Fundamental, ou seja, ainda tem uma professora polivalente (pedagoga) que acompanha a turma. Seus relatos demonstram que a professora mantém com a turma uma relação íntima, onde além do contato pedagógico, existe a amizade:

Sabe porque nós gosta de brincar de lutinha? porque tem vez que a professora entra no meio. Agora que troco a professora é mó bonzinha, ela entra no meio e ela pega e dá um tapa assim na bunda nossa e nós faz "Ai!" E a gente pega e fica brincando. (sic) (Mateus)

Mateus nos conta que ouviu de sua irmã, Paola, que a escola onde ela estuda é bastante diferente da dele, pois

ela falou pra mim já que assim, se não termina a lição o outro professor já sai, começa outro, o outro começa vai indo, é tipo assim. Tipo assim, começa um professor aí vai

uns três ou uns quatro minutos sai e já entra outro e esse aí terminou, sai.

Ou seja, não ter um professor que fique com eles o dia todo e que não tenha uma relação de cuidado, assim como a sua professora, parece ser algo de outro mundo. Nesta perspectiva, o estudo realizado por Bazon, Silva e Ferrari (2013) mostra que os alunos começaram a perder o interesse na escola a partir do momento em que começam a se distanciar do professor. Isso fica bastante claro em nossa pesquisa, pois os alunos do Ensino Fundamental II – no qual possuem vários professores – parecem não conseguir ter uma boa relação com o aprendizado, justamente por conta desse distanciamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o trabalho do professor não consiste em tarefa fácil e que o profissional da educação sofre também a violência por parte do Estado (seja no âmbito municipal, estadual ou federal) através da precarização do trabalho docente e baixos salários. Mas, o que não se pode justificar é a má qualidade do trabalho do professor como forma de descontar suas frustrações em seus alunos. Se esta ideia persiste, mantem-se um círculo vicioso.

As falas dos adolescentes nos mostram que eles estão pedindo por mais respeito por parte dos adultos, pois por serem jovens, suas ideias, vontades e pensamentos parecem ser desconsiderados por parte das pessoas mais velhas. Esses meninos, ao serem ignorados pelos professores, sofrem da violência simbólica que permeia a escola. O que eles fazem, ao serem “mal educados”, é nada mais do que responder a essa violência também de forma violenta.

Com isso, o trabalho nos permite observar que as relações que se concebem na escola são fundamentais para o bom ou mau desempenho do aluno. Se o professor demonstra empatia por seus alunos, conseqüentemente o interesse destes será maior.

Isso também ocorre com as relações de amizade entre os próprios alunos, pois estas parecem ser um incentivo para que esses adolescentes continuem a frequentar o ambiente escolar, pois demonstram também aprender nessas relações informais, pouco planejadas e cuidadas pela escola em sua organização diária.

Entretanto, pudemos observar que esse modelo de educação não se adequa à realidade desses jovens, os quais acabam incorporando o discurso de que eles são os culpados pelo insucesso na vida acadêmica.

A fala desses adolescentes nos mostra que eles entendem o significado da educação e reconhecem a sua importância. Entretanto, embora não tenham conhecimento da existência de outros modelos educacionais, sabem que já não cabe mais essa estrutura tradicional.

Consideramos, portanto, que a educação não está acompanhando as mudanças da sociedade, o que faz com que a escola se torne cada vez mais desinteressante, pois estes adolescentes, mesmo vindos de uma situação econômica difícil, possuem acesso a diferentes meios de comunicação, como redes sociais, sites de notícias, etc. A informação está por toda parte, ao alcance de todos, porém, a escola deveria ser um

espaço de formação de pensadores e que o pensamento crítico os permitisse filtrar essas informações.

Nossa pesquisa pretendeu conhecer melhor o que esses adolescentes pensam sobre a educação e a escola. Acreditamos, portanto, que a melhor forma de rever os conceitos da educação, seria ouvir mais o que esses jovens têm a nos dizer. Eles estão falando da maneira deles, só nos resta prestar mais atenção no recado que querem nos passar.

Como apresentamos no início da análise, os alunos gostam da escola, mas pelo seu potencial socializador, aspecto pouco cuidado no planejamento escolar. Se queremos uma escola que faça sentido aos educandos, sua reestruturação e reorganização deve passar pelo reconhecimento de que a escola é um lugar de encontro, de convivência e de histórias de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: Juventude e Contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED, n.5-6. P. 25-36. 1997.

ALVES, Gilberto Luiz. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: autores associados, p. 61-86. 2007.

BAZON, Marina Rezende; SILVA, Jorge Luiz da; FERRARI, Renata Martins. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 29, n. 02. p. 175-199, 2013.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo; LEMES, Marilene Alves; SANTOS, Eliene Amorim dos. Histórias de vida de jovens egressos de medidas socioeducativas: entre a margem e a superação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 341-350, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL (1979) *Código de menores*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm>. Acesso em 04 abr. 2015.

BRASIL (1988) *Constituição Federal*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 04 abr. 2015.

BRASIL (1990). *Estatuto da criança e do adolescente*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 25 mai. 2014.

BRASIL (1996). Ministério de Educação e Cultura. LDB - *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.

BRASIL (2012). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)*. Resolução nº 119. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 09 jul. 2014.

BRASIL (2015) *Ministério do Desenvolvimento Social*. Disponível em <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaoespecial/creas>>. Acesso em 27 abr. 2015.

BRASIL (2015) Secretaria de Direitos Humanos. Disponível em <<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda>>. Acesso em 27 abr. 2015.

CAMPOS, Caroline Rosa. *Os diagnósticos de distúrbios de aprendizagem e a prática pedagógica*. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. 59 f. 2013.

CAMPOS, Débora Cardoso; FONSECA, Débora Cristina. *Escolarização em privação de liberdade: os processos de inclusão/exclusão social e as construções de sentidos de adolescência, desenvolvimento, aprendizagem e violência*. Relatório de Iniciação Científica, PIBIC Cnpq, Unesp, 2014.

CAMPOS, Débora Cardoso; FONSECA, Débora Cristina. *Os sentidos do trabalho social na área da infância e juventude: a visão de professores participantes de um curso de formação*. Relatório de Iniciação Científica, PIBIC Reitoria, Unesp, 2013.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Perspectiva*, v. 20, n. Especial, p. 17-34, 2002.

COSTA, Claudio Hortêncio. Mesa redonda 17 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: a psicologia promovendo o ECA. *Cadernos Temáticos*, nº 3, Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (org) São Paulo: CRPSP, 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc. Campinas*, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

DIAS, Aline Fávaro. *O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios, e caminhos para a permanência na escola*. 2011. 169 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FOCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 27 ed. Petrópolis: Vozes,. 288p. 1987

FUNDAÇÃO CASA. A Fundação. Disponível em <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/a-fundacao>>. Acesso em 04 abr. 2015. 2014.

FONSECA, Débora Cristina. Adolescência e Subjetividade: pressupostos teóricos para uma análise dos sentidos e significados no campo da saúde. *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, vol. 21, n. 36, p. 63-83, 2011.

GARCIA, Marcelo. SUAS: Sistema Único de Assistência Social. *Cadernos Travessia*. Minas Gerais, – Ed. 2 – Nov. 2009

MACHADO, A, M. Medicalização e escolarização: por que as crianças não aprendem a ler e escrever?. *Cadernos Temáticos*, nº 8, Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (org). Dislexia: subsídios para políticas públicas/ Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região, São Paulo: CRPSP, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO. 7ª. ed. 2000.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga. A concepção de aprendizagem e desenvolvimento em Vigotski e a avaliação escolar. In: *Jornada do HISTEDBR*, n. 11. Cascavel, PR.

Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_simposio_9_1008>. Acesso em: 29 abr 2015. 2013.

MOYSÉS, M. A. A. Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. Cadernos Temáticos, nº8, Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (org). Dislexia: subsídios para políticas públicas/ Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região, São Paulo: CRPSP, 2010.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A História não contada dos Distúrbios de Aprendizagem. Caderno CEDES, nº 28, Campinas: Papirus, pp 31-48, 1992.

PAES, Janiere Portela Leite. *O Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e retrocessos*. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 20 maio 2013. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.43515&seo=1>>. Acesso em: 16 out. 2014.

PEREIRA, Lílían Alves; FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. Revista *HISTEDBR On-line*, v. 12, p. 239, 2012.

SÃO PAULO (Cidade). Prefeitura. **Mapa da vulnerabilidade social da população da cidade de São Paulo**. São Paulo: Cebap/SESC/SAS, 2004. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/upload/arquivos/Mapa_da_Vulnerabilidade_social_da_pop_da_cidade_de_Sao_Paulo_2004.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2015.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª. ed. Campinas: Autores Associados. 2003

SOUZA, Liliane Pereira de. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. *Revista Labor*. Fortaleza. v.1, nº7, p. 20-34, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2001

VINHA, Telma Pileggi. Os trabalhos diários. In: *O Educador e a Moralidade Infantil*. Campinas, Mercado de Letras. 1. ed. 2000.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, vol. 16, nº 45, p. 145-164, 2001.

ANEXOS

Anexo A – Roteiro de Entrevista

- 1 - Você gostava/gosta da escola? Por quê? O que ela significa para você?
- 2 - Você se lembra de quando entrou na escola? Como foi?
- 3 – Quais são as suas dificuldades em relação aos estudos? E facilidades?
- 4 – Quais foram os momentos mais marcantes para você na escola?
- 5 – O que você acha que falta/faltou na escola para ela se tornar um lugar mais agradável?
- 6 – Como era/é sua relação com seus amigos na escola? E com os professores? E com os funcionários?
- 7 – Que qualidades você acha que é preciso ter para ser um bom professor? Você acha que seus professores tinham/tem essas qualidades? Por quê?
- 8 - Conte-me como era/é a rotina escolar.
- 9 – Como você se sente/sentia durante as aulas?
- 10 – O que deveria mudar na escola? O que te faria ter vontade de frequentar as aulas?
- 11- Você considera que a escola é importante na vida de um jovem? Por quê?

Anexo B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – para os maiores de idade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Convidamos você para participar da pesquisa “Sentidos de escola e de educação construídos por jovens em cumprimento de medida socioeducativa”, desenvolvida pela aluna Débora Cardoso de Campos, RG 49076951-2, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista sob orientação da Profa. Dra Débora Cristina Fonseca, do Departamento de Educação, dessa mesma universidade (UNESP/ Campus Rio Claro- SP).

Esta pesquisa tem por objetivo compreender o sentido que a escola/educação tem para os adolescentes/jovens que estão em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto. A sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas em uma entrevista. Durante a entrevista o seguinte ocorrerá: iremos fazer perguntas e ouvir suas respostas, sendo elas gravadas. Você tem o direito de recusar a gravação, prosseguindo a entrevista, que será anotada pela pesquisadora. Esta entrevista será realizada numa sala fechada, onde somente você e a pesquisadora estarão presentes.

Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou constrangimento diante de alguma pergunta. Para minimizar essa possibilidade de risco de desconforto ou constrangimento, adequamos as perguntas ao nível de escolarização dos participantes e orientamos os mesmos para responderem apenas as questões que se sentirem confortáveis, podendo, inclusive, deixar de responder a uma pergunta ou desistir de sua participação, sem qualquer prejuízo ou consequência para você. Os benefícios desta pesquisa consistem em trazer maior conhecimento sobre as dificuldades de permanência na escola de jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

Lembramos que é um direito seu desistir da participação na pesquisa em qualquer momento e por qualquer razão, sem qualquer prejuízo para você. Esclarecemos e garantimos que a sua identificação será mantida em sigilo e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos científicos expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada. Em caso de dúvida ou para obter maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato, em qualquer momento que

julgar necessário, com as pesquisadoras ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (19-35269678). Os dados para contato encontram-se no final desse documento.

Ressaltamos que você não terá qualquer forma de despesa, bem como não será remunerado para participar da presente pesquisa.

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

Data____/____/____

Assinatura do Pesquisador Responsável
participante

Assinatura do

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: "Sentidos de escola e de educação construídos por jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto"

Pesquisador Responsável:

Débora C. Fonseca (Pesquisadora Responsável); RG: 21.354.277-8; Professora da área de Psicologia; Departamento de Educação – UNESP/Rio Claro. Endereço: Av. 24 A, 1515; fone(19) 3526-4272, e-mail: deboracf@rc.unesp.br.

Aluno/Pesquisador:

Débora Cardoso de Campos (Aluna pesquisadora); RG: 49.076.951-2; Aluna no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – UNESP/Rio Claro. Endereço: Av. 24A, 1515; fone (19)9-9884-7883, e-mail: deborarc9@gmail.com.

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome:_____

Documento de Identidade:_____

Sexo:_____Data de Nascimento:____/____/_____

Endereço:_____

Telefone para contato:_____

Anexo C – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – para os menores de idade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Convidamos seu filho/filha ou adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “Sentidos de escola e de educação construídos por jovens em cumprimento de medida socioeducativa”, desenvolvida pela aluna Débora Cardoso de Campos, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista sob orientação da Profa. Dra Débora Cristina Fonseca, do Departamento de Educação, dessa mesma universidade (UNESP/ Campus Rio Claro- SP).

Esta pesquisa tem por objetivo compreender o sentido que a escola/educação tem para os adolescentes/jovens que estão em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto. A participação de seu (a) filho (a) ou adolescente sob sua responsabilidade nesta pesquisa consistirá em responder perguntas em uma entrevista. Durante a entrevista o seguinte ocorrerá: iremos fazer perguntas e ouvir suas respostas, sendo elas gravadas. Seu filho (a) ou adolescente/jovem sob sua responsabilidade tem o direito de recusar a gravação, prosseguindo a entrevista, que será anotada pela pesquisadora. Esta entrevista será realizada numa sala fechada, onde somente a pesquisadora e o jovem/adolescente estarão presentes.

Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou constrangimento diante de alguma pergunta. Para minimizar essa possibilidade de risco de desconforto ou constrangimento, adequamos as perguntas ao nível de escolarização dos participantes e orientamos os mesmos para responderem apenas as questões que se sentirem confortáveis, podendo, inclusive, deixar de responder a uma pergunta ou desistir de sua participação, sem qualquer prejuízo ou consequência para ele ou para você. Os benefícios desta pesquisa consiste em trazer um maior conhecimentos sobre as dificuldades de permanência na escola de jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

Lembramos que é um direito do seu(a) filho(a) e seu desistir da participação na pesquisa em qualquer momento e por qualquer razão, sem qualquer prejuízo para vocês. Esclarecemos e garantimos que a identificação de seu (a) filho (a) ou adolescente/jovem sob sua responsabilidade e sua serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos por meio da

pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos científicos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada. Em caso de dúvida ou para obter maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com as pesquisadoras ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados para contrato encontram-se no final desse documento.

Ressaltamos que você e seu (a) filho (a) ou adolescente/jovem sob sua responsabilidade não terão qualquer forma de despesa, bem como não serão remunerados para participar da presente pesquisa.

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

Data____/____/____

Assinatura do Pesquisador Responsável
responsável/

do

Assinatura do

Representante legal

participante

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: "Sentidos de escola e de educação construídos por jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto"

Pesquisador Responsável:

Débora C. Fonseca (Pesquisadora Responsável); RG: 21.354.277-8; Professora da área de Psicologia; Departamento de Educação – UNESP/Rio Claro. Endereço: Av. 24 A, 1515; fone(19) 3526-4272, e-mail: deboracf@rc.unesp.br.

Aluno/Pesquisador:

Débora Cardoso de Campos (Aluna pesquisadora); RG: 49.076.951-2; Aluna no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – UNESP/Rio Claro. Endereço: Av. 24A, 1515; fone (19)9-9884-7883, e-mail: deborarc9@gmail.com.

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

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

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Nome do Responsável _____

Documento de Identidade _____