



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**REINSERÇÃO ESCOLAR DE JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA
SOCIOEDUCATIVA: A VISÃO DOS EDUCADORES**

DÉBORA CARDOSO DE CAMPOS

Outubro - 2018

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**REINSERÇÃO ESCOLAR DE JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA
SOCIOEDUCATIVA: A VISÃO DOS EDUCADORES**

DÉBORA CARDOSO DE CAMPOS

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Câmpus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Outubro - 2018

C198r

Campos, Débora Cardoso de

Reinserção escolar de jovens em cumprimento de medida socioeducativa: a visão dos educadores / Débora Cardoso de Campos. -- Rio Claro, 2019

134 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Débora Cristina Fonseca

1. Educação. 2. Adolescência. 3. Ato infracional. 4. Medidas socioeducativas. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Reinserção escolar de jovens em cumprimento de medida socioeducativa: a visão dos educadores

AUTORA: DÉBORA CARDOSO DE CAMPOS

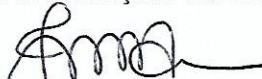
ORIENTADORA: DEBORA CRISTINA FONSECA

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



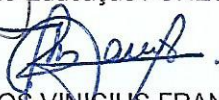
Profa. Dra. DEBORA CRISTINA FONSECA

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Prof. Dr. MARCOS VINICIUS FRANCISCO

Programa de Pós Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista - Presidente Prudente / SP

Rio Claro, 29 de outubro de 2018

Dedico este trabalho ao meu companheiro Ailsson Camargo, que mesmo nos momentos mais difíceis não me deixou nem mesmo pensar em desistir.

Te amo!

Agradecimentos

Nesses dois anos e meio de percurso do mestrado, tive a participação de pessoas incríveis no meu caminho, que me ajudaram a amadurecer tanto como pesquisadora, quanto como ser humano.

A primeira delas, sem dúvidas, é a minha orientadora, Débora Fonseca, que me deu suporte quando eu precisei, sendo sempre muito presente, contribuindo de forma riquíssima na minha formação. Gratidão imensa por tudo, professora!

À minha família de sangue e coração: mãe, vó Mirtes, vô Dito (*in memorian*), Gabriel, Gabi, tia Vanessa, Luana, Giovana, Ana Laura e Vinícius, obrigada por entenderem minhas ausências e por acreditarem em mim. Vocês são sensacionais!!!

Ao meu companheiro de quase uma década, que não deixou de me incentivar nem mesmo passando pelo momento mais difícil de sua vida. Sua força, determinação e inteligência são inspiração. Te amo muito!

À Milena Ogawa por me colocar pra cima nas horas de desânimo, por ser aquela pessoa que mesmo longe está sempre muito presente em todos os momentos da minha vida. Obrigada por vibrar com as minhas conquistas como se elas fossem suas.

Às meninas da rep Sem Floresta (Angélica, Karen e Abadá) e da rep das casadas (Larissa e Letícia) por me apoiarem, darem escuta, serem parceiras de lágrimas e sorrisos. Dividir o teto e as contas da casa com mulheres incríveis como vocês contribuiu muito para eu ser quem sou hoje. Gratidão eterna!

À Janaína Alves, Hayla Torrezan e Marcio Custódio, parceiros de angústias e prazos. Compartilhar a pós-graduação com vocês foi sensacional.

À Vanessa pela parceria de quase todos os dias nessa louca rotina caipiracicabana. Alguém que, sem querer, entrou na minha vida e se tornou a melhor companhia de gordices em meio às crises.

Ao pessoal do GEPEPDH, especialmente às minhas, como gosto de brincar, “co-orientadoras”, Priscila, Claudia, Carol, Juliana, Lisi e Tamyres. Obrigada pela ajuda com as reflexões, sugestões de leituras, ideias e pela disponibilidade em ler minhas escritas.

Às amigas e amigos de sempre, Fernanda Dalmatti, Gabriela Villa, Aline Almeida, Ana Paula Saragossa, Amarilis Ibanez, Bruno Silveira, Guilherme Razera, João Vitor, Gabriela Marques e Miguel Silveira. Obrigada por sempre se preocuparem e serem presentes mesmo com a distância.

Aos meus alunos da escola João Perin, que me acompanham desde o início de 2017, que vêm crescendo comigo, aprendendo e me ensinando todos os dias. Eu não poderia querer ser professora de uma turminha mais incrível.

Às ex-colegas de trabalho, Danielle Nogueira, Elaine Bassani, Marilaine Teixeira, Roberta Lima, Alessandra Brancati e Mariangela Mendonça. Trabalhar com vocês foi de uma sorte tão grande, que não tenho palavras para expressar minha gratidão. Cada ensinamento, cada ajuda, cada minuto dedicado a me ensinar a ser professora, serão levados eternamente no meu coração e memória.

Aos professores Marcos Vinicius e Joyce Adam por terem aceitado participar dessa banca, pelas contribuições riquíssimas no exame de qualificação, pelas leituras sugeridas e por dividirem um pouco do enorme conhecimento que possuem.

Por fim, mas não menos importante, aos professores participantes desta pesquisa. Minha gratidão imensa pela disponibilidade e por compartilharem suas angústias, sentimentos, conhecimentos e ideias.

“Odeio os indiferentes. Como Friederich Hebbel acredito que “viver significa tomar partido”. [...] Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes.”

(Antonio Gramsci)

RESUMO

O presente encontra-se vinculado à linha de pesquisa Políticas, Gestão e o Sujeito Contemporâneo, do Programa, junto ao programa de Pós Graduação em Educação, UNESP de Rio Claro. Nesse sentido, nosso objetivo principal apreender qual é a concepção dos professores sobre o adolescente autor de ato infracional no ambiente escolar. Dessa forma, entramos em contato com professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos) de duas escolas de uma cidade do interior de São Paulo que costumam receber adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto. Para alcançarmos os resultados, foi realizada uma pesquisa qualitativa, empírica, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados o Grupo Focal e a entrevista semi-estruturada. Para a análise dos dados, recorreremos à metodologia Análise de Conteúdo. Verificamos, ao longo do trabalho, que a maioria dos professores apresenta uma visão naturalizante de adolescência, tendo dificuldade em reconhecer o peso do social na construção das identidades. Também pudemos verificar um desconhecimento da legislação, principalmente no que se refere ao Estatuto da Criança e do Adolescente, o que contribui para que os professores reproduzam discursos que culpabilizam os estudantes pelo fracasso escolar. Além disso, as poucas práticas pedagógicas que buscam a reinserção escolar do adolescente em conflito com a lei se mostram muito pontuais, não havendo um trabalho coletivo entre todos os atores da escola.

Palavras-chaves: Reinserção Escolar. Ato Infracional. Medidas Socioeducativas.

ABSTRACT

The present is linked to the line of research Politics, Administration and the Contemporary Subject, of the Program, close to Pós Graduation's program in Education, UNESP of Clear Rio. In that sense, our main objective to apprehend which is the teachers' conception on the adolescent author of action infracional in the school atmosphere. In that way, we got in touch with teachers of EJA (Education of Youths and Adults) of two schools of a city of the interior of São Paulo that receive adolescents in execution of measure socioeducativa in half open. For us to reach the results, a research qualitative, empiric was accomplished, being used as instruments of collection of data the Focal Group and the semi-structured interview. For the analysis of the data, we fell back upon the methodology Analysis of Content. We verified, along the work, that most of the teachers presents a vision adolescence naturalizante, tends difficulty in recognizing the weight of the social in the construction of the identities. We could also verify an ignorance of the legislation, mainly in what he/she refers to the Child's Statute and of the Adolescent, what contributes to the teachers to reproduce speeches that culpabilizam the students for the school failure. Besides, the few pedagogic practices that look for the adolescent's school reinserção in conflict with the law are shown very punctual, not having a collective work among all of the actors of the school.

Keywords: Educational Reintegration. Delinquency. Socioeducative measure.

LISTA DE ABREVIATURAS

CASA – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
CONANDA – Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente
CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FEBEM – Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor
FUNABEM – Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
LA – Liberdade Assistida
MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MSE – Medida Socioeducativa
ONU – Organização das Nações Unidas
PEC – Proposta de Emenda à Constituição Federal
PIA – Plano Individual de Atendimento
PNBEM - Política Nacional do Bem Estar do Menor
PSC – Prestação de Serviço à Comunidade
SAM - Serviço de Assistência ao Menor
SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos
SME – Secretaria Municipal de Educação
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 – Professores participantes da pesquisa	56
--	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. ADOLESCÊNCIA/JUVENTUDE	15
2.1 Concepções de adolescência e juventude	15
2.2 Adolescência e exclusão	25
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO	35
3.1 Breve histórico das políticas para a criança e o adolescente	35
3.2 Estatuto da Criança e do Adolescente: instrumento fundamental na garantia de direitos	42
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
4.1 Caracterização das escolas e dos participantes da pesquisa	53
4.1.1 Escola 1	54
4.1.2 Escola 2	54
4.2 Coleta dos dados	54
4.2.1 Grupo Focal na Escola 1	54
4.2.2 Grupo Focal na Escola 2	55
4.2.3 Entrevistas	56
4.3 Participantes da pesquisa	57
5. ANÁLISE DOS DADOS	59
5.1 Adolescência: entre discursos inatistas e sociais	59
5.2 Violência e adolescente autor de ato infracional	69
5.2.1 Violência	69
5.2.2 Adolescente autor de ato infracional	79
5.3 Direito à educação e (re)inserção escolar	88
5.3.1 Estatuto da Criança e do Adolescente	88
5.3.2 Educação: direito ou dever?	97
5.3.3 Práticas pedagógicas que contribuem para a reinserção escolar dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa	108
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
APÊNDICES	130
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	130
APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	132
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	133

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos visto um alarde nas mídias em relação à violência e grande culpabilização dos mais jovens. Assim, surgiram propostas de Emenda à Constituição Federal (PEC 33/12; PEC 20/1999; PEC 90/2003; PEC 83/2011; PEC 21/2013) sugerindo a redução da maioria penal (CARDOSO, 2017). A preocupação com os problemas educacionais no Brasil está presente nas discussões de diversos grupos sociais, o que, na maioria das vezes, acarreta discursos carregados de preconceitos. Haja vista que a população, em sua grande parte, acata essas ideias sem um debate e aprofundamento no tema, reproduzindo discursos contraditórios e presos ao senso comum. Isto é, ao mesmo tempo em que dizem que a educação é a solução de todos os males também entendem que esta não é suficiente para recuperar jovens autores de atos infracionais.

Esses discursos agregam ideias ultrapassadas do antigo Código de Menores (Código Melo de Matos, vigente no Brasil entre 1927 e 1979, passando por uma reformulação que não trouxe mudanças expressivas), o qual tinha por finalidade a “proteção e vigilância a menores: I - até dezoito anos de idade, que se encontrem em situação irregular” (BRASIL, 1979, art. 1º). Por situação irregular entendia-se “crianças e adolescentes privados das condições tidas como apropriadas ao bom desenvolvimento físico, psicológico ou ‘moral’” (ROMAN, 2009, p. 103), assim, esse grupo era geralmente composto por pobres, abandonados, delinquentes e negros.

Nos anos finais da década de 1980, o Brasil passou por um processo de redemocratização após a ditadura Civil-militar (1964-1985). Nesse contexto histórico temporal, promulgou-se uma nova Constituição, em 1988, que apresentava significativos avanços para as políticas sociais, inclusive no que tange à responsabilidade sobre a criança e o adolescente (BRASIL, 1988, art. 227).

Objetivando regulamentar o artigo já elencado e atendendo à Declaração Universal dos Direitos da Criança – aprovada em 1989, da qual o Brasil é signatário –, em 13 de julho de 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990a). Essa Lei foi apresentada com a finalidade de mudar a concepção menorista de criança e

adolescente predominante no Código Melo de Matos, aplicando-se a Doutrina de Proteção Integral a toda e qualquer pessoa com menos de 18 anos de idade,

[...] sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990, art. 3º).

Nesse novo cenário, a escola incorpora a função de transformadora da realidade social, introduzindo o discurso democrático carregado de práticas excludentes, como o processo de “inclusão” de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto em escolas da rede pública.

O ECA, em seu artigo 111 (BRASIL, 1990a), objetiva a garantia do Sistema Socioeducativo para adolescentes que se encontram em conflito com a lei, ou seja, adolescentes que cometeram algum tipo de ato infracional. Deste modo, prevê a aplicação de medidas socioeducativas descritas no artigo 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 semi-liberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (BRASIL, 1990, art. 12).

No Estado de São Paulo, o Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, a Fundação CASA, é a instituição responsável pelo cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado. Esta oferece, obrigatoriamente, ensino regular e profissionalização a seus internos. As Medidas Socioeducativas (MSE) em Meio Aberto são de responsabilidade dos municípios através do Centro de Referência Especializada em Assistência Social (CREAS).

Tanto a atuação da Fundação Casa quanto a do CREAS, em relação aos adolescentes em conflito com a lei, têm por base o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo –

SINASE (Lei nº 12594/2012). De acordo com essas legislações, as medidas socioeducativas têm como objetivo:

- I. A responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II. Integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento e;
- III. Desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (BRASIL, 2012a, art. 1º, parágrafo 2º).

Quando o jovem recebe uma medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade, Liberdade Assistida, Semiliberdade ou Internação, o programa de atendimento, juntamente ao adolescente e à sua família, elaborará o Plano Individual de Atendimento (PIA), “instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente” (BRASIL, 2012a, art. 52).

Para que o adolescente tenha uma boa avaliação no seu PIA, é essencial a frequência escolar. Segundo Saliba (2006 apud TEIXEIRA, 2009), “estar matriculado na escola consiste num fator positivo para a avaliação do processo judicial do jovem e significa que eles estão buscando inserir-se socialmente” (p.14).

A permanência desses jovens na escola é, sobretudo, também, um direito, o da educação (BRASIL, 1990; 1996, 2012). Entretanto, muitos desses jovens, antes mesmo do cometimento dos atos infracionais, já apresentam defasagem na relação idade-série, por consequência da evasão ou repetência. Por vezes, essa defasagem é tão grande que alguns deles são matriculados em turmas de Educação para Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino destinada àqueles que estão defasados na categoria idade/série e após completar 15 anos (para o ensino fundamental) ou 18 anos (para o ensino médio).

Além disso, conforme aponta Saliba (2006, apud TEIXEIRA, 2009), muitas escolas não aceitarão esses adolescentes ou, se aceitarem, os tratarão com indiferença e/ou desconfiança, o que, na prática, inclui excluindo, fazendo

com que esses jovens se sintam culpados pelo fracasso e acabem abandonando a escola. É necessário prestarmos atenção não somente aos processos de exclusão, mas sim ao processo “indecente” de inclusão (MARTINS, 2012).

É na busca por compreender esse processo de inclusão/exclusão escolar que, nessa pesquisa, procuramos ouvir professores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Ensino Fundamental (anos finais), de duas unidades escolares em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

O interesse em investigar a visão dos professores sobre os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa surgiu ao final do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em 2015, o qual visou os sentidos de escola construídos por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e/ou em situação de vulnerabilidade social (CAMPOS, 2015). Nesta pesquisa, os dez adolescentes que participaram das entrevistas disseram gostar da escola, contrapondo a hipótese inicial, a qual baseava-se em pesquisas como as de Baquero, Leme e Santos (2011) e Bazon, Silva e Ferrari (2013). Contudo, apesar de apreciarem a escola, eles relataram inúmeros problemas de relacionamento com os professores, como desrespeito e falta de empatia.

Desses dez adolescentes participantes da pesquisa feita em 2015, sete encontravam-se em situação de defasagem idade-série ou evadidos da escola. Esses dados corroboram as informações apresentadas pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) no *Panorama nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação realizado em 2012* (BRASIL, 2012b). Segundo o documento, no Brasil, 57% dos adolescentes internados no ano de 2011 declararam-se evadidos da escola antes de adentrar o sistema socioeducativo de internação.

Considerando, então, os professores como essenciais no processo de inclusão/exclusão desses jovens, interessei-me em, no mestrado, dar escuta ao que os educadores tinham a dizer sobre seus educandos autores de ato infracional. Será que os professores percebem a potencialidade de suas práticas na reinserção escolar dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa? Esses profissionais compreendem a educação como um direito? Que conhecimento possuem sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente?

Buscando responder a essas e outras perguntas, esta pesquisa teve como objetivo principal apreender a concepção dos professores sobre o adolescente autor de ato infracional no ambiente escolar. Constituíram-se como objetivos específicos: I. Averiguar as maiores dificuldades encontradas pelos professores no trabalho com estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas; II. Analisar de que modo a formação dos educadores colabora com a reflexão sobre adolescência, educação e ato infracional.

Para alcançar este objetivo, o estudo, de natureza qualitativa, se utilizou de dois instrumentos de coleta de dados: grupo focal e entrevista individual, além de registros no diário de campo.

O trabalho está organizado em seis seções: a primeira delas (introdução) tem como intuito apontar ao leitor o contexto da pesquisa, bem como seus objetivos. A segunda seção foi construída a partir de revisão bibliográfica da temática adolescência e juventude. Foram discutidos os diferentes conceitos de adolescência e como ela tem sido tratada na contemporaneidade, chegando, posteriormente, ao adolescente autor de ato infracional. Na terceira seção, recorreremos à literatura para contextualizar as políticas de atendimento à criança e ao adolescente, do final do século XIX aos dias de hoje.

Após esse resgate bibliográfico nas primeiras seções, apresentamos na quarta parte o percurso metodológico, a trajetória da pesquisa e descrevemos de maneira mais detalhada a caracterização dos participantes.

Na seção cinco, tratamos da análise dos dados coletados nas entrevistas e nos grupos focais, os quais foram organizados em três categorias, sendo estas: a) adolescência: entre discursos inatistas e sociais; b) violência e adolescente autor de ato infracional e c) direito à educação e (re)inserção escolar.

Por fim, na última seção (seis), estão as considerações necessárias para se pensar políticas públicas que visem reinserir adolescentes autores de ato infracional na escola de forma que a educação destes se torne mais significativa.

2. ADOLESCÊNCIA/JUVENTUDE

Nessa seção, abordaremos as temáticas adolescência e juventude e as construções teóricas a respeito do assunto. Antes de adentrarmos ao tema, vale a pena chamar a atenção para essas terminologias. De acordo com Dayrell e Carrano (2014), ambos os conceitos foram construídos histórica e socialmente. Porém os autores explicam, ainda que de forma genérica, que a psicologia tende a utilizar-se mais do termo adolescência por partir de uma perspectiva que compreende as particularidades do sujeito e seus processos de transformação (apesar das diferentes possibilidades de conceituação, dada a diversidade de perspectivas teóricas presentes nesta área de conhecimento). Já as Ciências Sociais, como a Sociologia e a Antropologia, tendem a usar o termo juventude principalmente pelo fato de centralizarem a discussão nas relações que tais sujeitos estabelecem em suas formações sociais.

Convém, também, explicitar que documentos e legislações (nacionais e mundiais) fazem diferenciação entre juventude e adolescência: de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a adolescência é delimitada entre os 10 e 19 anos de idade e a juventude, dos 15 aos 24 anos. No Brasil, O Estatuto da Criança e do Adolescente define como adolescente todo aquele entre 12 e 18 anos de idade (BRASIL, 1990a). Já o Estatuto da Juventude considera jovem os indivíduos entre 15 e 29 anos (BRASIL, 2013). De acordo com Thomazini (2017), o Conselho Nacional de Juventude definiu uma subdivisão entre jovens-adolescentes (de 15 a 17 anos), jovens-jovens (de 18 a 24 anos) e jovens-adultos (de 25 a 29 anos).

Apesar de reconhecermos as diferenças entre as duas terminologias, nesse trabalho as consideraremos como sinônimos.

2.1 Concepções de adolescência e juventude

Quando a temática adolescência/juventude se faz presente em conversas cotidianas, encontra-se, no senso comum, grande necessidade de expor suas opiniões e quase sempre se apresentam discursos que colocam essa parcela da população como causadora de problemas que envolvem a

ordem social. As pessoas mais velhas, principalmente, gostam de dizer que “no seu tempo” as coisas eram diferentes, pois os jovens costumavam ter mais *limites*. Entretanto, apesar de acreditarem que a juventude *de hoje* causa problemas, permanece nos discursos uma visão naturalizada, concebendo a adolescência como uma fase da vida a qual todos passaram, estão passando ou ainda passarão.

Essa visão, de que a adolescência é apenas uma fase do desenvolvimento humano, está bastante presente na mídia, em programas para o público jovem, nos quais as temáticas são sempre muito parecidas: relacionamentos amorosos, amigos, conflitos familiares, sexualidade, drogas, tecnologia e outras. A adolescência, portanto, nesses discursos, sempre carrega os mesmos dilemas para todos os jovens que se encontram nessa faixa etária, independente de classe social, gênero e localização geográfica.

Preocupante é quando esses discursos simplistas estão presentes nas falas de professores que trabalham com esse público todos os dias. Fonseca, Campos e Almeida (2016) realizaram pesquisa com professores da rede estadual de São Paulo que lecionam em diferentes unidades de internação da Fundação Casa. Uma das questões levantadas pelas pesquisadoras foi sobre o significado de adolescência para eles. A maioria das respostas naturalizava o processo de desenvolvimento, considerando a adolescência como uma fase de conflito, adaptação e transformações. Uma das professoras entrevistadas usa o termo “florescer” para se referir à adolescência:

a adolescência é um florescer assim da vida da gente, eu acho que eles estão em um monte de descobertas, de mundo, do corpo, da sexualidade, de tudo, de tudo aquilo que rodeiam eles, eles estão começando a formar opinião sobre as coisas (Juliana¹, Unidade I) (FONSECA; CAMPOS; ALMEIDA, 2016, p. 85).

Montezi, Zia, Tachibana e Aiello-Vaisberg (2011) realizaram pesquisa com professores de uma escola confessional sobre o imaginário coletivo de professores sobre adolescência. Solicitaram aos docentes que desenhasssem “um adolescente nos dias de hoje”. Analisando os desenhos e as discussões

¹ Nome fictício.

que ocorreram logo após entre os próprios professores, os pesquisadores captaram três campos de sentidos: *mundo vegetativo*, *separando o joio do trigo* e *criança feliz, adolescente infeliz*. No primeiro campo, *mundo vegetativo*, o professor e os demais colegas concordaram que os jovens de hoje são escravos da tecnologia e, por isso, não mais vivem, apenas vegetam em frente à tela do computador. No campo *separando o joio do trigo*, o professor considera que os jovens não possuem discernimento o suficiente para escolher as companhias e amizades. No campo *criança feliz, adolescente infeliz*, a autora do desenho diz que adolecer é ir se tornando triste. Carrega, portanto, a ideia de que a adolescência é – por si só – uma fase triste.

Durante a leitura desse texto, surgiu o questionamento, especialmente em relação a um dos campos de sentido: seria apenas o adolescente a “vítima” desse *mundo vegetativo*? Não estaríamos, também, nós, adultos, cada vez mais dependentes das tecnologias?

Segundo Pais (1990), a sociologia da juventude se divide em duas principais correntes: geracional e classista. A primeira se refere à juventude como “fase da vida” e se apegua ao “aspecto unitário da juventude” (p. 152). Tal corrente fala das crises da juventude: rebeldia, “rupturas, conflitos ou crises intergeracionais” (p. 153). Seguindo essa visão, a *cultura juvenil* iria contra as demais culturas adultas, gerando assim mais conflitos entre as gerações. A corrente classista, por sua vez, é bastante crítica no que se refere ao conceito de juventude. Diferentemente da corrente geracional, que entende as culturas juvenis, a corrente classista entende que essas culturas são atos de resistência; uma forma de se opor à ideologia dominante:

“O ‘cabelo à punk’, os ‘lábios pintados de roxo’, os ‘medalhões’ ou os ‘remendos nas calças, seriam’, nesta ordem de ideias, signos de ‘cultura juvenil’ utilizados para desafiar os ‘consensos dominantes’, isto é, a ideologia dominante, das classes dominantes.

As distinções simbólicas entre os jovens (diferenças de vestuário, hábitos linguísticos, práticas de consumo etc.) são sempre vistas como diferenças *interclassistas* e raramente como diferenças *intraclassistas*” (PAIS, 1990, p.158, grifo nosso).

Concepções naturalizantes de adolescência também são encontradas no meio acadêmico, inclusive por profissionais da área da psicologia. Bock (2004) produziu uma análise de publicações feitas por psicólogos que tinham como público alvo pais e professores. Nessa análise, a autora encontrou visões de que

[...] o homem é dotado de uma natureza, dada a ele pela espécie, e, conforme cresce, desenvolve-se e relaciona-se com o meio, vai atualizando características que já estão lá, pois são de sua natureza (BOCK, 2004, p. 34).

Os trabalhos materiais analisados na pesquisa de Bock (2004) foram livros com altos índices de vendas e que apresentavam sugestões de como lidar com adolescentes. Foram, nesse caso, escolhidos quatro livros (WALDMAN, 1997; TIBA, 1996; ZAGURY, 1996 e 2001).

Por se tratarem de textos dirigidos aos adultos, as orientações eram para que pais e professores tivessem paciência, buscassem compreender mais esses jovens, pois esta seria apenas uma *fase passageira*. Os conflitos entre os adolescentes e os adultos são também tratados de forma natural, como parte de um processo de amadurecimento. Bock (2004, p. 39) questiona o fato de não haver nas obras a sugestão de parceria entre pais e filhos e entende que isso ocorre justamente pelo fato de a nossa cultura valorizar apenas o adulto produtivo, desconsiderando, assim, as “outras fases da vida: a infância, a velhice e a adolescência, tomadas como fases improdutivas para a sociedade, por isso desvalorizadas” (BOCK, 2004, p. 39).

Essa visão naturalizante da adolescência é bastante recorrente em pesquisas na área da psicologia (CHECCHIA, 2006). Maurício Knobel e Arminda Aberastury são grandes nomes da área que apresentam a adolescência como “semi-patológica”. Para Knobel (2000, p. 47) a adolescência é “uma fase especial e específica do desenvolvimento humano”. O autor não deixa de considerar aspectos sociais na formação do indivíduo, porém destaca que, em seus estudos, concluiu que mesmo estando em diferentes países, não deixou de observar em todos os adolescentes a “Síndrome da Adolescência Normal”.

Knobel (1981, p. 29) descreve a sintomatologia que integra a síndrome normal da adolescência com 10 características:

- 1) busca de si mesmo e da identidade;
- 2) tendência grupal;
- 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar;
- 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso;
- 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário;
- 6) evolução sexual manifesta, que vai do auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta;
- 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade;
- 8) contradições sucessivas em todas as manifestações de conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida;
- 9) uma separação progressiva dos pais;
- 10) constantes flutuações do humor e do estado de ânimo.

Segundo o autor, em sua vida, o indivíduo precisa lidar com dois lutos diferentes: pela família, que não é mais a família da sua infância e pelo corpo que hoje se apresenta de forma diferente. Para que o indivíduo possa superar esse luto, ele precisa passar por uma fase depressiva, que, no caso, seria a adolescência. Knobel (2000) aponta que

[...] os adolescentes vivem numa *depressão* constante, aparentemente muitas vezes mascarada e, também, normalmente, com claros traços *psicopáticos* que aparecem das maneiras mais diversas na expressão de condutas contraditórias descritas na “síndrome da adolescência normal (p. 48) (grifo nosso).

De acordo com o Código Internacional de Doenças (CID 10), a psicopatia apresenta os seguintes sintomas:

[...] desprezo das obrigações sociais, falta de empatia para com os outros. Há um desvio considerável entre o comportamento e as normas sociais estabelecidas. O comportamento não é facilmente modificado pelas experiências adversas, inclusive pelas punições. Existe uma baixa tolerância à frustração e um baixo limiar de descarga da agressividade, inclusive da violência. Existe uma tendência a culpar os outros ou a fornecer racionalizações plausíveis para explicar um comportamento que leva o sujeito a entrar em conflito com a sociedade (CID 10, transtorno nº F 60.2).

À depressão, como também é uma doença, se reservam as seguintes características:

[...] o paciente apresenta um rebaixamento do humor, redução da energia e diminuição da atividade. Existe alteração da capacidade de experimentar o prazer, perda de interesse, diminuição da capacidade de concentração, associadas em geral à fadiga importante, mesmo após um esforço mínimo. Observam-se em geral problemas do sono e diminuição do apetite. Existe quase sempre uma diminuição da auto-estima e da autoconfiança e frequentemente ideias de culpabilidade e ou de indignidade, mesmo nas formas leves (CID 10, transtorno nº F 32).

Segundo o próprio autor, dependendo da intensidade desses sintomas, a adolescência pode ser considerada normal ou patológica. Seguindo essa lógica, entende-se, portanto, que todo indivíduo que tenha entre 10 e 19 anos (baseado na concepção de juventude/adolescência definida pela Organização Mundial de Saúde (1986)), independente de classe social e localização geográfica, apresenta sintomas como *falta de empatia, perda de interesse nas coisas, dificuldades em se concentrar, problemas com o sono e com a alimentação*, entre outros.

Quando fala de adolescência, Knobel (2000) a apresenta de uma forma ampla e singular; coloca-a como um momento de reivindicação, desconsiderando o momento histórico e o lugar social desse indivíduo. Apresenta alguns “sintomas” – como se realmente fosse uma semipatologia – e, ao final do período, se todo o tratamento correr conforme o esperado, haverá cura.

Arminda Aberastury (1983, p. 16) entende a adolescência como “um período de contradições, confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricções com o meio familiar e o ambiente circundante”. Como sua concepção de homem e, conseqüentemente, de adolescência está baseada na psicanálise, a questão da sexualidade se faz bastante presente em suas análises. De acordo com Aberastury (1983), é no período de latência (final da primeira infância e início da adolescência) que o indivíduo começa a ter consciência da sua sexualidade e é nesse momento que a sociedade busca dessexualizar a criança. Portanto, segundo a autora, um dos grandes conflitos

entre o adulto e o adolescente é o fato de o primeiro não saber muito bem como lidar com a maturação sexual e intelectual do segundo (ABERASTURY, 1983).

Ainda segundo a autora, o adolescente busca diferenciar-se do adulto de forma explícita e implícita. Da primeira forma, através do vestuário, do cabelo, da liberdade sexual exibicionista. Da segunda, reivindicando direitos, exigindo voz ativa.

Nosso questionamento, entretanto, é o seguinte: será que sempre foi assim? Será que em todos os lugares do mundo essa “fase de transição” ocorre da mesma forma? Aliás, nem precisamos ir longe: será que de um bairro para o outro, numa mesma cidade, essas situações ocorrem da mesma forma, com essa receita pronta, já ditando o que irá ou não acontecer?

Concordamos com Becker (2003) no sentido de que não existe *uma* adolescência, mas sim *várias*, não podendo, assim, considerá-la um conceito universal. O autor destaca que

Existem sociedades nas quais a passagem da vida infantil para a adulta se faz gradativamente; a criança vai recebendo funções e direitos até que atinja plenamente a condição de adulto, o que faz desaparecer as características do que chamamos de “crise da adolescência”. Em outras sociedades existe um ritual de passagem (geralmente quando começam as transformações físicas da puberdade) após o qual se confere ao indivíduo todos os direitos e responsabilidades do adulto (BECKER, 2003, p. 12).

Sabemos, é claro, que a fase de transição da infância para a vida adulta – na qual o indivíduo está pronto para se reproduzir –, a puberdade, aparece em todas as culturas (KEHL, 2004). As meninas começam a ganhar seios, e os meninos, músculos. Por conta dessas transições, costuma-se dizer que a adolescência é uma fase cheia de *crises*. Mas será que nas outras fases de nossa vida não temos momentos de crises também? Será a adolescência a única fase de transição que passamos em nossas vidas? Será que essa “transição” que acontece na adolescência ocorre da mesma forma em todas as épocas?

Abramo (1997) responde a essa última pergunta por meio de um trabalho no qual realizou um apanhado histórico geral da juventude, desde

meados do século XX. Segundo a autora, a juventude, a partir desse século, passou a ser vista como “depositária de um certo medo” (p. 30). O motivo está no fato de que essas juventudes sempre apresentam, de certa forma, algumas quebras de paradigmas.

Nos anos de 1950, os jovens eram vistos como transgressores ou rebeldes sem causa. Inicialmente, essa “rebeldia” era tratada com certo medo e com medidas repressivas. Depois de certo tempo, passou-se a tratar essas atitudes com normalidade, como “parte do processo de integração à sociedade adulta” (ABRAMO, 1997, p. 30).

Nos anos de 1960 e 1970, a juventude passou a ser vista de outra diferente: agora, diferentemente da juventude de 1950, eles eram rebeldes *com* causa. Eram jovens interessados nos assuntos políticos e que participavam de “movimentos estudantis e de oposição aos regimes autoritários, contra a tecnocracia e todas as formas de dominação, movimentos pacifistas, as proposições da contracultura, o movimento *hippie*” (ABRAMO, 1997, p. 30). Para além dos engajamentos políticos, havia os “movimentos culturais que questionavam os padrões de comportamento — sexuais, morais, na relação com a propriedade e o consumo” (p. 31). Justamente por ir contra a ordem social, esse grupo sofreu muitas repressões do governo autoritário da época (ABRAMO, 1997).

Ainda segundo a autora, a juventude da década de 1980 vai aparecer de forma completamente oposta: apática, consumista, individualista e conservadora. Os jovens dos anos 1960 e 1970, que agora são adultos, estão preocupados com a falta de interesse desses jovens em mudar o que precisa.

Nos anos de 1990, essa faixa etária está um pouco diferente da década anterior. Entretanto ainda apresenta traços de individualismo, embora carregue consigo uma característica transgressora. Estes retornam um pouco a ser como os jovens dos anos de 1950. Vítimas de uma cultura individualista e de instituições que falharam na questão da socialização, passam a ser considerados “vítimas e promotores de uma ‘dissolução do social’” (ABRAMO, 1997, p. 32).

Todas essas mudanças ocorridas no modo de se enxergar a juventude são reflexos do contexto histórico no qual se encontravam inseridos esses jovens. Isso porque o homem, conforme aponta Aguiar (2006, p.11), “é produto

histórico, mutável, pertencente a uma determinada sociedade, estando em uma determinada etapa da evolução histórica”.

De acordo com Kehl (2004), a juventude pode ser considerada “um estado de espírito”, ou seja, pessoas mais velhas querem parecer mais jovens, independente da idade cronológica. Mas, como pudemos ver nos parágrafos acima, nem sempre foi dessa forma. No Brasil do início do século XX, segundo a autora, os jovens queriam parecer mais velhos, pois assim passavam ar de seriedade e respeitabilidade. Era intencional que jovens de 25 anos quisessem se parecer com homens de 50. Com isso, percebe-se que o conceito de juventude sofre transformações ao longo da história.

As diferenças entre as adolescências não ocorrem apenas de uma época para outra. Isso fica muito claro em uma pesquisa realizada por Aguiar e Ozella (2008) em diferentes escolas da cidade de São Paulo. Através de questionários, os pesquisadores procuraram saber de que forma esses jovens se sentem frente a questões como a transição da infância para a vida adulta, a relação com a família e com os amigos, sobre o futuro e outras situações. Os autores puderam demonstrar que as significações para os adolescentes das classes mais altas eram bastante distintas das significações dos adolescentes das classes mais pobres, assim como também ficou clara a diferença entre os gêneros, pois as meninas, por exemplo, significavam a família e os relacionamentos de forma muito diferente do modo como os meninos compreendiam aquilo.

Assim sendo, conforme já apontamos, compreendemos que a adolescência pode ser vivenciada de diferentes formas para cada indivíduo e para cada grupo de pessoas, dependendo de sua localização no espaço e no tempo. Concordamos com Bock (2004, p. 42) quando diz que

A adolescência é social e histórica. Pode existir hoje e não existir mais amanhã, em uma nova formação social; pode existir aqui e não existir ali; pode existir mais evidenciada em um determinado grupo social, em uma mesma sociedade (aquele grupo que fica mais afastado do trabalho), e não tão clara em outros grupos (os que se engajam no trabalho desde cedo e adquirem autonomia financeira mais cedo). Não há uma adolescência, como possibilidade de ser; há uma adolescência como significado social, mas suas possibilidades de expressão são muitas.

Para Kehl (2004), a adolescência, em nossa sociedade, tem sido prolongada e uma das razões pelas quais isso tem acontecido se dá por conta da alta competitividade do mercado de trabalho e, com isso, maior prolongamento nos estudos e dependência financeira da família por mais tempo. Outro aspecto que leva os jovens a não terem tanta pressa em deixar a casa de seus progenitores é a maior liberdade sexual e educação menos opressora da sociedade atual (CHECCHIA, 2006). Com isso, os jovens não veem mais motivos para ter pressa em constituir outra família.

Porém, conforme já apontamos acima, a juventude e a adolescência não existem de forma isolada, apresentando aspectos únicos; são *juventudes*. Soares (2004) afirma que a juventude pobre no Brasil quase não tem adolescência. Nessas realidades, o sujeito sai da infância e vai direto para o mundo do emprego (ou do desemprego). Roman (2009, p. 88) segue a mesma linha de raciocínio e afirma que “os filhos das classes mais empobrecidas da sociedade brasileira, não podem perder tempo; têm logo que aprender o que lhes será útil para o sustento”. Frigotto (2004) aponta que alguns grupos de jovens no Brasil têm sofrido um processo de “adultização precoce”, ou seja, não têm tido a oportunidade de viver esse “prolongamento nos estudos e dependência financeira da família por mais tempo”, afinal de contas, precisam colocar comida dentro casa, muitas vezes, substituindo o papel dos pais no sustento da família. Segundo o autor

[...] aproximadamente seis milhões de crianças e jovens (...) têm inserção precoce no mundo do emprego ou subemprego. Inserção que não é uma escolha, mas sim uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil (FRIGOTTO, 2004, p. 181).

Entretanto, independentemente de o jovem estar ou não inserido no mercado de trabalho, o capitalismo não deixa de aproveitar essa camada da sociedade para gerar lucro. O adolescente, portanto, tona-se um consumidor potencial e, assim, pesquisas de *marketing* voltam-se para o público jovem (KEHL, 2004). Segundo a autora, “ser jovem virou *slogan*, virou clichê publicitário, virou imperativo categórico – condição para se pertencer a uma certa elite atualizada e vitoriosa” (p. 92).

Para Salles (1998, p. 43), “o adolescente é associado ao lazer e a produtos de consumo específicos”. Para a autora, a mídia e as propagandas ditam o que o adolescente deve vestir, gostar, ouvir e usar e isso é influenciado pela sociedade consumista na qual vivemos. Dizer que o adolescente é o que é por causa daquilo que consome favorece o processo de generalização da adolescência, independente de classe socioeconômica.

Apesar de suas características únicas, o adolescente não deixa de estar submerso em uma sociedade consumista, na qual se é valorizado por aquilo que se tem e não pelo que se é (sabemos, entretanto, que não são apenas os adolescentes as vítimas desse sistema). O que acontece é que o adolescente de classe média ou classe alta consegue ter acesso aos bens de consumo que o fazem adquirir *status*, como aquele tênis da moda, aquela camisa de marca e acesso àquele espaço onde os amigos sempre se reúnem. O adolescente pobre, além de não ter acesso a bens de consumo, também não tem acesso a espaços culturais e de lazer, como praças, clubes, cinemas, parques etc.

Reiteramos, portanto, que a adolescência não se resume a apenas um determinado modo de vida; ela é plural, dependendo do espaço social e do contexto histórico na qual está inserida. É preciso, pois, atentar-se às teorias que naturalizam a adolescência, porque estas acabam por servir a uma ideologia que encobre a realidade, as contradições sociais e as verdadeiras mediações desse fenômeno que é histórico-cultural (OZELLA; AGUIAR, 2008).

Nesse sentido, considerando que este trabalho tem como objetivo apreender a concepção dos professores sobre os adolescentes autores de ato infracional e sendo estes vítimas de uma sociedade capitalista e excludente, faz-se necessário discutir a relação entre adolescência e exclusão.

2.2 Adolescência e exclusão

Conforme já apontado, ainda que dentro de um mesmo espaço temporal, a adolescência se manifestará de diferentes formas, dependendo do espaço social em que estiver inserida. Alguns jovens terão o privilégio de postergar a entrada na vida adulta, enquanto outros terão que adiantar sua entrada no mundo do trabalho afim de buscar sustento próprio ou da família (FRIGOTTO, 2004). Além disso, a sociedade consumista desperta desejos que

nem todos poderão realizar. Roman (2009, p. 50) apresenta o trecho de uma entrevista realizada com um adolescente privado de liberdade que pode ilustrar essa ideia:

[...] todo adolescente, criança, que nasce na periferia, quer ter um negócio assim mais da hora, mais à pampa, uma calça mais bonita, uma bermuda mais bonita, alguma coisa mais bonita que dá maior presença pra ele. Quando ele chega na fase dos 11, 12 anos, todo adolescente quer se envolver com mulheres, com meninas (...) e para isso ele precisa ter uns negócio à pampa, uma calça, um tênis bonito, umas coisa de marca para ele, para estar ajudando na presença e na postura dele (...) O negócio é o seguinte: quem nasce na periferia muito dificilmente a família tem condições de ficar dando uma camiseta, uma roupa à pampa. Então o que ela vai fazer? [...]

Entretanto, discursos conservadores e de senso comum reiterarão que pobreza não é “desculpa” para a entrada no mundo do crime. De fato, dizer que a pessoa se integra à criminalidade unicamente por conta de sua condição social é uma forma de criminalizar a pobreza. Porém não podemos ignorar o fato de que as necessidades de subsistência colocam o pobre em uma encruzilhada, em que precisa decidir se quer viver honestamente com fome ou fora da lei e com recursos mínimos de sobrevivência (SILVA; CASTELO BRANCO, 2009).

Não podemos, contudo, reduzir a questão da criminalidade somente à pobreza extrema. Conforme Silva e Castelo Branco (2009, p. 15),

o consumismo capitalista estimulado paradigmaticamente na sociedade ocidental impõe diferenças sociais e exalta os que desfilam vestidos com os símbolos visuais que ostentam poder social. Automóveis, imóveis, vestuário, e uma infinidade de outros símbolos, numa sociedade consumista, têm a tarefa de distinguir objetivamente quem pode exhibir-se na sociedade com as *griffes* de poder dentre os excluídos e destituídos de instrumentos para se exibirem como portadores de poder social. O verbo “ter” torna-se sinônimo de “ser”, o que implica a negação ou exclusão dos desprovidos. Aos ocupantes dos extratos sociais mais baixos da sociedade brasileira, desqualificados para o mercado de trabalho, que cada vez exige maior aprendizagem e qualificação, e bombardeados pelo apelo consumista, resta-lhes conformar-se com a miséria de seu *status quo* ou rebelar-se. E é através da rebelião e da transgressão das leis sociais que muitas crianças e adolescentes conquistam os símbolos de poder, dos quais

antes de entrar no campo da infração estavam privados de usufruí-los.

O trecho retratado acima nos remete ao que Marx (1988, p. 207), em “O Capital”, chamou de “fetichismo da mercadoria”, no qual os produtos ganham vida própria “como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens”. Afinal de contas, conforme aponta Luiz Eduardo Soares (2004), não é a vestimenta que interessa ou a proteção do frio ou do sol. Se fosse apenas isso, outras formas de se vestir mais baratas certamente seriam possíveis. A questão está na força que a marca representa, no fato de diferenciar aquele indivíduo perante os outros e, ao mesmo tempo, de fazê-lo se sentir parte de algo, pois

[...] o que está em jogo é a busca de reconhecimento e valorização, a marca é o que importa; é a marca o objeto cobiçado; é ela que atende a necessidade – o frio e o calor não importam, o vestuário não interessa como proteção. O vestuário (na moda) interessa como sinal de distinção, isto é, de valorização. O fetiche da moda cumpre esta função: quem a consome deseja diferenciar-se para destacar-se, valorizando-se – mal percebe que copia o movimento de todos, tornando-se, assim, indistinguívelmente banal. De todo modo, mesmo iludindo-se, copiam os hábitos dos outros para identificar-se com os outros, passando a valer o que eles valem para a sociedade. Inclusão é o sonho; respeito é a utopia (SOARES, 2004, p. 17-18).

Portanto, quando falamos de criminalidade e/ou ato infracional não podemos deixar de considerar a dialética presente nos processos de inclusão/exclusão. Na sociedade capitalista - na qual estamos inseridos -, é forte a questão da exclusão social, pois o sistema é estruturado para excluir quem não se adéqua a ele. Autores como Sawaia e Martins debruçam-se sobre a temática da exclusão. Sawaia (2008, p. 9, grifo nosso) define a exclusão como um

[...] processo multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do

sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, *ele é produto do funcionamento do sistema.*

Martins (1997) pede que se tenha cuidado ao falar em exclusão para que não haja um esvaziamento do termo. Assim, sugere que o que existe no lugar da exclusão são os *processos de exclusão*, pois se ficássemos apenas na superficialidade do termo, poderia haver inúmeros tipos de revoltas. Porém, a partir do momento em que a pessoa se sente parte do sistema, não só o aceita como começa a reproduzir práticas excludentes.

Essa forma de inclusão seria o que ele chama de “nova desigualdade”, aquela que “separa materialmente, mas unifica ideologicamente” (MARTINS, 1997, p. 21). O excluído, nessa perspectiva, não se enxerga como tal e isso gera um conformismo útil para preservar o *status quo*.

Afinal de contas, independente de ser pobre ou rico, o adolescente se identifica com aquele rapaz ou aquela moça apresentado(a) nas propagandas de TV. O problema é que o jovem pobre dificilmente conseguirá ter acesso àqueles bens de consumo para poder chegar onde está o rapaz da propaganda. Nesse sentido, Feffermann (2007) dirá que, a partir do momento em que o jovem entra para o mundo da criminalidade (começa a vender produtos ilícitos e obter lucro com aquilo), passa a se sentir parte de um grupo e a ter acesso a certos bens de consumo. Justamente por conta disso, passa a ser respeitado pelas pessoas ao seu redor.

Outro aspecto que merece destaque é o da indiferença que a juventude pobre sofre ao ser esquecida por todos, pela sociedade e pelo poder público. Conforme aponta Soares (2004, p. 3), “um jovem pobre e negro caminhando pelas ruas de uma grande cidade brasileira é um ser socialmente invisível” e há dois motivos para essa invisibilidade: preconceito e indiferença. A partir do momento em que esse jovem está com uma arma na mão, passa a ser visto e a causar certo tipo de sentimento no outro, seja medo ou ódio, mas não deixa de ser um sentimento. Portanto, “a arma será o passaporte para a visibilidade” (SOARES, 2004, p. 11).

Essa exclusão, porém, não ocorre apenas no âmbito econômico e da invisibilidade, mas também no âmbito legal, até porque, diferentemente da

teoria de que a justiça é cega, a lei não se aplica da mesma forma para todos. Quando um pobre [principalmente negro] comete um crime (ou ato infracional, no caso do adolescente), o tratamento que receberá da justiça será diferente do tratamento de pessoas com melhores condições financeiras. De acordo com Colombo (2001), alguns adolescentes infratores sequer chegam a fazer o Boletim de Ocorrência, seja porque já têm algum envolvimento com o próprio policial ou pelo fato de a família ter certo contato com autoridades. Portanto, podemos dizer que a justiça não é tão cega assim: ela vê cor, raça e situação socioeconômica. Citarei apenas três exemplos de situações – que não ocorreram com adolescentes e sim com jovens maiores de idade – que exemplificam claramente o que foi dito acima. São fatos que circularam na mídia nos últimos quatro anos:

O primeiro deles é o caso bastante recente (2017) de Breno Fernando Solon Borges, filho de uma desembargadora do estado do Mato Grosso do Sul que foi detido com “130 quilos de maconha, centenas de munições de fuzil e uma pistola nove milímetros” (JORNAL NACIONAL, 2017). Ele ficou preso pouco mais de três meses e, após dois *habeas corpus*, foi solto e internado em uma clínica psiquiátrica, pois sua defesa alegou que ele sofre de síndrome de *borderline* e, portanto, “não seria responsável por seus atos”².

Outro caso, não tão recente (2013), mas também muito emblemático é o do helicóptero da empresa do então deputado estadual mineiro Gustavo Perrella – filho do Senador Zezé Perrella – que foi apreendido pela polícia federal com 450 kg de pasta-base de cocaína e 16 mil reais. A defesa alegou que o deputado não sabia de nada e quase quatro anos depois do ocorrido ninguém foi preso.³

Outra situação completamente oposta a essas duas é a de Rafael Braga, um jovem negro, morador de periferia, que em 2013 foi acusado e condenado por tentar produzir bombas caseiras (coquetel molotov⁴) usando água sanitária e desinfetante. Enquanto cumpria sua pena em regime semiaberto, utilizando tornozeleira eletrônica, foi abordado, *segundo os policiais*, portando “0,6 gramas de maconha, nove gramas de cocaína e um

² <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/07/filho-de-desembargadora-presos-por-trafico-de-drogas-e-solto-no-ms.html>

³ <https://noticias.uol.com.br/politica/escandalos-no-congresso/28-helicoptero-da-familia-do-deputado-zeze-perrella-e-apreendido-com-cocaína.htm>

⁴ Bomba incendiária de fabricação caseira; uma garrafa cheia de combustível com um pavio na abertura.

rojão utilizado por traficantes para alertar a presença de policiais”. Apesar das inúmeras contradições nos depoimentos dos policiais, Rafael Braga foi condenado a 11 anos e três meses de prisão por tráfico e associação para o tráfico⁵.

Não precisamos entrar no mérito se Rafael era ou não inocente, mas se compararmos as quantidades de drogas apreendidas em cada um dos casos fica muito claro que a condenação ocorreu provavelmente pelo fato de Rafael ser negro e pobre, o que implica em não ter acesso a uma defesa que questionasse tais argumentos. A esse fenômeno damos o nome de *criminalização da pobreza*. Coimbra (2006) aponta que esse processo se deve à desvalorização daqueles que não estão inseridos no sistema capitalista e que, portanto, na visão higienista, estão sempre em perigo de cometer atos ilícitos.

No filme “Quanto Vale ou é por quilo” (direção de Sérgio Bianchi), uma das personagens – interpretada pelo ator Lázaro Ramos – apresenta uma fala que explica muito bem o quanto o pobre e o negro não são valorizados na nossa sociedade do consumo. Ele faz uma comparação entre o navio negreiro e a prisão.

Esse é o nosso navio negreiro. Dizem que a viagem era bem assim, só que ela só durava dois meses. E o principal, o navio ia terminar em algum lugar. Na escravidão, a gente era tudo máquina, tudo máquina, e aí eles pagavam combustível e manutenção pra que a gente tivesse saúde e disposição pra trabalhar de graça pra eles. Agora, não. Agora, é diferente. Agora, a gente é escravo sem dono. Cada um aqui custa 700 paus pro governo, isso é mais que três salários mínimos. Isso diz alguma coisa sobre esse país? O que vale é ter liberdade pra consumir, essa é a verdadeira funcionalidade da democracia (QUANTO VALE OU É POR QUILO?, 2005).

Se a nossa sociedade realmente tivesse o interesse de resolver essas questões que geram violência, lutaria para acabar com a miséria e com as desigualdades sociais que são, também, uma forma de violência (SILVA; CASTELO BRANCO, 2009). Entretanto, o que essa sociedade quer é que

⁵ <https://spotniks.com/o-nome-dele-e-rafael-braga-e-voce-precisa-conhecer-sua-historia/>

aquele que comete a violência contra ela seja punido, contanto que seja longe de suas vistas, intramuros.

Quando a população pobre sai das periferias e vai até os grandes centros, gera incômodo. Um bom exemplo é a repressão aos rolezinhos⁶, reuniões de jovens em espaços como *shoppings centers*, geralmente organizados através das redes sociais e que começaram a surgir a partir de 2013 (SILVA; LEHFELD, 2016). De acordo com a Constituição Federal de 1988 (art. 5º, inciso XVI)

[...] todos podem reunir-se pacificamente, sem armas, em locais abertos ao público, independentemente de autorização, desde que não frustrem outra reunião anteriormente convocada para o mesmo local, sendo apenas exigido prévio aviso à autoridade competente.

Ou seja, pautando-se na legislação, não há problema algum nessas reuniões, afinal de contas, apesar de o *shopping* não ser um espaço aberto, não deixa de ter como finalidade o atendimento ao público, com locais para consumo e lazer. Porém, conforme indicam Silva e Lehfeld (2016), nem mesmo os representantes da lei deixam de ter essa visão discriminatória em relação a esses encontros. Em 2013, o *Shopping Metrô Itaquera* entrou com o pedido de proibição dos rolezinhos e, pautando-se em atitudes aleatórias de pessoas que se aproveitaram da aglomeração para realizarem delitos dentro do *shopping*, o Juiz de Direito do Foro de Itaquera não proibiu os eventos, mas “referendou orientações para a manutenção da urbanidade e civilidade no estabelecimento” (SILVA; LEHFELD, 2016, p. 129). Portanto, conforme apontam as autoras, tal liminar mostra a criminalização do “exercício dos jovens das classes subalternas em praticar o lazer e promover seus eventos da forma que desejarem” (p. 129). Se os filhos das classes mais abastadas decidirem fazer “festinhas” nos *shoppings* com seus uniformes de grandes instituições educacionais, certamente não serão “orientados” a manter a civilidade. É interessante também ressaltar que essas reuniões não tinham viés político; aliás, esses jovens estavam apenas tentando se integrar ao capitalismo e à

⁶ “[...] os “rolés” compreendem práticas de entretenimento, o qual grupos de jovens se reúnem para passeios, diversão, paqueras, visando entretenimento. A expressão “rolé” ou “rolê” surgiu na década de 1990 como uma gíria que conota as saídas para diversões” (SILVA; LEHFELD 2016).

cultura do consumo. Entretanto, concordamos com as autoras quando dizem que esses eventos mostraram

[...] a necessidade dos jovens das camadas pobres superarem a condição de invisibilidade, agitarem a sociedade com um grito de socorro, clamando por atenção dos líderes políticos para a consolidação dos seus direitos. Estas controvérsias deixaram clara a visão social atribuída aos rolezinhos que se pautou pela seguinte imagem: a juventude pobre ou subalterna não possui os mesmos direitos constitucionais que jovens das camadas com poderes aquisitivos apropriados, devido às desigualdades sociais historicamente instituídas na nação brasileira (SILVA; LEHFELD, 2016 p. 127).

De acordo com Rizzini (1997, *apud* COIMBRA; NASCIMENTO, 2003), intelectuais do movimento higienista dividiam os pobres em duas categorias: o pobre digno e o pobre vicioso. O primeiro é aquele que, apesar da ausência de condições materiais, mantém-se de acordo com a ordem vigente, trabalha arduamente, tem uma família unida, estruturada e dentro dos padrões burgueses e, é claro, não deixa de lado a religiosidade (cristã). Os pobres “viciosos” eram, principalmente, aqueles que não estavam inseridos no mundo do trabalho – que na ideologia neoliberal os tornaria dignos, pois “o trabalho dignifica o homem” – e que representavam perigo social por viverem no ócio, na libertinagem e na delinquência. Entretanto, ainda segundo a autora, apesar de os “pobres viciosos” serem os mais visados e necessitarem de maior atenção por conta de sua periculosidade, os “pobres dignos” também estavam sempre na mira, afinal de contas, tinha-se a ideia de que a pobreza por si só era perigosa.

Políticas que seguiam essa lógica do pobre perigoso não aconteceram há tanto tempo assim no Brasil (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003): em 1974, durante o período de Ditadura Militar, seguindo a teoria de Lombroso⁷ (1835-1909), crianças de duas pré-escolas *públicas* foram colocadas em fila para que seus crânios e faces fossem medidos. Depois, os dados foram enviados à direção e aos professores para que estes elaborassem laudos que

⁷ Cesare Lombroso, médico italiano adepto da fisionomia propôs um extenso estudo das características físicas de loucos, criminosos, prostitutas e “pessoas normais”. (<https://construindovictoria.wordpress.com/2013/03/04/as-caracteristicas-de-um-criminoso-segundo-cesare-lombroso/>)

descrevessem as características emocionais e intelectuais dessas crianças. Embora a teoria de Lombroso tenha sido refutada e considerada por inúmeros estudiosos como racista, ainda hoje existe esse pré-conceito sobre as características físicas, porém de forma bem mais mascarada. Apesar dos discursos de que não existe racismo no Brasil, é o estereótipo do jovem pobre (e geralmente negro) que ainda causa medo na população e alarde na polícia.

Apesar desse medo da delinquência juvenil, pouco se fala na mortalidade de jovens pobres e periféricos (frequentemente negros). Discursos simplistas carregam a ideia do jovem perigoso, entretanto são estes os que mais sofrem com a violência. Waiselfisz (2013), em Mapa da Violência 2013: mortes matadas por armas de fogo, constatou que o número de óbitos por armas de fogo da população jovem aumentou 33,4% de 1980 a 2010, enquanto o número de óbitos pelo mesmo motivo aumentou 7,2% no restante da população no mesmo período. Ainda segundo o autor, duas em cada três pessoas vítimas de armas de fogo é jovem entre 15 e 29 anos. O autor conclui que apesar de não termos conflitos religiosos ou territoriais, no Brasil, apresentamos mais mortes por armas de fogo que em países nos quais as guerras e conflitos se fazem presentes. É nesse ambiente violento que os jovens mais pobres estão inseridos e, de acordo com Souza e Costa (2013, p. 281), essa violência não só os tornam vítimas, como também protagonistas. Ainda segundo as autoras, o ato infracional e o conflito com a lei são, “sobretudo, resultado da conjuntura política, cultural, social e econômica na qual se encontra a nossa sociedade.”

De acordo com a projeção do IBGE para 2013, o Brasil contava com 24.042.852 adolescentes. Dentre esses, 24.628 encontravam-se privados ou restritos de liberdade (BRASIL, 2014). Apesar de esses números representarem apenas 0,1% da população de 12 a 18 anos, mostra-se que, diferentemente do que o senso comum prega, os adolescentes não deixam de ser responsabilizados por seus atos pelo simples fato de serem protegidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a). Entretanto, conforme já foi apontado, vivemos uma lógica punitiva na qual apenas os mais pobres acabam se prejudicando. Miranda (2016) faz o contraponto entre o Estado providência e o Estado penal. Segundo a autora, o Estado de bem estar social tem sido, cada vez mais, destruído. Porém, os políticos precisam de promessas

para conseguir o voto e, assim, se eleger. Então, ao invés de oferecer e melhorar os serviços públicos de educação, saúde, lazer, assistência social etc., prometem políticas de higienização, como o encarceramento dos negros e pobres e acabar com os moradores de rua. “ROTA⁸ na rua” virou *slogan*⁹ político e, ao invés de oferecer melhorias nas políticas públicas, o que se mostra à população é que a solução para os problemas da violência está no encarceramento em massa.

Nesse sentido, vemos que os problemas relacionados à delinquência juvenil não estão ligados às questões biológicas referentes ao adolescente, mas sim a questões sociais e a uma política que desvaloriza os jovens das camadas mais populares. Aprofundaremos melhor essa questão na terceira seção que trará uma contextualização histórica das políticas de atendimento à criança e ao adolescente.

⁸ Rondas Ostensivas Tobias Aguiar – Tropa do Comando Geral da Polícia Militar do Estado de São Paulo, sendo uma modalidade de policiamento do 1º Batalhão de Policiamento de Choque Tobias de Aguiar.

⁹ Slogan utilizado, em 1998, pelo candidato ao governo de São Paulo, Paulo Maluf. Ele repetia essa frase referindo-se à melhoria da segurança no Estado.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO

3.1 Breve histórico das políticas para a criança e o adolescente

O final do século XIX e início do século XX foram marcados por grandes transformações na estrutura política, econômica e social do Brasil. Havíamos acabado de sair de um período de mais de duzentos anos de escravidão e deixamos de ser uma Monarquia para darmos início à República. O País, então, começa a se reestruturar e a buscar sua identidade nacional (RIZZINI, 2011).

O crescimento das cidades nesse período é, também, bastante significativo: Santos (2010) relata que, em 1870, a população na cidade de São Paulo era de aproximadamente 30 mil habitantes e, em apenas três décadas (1907), esse número subiu para 286 mil habitantes. Entretanto, segundo o autor, as cidades não dispunham de infraestrutura para receber tantas pessoas. Estima-se que nessa época um terço das moradias eram cortiços – espaços com condições precárias de salubridade e saneamento. Tal crescimento demográfico, sem as necessárias condições, aumentou significativamente a criminalidade (SANTOS, 2010).

O tratamento para com a infância também sofreu transformações naquele momento, pois durante a vigência do Código do Império (1830 – 1890) quem costumava se responsabilizar pela criança abandonada era a Igreja, sendo subsidiada pelo Estado. Nesse período, nas Santas Casas de Misericórdia, funcionavam as “Rodas dos Expostos¹⁰” (GOETHEL, 2016). De acordo com Silva (2011), em seu artigo sobre adolescentes em conflito com a lei, quando a Lei do Ventre Livre (1871) foi sancionada, também ocorreu significativa mudança no que diz respeito ao tratamento para com a criança: esta que, inicialmente, seria responsabilidade dos donos de escravos, passa agora a ser motivo de preocupação do Estado, uma vez que depois de completos os oito anos de idade, seus donos não possuíam mais a obrigação dos cuidados. A partir de então, essa criança se torna preocupação do Governo e de outros setores da sociedade. A medicina higienista passa a atuar

¹⁰ O nome “Roda dos Expostos” se refere a um objeto de madeira fixado no muro do hospital. Nesse artefato a criança era colocada e, ao girar, o bebê era conduzido para dentro da instituição. A identidade da pessoa que ali colocasse o bebê era, dessa forma, preservada.

por conta da preocupação, principalmente, com os filhos das classes mais carentes.

Entretanto, a visão da infância apresentava-se, conforme aponta Irene Rizzini (2011), de forma contraditória: ora se acreditava que as crianças eram o futuro da nação, as quais demandavam, portanto, atenção e cuidado para que pudessem crescer de forma sadia, ora se via nelas um perigo ou uma ameaça à ordem social – nesse caso, as crianças em situação de abandono, pobreza e delinquência, sendo elas, em sua maioria, negras.

A elite brasileira, de acordo com Masella (2014), entendia que a pobreza tinha relação direta com a degradação moral, portanto não serviriam ao ideal de nação que estava sendo construído. Seguindo essa lógica, as políticas começaram a ser pensadas com a finalidade de “doutrinar” essas pessoas mais pobres para o trabalho, devendo ser, dessa forma, reprimidos aqueles que não se adequassem.

É nesse contexto histórico de tentativa de proteção da sociedade contra esses “sujeitos perigosos” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2003) que o Estado lança mão de mecanismos de repressão. Para tanto, em 1923, foi criado, pelo Decreto 16.273, de 20 de dezembro, no Brasil, o primeiro Juizado de Menores da América Latina, o qual teve como primeiro juiz Dr. José Cândido de Albuquerque Mello Mattos. Desse modo, em 1927, através do Decreto Federal 17.943, foi instituído o Código de Menores ou, como ficou conhecido popularmente, Código Mello Mattos (BRASIL, 1927).

Esse Código seguia a Doutrina da Situação Irregular, ou seja, não era destinado a todas as crianças, mas sim àquelas abandonadas, pobres e/ ou que tivessem algum envolvimento com a criminalidade. Portanto, o objetivo dessa legislação era, também, manter a ordem social e proteger a sociedade dessa “criança-problema” que passou a ser chamada de “menor”. Conforme já foi exposto, para a elite, a pobreza tinha relação direta com a delinquência (PIMENTEL, 2010), por isso essa política seguia a ordem de repressão. O simples fato de ser pobre era suficiente para a criança ou o adolescente ser levado a instituições correcionais, conforme aponta o artigo 68 do Código de Menores:

O menor de 14 annos, indigitado autor ou cumplice de facto qualificado crime ou contravenção, não será submettido a processo penal de, especie alguma; a autoridade competente tomará sómente as informações precisas, registrando-as, sobre o facto punivel e seus agentes, o estado physico, mental e moral do menor, e a *situação social, moral e economica dos paes ou tutor ou pessoa em cujo guarda viva*.

§ 2º Si o menor fôr abandonado, pervertido ou estiver em *perigo de o ser*, a autoridade competente proverá a sua collocação em asylo casa de educação, escola de preservação ou confiará a pessoa idonea por todo o tempo necessario á sua educação comtando que não ultrapasse a idade de 21 annos (BRASIL, 1927, grifo nosso).

Fica, também, visível o objetivo higienista de tal legislação nos parágrafos 2º e 3º do artigo 69 do Código em relação ao adolescente de 14 a 18 anos: se este fosse julgado abandonado, pervertido ou “em perigo de o ser”, sua pena de internação poderia ser de no mínimo três anos e no máximo sete. Mas se este adolescente não estivesse em nenhuma dessas condições, sua pena poderia ser significativamente menor: de um a cinco anos de internação.

§ 2º Si o menor não fôr abandonado, nem pervertido, nem estiver em perigo de o ser, nem precisar do tratamento especial, a autoridade o recolherá a uma escola de reforma pelo prazo de um n cinco annos.

§ 3º Si o menor fôr abandonado, pervertido, ou estiver em perigo de o ser, a autoridade o internará em uma escola de reforma, por todo o tempo necessario á sua educação, que poderá ser de tres annos, no minimo e de sete annos, no máximo (BRASIL, 1927, art. 69).

Nesse sentido, Goethel (2016, p. 25) aponta que, em tal cenário, constrói-se a categoria “menor”, a qual “divide a infância em duas e atrela a periculosidade a crianças e adolescentes pobres, rotulando-os como potencialmente perigosos e diferentes dos demais infantes”.

Dessa forma, pode-se observar que o Código de Mello Matos (BRASIL, 1927) não tinha por objetivo a proteção da criança e do adolescente, mas sim a manutenção da ordem social. Nessa perspectiva, Pimentel (2010, p. 22) destaca que a construção desse Código foi pensando em “uma intervenção estatal para não abalar a hegemonia da classe dominante”.

Posteriormente, a Constituição Federal de 1937 apresenta, em seu artigo 127, a influência do Código de Menores, no que tange ao cuidado com o menor:

A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades.

O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral.

Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole (BRASIL, 1937, art.127).

Pela primeira vez, portanto, uma Constituição Federal brasileira demonstra preocupação e zelo para com a infância e juventude (GOETHEL, 2016).

No ano de 1940, por meio do Decreto-Lei nº 2.848, passa a vigorar no Brasil o então novo Código Penal (que vigora até os dias atuais). Pela primeira vez, o fato de ter menos de 18 anos gerava inimputabilidade, ou seja, até os 18 anos, os jovens não eram responsabilizados penalmente pelos seus atos, devendo ficar “sujeitos às normas estabelecidas na legislação especial” (BRASIL, 1940, art. 23).

O Governo Federal, então, lança um sistema nacional envolvendo órgãos públicos e privados para a assistência ao menor. Os órgãos que passaram a conduzir a ação do setor público foram: em 1940, o Departamento Nacional da criança; em 1941, o Serviço Nacional de Assistência a Menores (SAM) e, em 1942, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) (GOETHEL, 2016).

Vale a pena chamar a atenção para a finalidade e nomenclatura dos seguintes órgãos: o Departamento Nacional da *Criança* e o Serviço Nacional de Assistência a *Menores*. O primeiro tinha por objetivo o atendimento à infância, à maternidade e à adolescência e vinculava-se ao Ministério da Educação e da Saúde Pública (RODRIGUES; LIMA, 2002), enquanto a função do segundo era a “institucionalização dos adolescentes autores de atos

infracionais” (MARQUES, 2008, p. 91) e estava ligado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Nota-se, portanto, a diferenciação entre o tratamento para com a “criança” e para com o “menor”.

Nessa perspectiva, o Serviço Nacional de Assistência a Menores (SAM) foi criado com o propósito de

- a) sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinqüentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares;
- b) proceder à investigação social e ao exame médico-psicopedagógico dos menores desvalidos e delinqüentes;
- c) abrigar os menores, à disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal;
- d) recolher os menores em estabelecimentos adequados, afim de ministrar-lhes educação, instrução e tratamento sômato-psíquico, até o seu desligamento;
- e) estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a orientação dos poderes públicos;
- f) promover a publicação periódica dos resultados de pesquisas, estudos e estatísticas (BRASIL, 1941, art. 2º).

Dois anos após a criação do SAM, uma comissão foi formada para repensar o Código de Menores de 1927 (SOARES, 2003). Posteriormente, esse grupo concluiu que tal lei precisaria ter um caráter mais social e menos jurídico. A partir disso, começa-se a pensar uma reformulação do Código de Menores.

No que tange ao âmbito internacional, ao final dessa mesma década, após o fim da Segunda Guerra Mundial, inicia-se no mundo um movimento pelos Direitos Humanos, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e, posteriormente, a Declaração dos Direitos da Criança, de 1959. Este último documento, aponta Soares (2003, p. 271), “constitui um marco fundamental no ordenamento jurídico internacional relativo aos direitos da criança”.

O Brasil tinha acabado de sair da ditadura do Estado Novo e com a Constituição de 1946 vivíamos um “período de inspiração liberal” (SOARES, 2003, p. 271), porém, esse momento foi rompido com o início de uma Ditadura Militar (1964). Nos primeiros anos de Ditadura, inúmeras mudanças foram feitas na Constituição de 1946, até que, em 1967, foi promulgada uma nova

Carta Magna. Em seguida, através de Emenda Constitucional, foi promulgada, em 1969, outra Constituição Federal (SOARES, 2003).

É nesse cenário político que as discussões acerca do novo Código de Menores são interrompidas (SOARES, 2003). A política permanece sendo a de repressão e a questão do menor passa a ser considerada problema de segurança nacional.

Dessa forma, em 1964, foi criada a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM). O órgão federal responsável pela gestão dessa política – criada para substituir o Serviço Nacional de Assistência a Menores (SAM) – passou a ser a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e os órgãos responsáveis pela execução dessa política a níveis estaduais são denominados de Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor (FEBEM). A PNBEM seguia, conforme elucida Soares (2003, p. 271), uma gestão “centralizadora e vertical”.

No início da década de 1970, são reacendidas as discussões sobre a reformulação do Código de Menores e, em 1979, um novo Código é promulgado através da Lei 6.697 de 10 de outubro (SOARES, 2003). Apesar disso, as mudanças na legislação foram pouco significativas, uma vez que o novo Código manteve em sua redação a Doutrina da Situação Irregular, já que em seu artigo 1º ficou expresso que dispunha sobre a “assistência, proteção e vigilância a menores” (BRASIL, 1927).

Ainda, em seu artigo 2º, o Código explica o que se entende por menor em situação irregular:

Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

- a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;
- b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III - em perigo moral, devido a:

- a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;
- b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI - autor de infração penal (BRASIL, 1979).

Sendo assim, o “novo” Código de menores permanece fortalecendo o papel assistencialista do Estado (GOETHEL, 2016).

Dentre as mudanças ocorridas na redação desta nova lei, Goethel (2016, p. 30) aponta que a legislação “outorgava um poder quase que absoluto ao juiz”, exercendo esta tarefa multidisciplinar, assumindo funções que deveriam ser distribuídas entre diversos segmentos da sociedade (SOARES, 2003). Com isso, direitos fundamentais às crianças e adolescentes pobres eram negados e

o que se evidencia é que tanto o Código de Menores de 1927, quanto o de 1979, não protegiam satisfatoriamente a criança e o adolescente, nem se levava em consideração o seu estado de indivíduo em formação. Ao contrário, esses jovens eram responsabilizados por se encontrarem abandonados por seus familiares (FERREIRA, 2011, p. 33).

Conforme apontam Castro e Abramovay (2003), não houve, no Brasil, rupturas no que diz respeito à ideologia de controle do Estado, mas sim nuances em relação ao exercício desse controle. Entretanto, com a redemocratização do país, na década de 1980, políticas menos repressivas começam a ser pensadas para a população em geral e, não diferente, para a infância e juventude.

As internações exacerbadas de crianças e adolescentes em “situação irregular” – determinadas por Juízes de Menores – começam a ser questionadas, assim como aumenta a preocupação com os meninos e meninas de rua. Nesse sentido, em meados dos anos de 1980, começa a se manifestar o importante Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR). Esse movimento, conforme aponta Silva (2010, p. 63), vai

preparando o terreno para um feito considerado revolucionário para alguns e digno da atenção de muitos – a revogação do Código de Menores e sua substituição pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

E é em meio a essas mudanças que, em 1988, é promulgada a Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), segundo a qual

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988, art. 5º).

Seguindo essa premissa, na questão da criança e do adolescente, o artigo 227 trouxe em sua redação conteúdos referentes à Doutrina da Proteção Integral.

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 (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Esse artigo foi base para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a), promulgado em 13 de julho de 1990, através da Lei nº 8.069 e, assim, revogou-se o Código de Menores de 1979 (BRASIL, 1979) (GOETHEL, 2016). Pela primeira vez, a criança e o adolescente passam a ser tratados como sujeitos de direitos e não mais como indivíduos dependentes da tutela do Estado. Essa mudança, portanto, marca um período histórico no país.

3.2 Estatuto da Criança e do Adolescente: instrumento fundamental na garantia de direitos

No subitem anterior, destacamos que o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 serviu como base para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Porém, conforme destaca Cardoso (2017), não é de hoje que se luta pela garantia de direitos de crianças e adolescentes. Segundo a autora, esse assunto já recebia destaque da comunidade internacional desde a década

de 1920. Em 1924, foi aprovada a Declaração de Genebra e, pela primeira vez, a expressão “direitos da criança” aparece em um instrumento jurídico internacional (AMORIM, 2017).

Portanto, além do processo de redemocratização pelo qual passava o Brasil, inúmeros movimentos internacionais já vinham acontecendo e afetaram essas mudanças nas legislações brasileiras. Vinte anos após a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Organização das Nações Unidas (ONU) estabelece o ano de 1979 como o Ano Internacional da Criança (SOARES, 2003). Em 1989, a Convenção das Nações Unidas de Direito da Criança consagra a Doutrina da Proteção Integral, “passando a ter força coercitiva para todos os Estados signatários, entre eles o Brasil¹¹” (SOARES, 2003, p. 277).

Dessa forma, conforme aponta Goethel (2016), inicia-se no Brasil a etapa garantista, que é o marco da transição entre a Doutrina da Situação Irregular para a Doutrina da Proteção Integral. De acordo com Silva (2010), essa Doutrina trouxe “profundas alterações políticas, culturais e jurídicas quanto à questão da criança e do adolescente” (p. 64).

No artigo 2º do ECA (BRASIL, 1990a), fica clara a diferenciação entre criança e adolescente. O primeiro grupo é considerado aquele entre 0 (zero) e 12 (doze) anos incompletos e o segundo, entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade. Dessa forma, a expressão “menor” é completamente abolida de sua redação e a criança e o adolescente, independente da condição socioeconômica, passam a ser considerados “sujeito de direitos” (SOARES, 2003). Tais direitos devem ser garantidos pela família, pela sociedade e pelo Estado (BRASIL, 1990, art. 4º), dentre estes encontram-se

[...] o direito à sobrevivência (vida, saúde e alimentação); o direito ao desenvolvimento pessoal e social (educação, cultura, lazer e profissionalização); e o direito à integridade física, psicológica e moral (dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária) (SILVA, 2010, p. 64).

Assim, além dos direitos civis garantidos aos adultos, os adolescentes possuem, também, direitos especiais pelo fato de serem considerados pessoas

¹¹ Vale destacar que, mesmo antes da Convenção, o Brasil já havia adotado tais princípios em sua Constituição Federal.

em condição peculiar de desenvolvimento. Segundo Silva (2010), esses direitos especiais são importantes porque a criança e o adolescente não têm pleno conhecimento de seus direitos, não têm condições de exigir sua concretização e nem a possibilidade de suprirem, por si mesmos, suas condições básicas.

No que diz respeito à responsabilidade juvenil, o ECA e a Constituição Federal mantiveram inimputáveis os menores de 18 anos de idade. Todavia, a partir desse momento, a legislação começa a diferenciar o ato infracional da situação de vulnerabilidade social. Conforme aponta Sposato (2011, p. 49),

[...] somente as condutas equiparáveis a crimes ou contravenções poderão ser objeto de sanção jurídico-penal, não mais se admitindo no novo modelo de responsabilidade que situações ambíguas, de risco ou vulnerabilidade, fundamentem a imposição de uma medida coercitiva, como são as medidas socioeducativas.

Nesse sentido, deixa de ser judicializada a falta ou carência material (SILVA, 2010) e procura-se estabelecer uma diferenciação entre proteção e responsabilização (GOETHEL, 2016). O Juiz de Menores que antes julgava a situação irregular do “menor”, hoje, Juiz de Direito, passa a julgar a situação irregular da família, da sociedade e do Estado (SILVA, 2010) por não assegurarem os direitos fundamentais para o bom desenvolvimento da criança e do adolescente.

Desse modo, se a criança (de zero a doze anos) tiver seus direitos ameaçados ou conduta inadequada, caberá a ela Medidas Protetivas, conforme aponta do artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente:

- I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente;
- V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;

- VII - acolhimento institucional;
- VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar;
- IX - colocação em família substituta (BRASIL, 1990a).

Se, no caso do adolescente (de doze a dezoito anos), for comprovada a prática do ato infracional, este ficará sujeito às Medidas Socioeducativas previstas no artigo 112 (BRASIL, 1990a).

- 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.

A aplicação dessas medidas, conforme aponta Cardoso (2017), deve considerar a capacidade do adolescente em cumpri-las e a gravidade da situação. Ao adolescente em conflito com a lei são asseguradas as seguintes garantias processuais:

- I - pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, mediante citação ou meio equivalente;
- II - igualdade na relação processual, podendo confrontar-se com vítimas e testemunhas e produzir todas as provas necessárias à sua defesa;
- III - defesa técnica por advogado;
- IV - assistência judiciária gratuita e integral aos necessitados, na forma da lei;
- V - direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente;
- VI - direito de solicitar a presença de seus pais ou responsável em qualquer fase do procedimento (BRASIL, 1990, art. 111).

Sendo assim, cabe dizer também, de acordo com o artigo 143 do ECA (BRASIL, 1990a), que “é vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional”.

Tais medidas socioeducativas possuem, de acordo com Masella (2014, p. 46), caráter sancionatório-punitivo com propósito pedagógico-educacional. Nesse sentido, ainda segundo o autor, a medida socioeducativa deve

desempenhar “um papel de apoio social ao adolescente em conflito com a lei, oferecendo um efeito protetivo que remeta ao desenvolvimento da capacidade de enfrentamento de adversidades”.

Assim, conforme explica Silva (2011a), teoricamente, quando o adolescente comete um ato infracional, deve ser encaminhado à Delegacia de Orientação e Proteção à Criança e ao Adolescente – DOPCAD (antiga Delegacia de Menores). Se não houver flagrante, a autoridade policial dará início a uma investigação e encaminhará o caso para o Ministério Público. Se houver flagrante, a autoridade policial examinará, inicialmente, a possibilidade de não-apreensão do adolescente. Só não será liberado se isso for um risco para o próprio autor do ato (como uma tentativa de linchamento pela população, por exemplo).

Em seguida, o adolescente será encaminhado ao Ministério Público, que deverá interrogá-lo informalmente (SILVA, 2011a) e poderá promover o arquivamento do processo, conceder remissão-perdão ou representar ao juiz para aplicação de medida socioeducativa. No caso das duas primeiras decisões do MP, se o juiz estiver de acordo, o caso se encerra. Em último caso, se houver necessidade, o juiz pode solicitar a internação provisória do adolescente, mas o processo não poderá demorar mais que 45 dias para ser concluído. Esta internação deverá ocorrer seguindo critérios de idade e gravidade da infração, sendo obrigatório o oferecimento de atividades pedagógicas (BRASIL, 1990a).

Caso não haja a necessidade de internação, o juiz poderá determinar medidas em meio aberto, as quais já foram citadas acima e se encontram no artigo 112 do ECA nos incisos I, II, III e IV. São elas:

Advertência: consiste em uma repreensão verbal feita pelo juiz (art. 115 do ECA);

Obrigação de reparar o dano: ressarcimento econômico pelo dano ou prejuízo causado por parte do adolescente (art. 116 do ECA);

Prestação de serviços à comunidade (PSC): realização de serviço comunitário gratuito, não podendo ultrapassar oito horas semanais e com duração máxima de seis meses (art. 117 do ECA);

Liberdade Assistida (LA): acompanhamento, auxílio e orientação ao adolescente por equipes multidisciplinares, por no mínimo seis meses (art. 118 do ECA).

Para que tais medidas sejam cumpridas de forma efetiva e seguindo os princípios de liberdade, respeito e dignidade (CARDOSO, 2016), em 2004, o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), juntamente com a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), apresentaram a proposta do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE¹²). Este foi instituído em 2012 com o objetivo de regulamentar a “execução das medidas socioeducativas destinadas ao adolescente que pratique ato infracional” (BRASIL, 2012a).

O SINASE é, conforme aponta Cardoso (2016, p. 61), “um sistema integrado que tem como objetivo a articulação dos três níveis de governo para o desenvolvimento de programas de atendimento, com o objetivo de promover uma ação educativa”.

Desse modo, o SINASE apresenta três objetivos que devem ser alcançados durante a execução da medida socioeducativa. São eles:

- I - a **responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional**, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II - a **integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais**, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento¹³; e
- III - a **desaprovação da conduta infracional**, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (BRASIL, 2012a, art. 1º, grifo nosso).

Para a efetivação desses objetivos, o artigo 35 desta mesma lei dispõe de nove princípios:

¹² Lei 12.594/12.

¹³ O Plano Individual de Atendimento (PIA) é um “instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente” (BRASIL, 2012, art. 52) e deverá ser construído pela equipe técnica responsável pelo adolescente em regime de Prestação de Serviço à Comunidade, Liberdade Assistida, Semiliberdade e internação. A construção deste plano deverá contemplar a participação do adolescente e da família.

- I - legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto;
- II - excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de auto composição de conflitos;
- III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;
- IV - proporcionalidade em relação à ofensa cometida;
- V - brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o art. 122 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
- VI - individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente;
- VII - mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida;
- VIII - não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou *status*; e
- IX - fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo (BRASIL, 2012a).

O SINASE também pontua em seu artigo 49 oito (8) direitos individuais do adolescente que se encontra em cumprimento de medida socioeducativa: 1) ser acompanhado pelos pais ou responsável e por seu defensor em qualquer fase do processo judicial; 2) inclusão em programa de meio aberto quando inexistir vaga para o cumprimento de medida de privação de liberdade, a não ser em caso de ato cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa (nesse caso, o adolescente deverá ser internado em uma Unidade próxima a sua residência); 3) respeito à sua personalidade, intimidade, liberdade de pensamento e religião; 4) peticionar, por escrito ou verbalmente a qualquer órgão público devendo ser respondido em até quinze dias; 5) receber informações das normas de organização e funcionamento do programa de atendimento; 6) sempre que solicitar, receber informações referentes à evolução do seu Plano Individual de Atendimento (PIA), participando de sua elaboração e reavaliação (se necessária); 7) receber assistência integral à saúde e 8) ter atendimento garantido em creche e pré-escola aos filhos de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (BRASIL, 2012a).

Ainda no mesmo artigo, no parágrafo 2º, é assinalado que a oferta irregular dos programas de medida socioeducativa em meio aberto não poderão ser motivo para a internação. Dessa forma, é reiterado o que já está

disposto no ECA, que “nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente” (BRASIL, 1990, art. 106).

É nesse sentido que Cardoso (2016) levanta um questionamento pertinente no que se refere à aplicação das medidas socioeducativas, tanto em meio aberto quanto em meio fechado. A autora aponta que existe uma “falta de afinidade” (p. 63) dos profissionais que atuam nesse serviço com o SINASE e com o Sistema de Garantia de Direitos (BRASIL, 2006). Isso quer dizer que ainda há muitos caminhos a serem percorridos para a real efetivação dos direitos - previstos no ECA (BRASIL, 1990a) - dos adolescentes em conflito com a lei.

A mesma falta de afinidade aparecerá em espaços educativos, os quais teriam como responsabilidade garantir o direito à educação desses jovens. Vale a pena lembrar que a escolarização dos adolescentes autores de ato infracional precisa ser vista como um direito, garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a), pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2012a).

Foi com o objetivo de direcionar a oferta educacional a jovens que se encontram em conflito com a lei, que foi aprovada a Resolução nº 3 de 13 de maio de 2016, que define as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, a qual tem por princípios:

- I - a prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar;
- II - a escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos;
- III - a progressão com qualidade, mediante o necessário investimento na ampliação de possibilidades educacionais;
- IV - o investimento em experiências de aprendizagem social e culturalmente relevantes, bem como do desenvolvimento progressivo de habilidades, saberes e competências;
- V - o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem de adolescentes e jovens, em sintonia com o tipo de medida aplicada;
- VI - a prioridade de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo nas políticas educacionais;

VII - o reconhecimento da singularidade e a valorização das identidades de adolescentes e jovens;

VIII - o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento a toda forma de discriminação e violência, com especial atenção às dimensões sociais, geracionais, raciais, étnicas e de gênero (BRASIL, 2016, art. 4º).

Dessa forma, a legislação deixa claro que a reinserção escolar do jovem autor de ato infracional é um *direito* e não uma punição ao adolescente.

Entretanto, o modo como a escola recebe esse jovem transforma o direito em penalidade. Inúmeras pesquisas (CAMPOS, 2015; BAZON; SILVA; FERRARI, 2013; BAQUERO; LEMES; SANTOS, 2011; CARDOSO, 2016) mostram que a escola não parece significativa a esses jovens tanto pelo fato de serem tratados com preconceito pelos professores e funcionários da instituição quanto por não se sentirem parte de um ambiente que não valoriza sua participação, ou seja, não incentiva a atuação dos estudantes na busca de uma gestão mais democrática.

Dessa forma, ir para a escola pode se tornar apenas uma obrigação determinada pelo juiz e não uma busca por mudança de vida.

É nesse sentido que entendemos que o professor que irá receber esse adolescente precisa estar mais preparado ou especificamente formado para lidar com as peculiaridades desses adolescentes que acabaram se envolvendo no mundo da criminalidade.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa e, partindo de seu objetivo, utilizamos dois procedimentos para coleta de dados: o Grupo Focal e a Entrevista Semiestruturada.

De acordo com Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa consiste em trabalhar “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Dessa forma, segundo a autora, a pesquisa qualitativa abarca aquilo que não pode ser resumido a indicadores e números.

A escolha do Grupo Focal se deu pelo interesse da pesquisa: saber o que pensam os professores sobre a reinserção escolar de jovens que estão em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto. Para Gatti (2005, p. 7), “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”.

A ideia foi que houvesse interação e discussões entre os participantes durante as reuniões dos grupos. Dessa maneira, puderam dialogar sobre o assunto discutido, conforme roteiro de discussão no Grupo Focal (Apêndice B). Essa técnica de pesquisa permite

[...] compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Sendo assim, vale explicar que “grupo focal” é diferente de “entrevista grupal”, pois as falas que surgiram nos Grupos Focais não serão analisadas de forma individual, mas sim considerando o contexto do grupo, pois, conforme aponta Gondim (2002, p. 151), “a unidade de análise do grupo focal [...] é o próprio grupo”.

A fim de intensificar o diálogo e, assim, ter uma comunicação mais profunda com os participantes da pesquisa, optamos pela entrevista individual semiestruturada (Apêndice C) como segunda etapa da coleta de dados e detalhamento dos dados coletados na primeira etapa (Grupo Focal). De acordo com Manzini (1990/1991, p. 134), existem várias classificações de entrevista e, entre elas, a semiestruturada, que, segundo o autor,

[...] está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

Para o autor, a entrevista é mais vantajosa que o questionário pois:

a) é possível obter respostas mais precisas do informante pois o entrevistador pode, além de fazer perguntas complementares, ajudar na expressão adequada do pensamento do entrevistado; b) pode o entrevistador captar, através da circunstância de interação que cerca a entrevista (gestos, tom de voz, postura física), as reações do entrevistado às perguntas; c) não requer que a pessoa entrevistada saiba ler ou escrever; d) oferece flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer e repetir perguntas e adaptá-las mais facilmente às pessoas e circunstâncias concretas; e) aumenta a probabilidade de que as pessoas com as quais se entrou em contato respondam às questões, pois é mais fácil não responder uma carta do que dispensar um entrevistador (MANZINI, 1991, p. 153).

Segundo Ludke e André (2014, p. 39), “na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Dessa forma, pretendeu-se, portanto, construir com o entrevistado uma relação de confiança e interação, de modo que ele pudesse expor suas convicções, posições e ideias.

Após a coleta, os dados foram organizados e analisados, seguindo a proposta de análise de conteúdo, conforme aponta Bardin (2009). Segundo a autora, tal método é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Bardin (2009) prescreve três etapas de análise dos dados: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados.

Na etapa de pré-análise, o material é **organizado** com o intuito de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Essa organização é feita através da leitura flutuante, que é quando começamos a conhecer o texto.

A segunda etapa consiste na **exploração** do material e definição de categorias. No processo de escolha de categorias adotam-se os critérios semântico, sintático, léxico e expressivo (SANTOS, 2012). Esta fase é fundamental, pois possibilita ou não a riqueza das interpretações e inferências (BARDIN, 2009).

A terceira etapa se refere ao **tratamento dos resultados**, inferência e interpretação. É nesse momento que o autor retorna ao referencial teórico, a fim de embasar as análises e dar sentido à interpretação.

4.1 Caracterização das escolas e dos participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas pertencentes a um município do interior paulista, com pouco mais de 186 mil habitantes (IBGE/2010). O município conta com seis escolas que oferecem ensino na modalidade EJA I e II.

Inicialmente, foi feito contato com a Secretaria Municipal de Educação do município em questão no intuito de obter a autorização para o contato com as escolas e consulta sobre disponibilidade em colaborar com a pesquisa. Foi protocolado na SME um ofício solicitando a autorização. Vale ressaltar que antes de entrarmos em contato com a SME, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) já havia aprovado a realização desse trabalho (CAAE: 61875316.0.0000.5465). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi aprovado pelo CEP (Apêndice A) e apresentado aos participantes da pesquisa individualmente, em cada escola, conforme previsão legal sobre ética em pesquisas com Seres Humanos.

Por questões éticas, as escolas serão denominadas Escola 1 e Escola 2.

Antes de explicitar como os dados foram coletados, apresentaremos as duas escolas participantes da pesquisa.

4.1.1 Escola 1

A Escola 1 é uma escola de médio porte e está situada em um bairro periférico no município da pesquisa. Além dos discentes do próprio bairro, a escola também atende aos de bairros adjacentes e distantes, como é o caso dos alunos que frequentam a EJA. No período diurno, a escola oferece o Ensino Fundamental de ciclo I (manhã e tarde), atendendo idades entre seis e dez anos. No período noturno, a escola é frequentada por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

4.1.2 Escola 2

A Escola 2 é uma escola de médio porte e está situada na região central do município da pesquisa. Assim como a Escola 1, a Escola 2 oferece nos períodos diurnos (manhã e tarde) o Ensino Fundamental de ciclo I, atendendo crianças de seis a dez anos e, no período noturno, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

4.2 Coleta dos dados

Depois da autorização da Secretaria Municipal de Educação, estabelecemos contato com as escolas para apresentar a proposta de pesquisa aos professores. Porém, na Escola 2, eles estavam em reunião do Conselho de Classe e, na Escola 1, os docentes não estavam em horário de trabalho. Portanto, em ambas as escolas, só foi possível conversar com as equipes gestoras. Após explicar os objetivos do trabalho, elas concordaram com a realização da pesquisa nas escolas. Foram agendadas datas para que se pudesse apresentar aos professores e explicitar os objetivos do trabalho.

4.2.1 Grupo Focal na Escola 1

No primeiro encontro, foram apresentados os objetivos da pesquisa. Sete professores estavam presentes e todos se disponibilizaram para participar. Entretanto, houve certa resistência da direção escolar, tendo como

justificativa que a realização do Grupo Focal no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo atrapalharia o andamento interno de questões referentes à escola. Dessa forma, foi decidido que faríamos três encontros de 40 minutos, o que sabemos não ser o ideal. Porém, não havendo outra alternativa, foi sugerido aos professores um outro horário em outro lugar, mas eles disseram não haver essa possibilidade, pois muitos não residem no mesmo município em que a escola se encontra.

Os professores, por sua vez, não só foram solícitos como demonstraram interesse pela temática. Uma das professoras, logo nesse momento de apresentação, começou a falar o que pensava sobre os adolescentes que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa. A euforia presente em sua fala deu a sensação de haver uma necessidade de ter com quem conversar sobre o assunto.

A maior dificuldade centrou-se em conseguir dar início ao grupo, pois por duas vezes fomos até a escola e não conseguimos contato com os professores. Isso mostrou um certo desinteresse por parte da equipe gestora para que a pesquisa pudesse ser realizada.

Desta forma, três encontros de Grupos Focais foram realizados nessa escola, totalizando a participação de onze (11) professores. Após a autorização de todos os participantes, os áudios dos encontros foram gravados com celular e gravador profissional para facilitar na transcrição dos dados.

4.2.2 Grupo Focal na Escola 2

A abertura da Escola 2 foi um pouco maior, pois as gestoras se interessaram pela temática e disseram sentir falta de uma formação maior para trabalhar com esse público tão específico, que são os adolescentes em conflito com a lei. Uma das gestoras, inclusive, disse em tom de brincadeira que nos cobraria para que levássemos os resultados e as discussões da pesquisa para pensarmos, juntos, em uma formação para os professores.

Entretanto, a questão do tempo também foi uma dificuldade encontrada, pois a diretora da escola relatou o mesmo problema informado pela diretora da Escola 1: as demandas dos HTPCs eram muitas e o tempo curto (apenas uma hora e quarenta minutos). Por isso, obtive permissão de um dia de HTPC para

o encontro do Grupo Focal. Assim como na outra escola, os professores não aceitaram participar do Grupo em outro momento fora do horário de trabalho.

Dessa forma, marcamos o encontro do Grupo Focal. Houve um atraso de quase uma hora por parte dos professores, pois muitos deles dão aula em outras escolas distantes e esse tempo de deslocamento acaba afetando o tempo das reuniões. Apenas dois professores da EJA participaram, o de Língua Portuguesa e a de Biologia. Entretanto, uma professora de Educação Física que não leciona na EJA, mas no ensino regular na referida escola, precisava cumprir o horário de HTPC e quis participar da pesquisa também. A coordenadora da EJA, a diretora da escola e a vice-diretora também participaram. Após a autorização de todos os presentes, dei início à gravação de áudio.

Pouco depois de começarmos, um professor entrou na sala para participar do HTPC, mas não quis participar do Grupo Focal. Ele ficou sentado prestando atenção nas conversas. Ria nas situações engraçadas, concordava com a cabeça com algumas falas (o que demonstra que ele prestava atenção), mas não se colocou em momento algum.

Assim, seis professores participaram do Grupo Focal e dois participaram da segunda etapa da pesquisa (entrevista semiestruturada).

Vale a pena destacar que alguns membros das equipes gestoras participaram dos Grupos Focais em ambas as escolas pelo fato de também serem educadoras. Inicialmente, fiquei receosa de que os professores não se sentissem à vontade para expor seus pensamentos diante dos gestores. Porém, o andamento dos Grupos deixou claro que os professores, de um modo geral, possuem um bom relacionamento tanto com a direção quanto com a coordenação da escola e colocaram suas opiniões sem medo.

4.2.3 Entrevistas

Ao final dos Grupos Focais, em ambas as escolas, os professores foram convidados a participar da segunda etapa da pesquisa e aprofundarem o tema por meio de entrevista semiestruturada. Na Escola 1, seis professores se disponibilizaram a participar, informando os números de seus telefones pessoais para contato e possível agendamento. Apenas quatro deles

retornaram as mensagens. Na Escola 2, dois professores se prontificaram a participar da segunda etapa, mas apenas um deles respondeu meu contato e marcou a entrevista. Esse último convidou outro professor que não havia participado do Grupo Focal para participar da entrevista também. Ao todo, seis professores participaram da entrevista individual semiestruturada.

Entramos em contato com os professores por meio de mensagem telefônica, utilizando o recurso do aplicativo *Whatsapp* para marcarmos as entrevistas individuais. A primeira entrevista foi concedida na Escola 2 no Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) do professor. Este convidou um colega da mesma escola para participar da entrevista junto a ele. Esta não era a proposta, mas eu não pude negar. Esse segundo professor participou muito pouco (pois chegou no meio da entrevista e saiu antes de terminarmos), apesar de ter dado contribuições significativas à pesquisa.

Em outro momento, me encontrei com quatro professores na Escola 1, também em seus respectivos Horários de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI). Todas as entrevistas, em ambas as escolas, foram gravadas e transcritas na íntegra.

4.3 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa, ao todo, 18 professores, sendo onze (11) da Escola 1 e sete da Escola 2. Desse número total, 16 professores contribuíram nos Grupos Focais e seis contribuíram nas entrevistas semiestruturadas.

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

QUADRO 1 – PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

NOME FICTÍCIO	DISCIPLINA MINISTRADA	ESCOLA
Rita	Sala de recursos	Escola 1
Laura	Ciências	Escola 1
Milena	EJA 1	Escola 1
Osvaldo	Matemática	Escola 1
Felipe	Língua Portuguesa	Escola 1
Meire	Artes	Escola 1

Carla	Inglês	Escola 1
Márcia	Coordenadora Pedagógica	Escola 1
Antônia	Vice-diretora	Escola 1
Fernanda	Geografia	Escola 1
Suelen	Polivalente	Escola 1
Andréa	Diretora	Escola 2
Melissa	Coordenadora Pedagógica	Escola 2
Priscila	Vice-diretora	Escola 2
Emerson	Língua Portuguesa	Escola 2
Renata	Ciências	Escola 2
Angélica	Ed. Física	Escola 2
Marcos	Matemática	Escola 2

Fonte: elaborado pela autora (2018)

5. ANÁLISE DOS DADOS

Na etapa de análise dos dados, realizamos uma “leitura flutuante” (BARDIN, 2006) das transcrições dos Grupos Focais e das Entrevistas. Segundo a autora, é nesse processo que o pesquisador começa a conhecer melhor o material.

Posteriormente, demos início ao processo de exploração do material e à definição das categorias. De acordo com Bardin (2006, p. 37), “é o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas, que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem”.

Dos dados, foram extraídas 5 (cinco) categorias, porém apenas 3 (três) delas serão utilizadas, considerando os objetivos deste trabalho. As categorias selecionadas foram:

- Adolescência: entre discursos inatistas e sociais
- Violência e adolescente autor de ato infracional
- Direito à educação e (re)inserção escolar

5.1 Adolescência: entre discursos inatistas e sociais

Nessa categoria, pretendemos discutir as concepções de adolescência apresentadas pelos professores.

A primeira questão feita aos docentes no Grupo Focal foi sobre o que eles entendiam por adolescência. De modo geral, as falas dos professores apresentam aspectos antagônicos, pois ao mesmo tempo em que compreendem a construção social da adolescência, naturalizam este processo.

“É, pra mim são dois mundos, né? Pra mim o adolescente é o cara entre 13 e 18 anos, mas os adolescentes que eu lido de manhã, [...] são completamente diferentes dos adolescentes que eu lido aqui na EJA. Completamente diferentes. Muito diferente no tratamento”.
(Osvaldo – Escola 1)

Dessa forma, o professor parece compreender que apesar de lidar com faixas etárias próximas em ambas as escolas nas quais leciona, existe uma diferença construída pela situação social em que se encontram esses jovens. Por outro lado, esse mesmo professor completa sua fala da seguinte forma: *“De qualquer maneira, eu sempre digo que a adolescência é uma doença que tem cura”*.

A posição defendida por Oswaldo aproxima-se da concepção concebida por Maurício Knobel (1981), para quem a adolescência é uma fase universal pela qual todos os seres humanos – independente de classe social ou localização geográfica – irão passar e, um dia, superar. A lógica naturalizante, recorrente em diversos estudos sobre adolescência (HALL, 2000; ERIKSON, 1976; ABERASTURY, 1983) e, em específico, pelos estudos construídos por Knobel (1981; 2000), apresenta algumas características supostamente comuns deste período, tais como a busca pela identidade, tendência grupal, crises, contradições, inconstância no humor, entre outras (KNOBEL, 1981). Reforçando esse paradigma de uma adolescência que é comum a todos, sem considerar os múltiplos fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que interferem no processo de formação humana, outros professores se manifestam:

“Querem chamar a atenção, têm dificuldades com limites, o que pra mim mostra bastante imaturidade [...] necessidade de aprovação, de atenção [...]”.
(Emerson – Escola 2)

“Eles têm oscilação, eles oscilam: uma hora bem, uma hora mal, uma hora te cumprimenta, outra hora não te olha na cara, bom humor, mau humor. Mas não gostam de ser... contrariados”.
(Rose – Escola 1)

“é a fase em que eles buscam as tribos, a aceitação de determinado grupo [...]”.
(Priscila – Escola 2)

Seguindo essa perspectiva que naturaliza a adolescência, alguns professores consideram que muitos “conflitos” são gerados também pelo fato de os adolescentes estarem “conhecendo o mundo”. A fala a seguir ilustra a visão dos docentes de que esse é um momento de apropriação da realidade:

“[...] ele tá conhecendo o mundo adulto, né, então ele quer saber por quê”.

(Renata – Escola 2)

De acordo com Pino (2005), é logo no início da vida – e não na adolescência – que o humano começa a conhecer o mundo, pois diferentemente de outros mamíferos, o ser humano não nasce pronto. O indivíduo, desde que nasce, precisa da mediação do outro para desenvolver suas funções psicológicas superiores (memória, imaginação, pensamento e linguagem). Essas funções psicológicas, afirma o autor, foram externas antes de se tornarem internas, pois elas foram “primeiramente uma relação social de duas pessoas” (PINO, 2005, p. 67). Dessa forma, não se pode afirmar que é apenas a partir da adolescência que o indivíduo passa a conhecer o mundo.

A adolescência, nessa perspectiva, é apresentada como fase de questionamentos, onde respostas curtas não são suficientes assim como eram – segundo os professores – durante a infância. Além disso, denotam uma ideia que concebe esse processo de apropriação do mundo - que ocorre em todo e qualquer momento da vida, ora com mais ou menos autonomia - como algo exclusivo de um período da vida.

Ainda, em se tratando dos conflitos, uma das professoras fala que o adolescente está vivendo como “Alice no País das Maravilhas”, na qual a personagem da história em alguns momentos aumenta de tamanho e, em outros, diminui. Segundo essa professora, o adolescente vive nessa confusão constante, em que em alguns momentos ele é grande demais para agir como criança e imaturo demais para ter a liberdade de um adulto.

“eu acho que esse momento de transformação e transição do que eles passam é... mexe muito, porque é muito aquela questão da Alice no país das maravilhas, né, quando ela cresce, quando ela diminui... então pra algumas coisas eles já são grandes, pra outras eles são pequenos, eles são crianças. Então eu acho que eles ficam... em conflito”.

(Melissa – Escola 2)

“Em determinados momentos eles são cobrados como adultos, responsabilidades, como a escolha da faculdade, né, esse tipo de coisa, e tem outros momentos que eles são tratados como crianças, né”.

(Priscila - Escola 2)

Becker (2003) discorre sobre essas contradições na imposição da família, escola e sociedade em querer que o adolescente decida sobre seu futuro e sua carreira ainda na adolescência. Segundo o autor, essas pressões só farão com que o jovem tenha grandes chances de errar e, assim, se sentir frustrado no futuro. Consideramos interessante essa reflexão feita pelas professoras, uma vez que as falas evidenciam que elas compreendem que muitos desses "conflitos" que elas dizem surgir na adolescência se formam, principalmente, nas relações sociais, especialmente na convivência com pessoas mais velhas. Porém, essas falas parecem considerar que todos os adolescentes vivem conflitos, independente do meio social no qual estão inseridos. Essa visão coaduna, mais uma vez, com ideias defendidas por Knobel (1981), as quais consideram a adolescência um momento confuso, contraditório e caracterizado por conflitos familiares (ABERASTURY, 1983).

Dessa forma, conforme aponta Bock (2004, p. 33-34),

a cultura aparece apenas como molde da expressão de uma adolescência natural, que em contrapartida sofre com a pressão exercida pela sociedade atual, a qual impõe a moratória ao adolescente pela dificuldade e demora em ingressar no mundo do trabalho.

Contrariando essa visão naturalizante da adolescência, uma das professoras demonstra compreender a adolescência como uma construção social, criticando a ideia de que o adolescente sempre é considerado rebelde e contestador, conforme podemos observar na fala a seguir:

“é muito taxado assim, né, então parece que virou uma regra assim, “adolescente tem que ser rebelde, adolescente tem que ser contestador” e não necessariamente, né, não é algo biológico, é mais uma construção social, né”.
(Andréa – Escola 2)

A professora faz uma crítica ao modo como a adolescência é tratada, isto é, de uma forma que a universaliza, acreditando que, independente da condição histórica e social do indivíduo, ele deverá agir de determinadas formas. Ozella (2003, p. 39) afirma que é importante que se tenha um cuidado com a visão romantizada de adolescência, ou seja, como uma fase marcada

por “comportamentos típicos e estereotipados que não correspondem aos fatos e ao adolescente concreto com os quais nos deparamos”. Esperar que todos os adolescentes ajam da mesma maneira pode fazer com que eles modifiquem seus modos de ser afim de se adequar às exigências da sociedade. Portanto, até mesmo a ideia de rebeldia é uma construção social, pois quem define isso é a sociedade que espera do adolescente determinados comportamentos que não lhe são inatos.

Essa mesma professora questiona o fato de não haver espaços pensados para os adolescentes, mas sim para adultos e crianças. A escola, que é um ambiente frequentado diariamente por eles, é pensada para a criança, com espaços lúdicos e divertidos, onde o adolescente se sente deslocado:

“Existem espaços voltados pra infância, educação pensada pra infância... a adolescência já não tem tanto isso”.
(Andréa – Escola 2)

As falas da professora Andréa nos fizeram refletir sobre o que Bazon, Silva e Ferrari (2013) apresentaram em uma pesquisa feita sobre as trajetórias escolares de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. No trabalho, foram entrevistados seis adolescentes e quatro deles se referiram positivamente aos primeiros anos de escolaridade, relacionando o aprendizado a atividades lúdicas. Apesar das dificuldades de aprendizagem, esses adolescentes relataram ter um relacionamento saudável com seus professores, o que tornava o ambiente escolar muito mais agradável. Entretanto, a partir do momento em que a relação com os professores começou a se tornar mais distante e que a escola deixou de ser pensada com eles e para eles, a convivência escolar se tornou mais difícil.

Assim, segundo as autoras,

[...] a escola influencia a conduta do aluno, através de sua organização, clima institucional e práticas, sendo que os aspectos envolvidos nessa dinâmica ajudam a elucidar as relações que melhor predizem a desadaptação escolar, mais do que *status* socioeconômico, estrutura familiar, ansiedade ou as capacidades intelectuais (BAZON; SILVA; FERRARI, 2013, p. 178-179).

A fala da professora Andréa nos mostra, portanto, o reconhecimento da necessidade de se pensar em espaços, não somente físicos, mas também onde os adolescentes possam expor suas ideias, colocarem suas opiniões e onde se sintam acolhidos.

Partindo da perspectiva das responsabilidades, alguns docentes compreendem que a adolescência não pode ser considerada apenas pela faixa etária, afinal, segundo os professores, alguns adolescentes apresentam comportamentos que consideram mais maduros comparados com o de muitos adultos. A fala do professor Felipe representa essa ideia:

“É uma definição bastante... relativa, né? Pessoas com 30 anos que parecem adolescentes ainda [...] de qualquer maneira tem o adolescente com grau de maturidade bastante precoce”.
(Felipe – Escola 1)

Embora faça esse comparativo, Felipe reproduz um discurso estigmatizado quando se refere aos alunos da EJA, em cumprimento de medida socioeducativa, verbalizando que são imaturos em relação a algo que chamou de “formação psicológica emocional”.

*“Em parte, na minha visão é um amadurecimento precoce, pois são pessoas bastante críticas pra realidade que eles tem; com a morte, com a agressão, com a violência, o tráfico, a polícia... **bastante imaturos principalmente no que diz respeito a formação psicológica emocional**”.*
(Felipe – Escola 1)

Felipe indica uma contradição, ao mesmo tempo em que compreende que as experiências do sujeito são cruciais na formação da maturidade, acredita que a formação psicológica ainda não está formada. Observa-se, portanto, uma visão naturalizada e desenvolvimentista, já que em determinada idade espera-se tais comportamentos maduros e, antes disso, não. Pode-se problematizar, inclusive, o que se compreende por maturidade ou imaturidade. Teria a ver com comportamentos esperados para serem desempenhados por pessoas em determinados períodos da vida? E, mais do que isso, como se

constroem as expectativas que vão orientar a construção da identidade dos adolescentes diante dos variados lugares sociais que ocupam?

Nas histórias pessoais dos professores, essa visão de “amadurecimento precoce/tardio” também se fez presente. A professora Fernanda, por exemplo, relatou que durante sua adolescência não fazia “coisas de adolescente”, mas sim de criança.

“Olha, eu era muito meninona, sabe? Na minha adolescência eu fazia mais coisas de menina mais criança do que adolescente, eu fui demorar pra despertar, brinquei de Barbie até quase 15 anos, eu gostava”.

(Fernanda – Escola 2)

A fala dessa professora nos remete, mais uma vez, à ideia da “Adolescência Normal”, no sentido de que não se espera de um adolescente que ele goste de brincar, mas sim que haja nele uma natureza transgressora, perversa e sexual (CESAR, 1998). Outro aspecto que despertou a atenção foi o fato de o adolescente ser considerado pelos professores como sujeito em formação. Partindo dessa premissa, os professores compreendem a importância do seu trabalho numa perspectiva de formar o cidadão para o futuro:

“Então é preciso assim que eles sejam moldados com muita cultura, com muita informação boa, de qualidade”.

(Emerson – Escola 2)

Nessa fala, podemos perceber o quanto a escola desvaloriza as experiências que o adolescente traz da sua vivência. A escola parece não considerar que o jovem, além de aluno, é também filho, amigo, funcionário, vizinho, irmão, namorado etc., ou seja, possui várias outras apropriações identitárias além daquela construída dentro do ambiente escolar. De acordo com Corti, Freitas e Spósito (2001, p. 8),

O desencontro entre o “mundo da escola” e o “mundo dos jovens” traz perdas para todos os atores escolares, já que eles acabam imersos numa rotina desinteressante e pouco

motivadora, num ambiente pouco propício para os aprendizados e vivências que a escola pode e deve promover.

Esse distanciamento da instituição de ensino com os conhecimentos extraescolares dos jovens aparece nos trabalhos de Assis (1999), Torezan (2005) e Campos (2015). Os adolescentes que participaram das pesquisas se queixam de não se sentirem parte do ambiente escolar, sofrendo discriminações e perseguições por parte dos professores e funcionários. Além disso, as dificuldades de aprendizagem fazem com que a escola se torne menos significativa para eles. Dias e Onofre (2010) apontam que isso ocorre porque a escola, pelo fato de estar inserida em um sistema econômico capitalista, está mais preocupada em preparar para o mercado de trabalho do que com as relações sociais entre os adolescentes. Entretanto, Kuenzer (2006), por sua vez, defende a tese de que nem mesmo para o mercado de trabalho o jovem está sendo bem formado, uma vez que a educação oferecida às camadas populares ocorre através de uma “formação precarizada” (p. 900). Ou seja, além de ignorar as vivências dos estudantes, a escola não oferece uma formação que valorize suas potencialidades.

É nesse sentido que Freire (2003) entende que para haver uma educação que realmente liberte – e não domestique – é necessário que seja respeitado o conhecimento que o indivíduo traz de suas experiências anteriores à escola.

O desencontro da escola com o mundo externo ocorre também por conta do preconceito e da desvalorização de culturas marginalizadas. A fala do professor Emerson deixa isso claro, uma vez que ele acredita que a escola tem como função “moldar a cultura” nos adolescentes, como se existisse apenas uma cultura. De acordo com Dias e Onofre (2010, p. 34), se analisarmos a instituição escolar dentro do escopo do sistema capitalista, veremos que esta

[...] elege como válida e universal a cultura das classes privilegiadas em detrimento de outras culturas. Assim, a instituição escolar coloca-se a serviço da propagação da cultura dominante, visando transmitir e inculcar valores, hábitos, crenças e negando o diferente.

Assim, o professor Emerson parece entender como “pessoa culta” apenas quem apresenta “características atribuídas a certos segmentos sociais facilmente identificáveis com a burguesia” (PINO, 2005, p. 70). Pino (2005) discorre que, simultaneamente ao conceito de cultura, surge a ideia significada pelo termo civilização, que da raiz latina *civis* dá origem a termos como “cidadão” (*civitatanus*) para designar a pessoa que gozava dos direitos da cidade. Assim, na modernidade, o termo “civilização” passa a ser entendido, em três sentidos: civilizar ou melhorar as condições materiais e espirituais dos povos; estado de desenvolvimento material, econômico e técnico de um país; conjunto de características próprias de uma sociedade. Portanto, conforme aponta o autor, o estado de civilização é entendido como o oposto do estado de selvageria “com todos os ingredientes negativos e preconceituosos que estes carregam na mente do civilizado” (PINO, 2005, p. 70).

O discurso do professor, então, passa a mensagem de que ele acredita que seu trabalho é fundamental para tirar os adolescentes do “estado de selvageria” no qual se encontram para que possam se tornar indivíduos “cultos” e civilizados.

Segundo o professor, o que falta nos jovens de hoje é a disciplina.

“Disciplina. Moldar a disciplina dentro do aluno. Ou seja: resgatar os valores, né: com licença, muito obrigado, por favor, assim por diante, né. Pra mim esse discurso porque “ah, essa geração é assim, é o jeito deles”, sabe essas coisas? “é o jeito deles”, “você também já foi assim um dia, professor”. Mas também nesse tempo eu aprendi que não era assim. Que a vida não funciona como um parque de diversão (sic)”.
(Emerson – Escola 2)

Consideramos, assim como Parrat-Dayan (2012), que a disciplina é facilitadora das relações interpessoais. De acordo com a autora, “a disciplina pretende que cada aluno entre na cultura da responsabilidade” (p. 160) e para que isso ocorra, é necessário que as regras ou combinados feitos na escola façam sentido aos alunos. Essa disciplina na qual acreditamos não é aquela que espera passividade do aluno, portanto, não pode ser “moldada”, mas sim construída com o próprio indivíduo.

A fala do professor pode sugerir que seu aluno não possui bagagens positivas e que sua função enquanto educador é ensinar a ele o que é certo. Esse posicionamento nos remete ao conceito de aprendizagem presente na corrente empirista (GIUSTA, 1985, p. 22), ou seja, considera o indivíduo uma tábula rasa, “uma cera mole, cujas impressões do mundo [...] são associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento”. Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem permanece sempre centrado no professor.

Nesse sentido, ao centrar o processo de ensino-aprendizagem no professor, a escola acaba se tornando desinteressante para os adolescentes e estes acabam tomando para si a identidade de alunos-problemas e alunos que não fazem nada (CARDOSO, 2017). Desse modo, os estudantes que não se adequarem a esse “molde” construído pelos professores serão considerados responsáveis pelo seu próprio fracasso escolar.

Para que o estudante possa ser um agente ativo no próprio processo de aprendizagem, a escola necessita estar ancorada em um sistema de gestão democrática, na qual eles possam não apenas ter conhecimento dos métodos de ensino e das formas de avaliação, mas que possam também opinar e ter suas ideias acatadas e respeitadas.

Porém, observando a fala dos docentes, pudemos perceber que a visão que carregam sobre adolescência parece não dar muita credibilidade às opiniões dos alunos, o que demonstra, por vezes, um posicionamento autoritário por parte da escola.

Diante de tudo que foi posto, é possível notar que a concepção de adolescência construída pelos professores influenciará no modo como ele atenderá seus estudantes. Ter uma ideia de que esta fase é regada de conflitos faz com que os professores não valorizem aquilo que é questionado pelos alunos, o que afeta significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

5.2 Violência e adolescente autor de ato infracional

Nessa categoria de análise, discutiremos as visões dos professores no que diz respeito à violência e a correspondência desta com o adolescente autor de ato infracional.

5.2.1 Violência

A violência é um tema bastante tratado em diferentes áreas de estudo que buscam compreender melhor esse fenômeno social. De acordo com Pain (2010), esta é uma manifestação específica da espécie humana e, diferentemente do que se pensa – de que hoje em dia o mundo está muito violento –, a violência está presente na História da humanidade desde sempre.

No que se refere à realidade brasileira, Minayo (2006) destaca que o brasileiro é conhecido por ser bastante hospitaleiro e, portanto, acredita-se que somos um povo pacífico. Entretanto, não podemos esquecer que nosso país começou a ser construído através da violência, principalmente contra os povos que aqui residiam antes da chegada dos europeus. Após isso, a população brasileira, em especial os marginalizados, vêm sendo vítimas de violência constantemente. Assim, concordamos com a autora quando ela defende que

[...] a violência de cunho coletivo, tal como se expressa hoje nas grandes cidades brasileiras, constitui-se, primordialmente, como condição de manutenção de negócios ilegais, frequentemente de origem globalizada e que se beneficiam das facilidades geradas pelas revolucionárias transformações nos modos de produção de riqueza e dos aparatos técnico-informacionais e comunicacionais (MINAYO, 2006, p. 31).

Ribeiro (2017, p. 4), amparado em Marx (2013), entende “a violência como mola propulsora da luta de classes no capitalismo”, ou seja, a partir do momento em que a força de trabalho se transforma em mercadoria, os próprios trabalhadores se transformam também e é sob esta base violenta que se instauram as relações capitalistas. Para o autor, a violência “é uma forma

corriqueira ao capital, pois somente ela possui a velocidade com a qual o sistema conta para garantir que o processo de acumulação, especialmente em seus momentos de expansão, se perpetue” (RIBEIRO, 2017, p. 9).

Entretanto, o senso comum costuma relacionar a violência apenas à ocorrência de crimes (SILVA, 2011b), não havendo, assim, uma análise crítica dos modos simbólicos de violência, que podem ocorrer das mais diferentes formas, conforme já apontado acima, por exemplo, nas relações de trabalho.

Diante disso, não perdendo de vista o objetivo deste capítulo, consideramos importante esclarecer a partir de que visão de violência partirá nossa análise. Nossas ideias, portanto, vão ao encontro de teorias que defendem que é na desigualdade social que se encontra a raiz do problema da violência (SOUZA, 2012).

Com os professores, buscamos saber o que entendem por violência. Estes disseram que ela surge a partir do momento em que há desarmonia entre as pessoas.

*“Eu acho que a **violência é uma desarmonia entre as pessoas**. Quando elas estão pensando mais ou menos da mesma forma, que é harmônico, dificilmente você tem violência entre quem pensa igual. A violência surge acho que no pensamento desarmônico, onde as pessoas querem coisas diferentes, acreditam em coisas diferentes... E isso poderia não gerar violência também. A parte dessa desarmonia poderia existir e ser respeitada [...]”.*
(Priscila – Escola 2)

Assim, a professora parece compreender que a violência surge quando duas ou mais pessoas não entram em comum acordo e não sabem dialogar. Entretanto, outra professora emenda essa fala dizendo que há maneiras de se discordar do outro respeitando sua opinião, não partindo para ações que lhe sejam nocivas: *“Poderia gerar o diálogo e a discussão, não a violência”* (Andréa – Escola 2).

A escola, nesse sentido, poderia ser um espaço riquíssimo no trabalho de ensinar as pessoas, no caso, crianças e adolescentes, a discutirem diversos assuntos sem ferir a dignidade do outro. Assim como apontam Vidigal e Vicentin (2012), o indivíduo não nasce sabendo resolver conflitos, é preciso que haja a ação de um mediador que saiba fazer com que as partes envolvidas

consigam dialogar até resolver os desentendimentos. As autoras também ressaltam a importância de o educador não resolver o conflito a fim de agilizar a discussão; é preciso permitir aos envolvidos que pensem em formas de solucionar o problema, pois a resolução do conflito por terceiros pode gerar crianças passivas que não sabem refletir sobre questões que geram atritos e que apenas obedecem a ordens.

Assim, uma escola pautada nos ideais de gestão democrática pode contribuir no sentido de não permitir estudantes passivos, pois, conforme apontam Carvalho, Meireles e Guzzo (2018, p. 387),

Ao compreender a importância da participação e se apropriar desse direito, os estudantes podem superar a ideia de que “a decisão vem de cima” e que estão ali apenas para obedecer a regras e aprender conteúdos que não lhes fazem sentido.

Além disso, possibilitar aos estudantes que participem mais ativamente de um projeto de escola, além de respeitar as diferenças e valorizar as pluralidades, contribui para a construção de um ambiente mais harmônico e respeitoso, onde as opiniões sejam sempre bem vindas, mesmo nem sempre sendo acatadas.

Nas discussões sobre o tema, também surgiu a ideia de que a violência está permeada por uma visão individualista das pessoas, nas quais só se pensa no próprio bem em detrimento do bem-estar de todos.

*Na verdade, hoje em dia é uma coisa que tá banal, tudo quase se responde por violência. Você tá no trânsito, tem situações simples que já são violência, você tá dentro da escola, em situações simples, acaba gerando violência, o pessoal hoje em dia tá perdendo a noção das coisas, dos limites de até onde vai. **É muito o “eu”, “eu”, “eu”** e eu resolvo da forma que eu quero e é muita gente seja pela violência, seja verbal, física e ficou muito banalizado.*

(Priscila – Escola 2)

De acordo com Velho (2000), a individualidade começa a surgir com o crescimento exacerbado das grandes metrópoles, pois as pessoas começam a se relacionar menos em seus pequenos grupos e comunidades. Para o autor,

tal comportamento social pode ser visto tanto de forma positiva quanto negativa: por um lado, há uma quebra das opressões de sistemas tradicionais de dominação e, portanto, diminuição do controle sobre as pessoas, podendo estas circularem livremente entre um grupo e outro, sendo assim mais independentes. De outro lado, existe um maior afastamento social, “rompendo com valores e redes de reciprocidade e de atuação pública” (p. 21), com redução dos vínculos afetivos e das redes de apoio.

Ainda partindo da perspectiva de análise de Velho (2000), consideramos que o individualismo está intrinsecamente relacionado ao sistema capitalista, pois este, em uma busca incessante pelo lucro, se desenvolve de forma insensível aos problemas sociais. Mais uma vez, portanto, podemos observar o quanto o capitalismo é um grande gerador de violências: primeiramente, conforme já exposto anteriormente, por meio da exploração do trabalhador, transformando sua força de trabalho em mera mercadoria e, também, mediante um esforço incansável da mídia e da propaganda em vender a ideia de uma vida perfeita através do consumismo desenfreado, desvalorizando as relações pessoais.

Isto posto, concordamos que a violência possui uma relação direta com o individualismo. Porém, seria o indivíduo, em sua subjetividade, vítima ou causadora deste mal? A fala da professora, dessa forma, não apresenta uma análise crítica e global, ou seja, parece culpabilizar as próprias pessoas, de forma isolada, por suas ações e não percebe que quem produz isso é o sistema econômico capitalista, que não tem como objetivo pensar em pessoas, mas sim no lucro.

Nesse sentido, a instituição escolar deveria ser a responsável por romper essa lógica. É na escola que as crianças e adolescentes aprendem a conviver em sociedade, saindo do mundo privado da família (ARENDT, 1957) partindo para o mundo social. Entretanto, a escola tem atendido muito mais aos interesses do capital do que das pessoas (BARCIELA, 2015), valorizando o mérito pessoal e individual ao invés das conquistas coletivas.

A escola, portanto, sendo uma instituição inserida na sociedade, pode ser reprodutora e, ao mesmo tempo, sofrer com as violências externas. Diversos autores da área da educação, como Charlot (2002); Silva e Salles

(2010); Abramovay (2012); Zaluar e Leal (2001) buscaram estudar esse fenômeno.

Convém destacar que Bernard Charlot (2002) defende que a violência escolar não é um fenômeno recente como a mídia costuma colocar. De acordo com o autor, o que acontece é que a violência escolar nos dias de hoje apresenta diferentes formas de ser em relação àquela existente outrora. Desse modo, o autor discorre sobre três diferenciações da violência escolar: violência *na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola. A primeira delas se refere a ações que ocorrem dentro da instituição, mas que não têm, necessariamente, relação com esta (como quando um grupo de alunos quer resolver pendências do bairro dentro do ambiente escolar). A violência *à* escola tem a ver com o que os alunos fazem contra a instituição, como ações de vandalismo. A violência *da* escola é simbólica e parte da instituição, como quando os professores desrespeitam os estudantes através de humilhações ou, até mesmo, passando pra frente um conteúdo sem que o aluno tenha aprendido (CHARLOT, 2002).

A violência *da* escola foi retratada por algumas professoras em um momento de reflexão sobre suas práticas:

Priscila: *Mas as vezes nós mesmos somos violentos. As vezes o aluno fala uma coisa que a gente não gosta e aquele negócio bate lá no ego e aquela coisa que você não aceita, você vai dar uma resposta. E a gente tem que se dosar o tempo todo pra não fazer isso.*

Melissa: *Se na sala de aula você vira e fala, vira pro aluno e manda ele sentar: “senta!”, isso não é ser violento?*
(Grupo Focal – Escola 2)

A fala de Melissa merece destaque pelo fato de ela perceber violência em uma atitude tão cotidiana entre os professores. Em busca de uma “ordem”, com o argumento de que não se aprende em meio ao caos, acabamos por exigir que os alunos estejam quietos e prestando atenção no que temos a dizer.

Porém, nem todos os professores concordaram com a colocação da docente. Conforme veremos na fala a seguir, o professor Emerson defende que a violência só ocorre dependendo da entonação utilizada pelo professor.

*“Não concordo, não concordo. Assim, o discurso você tem que analisar a entonação. Uma coisa é eu falar ‘senta, por favor’. ‘Senta!’. Como uma mãe vai falar para o seu filho? Aí tá no imperativo, o verbo no imperativo: ‘Entre, sente’. ‘Sente, por favor, filho’ ‘Sente!’. Então, eu não tô vendo violência nessa frase, eu tô vendo que essa expressão, essa frase, esse verbo com um tom imperativo, é uma ordem, tá? O modo imperativo de ‘saia’ ou ‘entre’ indica ordem ou pedido. ‘Por favor, dá pra você ficar quieto?’ Fique quieto”. Você só colocou mais entonação na frase, não que é violência. [...] Não concordo. **Esse “senta” pra mim não é violência, tá?**”*

(Emerson – Escola 2)

Parece-nos, através dessa fala, que o professor não faz uma reflexão de como o simples ato de exigir que seu aluno esteja sentado, independente da entonação, remete ao que Foucault (1987) chamou de “docilização dos corpos”. Segundo o autor, a disciplina faz do corpo humano

[...] tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 1987, p.127, grifo nosso).

Não houve por parte do docente uma reflexão mais profunda sobre o quanto somos violentos em pequenas atitudes que nos parecem inocentes, mas que podem ser nocivas aos educandos. De acordo com Oliveira e Martins (2007, p. 97), esse tipo de violência que parte da escola

[...] empareda professores e alunos em suas normas, regras e leis, impedindo-os de movimentar-se para direcionarem-se de maneira autônoma e, sobretudo, transformadora. Assim, a escola (sociedade) que ensina e pratica a violência, tem como sua representante a instituição escolar, que vivencia e exerce também suas violências.

É importante ressaltar que as normas são essenciais para a vida em sociedade, pois regulam a convivência e o respeito entre um grupo de pessoas. O problema não está nas regras em si, mas sim em *como* e *por quem* elas são construídas (RAMOS; WREGE; VICENTIN, 2012). Em um processo educativo democrático, nos quais os estudantes possam debater e refletir sobre as regras, não será necessário um processo de imposição seguido de uma sanção para quem as descumprir, nem mesmo a presença de uma autoridade que as valide, mas sim a construção da autonomia.

Ainda defendendo essa necessidade de manter a “ordem”, alguns professores levantaram a discussão sobre a violência policial que, segundo eles, às vezes é “necessária”: *“É que ela [a violência] é necessária às vezes”* (Priscila – Escola 2).

*“Imagina o policial vai fazer uma abordagem com o bandido: **“por favor, encosta na parede, por obséquio. Por favor”**. Imagina se o policial... o policial usa o tom, né... **o policial não é uma autoridade?** Ele não vai chegar e dar uma rosinha pro bandido ‘tô, por favor, calma, só vou ver se tem uma droguinha no seu bolso, depois você pode ir embora para sua casa tranquilamente”*.
(Emerson – Escola 2)

A fala de Emerson não deixa explícito que ele concorda com a violência praticada pela polícia, porém, ao utilizar-se da ironia dizendo que o policial não irá pedir “por favor”, ele parece compreender quando agentes de segurança pública agem com truculência. É preciso tomar cuidado com essas justificativas que podem levar a discursos que defendem o uso da força policial a fim de manter uma suposta “ordem”, pois a falta de conhecimento da população faz com que esta espere “medidas rápidas de contenção da criminalidade” (NUNES, 2014, p. 97).

Além disso, o professor reforça a ideia de que o policial é uma autoridade e, por isso, seu modo de abordagem não deve ser questionado. Hannah Arendt (1969/1970) compreende que a autoridade pode ser aplicada tanto nas relações pessoais quanto em cargos. O que transforma policiais em autoridades, é o cargo que ocupam. Assim, a autora defende que, para a manutenção da autoridade, é necessário que haja respeito pelo cargo ou pela

pessoa. Entretanto, se o respeito não é dado por quem deveria, em tese, promover o bem-estar dos cidadãos, como pode a população considerar a polícia uma autoridade? O que acaba ocorrendo não é o respeito, mas sim o medo, especialmente entre as populações mais carentes.

É nesse sentido que ao discorrer sobre a questão da violência policial, Ferraz (2007, p. 195) aponta que, para a parcela mais pobre da população, a polícia não tem como função a garantia de direitos, mas sim a repressão, “em nome da necessidade de impor a ordem”. Dessa forma, então, a população considera que as ações violentas da polícia são um “mal necessário” (FERRAZ, 2007).

Alguns professores participantes da pesquisa compreendem que os adolescentes em conflito com a lei são, muitas vezes, vítimas da violência cotidiana, não só daquela praticada pelo Estado através de ações de policiais ou no que diz respeito ao mundo do crime, mas também nas constantes violações de seus direitos básicos. Ao ser questionado se considera os adolescentes autores de ato infracional como violentos, o professor Felipe diz que “são violentos e são violentados”.

Palhares e Schwartz (2015), baseados nos estudos de Johan Galtung (1985), diferenciam a violência em três tipos: direta, estrutural e cultural. A primeira delas, segundo os autores, pode ser facilmente identificável, pois são ações visíveis e concretas, fáceis de se observar, como agressões, assaltos etc. A violência estrutural está bastante ligada à desigualdade social e é mais difícil de ser percebida, pois tem mais a ver com o sofrimento vivido por aqueles que não têm acesso a serviços básicos, como saúde e educação de qualidade. O terceiro tipo de violência, cultural, assim como o estrutural, pode até ser visto, porém não é combatido e tem relação com o modo como vivemos em sociedade, por exemplo, através da exploração do trabalhador ou da propagação de preconceitos (PALHARES; SCHWARTZ, 2015).

Assim, podemos perceber que o professor Felipe, diferentemente de outros docentes, consegue fazer uma leitura mais global da questão da violência estrutural. A seguinte fala pode ilustrar esse entendimento:

“Uma pessoa que passa fome, não tem um lugar pra morar, que apanha da polícia desde que é moleque... a violência tá ali

*construída pra ele. Ele aprendeu sim, ele aprendeu na violência. **Ele é violento porque ele aprendeu na violência.** Ver o pai sendo morto na frente dele, sabe? Ele vai ser o que? Ele vai querer matar quem matou o pai”.*
(Felipe – Escola 1)

Jacobina (2011) aponta que os adolescentes, vítimas de macro e micro violências, acabam por seguir dois caminhos: reprodução e naturalização ou denúncia dessas situações. Ambos os caminhos são formas de enfrentamento, porém o primeiro apenas “abre leque para um ciclo infundável de violência” (p. 102). Sabemos que atitudes violentas não devem ser justificadas, porém, ter um olhar mais atento para tais situações pelas quais esses adolescentes passam pode ser uma opção significativa para fazê-los seguir o segundo caminho defendido por Jacobina (2011): a denúncia de ações de violência que façam com que esses indivíduos se tornem protagonistas de suas próprias vidas, compreendendo que a violência não pode ser vivida com naturalidade.

Porém, infelizmente, alguns professores não se atêm aos tipos de violência pouco visíveis, como a estrutural e a cultural: enxergam apenas aquelas violências que podem ser facilmente confundidas com agressões físicas ou verbais. Em um dos grupos focais, uma das professoras diz que os adolescentes estão “fora da regra” e esse é um dos motivos pelos quais a violência os atinge:

Meire: *Se pra quem tá “dentro da regra” já é difícil, né?*
[silêncio por um tempo]

Felipe: *Na verdade eles estão na regra também.*

Meire: *Mas eles infringiram a regra para estarem ali, né?*

Tereza: ***A regra maior, né. Mas eles tem... regras muito mais rígidas que a nossa.***

Felipe: *É, é isso que eu ia dizer. A marginalização é uma regra. Ela só é um pouco diferente da nossa. Mas é uma regra.*

Tereza: *É terrível, **a punição é a morte, coisa que a nossa não aceita.***

Felipe: *Em tese, né? **Por que a polícia mata até!***

Suelen: *É verdade... tatuar ladrão na testa aceita...*

(Grupo Focal – Escola 1)

O trecho acima apresentado merece alguns destaques. O primeiro deles se refere ao fato de a professora Meire tentar justificar a violência sofrida pelos adolescentes em conflito com a lei. Sua fala faz parecer que os adolescentes

só passam a ser vítimas de violência quando se envolvem em situações ilícitas. Entretanto, por mais que foquemos apenas na violência direta, não podemos desconsiderar que crianças, principalmente periféricas, convivem com a violência desde muito cedo. Nosso argumento pode ser ratificado pelos dados apresentados no relatório “INFÂNCIA E VIOLÊNCIA: Cotidiano de crianças pequenas em favelas do Recife”, coordenado por Hermílio Santos (2013). Segundo os dados coletados com crianças de 6 a 8 anos moradoras de periferias, 53% já presenciou alguém sendo preso pela polícia, 45% já viu alguém vendendo drogas, enquanto 37% já presenciou adultos atirando com armas de fogo. Ou seja, boa parcela de crianças ainda muito jovens convivem com a violência direta em seu cotidiano. De acordo com o discurso da professora Meire, estariam, então, essas crianças “fora da regra”, para terem que conviver com essas violações?

Outro aspecto que merece ser pontuado é quando a professora Tereza diz que esses jovens infringem a “regra maior”, pois eles têm regras mais rígidas que as nossas. Entendemos que a regra a qual a professora se refere seria a nossa legislação vigente, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o Código Penal (BRASIL, 1940), os quais, realmente não preveem a pena de morte, assim como permitem algumas facções criminosas¹⁴. Entretanto, como muito bem destacou o professor Felipe, a polícia mata e é aplaudida por parcela da sociedade que está descrente das políticas de segurança pública.

Complementando a fala do professor Felipe sobre os homicídios pela polícia, damos destaque a Nunes (2014), que baseada no estudo produzido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, aponta que de 2000 a 2012 morreram, em média, 4,9 pessoas todos os dias no Brasil vítimas de intervenções policiais. Além disso, a autora apresenta um levantamento no qual ressalta que, no ano de 2012, a relação de civis mortos por PMs¹⁵ e policiais mortos em serviço foi de, respectivamente, 39 para 1. Ou seja, a polícia mais mata do que morre.

Além da violência exercida pelo Estado, também merece atenção a fala da professora Suelen, que faz referência ao caso do adolescente de 17 anos

¹⁴ Como o Primeiro Comando da Capital (PCC), que condenam à morte aqueles que são desleais com o partido (FEFFERMAN, 2013).

¹⁵ Policiais Militares do Estado de São Paulo.

que, em um ato de tortura, teve sua testa tatuada com a frase “sou ladrão e vacilão”¹⁶, após suposta tentativa de furto de uma bicicleta (delito que não foi confirmado pela polícia). O caso teve imensa repercussão na internet, com algumas opiniões favoráveis e contrárias às ações dos responsáveis pela tatuagem. Ou seja, existe um forte discurso de que a sociedade marginalizada seja violenta, mas ações de justiceiros (civis ou militares) não deixam de demonstrar que ainda se acredita que violência se resolve com mais violência.

Desse modo, as falas dos professores, no que se refere à violência, se apresentaram bem divididas, o que acabou gerando debates riquíssimos nos grupos focais. Enquanto alguns professores justificavam ações violentas por parte do Estado, outros demonstraram maior sensibilidade em reconhecer a relação entre violência e desigualdade social. O fato de fazer essa relação é crucial na visão que os professores têm sobre os adolescentes autores de ato infracional com os quais convivem. O próximo subitem trará essa discussão.

5.2.2 Adolescente autor de ato infracional

Vale a pena ressaltar que neste trabalho preferimos, assim como Volpi (2001, p. 21), utilizar termos como “adolescente autor de ato infracional” ou “adolescente em conflito com a lei” pelo fato de apresentarem uma “circunstância de vida e não uma categoria valorativa”.

Convém explicar, primeiramente, que, em tese, os professores só deveriam saber quem são os adolescentes que cumprem medida socioeducativa em caso de extrema necessidade, até pelo fato de evitar que haja certo preconceito por parte do docente. De acordo com a Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016, que define as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, os sistemas de ensino devem

[...] manter compromisso com a garantia do sigilo, conservando dados referentes à situação do adolescente ou jovem em atendimento socioeducativo restritos àqueles profissionais a

¹⁶ <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/06/1892002-policia-prende-dois-suspeitos-de-tatuado-ladrao-em-rosto-de-adolescente-em-sp.shtml>

quem tal informação seja indispensável (BRASIL, 2016, art. 6º, inciso IX).

Entretanto, as falas de alguns professores se mostraram bastante contraditórias: ao mesmo tempo em que diziam não saber quem são os adolescentes que cumprem medida, acabavam contando sobre aqueles que sabiam. Quando questionamos um dos professores se atualmente estava recebendo adolescentes em cumprimento de medida, ele disse que teoricamente não sabia, mas que acabava ouvindo uma conversa e outra entre os alunos, o que acabava fazendo com que ele viesse a ter conhecimento de tal circunstância.

Em relação ao que é discutido entre os próprios alunos é difícil haver algum controle, até porque a condição de autor de ato infracional pode trazer ao adolescente certo reconhecimento no grupo de amigos (CARDOSO, 2016), por isso eles acabam por apresentar falas que enaltecem sua condição. Porém, durante a coleta dos dados, pudemos perceber que tais informações correm entre os próprios professores. O seguinte diálogo, que ocorreu antes de iniciarmos o grupo focal e que foi registrado no diário de campo, nos mostra que essa informação não é tão sigilosa quanto deveria:

Tereza: *Você tem um aluno que cumpre medida.*

Oswaldo: *Eu? Não sei quem é.*

Tereza: *Sabe sim.*

Oswaldo: *Não sei. Não estou me lembrando.*

Tereza: *É o [cita o nome do aluno].*

(Grupo Focal – Escola 1)

Esse trecho de fala mostra o quanto alguns profissionais não só desrespeitam como desconhecem a legislação, pois a professora Tereza sequer disfarçou ou evitou citar o nome do aluno em questão. Além disso, nas reuniões de Conselho de Classe – nas quais os professores devem discutir sobre as dificuldades dos alunos e procurarem, juntos, soluções – parecem conversar abertamente sobre quem são os adolescentes que estão em conflito com a lei, especialmente quando são jovens que não frequentam a escola regularmente, ou seja, estão apenas matriculados. Passamos a ter esse conhecimento por meio da fala de um dos professores:

“[...] a gente sabe porque quando faz, por exemplo, o Conselho de Classe, ‘ah esse aluno aqui ó nunca veio, veio uma vez e nunca mais veio, a ele é L.A., a tá’. Tendeu?”
(Oswaldo – Escola 1)

Outro aspecto que surgiu, ainda sobre o conhecimento dos professores ou não sobre as condições jurídicas de seus alunos, foi quando uma professora disse que desconfia de quem são esses jovens através do “gingado”:

*“Depende muito, não sei se tem um perfil, ‘ah, é assim, assim, assim, é um Liberdade Assistida’. Eu não sei. Porque tem uns que são diferentes, mas uma boa parte deles você percebe, fica muito claro. [...] percebo pela forma deles conversarem com a gente, o jeito como eles falam. [...] não sei quem são, **desconfio por um comportamento mais diferente dos demais. [...] no gingado.** Eu também suspeito, não tenho certeza”.*
(Fernanda – Escola 1)

Essa fala mostra, portanto, que os professores constroem uma certa expectativa (negativa) sobre como esses jovens devem ou não agir dentro do ambiente escolar. De acordo com Casado (2009), essas expectativas podem ter uma relação àquela feita pelo professor entre seu aluno e os altos índices de violência no país. Segundo a autora, a criação desses estereótipos pode acabar dificultando o processo de ensino e aprendizagem, pois qualquer ação do jovem será motivo para validar suas crenças.

Contudo, alguns docentes parecem considerar positivo saber quem são os alunos que estão em conflito com a lei. Uma das professoras relatou que na antiga escola na qual lecionava, a equipe gestora falava diretamente com o professor quem eram os adolescentes em conflito com a lei, afinal, segundo ela, era numa tentativa de evitar problemas, pois assim já deixariam o professor “preparado”:

“Elas falavam. A equipe gestora. Assim: ‘aborda de uma forma mais leve no tratamento, porque tal aluno responde de tal forma a certas abordagens, então não vai responder da mesma maneira’. Então lá elas conversavam, muito aberta”.
(Fernanda – Escola 1)

Outra professora, por sua vez, não deixou muito claro se eles ficam sabendo ou não, pois primeiro ela disse que não sabem e, depois, disse que agora o CREAS está acompanhando e, aparentemente, direcionando.

“Olha, a gente não fica sabendo tá, porque eles vêm e agora que tá começando uma nova política que existe, que vem o CREAS, que vem alguém assim, mas antes era tudo jogado e num ficava sabendo quem era”.

(Rita – Escola 1)

Quando ela fala que “antes era tudo jogado”, dá a entender que a partir do momento que outros órgãos de atendimento ao adolescente entram na escola para esclarecer quem são os adolescentes em conflito com a lei e, aparentemente, fazer um acompanhamento, fica mais fácil de realizar um trabalho com esses jovens.

Porém, pesquisas realizadas (ESTEVAM; COUTINHO; ARAÚJO, 2009; FONSECA; CAMPOS; ALMEIDA, 2016; TEIXEIRA, 2009) com adolescentes internados e professores que trabalham em ambientes de privação de liberdade (ou seja, que sabem que todos os seus alunos estão em conflito com a lei) mostram que esse tipo de conhecimento não é, necessariamente, relevante para que haja, de fato, sucesso na reinserção escolar desse jovem, pois nesses trabalhos o que mais aparece é a falta de preparo dos professores para lidar com públicos diferentes.

Nas falas dos professores, pudemos notar que muitos deles se referem aos alunos em conflito com a lei apenas como “L.A.’s” (Liberdade Assistida). A medida de Liberdade Assistida, de acordo com o ECA, tem por finalidade “acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente” (BRASIL, 1990a, art. 118). Além dessa medida, estão previstas no ECA outras três medidas em meio aberto, que são: Advertência, Obrigação de Reparar o Dano e Prestação de Serviços à Comunidade. Segundo o ECA, a autoridade competente designará uma ou mais medidas de acordo com a gravidade do ato infracional e com as condições do adolescente em cumpri-las (BRASIL, 1990a).

Sendo, portanto, a Liberdade Assistida a medida em que há um maior acompanhamento do técnico de referência do CREAS, há uma aproximação

maior com as escolas. Porém, o desconhecimento dos professores faz com que ocorra essa generalização de toda medida em meio aberto como “L.A.”

Além do desconhecimento das medidas aplicadas aos adolescentes, os professores parecem também não compreender o que significa, de fato, um ato infracional. Para alguns deles, é um “crime de menor gravidade”. A fala abaixo mostra que os docentes não possuem clareza em relação ao tema:

Oswaldo: *Latrocínio é um ato infracional.*

Rita: *É, aí seria crime, né?*

Oswaldo: *Então... Eu realmente não sei.*
(Grupo Focal – Escola 1)

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, ato infracional é “a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990a, art. 103) cometida por um indivíduo menor de 18 anos de idade. Portanto, o que difere o ato infracional do crime, o qual se prevê no Código Penal (BRASIL, 1940), não é a gravidade do ato, mas sim a faixa etária de quem o cometeu.

Há de se notar, portanto, que existe um grande desconhecimento dos professores no que diz respeito à legislação que rege o trabalho com o público específico para o qual estão lecionando. Uma das professoras disse que o adolescente é enviado para a escola para cumprir uma medida socioeducativa justamente pelo fato de o ato infracional ser um “crime de menor gravidade”.

“por isso que esses atos infracionários (sic) são geralmente remetidos à escola para tentar resgatar esse adolescente. Uma pena... uma pena leve”.

(Rita – Escola 1)

Por conta desse desconhecimento, alguns professores não conseguem se posicionar em relação à redução da maioridade penal, assunto que está em destaque na mídia por decorrência de propostas de Emenda Constitucional. Pudemos perceber que durante as entrevistas, essa pergunta gerou uma reflexão:

“É, a... talvez sim... [pensa]. Talvez seria um método mais... hum... como posso dizer aqui? Um método... acho que doutrinário, né. [...] acho que ele ia pensar três, quatro vezes,

que seria um alerta, né? Não que isso ia resolver o problema, poderia até amenizar, mas... [...] é, pode causar medo, mas talvez esse medo não vai totalmente impedir de continuar praticando atos ilícitos. Seria mais uma forma de repressão, né?”

(Emerson – Escola 2)

*“Eu vejo o seguinte: eu acho que tem o lado bom e o lado ruim, o lado bom de você diminuir porque a maioria penal é que você vai realmente estar ou não né, cê vai tá falando pra essa criança, pra esse jovem que **ele tem que se responsabilizar pelos seus atos porque é muito fácil né, eu mato, eu estupro, eu roubo e sabe**. Por outro lado, você sabe, hoje em dia [...] se ele chega num sistema prisional roubando figurinha, ele vai sair de lá um ladrão já com esquema todo montado, então o que precisa é melhorar o nosso sistema prisional”.*

(Rita – Escola 1)

As falas dos professores mostram que eles compreendem a falência do sistema prisional brasileiro, porém, parecem não conseguir fazer a diferenciação entre inimizabilidade e impunidade. A primeira se refere à incapacidade do indivíduo – no caso do adolescente, por conta de sua situação peculiar de desenvolvimento – em arcar, penalmente, com as responsabilidades do ato ilícito. A segunda, por sua vez, diz respeito à ausência de punição (SOUZA; COSTA, 2013). A impunidade é constituída, conforme aponta Faleiros (2004, p. 3), por forças que geralmente imunizam o “dominante pelo poder que exerce na mídia, na destinação de recursos, na troca de favores, no uso da força para calar as denúncias”, ou seja, coopera para que as elites possam sair ilesas de suas práticas ilegais.

Os menores de 18 anos são inimputáveis, ou seja, estão “sujeitos às normas da legislação especial” (BRASIL, 1988, art. 228). Os adolescentes não deixam de ser responsabilizados quando cometem atos infracionais, mas essa responsabilidade não é atribuída frente à legislação penal comum, mas sim com base no Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual prevê a aplicação de medidas socioeducativas (BRASIL, 2016).

Arantes (2013) aponta que boa parte da população acredita que a legislação específica ao adolescente seja muito branda. É nesse sentido que existem grupos que pedem a redução da maioria penal para 16 anos e, outros, que pedem aumento na pena em casos de infrações mais graves. De acordo com Takeuti (2012), essa preocupação com a questão da segurança

pública está mais ligada a uma “vontade de punir” do que de fato resolver o problema.

Para resolver a questão da delinquência juvenil, é preciso antes pensar na prevenção do delito e não na punição (FALEIROS, 2004). Para isso, políticas públicas para a juventude, como educação de qualidade, lazer e cultura, são essenciais para que esses adolescentes não venham a cometer o ato infracional. E mesmo depois do cometimento do ato infracional, não é a lei que precisa ser repensada, mas sim, como defende Arantes (2013, p. 11), que haja a

[...] imediata e total implantação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), que prevê a formação continuada dos agentes socioeducadores, a priorização das medidas em meio aberto, a reforma das unidades de internação mediante parâmetros pedagógicos e arquitetônicos humanizados e, sobretudo, dispõe sobre os Programas e Planos de Atendimento Socioeducativos.

Portanto, é preocupante que haja, na visão dos professores, uma ideia de que é necessário mudar o sistema carcerário e não o fortalecimento do sistema socioeducativo que temos atualmente.

A mídia tem um papel fundamental na propagação da ideia de que os adolescentes são mais violentos (ARANTES, 2013), mesmo que dados como o Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2013) mostrem que estes são mais vítimas da violência do que causadores dela. Além disso, dados do Levantamento Anual do SINASE (2014; 2017) mostram que a maioria dos atos infracionais que levam adolescentes a cumprirem medida socioeducativa em meio fechado não envolvem crime contra a pessoa. Mesmo assim, prevalece no discurso dos professores a ideia de que o adolescente “não tem nada a perder”:

*“E eles não têm nada a perder, porque... não sei nem como eu vou expressar isso, não entendam mal, mas não sei, as vezes uma pessoa tá no crime e sei lá, ele só vai roubar, mas o cara tem família, quer pegar aquilo que ele quer, ele sai e só. O adolescente não, **ele não tem nada a perder, nós estamos numa situação que assim, pra ele atirar em você a troco de nada, ele vai atirar**, sendo que um... não sei, não tô me expressando bem, mas eu acho que os adolescentes tem menos a perder ainda, porque as vezes um cara adulto tem*

*filhos, tem esposa. O adolescente as vezes... eu sinto mais medo nesse sentido, **eles não estão nem aí assim...** se tiver que fazer, vai fazer e não tem consciência do que isso gera do que ele fazer”.*

(Angélica – Escola 2)

Esse reforço da mídia em colocar a responsabilidade da violência nas costas dos adolescentes está intimamente ligado à intenção de tirar o foco de outros problemas que de fato geram a violência, como a desigualdade social, a corrupção, o fortalecimento do tráfico de drogas e de pessoas, e a negação e violação de direitos humanos e sociais (HAGE; ARAÚJO, 2013).

Assim, nos preocupa pensar que os professores, como importantes agentes na educação desses jovens, os vejam como os maiores causadores de problemas sociais, repetindo, dessa maneira, um discurso pautado no senso comum. Outros professores, no entanto, acreditam que a redução da maioridade penal não deva ser sequer colocada em pauta, pois existem outros assuntos mais urgentes e mais efetivos para se resolver o problema da criminalidade:

*“Eu acho que segurança pública se faz com **igualdade social**, acesso à educação, saúde, moradia, lazer, princípios básicos, direitos sociais básicos”.*

(Felipe – Escola 1)

*“Eu num tenho uma receita, mas eu acho que tem que **mudar a sociedade**, né. A gente precisa de mais educação, mais saúde, mais transporte público decente, mais cidadania e menos cadeia, eu acho”.*

(Oswaldo – Escola 1)

Concordamos com ambos os professores, pois acreditamos que não existem receitas mágicas para resolver a questão da criminalidade. Reduzir a idade penal seria ignorar problemas sociais nos quais a maior parte dos adolescentes do nosso país vive.

Um aspecto essencial que merece destaque, portanto, é a desigualdade social. Silva e Barros (2002) apontam que existem dois tipos diferentes de desigualdade: a natural e a social. A primeira delas diz respeito às diferenças entre os indivíduos, por exemplo, no caso de sexo, raça, cor etc. Já a desigualdade social dependerá do modo como a sociedade está estruturada.

Para as autoras, nem mesmo a desigualdade social precisa, necessariamente ser considerada injusta, entretanto, consideramos um problema quando existe um abismo entre as diferentes classes sociais.

Segundo dados da Oxfam (2017), no mundo, oito homens possuem a mesma quantidade de riquezas que a metade dos mais pobres. A situação brasileira é ainda mais grave: seis homens detêm uma riqueza equivalente a dos 100 milhões mais pobres. E, refutando o argumento de que basta o esforço pessoal, a Oxfam (2017) aponta que “uma trabalhadora que ganha um salário mínimo por mês levará 19 anos para receber o equivalente aos rendimentos de um super-rico em um único mês” (OXFAM, 2017, p. 6).

Apesar dos dados acima apontarem um distanciamento gritante entre as diferentes classes sociais, a desigualdade é, conforme aponta Silva (2006, p. 39)

[...] naturalizada sob o argumento do mérito que valoriza os mais capazes, criativos e preparados (os mais fortes). São criados, assim, os paradigmas necessários à inserção dos indivíduos que, segundo esse espectro ideológico, não estão suficientemente capacitados para lidarem com as regras naturalmente estabelecidas pela sociedade de mercado.

É nesse sentido, portanto, que se faz necessário discutir os processos de exclusão social. Porém, é preciso cautela no sentido de compreender que a exclusão não é, no contexto capitalista, antônimo de inclusão (FRIGOTTO, 2010), pois os “excluídos” não se encontram afastados do modelo econômico, político, social e cultural do capitalismo (SILVA, 2006). Temos, desse modo, o que Frigotto (2010, p. 427) chama de “inclusão degradada”, pois tomando como exemplo o campo do trabalho, o autor afirma que “multiplicam-se as formas precárias de trabalho, muitas vezes sob a denominação de “trabalho autônomo”, gestor do próprio negócio ou empreendedorismo”.

Com os adolescentes, esse modo de inclusão precária não é diferente: além de se inserirem desde muito cedo no mercado informal (FRIGOTTO, 2004), não deixam de ser, o tempo todo, bombardeados pela mídia com o incentivo do consumo e antes mesmo de terem seus direitos sociais (saúde, educação, esporte, lazer) básicos assegurados, são incentivados a consumir produtos que os ajudarão a adquirir *status* entre seus pares.

Consideramos essencial que os professores tenham clareza dessas questões, pois reduzir os problemas sociais aos indivíduos, só faz com que a sociedade busque soluções rápidas e medidas ineficientes.

Além disso, é fundamental que haja um maior conhecimento dos professores no que diz respeito às medidas socioeducativas, justamente para que possam embasar suas críticas em relação às legislações vigentes, refletindo se há, realmente, a necessidade de mudá-las ou se é preciso antes pensar na aplicação delas.

5.3 Direito à educação e (re)inserção escolar

Nessa categoria, focaremos na visão dos professores no que se refere à educação enquanto um direito e de que forma a percepção deles afeta ou não na reinserção escolar dos adolescentes em conflito com a lei. Primeiramente, trataremos do entendimento que os docentes carregam em relação a uma das leis que rege seu trabalho: o Estatuto da Criança do Adolescente (BRASIL, 1990a) e, posteriormente, discutiremos a visão da educação enquanto um direito desses jovens.

5.3.1 Estatuto da Criança e do Adolescente

Percebemos, logo no início da pesquisa, o pouco conhecimento dos docentes no que diz respeito à Lei 8.069/1990 (ECA). Alguns deles relataram ter apenas um mínimo conhecimento por terem estudado para os concursos públicos.

“Conheço a Lei em virtude dos concursos em primeiro lugar e surgiu uma curiosidade e tal por informações adicionais”.
(Felipe – Escola 1)

Ferreira (2004) realizou uma pesquisa com docentes em exercício e procurou saber o que os levou a buscar conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente. A maioria dos professores relatou que foi por exigência dos

concursos públicos (67%), seguido de exigências do trabalho (52%) e da necessidade de preparar aulas (23%).

Essa exigência para concursos públicos nos parece um “incentivo” e, ao mesmo tempo, uma necessidade ao professor para que busque conhecer mais sobre a Lei que regerá boa parte de seu trabalho. Entretanto, essas leituras para provas classificatórias, nas quais o candidato precisa apenas decorar a lei, só fazem com que os professores tenham um conhecimento legalista, sem uma análise histórica, crítica e aprofundada, fazendo com que o conhecimento da legislação não seja posto em prática e, por vezes, gere resistências ao seu conteúdo.

Entretanto, apesar de terem um conhecimento raso da Lei e um discurso superficial, os professores compreendem a importância do ECA. Segundo suas falas, é uma legislação importante, da qual devemos, enquanto brasileiros, nos orgulhar.

“É um avanço, é um ganho, é algo que a gente tem que se orgulhar MESMO”.
(Angélica – Escola 2)

Angélica tem toda razão quando diz que é uma Lei da qual devemos nos orgulhar, afinal, diferentemente dos demais documentos que já legislaram em relação à criança e ao adolescente no Brasil (Código de Mello Mattos – 1927 e Código de Menores – 1979), o ECA parte de uma perspectiva do entendimento da criança e do adolescente enquanto sujeitos de direitos, independente de classe social, raça, credo, cor, entre outras. Além disso, através do artigo 227 da Constituição Federal de 1988, o país já assegurava os direitos da criança e do adolescente antes mesmo da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990b). Ou seja, estamos bastante avançados no que se refere a uma legislação que realmente respeite os Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes¹⁷.

Apesar de, num primeiro momento, os professores reconhecerem a importância da Lei, suas falas seguem o discurso de que a teoria ainda se

¹⁷ De acordo com Saraiva (2010, p. 15), o ECA “[...] se constitui na versão brasileira da Convenção das Nações Unidas de Direito da Criança”.

distancia bastante da prática: *“O grande problema dele [ECA] é que não se garantiu nada do que tá ali”* (Felipe – Escola 1).

Concordamos com o professor no sentido de que, infelizmente, a efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente tem se dado paulatinamente. Porém, não podemos deixar de reconhecer os inúmeros avanços da Lei em seus 28 anos de promulgação. De acordo com o relatório *“ECA 25 anos, mais direitos e menos redução”* (BRASIL, 2016), se analisarmos em termos práticos, houve, por exemplo, redução significativa na taxa de trabalho infantil da população de 10 a 15 anos, diminuição da mortalidade infantil e da pobreza extrema, universalização do ensino com maiores possibilidades de acesso e permanência escolar. Não podemos negar, é claro, que ainda há muito a se fazer em termos de efetivação da Lei, entretanto, não se pode desconsiderar o caminho que já foi percorrido nas últimas décadas. Ainda, cabe questionar sobre as responsabilidades na luta pela efetivação desses direitos, principalmente em relação à responsabilidade da sociedade e do Estado.

Seguindo esse mesmo pensamento de Felipe, a professora Rita acredita que o ECA é uma lei que “não pegou”:

“o problema maior é que no Brasil nós temos o “jeitinho brasileiro” e tem aquela coisa: a lei pega ou a lei não pega. Não existe isso em outros países, existe só no Brasil, o jeitinho brasileiro. Então, por exemplo, a lei antitabaco (sic) graças a Deus foi uma lei que pegou, né. Mas existem outras leis que não pegam. O Estatuto da Criança e do Adolescente é uma lei que não pegou, é uma legislação que não pegou”.
(Rita – Escola 1)

Parece-nos interessante a comparação feita pela professora com a Lei Antifumo¹⁸, pois esta teve inúmeras campanhas publicitárias por parte do governo, explicando à população sobre os riscos do cigarro para a saúde. Em relação ao ECA, a “publicidade” dessa legislação deveria, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), ser feita dentro das escolas. No artigo 32, parágrafo 5º (ratificado pela resolução nº 11.525), a LDB

¹⁸ A Lei Antifumo (Lei 12.546/2011) consiste na proibição de fumar em ambientes fechados ou parcialmente fechados. Além da proibição, o Ministério da Saúde tem feito inúmeras campanhas de conscientização da população em relação aos riscos do uso do tabaco.

discorre sobre a obrigatoriedade de tratar do ensino dos direitos das crianças e dos adolescentes:

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, art. 32).

Entretanto, percebendo por parte dos professores um grande desconhecimento da Lei, nos perguntamos: como seria possível que os docentes ensinem a seus alunos um conteúdo que não dominam? Além disso, será que há, realmente, um interesse por parte dos docentes de que esses alunos conheçam seus direitos e se tornem pessoas que questionarão situações do cotidiano escolar e, até mesmo, a prática docente?

Dessa forma, quando os professores apenas apontam que o ECA é uma lei que “não pegou” ou “não efetivou nada”, parece-nos que estão se esquivando de suas responsabilidades enquanto educadores e formadores de cidadãos críticos e questionadores.

Ainda, no que diz respeito ao desconhecimento aprofundado da Lei, outro “problema” levantado pelos professores foi a presença de apenas direitos em detrimento dos deveres. Segundo a fala de uma das professoras, o problema está na interpretação equivocada que se faz da leitura do ECA, ou seja, a compreensão de que a partir da proteção prevista na legislação, a criança deixará de ter limites, pois entenderá que possui o direito de fazer o que bem entender, sem a consideração dos deveres.

“Em alguns momentos há uma interpretação errada porque tanto a criança quanto o próprio adolescente, o ECA coloca a criança tem direitos, mas ela também tem os deveres, pra alguns, eles entendem que não, ‘eu estou protegido, você não pode fazer nada, eu estou protegido, então eu vou fazer o que eu quero porque você não pode fazer nada’”.

(Melissa – Escola 2)

Nos questionamos, portanto, se isso seria um “problema” da Lei ou do modo como os educadores, que deveriam preparar as crianças e os

adolescentes para o exercício da cidadania (ou seja, dar a eles condições para que reconheçam seus direitos e deveres), estão lidando com a Lei. Justamente como foi apontado anteriormente, parece faltar aos professores um conhecimento mais aprofundado do Estatuto da Criança e do Adolescente. Sem esse conhecimento, como estes poderiam ensinar sobre o tema a seus educandos?

Concordamos com Ferreira (2004, p. 77) quando aponta que “deve ficar patente que a todo direito corresponde uma obrigação e que o direito do aluno tem como limite o direito do outro aluno, do professor ou funcionário”, mas o conhecimento desse dever precisa ser ensinado a quem está aprendendo (no caso das crianças) a conviver em um ambiente fora da instituição familiar.

Hannah Arendt (1957, p. 10), ao falar da escola como meio de socialização do indivíduo, aponta que

[...] é na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo. [...] a escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e do mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo.

Assim, considerando a fala da professora e os apontamentos feitos pelos autores, não podemos deixar de pensar que é a escola e seus atores que têm falhado no papel de mostrar a seus educandos até onde podem ir, ou seja, apresentando os limites, e não esperando que uma lei o faça.

Ainda partindo da temática dos limites, foi apontado por uma das professoras que o ECA é uma lei que tira a autoridade da família, colocando os filhos contra seus pais.

*“E é complicado quando a gente vê os próprios órgãos que é... que deveriam conscientizar, tanto as famílias, quanto as próprias crianças, usarem desse discurso “olha, sua mãe bateu em você...”. Não estou falando que é permitido, que é legal, assim, a família bater na criança, usar de violência. Mas assim, também colocar a criança contra a própria mãe, utilizando-se do Estatuto da Criança e do Adolescente é muito complicado, porque **tira completamente toda a autoridade daquela mãe, né.** E aí chegou num ponto que... um aluno aqui da escola mesmo, a criança passou a ameaçar a mãe com o Estatuto da Criança e do Adolescente, porque isso foi passado para ela pelos órgãos [...]”.*

(Andréa – Escola 2)

Assim, parece-nos que, apesar de compreender que a violência física não é uma forma adequada de educar, a professora aparenta ser conivente com a ideia de que a educação de uma criança deve estar a cargo apenas da família e que esta pode educar da forma que acreditar ser mais adequada, independente do uso ou não de castigos físicos ou que gerem sofrimento psicológico.

Com o ECA, uma outra cultura educativa precisa ser instituída e a escola configura-se como uma das instituições mais importantes nesse processo. Como os atores escolares ainda não compreenderam essa necessidade, defendem a lógica punitiva como estratégia educacional.

No Relatório Mundial sobre a Violência Contra a Criança (ONU, 2006, p. 14), o autor aponta que um dos maiores desafios para o fim dessa modalidade de violência ocorre na esfera familiar, uma vez que esta é considerada “pela maioria como a mais ‘privada’ das esferas privadas”. Ou seja, é preciso que seja mudada a mentalidade da população para que os direitos das crianças e adolescentes sejam de fato protegidos. Assim, concordamos que

[...] os direitos da criança à vida, à sobrevivência, ao desenvolvimento, à dignidade e à integridade física não param na porta do lar e tampouco a obrigação dos Estados de garantir esses direitos para as crianças (ONU, 2006, p. 14).

Assim, percebemos que os professores não possuem uma visão clara do ECA enquanto um mecanismo de proteção de crianças e adolescentes, que busca a contribuição das diferentes esferas sociais (família, estado e sociedade). A visão individualista ainda está muito presente nos discursos, não possibilitando, assim, um trabalho com os educandos focado no bem-estar coletivo.

Dando continuidade à reflexão sobre o pouco conhecimento dos professores a respeito do Estatuto, percebemos que apesar de terem uma visão mais aberta em relação às diferentes juventudes, ainda há confusão entre a Doutrina da Proteção Integral defendida pelo ECA e a Doutrina da

Situação Irregular, como era apresentada nos Códigos de Menores de 1927 e 1979. As falas das professoras Melissa e Andréa podem ilustrar essa visão:

“Ele não foi pensado nas nossas crianças, nessas que a gente convive aqui no dia a dia, foi feito pensando nas outras que passam por todo tipo de privação, de violência, de exploração. Acho que tem que ver o contexto, tudo tem que ver o contexto”.

(Melissa – Escola 2)

“E o ECA, ele assim, ele é um documento único que ele serve a várias infâncias e adolescências, extremamente distintas que a gente tem no nosso país, né, então as vezes é comum a gente escutar “ah, o ECA só serve pra proteger bandidinho e não sei o que”, mas assim, tem uma situação que é ainda é muito comum no nosso país, que é a questão do trabalho infantil, da violência e exploração que o ECA é extremamente essencial. E a gente tá acostumado a olhar a partir da nossa realidade aqui, só que isso aqui é muito pouco perto do Brasil, né”.

(Andréa – Escola 2)

De acordo com Castro (2016, p. 55),

[...] a ‘proteção integral’ para o Estado e para a sociedade seria dar condições a estes/as adolescentes de ter reais condições de vida, oferecer condições palpáveis de dignidade para que eles/as possam desenvolver suas capacidades cognitivas e ser saudáveis, no sentido mais amplo da palavra.

Assim, compreendemos o que a professora quer dizer no sentido de que uma criança em situação de extrema pobreza sofrerá maiores privações de direitos sociais básicos do que uma criança de classe média ou classe média alta. Entretanto, não podemos deixar de pensar que independente de classe social, a criança e o adolescente são pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e que o Estado não pode deixar de proteger todas elas.

Um exemplo disso pode ser um questionamento relevante feito por Ribeiro (2013) em relação à medicalização de crianças e adolescentes. A autora diz sentir falta de uma problematização social do uso de metilfenidato (popularmente conhecido como Ritalina ou *droga da obediência*) por crianças e

adolescentes das classes mais altas, causando sofrimento psicológico e dependência química.

Portanto, apesar de o ECA ter como objetivo proteger todas as crianças e adolescentes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos, independente de classe social, ainda percorre no imaginário social que apenas os mais pobres precisam de tutela e cuidado do Estado e da sociedade.

Rizzini (2011) aponta que a sociedade, ao entender a criança como “futuro da nação”, busca protegê-la da viciosidade, sempre a mantendo no caminho da ordem e do trabalho. Portanto, quando a sociedade fala em “proteger” a criança, na verdade ela está mais preocupada em proteger a si mesma, desejando que esse “futuro cidadão” não lhe venha causar problemas.

Entretanto, algumas professoras apontam que um aspecto importante no ECA é o fato de a Lei não considerar a criança e o adolescente como “futuro”, como aquele que “virá a ser”, mas sim como cidadãos no momento presente.

Angélica: *E entender que a infância tem o seu reconhecimento, os estudos, as pesquisas... teve um grande avanço nesse sentido de compreender a criança como sendo... a infância como sendo um período importante pra formação do indivíduo e o respeito desse período. Então acho que o ECA é isso. É reconhecer a criança como um indivíduo, como um cidadão nesse momento em que ela está.*

Priscila: *Que não pode ser tratado, nem julgado como um adulto.*

Angélica: *Sim, porque ela não é um futuro adulto, ela é uma criança, agora.*

Andréa: *Ela está vivendo aquele momento.*

Angélica: *e ela precisa ter os seus direitos e deveres respeitados.*

(Grupo Focal – Escola 2)

Portanto, assim como apontou Angélica, o ECA parte de uma perspectiva diferente das Leis anteriores, que tinham como objetivo tutelar o “menor” que se encontrava em situação irregular. Agora a legislação busca respeitar a criança no que ela é hoje e não no que virá a ser, ou seja, considera a criança e o adolescente como sujeito de direitos.

De acordo com relatório sobre a Situação da Adolescência Brasileira (UNICEF, 2011, p. 14) é necessário reconhecer que os adolescentes

não são crianças grandes nem futuros adultos. Têm suas trajetórias, suas histórias, sua transição no curso da vida. São cidadãos, sujeitos com direitos específicos, que vivem uma fase de desenvolvimento extraordinária.

Para que esse reconhecimento seja colocado em prática, é necessário dar escuta a essas crianças e adolescentes, buscando saber como pensam e como gostariam de ser tratados. Ouvir o que crianças e adolescentes têm a opinar é uma forma de construir uma sociedade menos desigual e mais democrática (UNICEF, 2011). Mas será que os professores colocam isso em prática no cotidiano escolar?

A fala da professora Priscila nos parece problemática nesse sentido, pois ela diz entender o que é melhor para seu aluno:

Priscila: *“Então se eu tô aqui chamando a atenção é porque isso é o **melhor pra você** agora, então você tem que saber ouvir, independente”.*
(Grupo Focal - Escola 2)

É claro que sabemos que no processo educativo o professor tem como obrigação ponderar alguns comportamentos de seus alunos, pois conforme já apontado acima, a escola é um dos espaços nos quais o indivíduo irá aprender a conviver em sociedade. Entretanto, quando a professora diz saber o que é o melhor para seu aluno, ela parece desconsiderar todos os desejos, vontades e interesses do estudante.

Concordamos com Carvalho et al (2004) no sentido de que estudar apenas a lei em si não seja o suficiente para que se tenha uma verdadeira mudança de ações dentro da escola. Entretanto, o conhecimento da legislação não pode deixar de ser considerado um começo. Assim, acreditamos que para que a reinserção escolar seja efetiva, os professores precisam conhecer os direitos de crianças e adolescentes, entre eles, o direito fundamental à educação, o qual trataremos a seguir.

5.3.2 Educação: direito ou dever?

O direito à educação está previsto na Constituição de 1988, porém sua efetivação como um direito fundamental se deu através da promulgação do ECA (BRASIL, 1990) e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), tornando a educação um direito de todos e dever do Estado, da escola e da família.

Não podemos perder de vista o entendimento de que a educação é, conforme aponta Saviani (2013, p. 11), “um fenômeno próprio dos seres humanos”. De acordo com o autor, a educação é “ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2015, p. 286). Vygotsky (1991 p. 118), nessa perspectiva, entende que “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

Nas práticas escolares, entretanto, existe certa confusão em relação ao direito à educação e o direito à escolarização. Dias e Onofre (2010, p. 33) pontuam que “o direito à educação não se restringe ao acesso ao sistema escolar por meio da efetivação da matrícula”, sendo que para que o direito à educação seja realmente efetivado, é preciso que outros direitos como condições de permanência, qualidade de ensino e respeito às diferenças sejam garantidos. Candau e Sacavino (2013), seguindo a mesma perspectiva, apontam que é preciso que se vá além de reduzir o direito à educação ao direito à escolarização, é preciso refletir sobre a educação que está sendo oferecida.

Nesse sentido, o ECA apresenta três finalidades principais para a educação: pleno desenvolvimento, preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho. Para que esses objetivos sejam alcançados, a Lei explicita que precisam ser assegurados direitos como:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990a, art. 53).

A fim de assegurar esses direitos, o ECA (BRASIL, 1990a) prescreve que o Estado e a família deverão cumprir com determinadas obrigações, como, no caso do primeiro, o oferecimento de ensino fundamental e médio gratuitos, inclusive para os que não tiveram acesso na idade adequada (artigo 54, inciso I); atendimento pedagógico especializado a portadores de deficiência (artigo 54, inciso III); oferta do ensino regular em período que contemple o adolescente trabalhador (artigo 54, inciso VI); oferta de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde (artigo 54, inciso VII). A encargo da família fica a responsabilidade de matricular seu filho na rede regular de ensino (artigo 55).

Considerando todas essas questões referentes à educação, pretendemos analisar as falas dos professores participantes da pesquisa no que diz respeito a esse direito.

Alguns docentes demonstram certa dificuldade em compreender a diferença entre o direito e o dever. Segundo alguns discursos, o aluno precisa frequentar a escola e ter bons rendimentos porque essa é uma obrigação dele próprio. O seguinte diálogo em um grupo focal na Escola 2 pode ilustrar essa concepção:

Emerson: *Eu duvido... qual professor que nunca ouviu ameaça de aluno aqui? Fala pra mim. Ahn? Esses dias eu ouvi uma mensagem de um tal professor aí, “professores que odeiam aluno, não deveriam... deveriam estar em outro lugar, menos na escola”. E agora eu pergunto pra vocês: **e os alunos que odeiam os professores e não gostam de estudar, deveriam estar aonde?** Ahn? E aí? Qual é a resposta?*

Andréa: *é que nessa situação... eu vejo um pouquinho diferente, Emerson, eu vejo assim que a gente não pode se comparar ao aluno nesse sentido porque o aluno... **é um dever dele, ele é obrigado a estar dentro da escola e ele ainda não tem essa consciência formada da importância disso e tal.** Agora, o professor, ele escolheu aquilo ali. É lógico que a gente passa por inúmeros momentos de nervoso e vontade de*

*esganar (risos), mas aí a palavra ódio é... pesado. E a gente sabe que o aluno com o professor muitas vezes existe isso, né, mas ele tava na situação que ele... **muitas vezes não compreende a importância daquilo ali e muitas vezes no lugar onde ele vive não tem importância aquilo ali.***

Emerson: *Mas no sentido que eu tô dizendo aí, esse direito aí, claro, tá no Estatuto, direito da criança que tem, né, mas, ahn... **é o dever deles estar na escola**, estar aqui na escola, mas em que lugar eles deviam estar? Eu tô falando dentro dessa expressão, outro sentido. **Que lugar deveria estar quem não gosta de estudar?** Eu não tô partindo pra... **pro dever deles de estudar, que é o direito deles**, mas assim como um professor que odeia um aluno não deveria estar na escola, os alunos deveriam estar aonde? Os professores deveriam estar onde se não gosta de escola? **E o aluno que odeia o professor deveria estar onde? Eu sei que é direito deles estar aqui dentro**, entendeu o sentido que eu quero dizer?*
(Grupo Focal - Escola 2)

Quando o professor questiona “**Que lugar deveria estar quem não gosta de estudar?**”, percebe-se um discurso bastante individualista, colocando apenas no estudante a responsabilidade de aprender ou não, a gostar ou não de estar no ambiente escolar. Assim, o professor se exime da tarefa de cativar o aluno e fazer com que este goste e participe das aulas. Ainda, o direito a aprender independe de gostar ou não de estudar. Cabe às instituições educacionais buscar formas de apresentar o conhecimento aos alunos, levando-os a apropriação do saber. Quanto melhor se este processo for afetivo. Como educadores, ainda não concebem a educação como direito, culpabilizam a criança e o adolescente pelo não gostar de estudar como justificativa para não cumprir este direito.

Conforme aponta Cardoso (2016), o processo ensino-aprendizagem é dialético, portanto, os professores também fazem parte desse movimento, devendo, assim, contribuir para aguçar o interesse de seus alunos.

Concordamos com Tassoni e Leite (2011, p. 86) quando apontam que

A ação do professor, na constituição da relação entre o aluno e o conhecimento, demonstra a relação entre aprender e motivar-se. Da mesma forma, os significados e sentidos atribuídos pelos alunos para as ações dos professores revelam uma atitude afetiva em relação ao conhecimento – levam-nos a gostar de escrever, gostar da matemática ou de um conteúdo específico dela e, ainda ampliam a visão do aluno para além de uma única situação.

Em pesquisas realizadas com adolescentes autores de ato infracional e em situação de vulnerabilidade social (CAMPOS, 2015; DIAS, 2011), os participantes relataram haver uma melhor afinidade com o conhecimento quando se sentiam acolhidos e possuíam uma relação mais amigável com seus professores. Desse modo, percebe-se que respeito, proximidade, democracia, valorização (ABRAMOVAY, 2012) e outras práticas docentes são fundamentais para que se crie um vínculo positivo com o aluno.

Porém, infelizmente, conforme apontam algumas pesquisas (CARDOSO, 2016; CAMPOS, 2015; DIAS, 2011; ASSIS, 1999; SANCHES; MARTINS, 2015), o ambiente escolar não parece ser atrativo para os adolescentes, especialmente para aqueles que estão em conflito com a lei, pois a escola não tem acompanhado as mudanças da sociedade, ensinando através do mesmo modelo que os pais e avós desses adolescentes foram ensinados no passado. Portanto, não adianta apenas garantir ao adolescente o direito de estar dentro da escola, é preciso, também, que esse espaço seja repensado, valorizando as potencialidades e contribuições dos estudantes (DIAS; ONOFRE, 2010).

No que tange à confusão entre o direito e o dever à educação, não podemos deixar de ressaltar que este é sim, um direito e um dever: direito das crianças e dos adolescentes e dever do Estado em garantir sua efetivação. O professor, como funcionário público, ou seja, agente do Estado, tem como obrigação proporcionar educação de qualidade a seus educandos. Portanto, o dever não é do aluno, mas sim do professor. Quando a escola e seus atores acreditam que apenas oferecer a vaga seja o suficiente, estão se esquivando de uma obrigação que é sua e da potencialidade da educação em produzir novos conhecimentos e práticas.

A professora Andréa compreende que o jovem é obrigado a estar na escola pelo fato de ele não entender a importância da educação em sua vida. Entretanto, pesquisas (CARDOSO, 2016; CAMPOS, 2015; DIAS, 2011; ASSIS, 1999; SANCHES; MARTINS, 2015) mostram que os adolescentes reconhecem a importância da escola, seja para uma formação humana ou para a preparação para o mercado de trabalho. Apesar disso, o desinteresse é maior,

visto que o modo como a escola se apresenta a esses jovens já não faz mais sentido, pois não oferece espaços que valorizem a cultura juvenil.

Portanto, quando a escola é desinteressante e não faz sentido na vida desses jovens, passa a ser considerada por eles próprios como apenas uma obrigação, não sendo vista como um direito garantido por Lei. E é nessa mesma perspectiva dos jovens que alguns professores entendem que a obrigatoriedade da educação é necessária para que o aluno não deixe de frequentar a escola. A seguinte fala pode ilustrar esse entendimento:

*“eu vejo pela minha família assim, meus avós, meus pais que deixaram de estudar cedo porque não tinha uma questão de lei que falava que você TEM que ir pra escola, **que você é obrigado a ir, que você tem que estudar**, paravam de estudar para trabalhar, né, então eles cresciam muito sem perspectiva das coisas [...]”.*

(Priscila – Escola 2)

O trecho acima nos leva a observar que Priscila acredita que a educação só acontece porque é obrigatória e não porque os processos educativos oferecem uma possibilidade de formação humana. Portanto, não há uma visão reflexiva de que através da educação o sujeito realmente tenha possibilidades de se emancipar, conhecendo, assim, seus direitos. Ainda que a obrigação de frequentar a escola esteja intrinsecamente atrelada ao direito, a manutenção dos jovens na escola não pode estar pautada apenas na obrigação legal.

Em contrapartida ao que vem sendo falado sobre a educação ser um dever do aluno, Márcia traz para a discussão no grupo focal uma reflexão do seu papel enquanto educadora. Podemos observar isso no trecho a seguir:

*“Não tem como dar uma de Madre Teresa de Calcutá, no sentido assim “ó, seu material” de achar que eu sou a boa samaritana; para com isso. Para com isso de bom samaritano que lá **eles tem direito de ser cidadão**. [...] eu tô ganhando. Pode ser pouco, se não tá dando pra eu viver... **Não tô fazendo caridade, né**”.*

(Márcia – Escola 1)

Quando Márcia diz “eu tô ganhando”, podemos notar que ela reconhece sua posição como agente pública que tem como dever oferecer uma educação

de qualidade a seus alunos. Infelizmente, não são todos os professores que pensam dessa forma. Discursos que reiteram a profissão docente como sacerdócio, não só desvalorizam o trabalho profissional, como também faz com que os próprios professores incorporem a ideia de que estão fazendo muito mais do que sua obrigação. Assim, acaba ocorrendo o que apontam Carvalho et al. (2004): momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) acabam sendo utilizados pelos professores como espaço de lamentações, sem haver reflexões que busquem soluções coletivas, pensadas no bem de toda a comunidade escolar.

Ainda no que tange o direito à educação, concordamos com Tessuto (2017, p. 28) quando ela aponta que “é direito do aluno ter acesso à educação e também a um professor com formação apropriada”. O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases determina como deve ocorrer essa “formação apropriada” dos professores:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, art. 62).

Todos os professores participantes desta pesquisa possuem formação em nível superior e alguns, inclusive, possuem pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*) em suas áreas de atuação. Entretanto, muitos deles se queixaram de não ter recebido, na faculdade, uma formação que os ajudassem a enfrentar as dificuldades de trabalhar com adolescentes autores de ato infracional. As falas a seguir podem ilustrar isso:

*“[...] a formação pedagógica foi **completamente insuficiente**, assim... Muito fraca. Infelizmente”.*

(Felipe – Escola 1)

“[...] mal ouvia falar de educação de jovens e adultos, eu não carreguei da universidade nenhuma fundamentação teórica para trabalhar com esse público que eu atuo”.

(Felipe – Escola 1)

“Na universidade não fui preparada para trabalhar com público desse tipo”.

(Fernanda – Escola 1)

Compreendemos que a formação inicial de professores na graduação não dê conta de tratar de todos os assuntos referentes ao cotidiano escolar, pois as demandas são diversas e na sala de aula o professor encontrará públicos bastante heterogêneos. Porém, se levarmos em consideração o fato de que a educação escolar tem como objetivo “proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013, p. 4), acreditamos ser essencial que os profissionais da educação recebessem algum tipo de formação sobre Direitos Humanos, como responsabilidade do Estado, em formação continuada.

Cella (2007, p. 95) defende que Educadores Sociais¹⁹ precisam receber uma formação diferenciada, pois “seu trabalho não se restringirá a ministrar determinado conteúdo curricular, mas de acrescer a esses conteúdos aqueles que, em específico, necessitam os adolescentes em situação de exclusão”.

A nosso ver, uma formação inicial diferenciada para quem vai trabalhar com adolescente autor de ato infracional talvez não seja necessária. O que acreditamos ser necessário é que as licenciaturas ofereçam mais oportunidades a seus graduandos para que possam refletir de maneira crítica sobre questões sociais. No caso de cursos de formação continuada, seria interessante que houvesse ao professor momentos em que pudesse pensar em suas práticas cotidianas dentro e fora da sala de aula. Concordamos com Carvalho et al. (2004) que uma formação em Direitos Humanos não possa se resumir na leitura da Declaração Universal dos Direitos do Homem (embora esse seja um começo importante), mas é preciso que essa formação seja transversal, contínua e reflexiva.

Porém, o professor não pode pautar seu trabalho na defasagem de sua formação, ou seja, é preciso que ele próprio busque por leituras e conhecimento para saber lidar com as mais diversas diferenças e dificuldades

¹⁹ Cella (2007) entende como Educador Social todo aquele que trabalha com educação de pessoas que já sofreram ou sofrem algum tipo de exclusão. Professores que atendem adolescentes autores de ato infracional, através dessa perspectiva, então, não deixam de ser educadores sociais.

que aparecem em seu cotidiano. É nesse sentido que a professora Marcia diz que busca aprimorar suas práticas:

*“para lidar com essas crianças em situações de muita vulnerabilidade social, eu vou e **procuro um conhecimento acadêmico**, a teoria”.*
(Marcia – Escola 1)

É sabido que a atuação docente não é simples: são relatórios, diários de classe, avaliações, planejamentos, planos de ensino entre tantas outras obrigações que os professores não dão conta de realizar dentro da escola, tendo, assim, que estender o horário de trabalho para suas casas. Entretanto, a leitura e a busca por conhecimento não pode deixar de ser uma prática cotidiana do professor. É preciso que o próprio indivíduo encontre brechas no cotidiano, ainda que este seja sufocante, para que possa aprimorar sua prática.

Deste modo, na presente pesquisa, apesar de reconhecerem que possuem importante papel na vida dos adolescentes, alguns professores reclamam do fato de não haver políticas públicas que deem respaldo a seu trabalho:

“Agora assim, tem que vir pra escola, tem que vir pra escola, mas não é só a escola. Não é só a cama do hospital, tem que ter o remédio, o soro, o diagnóstico, um monte de coisa”.
(Antônia – Escola 1)

Quando a professora diz que precisa, além da escola, de mais “um monte de coisa”, ela parece se remeter à falha da rede de atendimento à criança e ao adolescente. De acordo com Assis (2009, p. 239), o trabalho em rede

[...] promove a efetiva comunicação entre os atores/instituições responsáveis pelas ações destinadas a crianças e adolescentes (saúde, educação, ação social, órgãos de proteção, entre outras), favorecendo o contato necessário para o entendimento das características de cada ator/instituição: suas competências, sua missão, sua estrutura, seus processos e procedimentos, seu potencial de ação e suas limitações.

Sabemos que o trabalho em rede é, infelizmente, ainda bastante deficiente. Conforme aponta Assis (2009), ainda são muitos os desafios enfrentados, como a resistência no modo de trabalho verticalizado, os conflitos, a competição, a sobrecarga de trabalho, entre outros.

Entretanto, questionamos se a escola tem feito algo para melhorar esse diálogo entre os diferentes agentes sociais. De que forma a instituição escolar tem contribuído para que haja um diálogo entre as diferentes instituições? Os professores participam das reuniões da rede com outras instituições? A escola tem, junto a outros órgãos, discutido casos ou apenas feito “encaminhamentos” e lavado suas mãos?

Além da ausência de suporte, os professores também relatam que uma das dificuldades que enfrentam no dia a dia na Educação de Jovens e Adultos é a grande diversidade de idades na sala de aula. A maioria dos professores acreditam que essa junção não é benéfica nem para os mais velhos, nem para os mais jovens:

*“Agora, essa história de colocar adulto junto pra mim já é um abismo de diferença. [...] quando ele chega na escola, ele vai com os adultos. Chega na escola e, mais uma vez, ele é comparado aos adultos que tem um comportamento até reacionário, ou comportamento extremamente tradicional. **Vamos supor: ele vai ter aula com uma pessoa de 48 anos que tem uma casa pra cuidar, tá lá pra garantir um emprego; então a pessoa vai se empenhar...** Então ele é comparado àquele homem formado. Então, mais uma vez, a comparação aí é injusta”.*
(Marcia – Escola 1)

Alguns aspectos nessas falas merecem destaques. O primeiro deles diz respeito a essa ideia de abismo entre o mundo do adolescente e do adulto. Será que esse abismo é mesmo tão profundo assim? Concordamos que os adolescentes estão em uma condição peculiar de desenvolvimento, porém, essa ideia de que apenas pelo fato de serem adolescentes não conseguem estabelecer um diálogo horizontal com os adultos, nos remete à concepção naturalizante de adolescência, conforme defendida por autores como Hall (2000), Erikson (1976), Aberastury (1983) e Knobel (1981; 2000).

O entendimento de que os adultos apresentarão um comportamento mais reacionário e os jovens terão um comportamento mais moderno, nos leva a entender que a professora acredita que a idade é fator crucial para diferenciar visões de mundo. Entretanto, nem sempre é assim que ocorre: atualmente, por exemplo, podemos ver uma grande quantidade de adolescentes²⁰ reproduzindo discursos conservadores como aqueles defendidos pelo candidato à presidência Jair Bolsonaro²¹.

Outro aspecto que merece relevância é quando ela diz que os mais velhos terão outros interesses na escola, diferente do adolescente. Na visão dela, os adultos estão lá para garantir o emprego, enquanto o jovem não precisa se preocupar com isso. Entretanto, essa ideia de que o adolescente não terá que se preocupar com um emprego nem sempre é verdadeira, pois conforme aponta Roman (2009), o jovem das classes populares precisa, desde cedo, ir em busca de seu próprio sustento e, muitas vezes, do sustento da família.

Também não podemos deixar de considerar que a diversidade é essencial para a riqueza do processo educativo. Mesmo um professor que atua com apenas adolescentes no ensino regular, precisa lidar com as diferenças entre seus educandos. A diversidade fará parte de qualquer ambiente educativo que esse professor esteja. Além disso, conforme aponta Cortesão (1999, p. p. 5), são as diferentes formas de ver o mundo que poderão enriquecer ainda mais a aprendizagem, pois

todos se posicionam face aos problemas do cotidiano de uma maneira própria. Não pode, portanto deixar de se pensar como será enriquecedor para todos que o “outro-diferente”, em vez de ser considerado estranho ou ignorante, seja lido como alguém que tem muito a desvendar para os restantes elementos do grupo, que tem uma contribuição própria para a resolução de questões de aprendizagem com que se defrontam.

²⁰ De acordo com a BBC Brasil, 60% dos eleitores de Bolsonaro têm entre 16 e 34 anos e desses, 30% têm menos de 24 anos (<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41936761>).

²¹ Jair Bolsonaro é deputado federal e pré-candidato à presidência da república em 2018. Bolsonaro é conhecido por seus discursos polêmicos em relação às mulheres, negros, indígenas e comunidade LGBTQ.

Nesse sentido, parece-nos importante também destacar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), defendido por Vigotski (1991). Para o autor, existem dois diferentes níveis de desenvolvimento: o real e o proximal. O primeiro deles se refere às funções que o indivíduo já consegue realizar sozinho e o segundo, àquilo que precisa da intervenção de outro – no caso da escola, podendo ser de um professor ou de um colega de classe. Em suas palavras, “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 1991, p. 58). Assim, Vigotski (1991) demonstra a importância da convivência com pessoas culturalmente mais desenvolvidas para a aprendizagem e desenvolvimento.

Entretanto, outros professores não veem com bons olhos essa heterogeneidade e apresentam discursos bastante preconceituosos, conforme apresentados a seguir:

*“Mas tem aquela coisa, né? É o direito, tá, tem direito, mas e o direito do outro que não tá **contaminado**? Como é que fica? Se jogar, como diz o ditado, uma laranja podre no meio de um monte de boa...”*
(Meire – Escola 1)

*“nunca esses L.A.s deviam estar dentro de uma sala de aula de EJA. Devia ser... separado, não é correto... segregado. “Vamos montar uma sala de aula só pra bandido, né”. **A gente sabe que tá trabalhando com bandido**, né. O que acontece, ele vai lá, um deles e acaba estragando o desenvolvimento do resto”.*
(Marcos – Escola 2)

Essa visão de que o adolescente autor de ato infracional está “contaminado” ou é “bandido” reforça a lógica do extinto Código de Menores, ou seja, a ideia de que esse jovem se encontra em situação irregular e, portanto, precisa estar apartado dos demais. Essa concepção é uma forma de negar o direito à educação, o qual, conforme aponta Cardoso (2016), ainda não é uma realidade prática. Segundo a autora, grande parte dos adolescentes em conflito com a lei estão evadidos da escola e aqueles que ainda frequentam, são tidos como “problemáticos”. Ainda, a expressão do professor denota

preconceitos históricos arraigados na sociedade e a não crença na possibilidade de que os sujeitos possam se transformar.

Esse tipo de pensamento, infelizmente, pode levar a o que Bazon, Silva e Ferrari (2013, p. 193) chamam de “processos sutis de exclusão”, ou seja, o baixo desempenho, os conflitos com os professores e um ambiente ruim fazem com que a escola seja um espaço desinteressante para esses adolescentes, o que leva, muitas vezes, a evasão.

Por mais que os discursos dos professores não falem claramente em tirar esse adolescente da escola, o que podemos entender é que não se reconhece o direito deste em frequentar as aulas nas mesmas condições que qualquer outro estudante.

Assim, entendem que seria melhor que esses adolescentes estivessem separados dos outros estudantes, pois como apontam Francisco e Murgo (2015, p. 110), não estão preparados para “lidar com situações que fogem do habitual”.

Os docentes entendem que esses jovens, pela falta de interesse, acabam atrapalhando o andamento da escola. O desinteresse dos alunos foi constatado no estudo desenvolvido por Gallo e Williams (2008), que afirmam existir um grande desinteresse dos adolescentes autores de atos infracionais. Porém, o que a escola tem feito para tornar o ambiente escolar mais interessante e convidativo a esses jovens? Será que os professores têm buscado compreender a história de vida e escolar, muitas vezes atravessada pelo suposto fracasso na aquisição do conhecimento por parte desses adolescentes para, assim, buscar uma prática pedagógica mais significativa a eles?

Procuraremos responder essas questões no próximo subitem, o qual tratará das práticas pedagógicas que tem contribuído para a reinserção escolar desses jovens.

5.3.3 Práticas pedagógicas que contribuem para a reinserção escolar dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa

Ao longo da pesquisa, tanto na coleta de dados quanto no momento das análises, pudemos observar que grande parcela dos professores aparenta certa preocupação em oferecer uma formação crítica e significativa a seus educandos. Entretanto, quando questionados se desenvolviam práticas que contribuíssem para a reinserção dos jovens que se encontram em conflito com a lei, a maioria das respostas ficou um pouco vaga, se limitando a dizer que tentam um relacionamento horizontal, com diálogos e respeito – práticas que devem ocorrer com qualquer grupo de alunos.

Assim, apenas um professor apresentou uma forma diferenciada de trabalho que busca tornar a escola um ambiente mais atrativo e mais significativo para os adolescentes em conflito com a lei:

*“Esse caminho da literatura que eu consegui a partir dos artistas periféricos, é muito louco [...] eles [os adolescentes] **não querem saber da aula, mas naquele momento ele entende**, “o que é a linguagem da poesia?”, quando trabalho no rap. Pra que que serve você saber ler um texto? Pô, sempre escutou racionais Mcs e achou o som de maluco, que valoriza o bandido e na hora que ele vê que, meu, não, ele traz [...] desconstruindo essa visão ele fica “caralho, nossa, eu entendi, eu entendi” e ele fica abismado com a ignorância dele e isso é muito legal, porque é claro que ele pode recusar isso, né, ter a repulsa de não se enxergar como ignorante - a negação do estado em que ele se encontra – mas mexeu, mexeu no interior dele, ele sabe pelo menos pra que serve, minimamente ele sabe pra que serve você saber ler bem um texto. E **talvez construir bem um texto** “pô, esse cara fala da realidade que eu vivo, pô, mas eu não consigo fazer isso também”. **Questão de identidade**”.*

(Felipe – Escola 1)

A fala de Felipe demonstra que, em sua prática, ele busca estabelecer uma relação entre o mundo do adolescente – muitas vezes permeado por violências, privações materiais e de direitos etc. – e a realidade da escola, mostrando a esses jovens que a poesia, por exemplo, pode ser muito mais interessante do que os clássicos que a escola costuma oferecer em suas aulas de língua portuguesa. E que, por esta estratégia, a escola pode cumprir seu papel de transmitir o conhecimento, com recursos diferenciados, como um caminho para a aprendizagem e, portanto, garantia ao direito à educação.

Vale a pena esclarecer que concordamos com autores como Saviani (2013, p. 14), que defendem que a escola existe para “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado” e, portanto, não pode se resumir ao saber popular. Entretanto, para que se possa chegar ao conhecimento erudito, é necessário que antes seja despertado o interesse do aluno.

Além de tentar trazer o cotidiano do jovem para a escola e buscar torná-la mais significativa, Felipe também demonstra certa preocupação em trabalhar a socialização desses jovens com os mais velhos, valorizando a heterogeneidade presente em sala de aula:

“Eu acho que são momentos legais porque são momentos em que esses conjuntos, apartados aí dentro de uma sala, acabam se encontrando melhor, e concordando em muitos pontos. Porque vivem uma situação muito parecida. São os momentos mais legais”.
(Felipe – Escola 1)

Outro professor também traz uma proposta de atividade (que até o dia da entrevista ainda não havia sido posta em prática) envolvendo todos os alunos e buscando tornar o estudo de um gênero textual – música – mais atrativo aos alunos:

“Um projeto [...] de trabalhar aquela música “cálice”, que retrata a época da Ditadura Militar, que naquela época você não tinha liberdade de expressão, né. Então as pessoas falavam baixinho, tudo era às escondidas e as consequências não eram agradáveis: era morte, opressão, apanhavam. Então, com a finalidade de partir esse projeto pro lado da Literatura, retratasse a História... perpassa um pouco, né. Esse tema, essa música “cálice” ela é... ela é bem polissêmica, né, ela tem várias conotações, né. Quando ele fala “pai, afasta de mim esse cálice”, ele fez um trocadilho usando... ele conseguiu fazer um trocadilho com a palavra cálice tanto é que você vê que tem as mãos assim e usando o cálice do vinho também, mas com outra intenção, usando o “cálice” do calar. É genial!”
(Emerson – Escola 2)

Num primeiro momento, a proposta de trabalho nos pareceu muito interessante, pois a letra da música Cálice (1973), lançada durante a ditadura

civil-militar (1964 – 1985), poderia ser trabalhada num sentido de refletir se esse período em que não havia liberdade de expressão realmente acabou – e para quem acabou. Outra forma de se trabalhar essa música poderia ser uma análise comparativa entre a versão escrita em 1973 e uma versão mais atual, composta pelo *rapper* Criolo, pois como aponta Vicelli (2016, p. 118), “o tipo de violência sofrida pelos trabalhadores brasileiros, pobres, negros e nordestinos é similar à violência sofrida pelos artistas no período ditatorial”.

Porém, fazendo uma análise mais aprofundada das falas do professor, o fato de ele não ter trazido nenhuma proposta que traga a letra da música para os dias atuais e, em outros momentos da entrevista, ter dito que seu trabalho é “moldar cultura” nos jovens, a ideia de se trabalhar uma música escrita por cantores renomados como Chico Buarque e Gilberto Gil nos pareceu muito mais que ele se utiliza de um recurso interessante apenas para impor um valor, ou seja, o que ele entende como cultura. Assim, parece-nos que o professor não vê a potencialidade dentro do próprio trabalho, mas existe aí uma potencialidade a ser desenvolvida caso o docente tenha acesso a uma formação crítica e reflexiva, pautada nos Direitos Humanos, conforme proposto e discutido anteriormente.

Outro aspecto que merece destaque, diz respeito ao trabalho da escola como um todo na busca pela reinserção escolar dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Uma das professoras relata que acredita ser essencial que todos os atores da escola estejam comprometidos com a educação dos alunos da escola:

“a fala nossa que desde a pessoa que tá fazendo faxina até o diretor, todos são educadores, então a gente tem que ter a mesma fala e a fala de todos esses, porque num adianta nada o professor ter uma política dentro da sala de aula aí chega lá na comida lá, a sei lá, a servente que vai servir lá, a cozinheira pegar e dar um esparramo, quer dizer, todo aquele trabalho de sala de aula foi por água abaixo então eu acho muito importante o trabalho comprometido”.

(Rita – Escola 1)

Entretanto, essa fala ficou contraditória quando a mesma professora disse que acredita que cada um deve fazer a sua parte individualmente, ou seja, valorizando as “pequenas revoluções”:

*“Se eu quero uma sociedade melhor eu **tenho que começar por mim**. Eu tenho que ser a mudança que eu quero no mundo né, como diria Gandhi né, eu tenho que começar por mim pra fazer essa mudança. Então se eu quero um mundo mais justo, um mundo mais tolerante, eu tenho que trabalhar a tolerância com esse jovem [...]”.*
(Rita – Escola 1)

Consideramos importante que o professor perceba a importância do seu trabalho nos pequenos gestos com seus educandos, valorizando a afetividade, o diálogo e o respeito (FRANCISCO; MURGO, 2015). A contradição como constitutiva do ser social pode ser um elemento fundamental nos processos reflexivos da equipe escolar. Entretanto, ficou evidente a falta uma ação mais coletiva em ambas as instituições investigadas nessa pesquisa.

Consideramos ser preciso que as escolas, como um todo, compreendam seu papel de transformadoras da sociedade, garantindo a esses jovens a oportunidade de se reconhecerem enquanto protagonistas de suas próprias histórias. Concordamos com Francisco e Murgo (2015, p. 117) no sentido de que “há que se garantir uma escola pública, revolucionária e de qualidade, que tenha como foco a transformação da sociedade [...]”.

Portanto, analisando as falas apresentadas nessa categoria, podemos perceber que há pouca ou quase nenhuma articulação entre os atores da escola na busca pela reinserção escolar; há apenas poucos trabalhos fragmentados entre os professores. Outro aspecto interessante que merece menção diz respeito ao desconhecimento dos docentes no que se refere às leis de proteção à criança e ao adolescente, como o ECA e a LDB. Juntamente ao desconhecimento dessas leis, percebe-se que os professores não reconhecem a educação como um direito e abrem espaço para discursos preconceituosos que não reconhecem adolescentes autores de ato infracionais como sujeitos de direitos. Uma formação inicial e continuada a esses professores se faz urgente, uma vez que práticas reflexivas poderiam contribuir para que discursos como esses sejam menos comuns.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo principal saber qual concepção carregam os professores a respeito dos adolescentes autores de ato infracional que são recebidos por eles na escola. Inicialmente, a intenção era que apenas professores participassem da coleta de dados, entretanto, tivemos também a participação de diretoras e coordenadoras pedagógicas – o que contribuiu no enriquecimento deste trabalho, pois estas acabam apresentando uma visão mais global da escola, para além da sala de aula.

Sabemos que o trabalho docente não se resume a tarefa simples; a maioria deles se submete a jornadas de trabalho exaustivas, lecionando em três períodos (manhã, tarde e noite), turmas lotadas, falta de materiais, péssima remuneração, entre outros. Portanto, essa pesquisa não teve como intenção tecer críticas infundadas apenas para apontar o dedo e dizer o que está certo e o que está errado nas práticas docentes. Pelo contrário, o que mais queríamos nesse trabalho é dar escuta a essa classe trabalhadora que muito fala e pouco é ouvida e compreendida.

As análises deste trabalho foram realizadas com a intenção de apontar algumas contradições carregadas pelos docentes nos discursos referentes a suas práticas, mas sempre visando a reflexão para que estas possam ser cada vez mais aprimoradas e melhoradas. Assim, algumas considerações finais serão levantadas, mas o objetivo é que essa pesquisa não pare por aqui.

Dessa forma, nosso trabalho organizou as falas dos docentes em três categorias: Adolescência: entre discursos inatistas e sociais, Violência e adolescente autor de ato infracional e, por fim, Direito à educação e (re)inserção escolar.

Na primeira categoria, buscamos conhecer as concepções de adolescência carregadas pelos professores. De modo geral, as falas se apresentaram com uma visão que naturaliza a adolescência. Alguns aspectos foram destacados como provenientes dessa fase, tal qual a necessidade de chamar a atenção, imaturidade, oscilação de humor, busca por aceitação e pelas tribos e conflitos. Essas noções nos remetem à corrente da psicologia que naturaliza a adolescência, desconsiderando o lugar social e histórico que o adolescente ocupa.

No que diz respeito aos conflitos, os professores parecem compreender que estes são resultados de relações sociais, ou seja, das exigências feitas pelos familiares e professores, falta de compreensão dos adultos entre outras coisas. Porém, o simples fato de não questionarem a existência de um conflito, mostra uma visão que universaliza esse momento da vida, se esquecem que a existência de um conflito ou não já é uma construção social. Bock (2004, p. 35) aponta que essa visão precisa ser superada, uma vez que “em nada tem contribuído para a valorização da adolescência e da juventude; em nada tem contribuído para a construção de políticas sociais voltadas para esses grupos”.

Apenas uma das professoras criticou a visão naturalizante da adolescência, questionando a existência de conflitos, o que mostra que, de um modo geral, os docentes delimitam os adolescentes dentro da concepção biologizante dessa fase da vida.

No que diz respeito ao adolescente autor de ato infracional, observamos que os discursos dos docentes não fogem do que é reiterado pela mídia e pelo senso comum: alguns deles acreditam que os adolescentes tendem a ser mais violentos que os adultos e que não há punição para as ações desses jovens. Isso mostra um desconhecimento preocupante quando se trata de profissionais que trabalham cotidianamente com essa população. Preocupou-nos também a relativização da violência policial, buscando justificativas para ações truculentas que geralmente vitimizam jovens das classes mais populares.

Outro aspecto que não podemos deixar de destacar é o desconhecimento dos professores no que diz respeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente. A falta de domínio sobre o histórico dessa legislação tão importante e de como chegamos até ela, faz com que os docentes, mais uma vez, reproduzam discursos pautados apenas no conhecimento popular, sem um aprofundamento sociológico e histórico do tema. Entre esses discursos, está a ideia de que o ECA garante direitos, mas se esquece dos deveres e que, por isso acaba por tirar a autoridade das famílias. Falas como essas, vindo de professores, merecem atenção, afinal, se a escola, que deveria formar para o exercício da cidadania – esta que só existe quando conhecemos nossos direitos – não a ensina, como realmente veremos uma efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente?

Notamos, também, que os professores criticam o fato de precisarem lidar com as diferenças de idade na sala de aula, pois consideram que os adultos e os adolescentes vivem em mundos muito distintos. Nesse sentido, percebemos a importância de uma formação básica em direitos humanos

imbricada no conceito de cultura democrática, fundamentada nos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância em relação às diferenças, na solidariedade, na justiça social, na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade [...] (SILVA, 2010, p. 43)

Observamos que alguns professores não possuem muita clareza sobre o motivo pelo qual esses adolescentes estão na escola, o que afeta significativamente no trabalho de reinserção desses jovens. Há uma confusão entre o dever e o direito à educação. Poucos professores conseguem reconhecer sua função como essencial na garantia de uma educação de qualidade a outros. Os demais acreditam que se o estudante não estiver aprendendo, este é o único responsável pelo seu fracasso escolar. Pesquisas como as de Campos (2015) e Cardoso (2016) mostram que essa visão dos professores são transmitidas aos adolescentes e estes acabam comprando a ideia de que são culpados pelo insucesso com os estudos, fazendo com que abandonem a escola.

Assim, é essencial que haja por parte da escola formas de reinserir os adolescentes que cumprem medida socioeducativa, pois estes, quando entram no mundo da criminalidade, geralmente já apresentam grande defasagem escolar (CAMPOS, 2015). Apenas um professor participante desta pesquisa demonstrou maior preocupação com a reinserção desses jovens, principalmente pelo fato de possuir uma identificação pessoal com os históricos de vida desses adolescentes, uma vez que também veio de origem humilde. Suas práticas partem da vivência do aluno sem se limitar a ela, o que demonstra empatia e valorização, fazendo com que os adolescentes se sintam mais interessados em aprender. Além disso, a preocupação em fazer com que haja interação entre os mais velhos e que estes aprendam também a valorizar as culturas juvenis, demonstra responsabilidade com o seu trabalho.

Práticas bem-intencionadas, porém, pouco efetivas, também puderam ser observadas nessa pesquisa. O que se percebeu, contudo, é que faltou ao professor refletir sobre o que pensam seus alunos e quais conhecimentos trazem para a escola. A valorização do que os adolescentes trazem de suas realidades se faz urgente, uma vez que, conforme apontam Martins e Carrano (2011, p. 54)

Através da elaboração de linguagens em comum, a escola pode recuperar seu prestígio entre os jovens, bem como o prazer deles estarem em um lugar que podem chamar de seu na medida em que são reconhecidos como sujeitos produtores de cultura.

Refletindo, portanto, sobre todos os resultados levantados nessa pesquisa, consideramos essencial se pensar em políticas públicas que contribuam para a reinserção escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. É preciso que as ações com essa população deixem de ser pontuais entre apenas poucos professores e comecem a fazer parte dos projetos pedagógicos.

Além disso, reiteramos a importância de se pensar em políticas de formação – inicial e continuada – a professores de educação básica no sentido de contribuir para uma maior reflexão sobre direitos humanos. A escola, enquanto espaço formativo, não pode permanecer repetindo discursos vazios, como vem acontecendo. As licenciaturas precisam ter mais espaço para o estudo de legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente, não apenas conhecendo o conteúdo da lei, mas também fazendo uma reflexão sobre o que ela significa. Assim, teremos um começo para se pensar em uma escola que seja realmente inclusiva e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, atendendo a todas as diferenças.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. *et al.* **Adolescência**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- ABRAMO, H. W. “Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil”. In: Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n.5-6, 1997.
- ABRAMOVAY, M. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: Flasco sede Brasil. 2012.
- AGUIAR, W. M. J. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 23, p. 11-25, 2006.
- AMORIM, D. C. A doutrina de proteção integral de crianças e adolescentes nas políticas sociais: a realidade de Chapecó. 2017. Tese (doutorado em Serviço Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 144 f.
- ARANTES, E. M. de M. Sobre as propostas de redução da maioridade penal. In: DUARTE, Y. M. (Org.). **Redução da Idade Penal: Socioeducação não faz com prisão**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, p. 9-14, 2013.
- ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. **Entre Passado e Futuro**, Relógio D'Água, 1957.
- ARENDT, H. Da violência. 1969/1970. Disponível em:
<<http://pavio.net/download/textos/ARENDT,%20Hannah.%20Da%20Viol%C3%Aancia.pdf>> Acesso em: 02 mai. 2018.
- ASSIS, S. G. **Traçando caminhos em uma sociedade violenta**: a vida de jovens infratores e de seus irmãos não infratores. 2. ed., Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.
- BAQUERO, R. V. A.; LEMES, M. A.; SANTOS, E. A. 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.
- BARCIELA, F. G. d. A. P. **O estudo errado e a escola conivente**. 2015. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- 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. 175-199, 2013.
- BECKER, D. **O que é adolescência** (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2013.
- BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, 2004.

BRASIL. **Lei de 16 de Dezembro de 1830**. Manda executar o código criminal. Código Criminal do Império do Brasil. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-16-12-1830.htm>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Decreto Lei nº 847, de 11 de outubro de 1890. **Código Penal dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D847.htm>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. **Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Código de Menores. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. **Constituição Federal de 1937**. Promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. **Decreto-lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Congresso Nacional. **Decreto-lei nº 3.799 de 05 de novembro de 1941**. Transforma o Instituto Sete de Setembro em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Brasília, DF, 1941. Disponível em: <<https://bit.ly/2VeQtd6>>. Acesso em: 20 de fev. de 2018.

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

_____. **Lei no 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Código de Menores. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 8069, de 13 de janeiro de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Dispõe sobre a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF, 1990b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm> Acesso em: 20 fev. 2018.

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

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução CONANDA nº 113 de 19 de abril de 2006.** Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <
http://www.crpsp.org.br/porta1/comunicacao/diversos/mini_cd/pdfs/res_113_conanda.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018. Brasília: Conanda, 2006.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 20 fev. 2018.

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

_____. Secretaria Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude; Conselho Nacional de Juventude. **Estatuto da Juventude:** mais direitos para a juventude que transforma o Brasil. Lei nº12.852, de 5 de agosto de 2013. Brasília: Imprensa Nacional. 2013. Disponível em: <
<https://bit.ly/1chz4UQ>>. Acesso em: 20 de fev. de 2018.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Levantamento Anual dos/as Adolescentes em Conflito com a Lei – 2012.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: <
<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/levantamento-sinase-2012>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. **Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016,** que define as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

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

CAMPOS, D. C. **Os sentidos de escola e de educação construídos por jovens em cumprimento de medida socioeducativa,** 2015. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015.

CAMPOS, D. C.; FONSECA, D. C. **Os sentidos do trabalho social na área da infância e juventude:** a visão de professores participantes de um curso de formação. Relatório Final (Iniciação Científica/Bolsa PIBIC) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, 2013.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. Educação em Direitos Humanos e Formação de Educadores. Porto Alegre: **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 36, p. 59-66, 2013.

CARDOSO, P. C. **A construção de identidade de adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação de Educação Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2017.

CARVALHO, J. S. F. et al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 30, n.2, p. 435-445. 2004.

CARVALHO, J. P. M.; MEIRELES, J.; GUZZO, R. S. L. Políticas de Participação de Estudantes: Psicologia na Democratização da Escola. *Psicologia: Ciência e Profissão* Abr/Jun. 2018 v. 38 n°2, p. 378-390.

CASADO, L. M. **A relação entre professor de eja e alunos em liberdade assistida: consequências para o processo de ensino e aprendizagem**, 2009. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CASTRO, D. B. **A escola e o adolescente em Liberdade Assistida**. 2016. 193 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2016.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Por um novo paradigma de fazer políticas**: políticas de/para/com juventudes. Brasília: UNESCO, 2003.

CELLA, S. M. **A formação de professores para educação de adolescentes em conflito com a lei**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007. 212 f.

CESAR, M. R. de A. **A Invenção da “Adolescência” no Discurso Psicopedagógico**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação na área de Concentração: Metodologia de Ensino). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

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

CHAVES, T. M. V.; MORSCHBACHER, M.; TERRAZZAN, E. A. Formação pedagógica em cursos de licenciatura: um levantamento sobre as produções acadêmico-científicas do Brasil. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 117-128, jan.-jun. 2014

CHECCHIA, A. K. A. **O que jovens alunos de classes populares têm a dizer sobre a experiência escolar na adolescência**. São Paulo, 2006. 234 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. do. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, P.C. P.; IULIANELLI, J.A.S. (Org.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. p.19-37

COIMBRA, C. M. B. Direitos Humanos e Criminalização da Pobreza. Trabalho apresentado em Mesa Redonda: **Direitos Humanos e Criminalização da Pobreza no I Seminário Internacional de Direitos Humanos, Violência e Pobreza**: a situação de crianças e adolescentes na América Latina hoje,

realizado pela UERJ, em outubro de 2006. Disponível em: <<http://twixar.me/zsFK>>

COLOMBO, M. **A construção do delinquente juvenil**: um estudo sobre o Adolescente infrator na cidade de Marília. 2001. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, 2001. Disponível em: < <http://www.bdae.org.br/handle/123456789/1437> >. Acesso em: 07 jan. 2018.

CORTESÃO, L. O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas. **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. 1999. 23p.

CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virgínia de; SPOSITO, Marília Pontes. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

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.

DIAS, A. F.; ONOFRE, E. M. C. A relação do jovem em conflito com a lei e a escola. **Impulso**, Piracicaba, v. 1, p. 50-65, 2011.

DIAS, A. F.; ONOFRE, E. M. C. A relação do jovem em conflito com a lei e a escola. Piracicaba: **Impulso**, v. 20, p. 31-42, 2010.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, v. 23, n. 02, p. 381-406, 2005.

ESTEVAM, I. D.; COUTINHO, M. P. de L.; ARAÚJO, L. F. A. Os desafios da prática socioeducativa de privação de liberdade em adolescentes em conflito com a lei: Ressocialização ou exclusão social? **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 40, n. 1, pp. 64-72, jan./mar. 2009

ERIKSON, E. H. **Identidade: juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FALEIROS, V. P. Impunidade e inimputabilidade. São Paulo: **Serviço Social e Sociedade**. v. XXIV, n.77, p. 78-107, 2004.

FEFFERMANN, M. Os Jovens trabalhadores do Tráfico de Drogas. In: XIV Encontro Nacional da Abrapso, 2007, Rio de Janeiro. **Diálogos em Psicologia Social**: Epistemológicos, Metodológicos, Éticos, Políticos, Estéticos, Políticas Públicas. Rio de Janeiro: Abrapso, 2007.

FEFFERMANN, M. Reflexões sobre os jovens inseridos no tráfico de drogas: uma malha que os enreda. **Saúde & Transformação Social / Health & Social Change**, vol. 4, n. 2, abril-junho, 2013, pp. 55-65.

FERRAZ, J. D. F. Do ‘Mal Necessário’ à ‘Metáfora Bélica’: A lógica dual do Estado Autoritário. **Maracanã**, Rio de Janeiro. vol. IV, n. 4, p. 195-207. 2007.

FERREIRA, L. A. M. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação**. 2004. 223 f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2004.

FERREIRA, R. M. de A. **Inclusão escolar de adolescentes em situação de liberdade assistida**. 2011. 101 f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FONSECA, D. C.; CAMPOS, D. C.; ALMEIDA, F. L. Juventude, Direitos Humanos e Educação em Privação de Liberdade. **Educação: Teoria e Prática**, v. 26, p. 79-96, 2016

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987. 253p.

FRANCISCO, M. V; MURGO, C. S. O papel da escola na trajetória de Adolescentes autores de atos infracionais: concepções de professores. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 26, n. 1, p. 98-120, jan./abr. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões Teórico práticas. Pelotas: **Cadernos de educação**. p. 417-442, 2010.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação** (pp. 180-216). São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2004.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. de A. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 41-59, 2008.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIUSTA, A. S. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. In: **Educ.Rev.** Belo Horizonte, v.1: 24-31. 1985

GOETHEL, E. S. Q. **A ação dos atores jurídico-sociais em processos judiciais de estudantes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/144411>>. Acesso em: 07 de jan. de 2018.

GONDIM, S. M. N. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161. 2002

HAGE, S. M.; ARAÚJO, M. N. Pela consolidação dos marcos legais que asseguram direitos às crianças, adolescentes e jovens brasileiros! In: **Conselho Federal de Psicologia (Org.)**. Redução da Idade Penal: Socioeducação não se faz com educação. Brasília: CFP, 2013. p. 31-34.

HALL, S. Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. **Classics in the History of Psychology**, [S.l.] p. 1-45, July. 2000. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ps000085.pdf>>. Acesso em: 26 de fev. de 2018.

JACOBINA, O. M. P. **Filhos do Brasil: da (des)proteção ao ato infracional**. Tese (Doutorado em Psicologia). Departamento de Psicologia Clínica Instituto de Psicologia Universidade de Brasília. 2011. 172 p.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R.; VANNCHI, P. (Org.). Juventude e Sociedade: trabalho, educação e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.

KNOBEL, M. “A Síndrome da Adolescência Normal”. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. (orgs.). **Adolescência Normal**. Artes Médicas, 1981.

KNOBEL, M. “Normalidade, responsabilidade e psicopatologia da violência na adolescência”. In: LEVISKY, D. (org.). **Adolescência e violência: consequências da realidade brasileira**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo. v. 26/27. P. 149-158, 1990/1991.

MARQUES, P. **Implementação de política pública: uma leitura a partir da esfera federal – política de atendimento do adolescente em conflito com a lei no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação: currículo) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, 2008.

MARTINS, C. H. S.; CARRANO, P. C. R.. A Escola Diante das Culturas Juvenis: reconhecer para dialogar. Santa Maria: **Educação**. v. 36, p. 43-56, 2011.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997. (reimpressão, 2012)

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

MASELLA, M. A. **A inclusão do adolescente autor de ato infracional e a rede de proteção: um olhar interdisciplinar**. Tese (Doutorado em Educação:

currículo) – Programa de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.pucsp.br/gepi/downloads/TESES_CONCLUIDAS/2014-TESE-MARCIO%20MASELLA.pdf>. Acesso em: 07 de jan. de 2018, 2014.

MINAYO, M. C. S. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. 134p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28a. Edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

MIRANDA, G. U. **Adolescente em conflito com a lei e a lei em conflito com o adolescente: processo de criminalização da adolescência pobre**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Pós-Graduação de Psicologia Institucional do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9854_GEANE.pdf>. Acesso em: 07 de jan. de 2018

MONTEZI, A. V.; ZIA, K. P.; TACHIBANA, M.; AIELLO-VAISBERG, T. M. J. Imaginário coletivo de professores sobre o adolescente contemporâneo. *Psicologia em Estudo*, 16 (2), 299-305. 2011

NUNES, S. B. **Bandido bom é bandido morto: a opção ideológico-institucional da política de segurança pública na manutenção de padrões de atuação violentos da polícia militar paulista**. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo). Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11546/DISSERTACAO-VERSAOCORRIGIDA-SAMIRABUENONUNES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 7 de set. de 2018. 145 p.

OLIVEIRA, E. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia e Sociedade* (Impresso), v. 19, p. 90-98, 2007

ONU, **Relatório do especialista independente para o Estudo das Nações Unidas sobre a Violência Contra Crianças**. Distr. Geral. 2006. 40p.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – **CID-10**. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f60_f69.htm> Acesso em: 07 jan. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – **CID-10**. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f30_f39.htm> Acesso em: 07 jan. 2018.

OXFAM BRASIL. **A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras**. São Paulo: Brief Comunicação. 2017. 100p.

OZELLA, S. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: OZELLA, S. (org.) **Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez. P. 17-40. 2003a

OZELLA, S., AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 97-124, jan./abr. 2008.

PAIN, J. Os desafios da escola em face da violência e da globalização: submeter-se ou resistir? In: SILVA, J. M. A. P. E.; SALLES, L. M. F. (Org.). **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. 232p.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV (105-106), 139-165. 1990.

PALHARES, M. F. S.; SCHWARTZ, G. M. A violência. In: **Não é só a torcida organizada: o que os torcedores organizados têm a dizer sobre a violência no futebol?** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 11-26. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/8zmft/pdf/palhares-9788579837425-06.pdf>>. Acesso em: 7 de set. de 2018.

PARRAT-DAYAN, S. Alunos, professores, escola e indisciplina: O contexto pós-moderno e as contribuições de Piaget. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.) **É possível superar a violência na escola?** Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil. Faculdade de Educação Unicamp, 2012.

PIMENTEL, D. S. P. **Adolescentes em conflito com a lei: a efetivação da liberdade assistida no Distrito Federal**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social). Universidade de Brasília, Brasília.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005, 301 p.

QUANTO VALE OU É POR QUILO? Direção: Sérgio Bianchi. Rio de Janeiro: Agro Produções Cinematográficas e RioFilme. (104 minutos). 2005.

RAMOS, A. de M.; WREGE, M. G.; VICENTIN, V. F. Organização das regras e assembleias em sala de aula: obedecer à autoridade ou aos princípios? In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.). **É possível superar a violência na escola?** São Paulo: Editora do Brasil, 2012. p. 60-77.

Relatório Síntese **INFÂNCIA E VIOLÊNCIA**: Cotidiano de crianças pequenas em favelas do Recife Chão de Estrelas, Canal do Arruda e Santo Amaro. SANTOS, H. (coord.) Parceria com Núcleo de Estudos e Pesquisas em Criminalidade, Violência e Políticas Públicas de Segurança (NEPS/UFPE). 2013 Disponível em: <<https://bernardvanleer.org/app/uploads/2017/03/Recife-Infancia-e-violencia-Cotidiano-de-criancas-pequenas-em-favelas-do-Recife9819.pdf>> Acesso em: 07 jul. 2018.

RIBEIRO, M. V. O Debate Marxista sobre o papel da violência na História. In: XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e

democracia. Brasília. 2017. p. 1–14. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502664144_ARQUIVO_texto_completo.pdf>. Acesso em 17 de set. de 2018.

RIBEIRO, F. B. Governo dos adultos, governo das crianças: agentes, práticas e discursos a partir da “lei da palmada”. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 292-308, 2013.

RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas para as políticas públicas para a infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

RODRIGUES, F. S.; LIMA, A. L. G. Instituições de assistência a infância no Brasil nas décadas de 1880 a 1960: um estudo da legislação federal. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. II **Congresso Brasileiro de História da Educação** - História e Memória da educação brasileira. Anais. Natal: Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002. p. 11-466.

ROMAN, M. D. **Psicologia e Adolescência Encarcerada: embates de uma atuação em meio à barbárie**. São Paulo: Editora Unifesp, 2009.

SALLES, L. M. F. **Adolescência, Escola e Cotidiano: contradições entre o genérico e o particular**. Piracicaba: UNIMEP. 1998.

SANCHES, J.; MARTINS, E. B. C. Medidas socioeducativas e o direito à educação. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 156 – 173, 2015.

SANTOS, F. M. dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012.

SANTOS, M. A. C. Criança e criminalidade no início do século. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SARAIVA, J. B. C. **Compêndio de Direito Penal Juvenil, Adolescente e Ato Infracional**. 4. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, G. M. **Ato Infracional: fluxo do Sistema de Justiça Juvenil em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010, 161 f.

SILVA, G. M. Adolescente em conflito com a lei no Brasil: da situação irregular à proteção integral. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 3, n. 5, p.33-43, jun. 2011.

SILVA, J. B. da; BARROS M. B. A. Epidemiologia e Desigualdade: Notas sobre a Teoria e a História. **Revista Panamericana de Salud Pública/ Pan American Journal of Public Health**, v. 12, n.6, p. 375-383, 2002.

SILVA. J. F. S. da. Violência e desigualdade social: desafios contemporâneos para o Serviço Social. Brasília: **Ser Social**. Nº19, p. 31-58. Jul/dez, 2006.

SILVA, J. M. A. de P. e.; SALLES, L. M. F. (orgs.). **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo**. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SILVA, R. B. A construção da violência no telejornalismo popular brasileiro. Bahia: **Anais do Seminário Internacional Análise de telejornalismo: Desafios teórico-metodológicos**. p. 1-11, 2011.

SILVA, S. C.; CASTELO BRANCO, L. B. A sociedade civil e a criminalização do adolescente: violência, pobreza e consumismo capitalista no universo da delinquência juvenil. Poliarquia - **Revista de Estudos Políticos e Sociais do Centro Universitário UNIEURO**. UNIEURO, Brasília, v. 1, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/downloads/poliarquia_01_003_old.pdf> Acesso em: 07 de jan. de 2018

SILVA, T. R.; LEHFELD, N. A. S. O lócus do jovem pobre na sociedade a partir do boom dos rolezinhos. **R. Katál**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 126-134 jan./jun. 2016.

SOARES, J. B. A construção da responsabilidade penal no adolescente no Brasil: uma breve reflexão histórica. **Revista do Ministério Público**. n. 51, Porto Alegre, v. 1, p. 257-285, 2003.

SOARES, L. E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu, 2004.

SOUZA, L. A.; COSTA L. F. A significação das medidas socioeducativas para as famílias de adolescentes privados de liberdade. **Psico-USF**, Itatiba, v. 18, n. 2, p. 277-287, 2013.

SOUZA, L. P. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista LABOR**, v. 1, n. 7, p. 20-34. 2012

SPOSATO, K. B. **Elementos para uma teoria da responsabilidade penal de adolescentes**. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2011.

TAKEUTI, N. M. Paradoxos sociais e juventude contemporânea. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n.3, p.427-434, set/dez. 2012.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, 2013.

TEIXEIRA, J. D. A escolarização de jovens autores de atos infracionais: reflexões dos processos e mecanismos de exclusão e inclusão escolar. In: **32ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação** - ANPED. Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 2009, Caxambu. 32ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 2009. p. 1-16.

TESSUTO, J. A. **Formação de professores e a docência em espaços de privação de liberdade: necessidades e limites**, 2017. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.

THOMAZINI, J. **PROJOVEM URBANO**: conceitos de juventude, participação e cidadania e suas contradições. 2017. 122 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017. 122 f.

TOREZAN, S. A. B. **Ser jovem em meio à violência: identidade x singularidade no confronto com a lei**. 2005. 154fl. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005. 154 f.

UNICEF. **O direito de ser adolescente**: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Brasília, DF: Fundo das Nações Unidas para a Infância. 2011.

VELHO, G. Individualismo, anonimato e violência na metrópole. Porto Alegre: **Horizontes Antropológicos**, ano 6, n. 13, p. 15-29, jun. 2000.

VICELLI, K. K. Pai, aproxima de mim esses cálices - Criolo, Chico Buarque, Gilberto Gil, João Cabral de Melo Neto e os resquícios de ditadura na literatura contemporânea. Londrina: **Revista Estação Literária**, v. 15, p. 115-129, 2016.

VIDIGAL, S. M. P.; VINCENTIN, V. F. O processo de resolução de conflitos entre crianças e adolescentes. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.) **É possível superar a violência na escola?** Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil. Faculdade de Educação Unicamp, 2012. p. 78-97.

VOLPI, M. (Org.). (2001). **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2013**: mortes matadas por armas de fogo. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2013.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Débora Cardoso de Campos, aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (UNESP-Rio Claro), RG 49.076.951-2/SSP-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, estamos convidando-o (a) a participar do estudo “REINSERÇÃO ESCOLAR DE JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: A VISÃO DOS EDUCADORES”.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender, na visão do professor, como é a relação professor-aluno no ambiente escolar na perspectiva da socialização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Isso significa que sua participação nesta pesquisa se dará por meio de atividades em grupo (Grupo focal) com outros professores que já receberam ou recebem jovens em cumprimento de medida socioeducativa em suas salas de aula. Para que alguns temas possam ser aprofundados, pode ser que você seja convidado também para participar de uma entrevista individual.

Nesses grupos serão abordadas algumas questões referentes ao trabalho com jovens em cumprimento de medida socioeducativa e você, assim como os demais participantes, poderão relatar suas experiências, opiniões e sentimentos relacionados ao trabalho docente.

Tanto no grupo quanto na entrevista, nossas discussões serão gravadas por um áudio-gravador. Você tem o direito de recusar a gravação, mas isso não significa que terá que deixar de participar da pesquisa. Neste caso, as respostas serão registradas pela pesquisadora e um (a) auxiliar, quando necessário. O grupo será realizado em uma sala fechada onde somente as pesquisadoras e demais participantes estarão presentes.

Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou constrangimento diante de alguma pergunta. Para diminuir essa possibilidade de risco de desconforto ou constrangimento, sugerimos que você deixe de se manifestar diante de temas que se sinta desconfortável, podendo, inclusive, deixar de responder ou desistir de sua participação sem qualquer prejuízo. Caso você tenha dúvidas, pode pedir esclarecimentos.

Os benefícios desta pesquisa consistem compreender a visão dos professores sobre as medidas socioeducativas e, assim, pensar propostas pedagógicas que possam ajudar a melhorar o processo de socialização e escolarização de jovens autores de atos infracionais.

Lembramos que é um direito seu desistir da participação na pesquisa em qualquer momento e por qualquer razão, sem qualquer prejuízo. Esclarecemos e garantimos que a sua identificação será mantida em sigilo e os resultados obtidos por meio da

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

Ressaltamos que você não terá qualquer forma de despesa e não será remunerado(a) para participar da presente pesquisa.

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

Local/data _____, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador
Responsável

Assinatura do participante
da pesquisa e RG

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “Reinserção escolar de jovens em cumprimento de medida socioeducativa: a visão dos educadores”

Pesquisador Responsável: Débora Cardoso de Campos

Cargo/função: aluna do mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 99884-7883 e-mail: deborarc9@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4272 e-mail: deboracf@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

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

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

- 1 – O que é adolescência/juventude para vocês?
- 2 – O que é violência?
- 3 – O que é escola?
- 4 – O que é ato infracional?
- 5 – O que vocês acham do Estatuto da Criança e do Adolescente?
- 6 – Vocês sabem quando tem um aluno em cumprimento de medida socioeducativa na escola?
- 7 – Como ficaram sabendo?
- 8 – Houve algum momento complicado nesse tempo que vocês têm trabalhado com esses jovens?
- 9 – Quais são as maiores dificuldades? Como vocês lidam com isso na prática?
- 10 – O que vocês acham desse tipo de medida?
- 11 – Vocês acreditam que existem práticas pedagógicas que podem, de fato, ajudar na recuperação de adolescentes envolvidos com atos infracionais? Quais por exemplo?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Nome:

Idade:

Formação: Possui curso de pós-graduação? Em que área?

No momento está atendendo jovens em cumprimento de medida socioeducativa? () sim () não

1 - O que é adolescência pra você?

2 - Como foi a sua adolescência?

3 - Pra você, o que é violência? Você acredita que esses jovens são violentos?

4 - Como você vê a importância do seu trabalho na ressocialização desses jovens?

5 - Conte-me um pouco sobre a sua trajetória escolar.

6 - Você já recebeu algum tipo de formação para trabalhar com esse público? Você acredita que ajudou?

7 - Você já teve outras experiências de trabalho com pessoas envolvidas em atos infracionais?

8 - Como é a relação dos adolescentes em cumprimento de medida com o restante dos alunos da sala/escola? Você observa algum tipo de dificuldade na socialização?

9 – Você acredita que reduzir a maioria penal resolveria/diminuiria problemas de violência envolvendo adolescentes?

10 – Como você vê a importância do seu trabalho no processo de reinserção escolar desses jovens?