

Ana Lucia Caurel

Representação Social da Escola
para o Adolescente Infrator

Marília
2003

01



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO
DE MESQUITA FILHO”**

ANA LUCIA CAUREL

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA ESCOLA
PARA O ADOLESCENTE INFRATOR**

**MARÍLIA
2003**



ANA LUCIA CAUREL

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA ESCOLA
PARA O ADOLESCENTE INFRATOR**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp – Campus de Marília para a obtenção do Título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Lazari Leite Barbosa

1410001501



**MARÍLIA
2003**



UN001137384

Nº cham 362.73
C373r

Nº Tombo 1501

Aquisição D

Preço R\$ 5,00

Data 11/09/2003

Proced. Autor

- menores infratores - Kuiperay
 - Representação social
 - Adolescentes - Escola
- 110 p. graf tab. anexos

61002020

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Unesp - Campus de Marília para a obtenção do Título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira).
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Raquel Lazari Leite Barbosa

Caurel, Ana Lucia.

C374r Representação social da escola para o adolescente infrator / Ana Lucia Caurel. – Marília, 2003.
110 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2003.

Bibliografia: f. 97-100

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Raquel Lazari Leite Barbosa

1. Adolescente infrator. 2. Representações sociais. 3. Escola – ato infracional. 4. Medidas socioeducativas.

I. Autor. II. Título.

CDD 362.74



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu pai (in memoriam), que sempre me apoiou em todas as iniciativas, sobretudo nesta.



AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram de alguma forma para a realização desta pesquisa, em especial à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Raquel Lazari Leite Barbosa, aos funcionários do 3º Ofício Judicial da Comarca de Botucatu-SP, pela solicitude com que me auxiliaram; a Ricardo Courel, Edson Piroli e Evandro Tonin pelas colaborações técnicas. Às colegas de pós-graduação que compartilharam minhas angústias na caminhada.



EPÍGRAFE

Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura.

Fernando Pessoa



RESUMO

Este trabalho trata da Representação Social da escola para adolescentes infratores, trazendo um breve histórico do tratamento institucional aplicado ao adolescente infrator e a discussão sobre algumas das questões institucionais. Traça um perfil do adolescente infrator no município de Botucatu-SP, obtido mediante a realização de pesquisa documental nas ações sócioeducativas ocorridas no período de 1999-2000, o que possibilitou uma visão sobre o discurso oficial a respeito do problema do adolescente com histórico infracional, bem como o delineamento de um perfil do adolescente infrator naquele espaço geográfico, a partir de dados quantitativos sobre o fenômeno. Aborda os aspectos legais previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente e a aplicação, no município, de medidas sócioeducativas, com destaque para a medida de Liberdade Assistida. Esta pesquisa enfatiza a situação escolar da população, indicativos de elevados índices de evasão, além de baixa escolaridade em relação à idade. Foram realizadas entrevistas individuais com adolescentes, cuja análise dos dados obtidos levou à observação de que a escola, para eles, exerce baixa atratividade. Elementos presentes no discurso da população pesquisada demonstram uma concepção utilitária da necessidade de escolarizar-se, ante as exigências do trabalho. A prática do ato infracional acaba por dar algum prestígio social no grupo de iguais, demonstrando diferenciação na escala de valores. O tipo de encaminhamento legal dado ao problema reforça um discurso pouco autêntico, marcado pela afirmação do arrependimento, a fim de obter a exoneração das obrigações adquiridas com a aplicação de medida sócioeducativa. A medida sócioeducativa é representada pelos adolescentes como uma espécie de aconselhamento e percebida como pouco eficaz. O discurso apresentado nas sessões de acompanhamento tende a moldar-se às

expectativas da equipe técnica. Daí a importância de pesquisas sobre práticas educativas e institucionais que correspondam às reais necessidades dessa população específica.

Palavras-chave: adolescente infrator, representações sociais, escola, ato infracional, medidas sócioeducativas, análise do discurso.

ABSTRACT

This research deals with social representation about school to delinquent teenagers; brings the history of legal dealing about the problem of delinquency among teenagers and discusses some institutional questions. It makes a profile of delinquent teenagers from Botucatu, city in São Paulo's state. To get that, the research caught all the judicial documents about the crimes done by teenagers in the period comprehend between 1999 and 2000. It gave a view about the official speech about the problem, while gave numbers about it. With those data it was possible to describe a profile of the population. The research still study the law question, bringing the rules from Estatuto da Criança e do Adolescente about crimes done by children and teenagers. The focus here is the scholar situation of the population researched, which presented high levels of school abandon, low grades at school, and getting late on study. The interviews brought data showing that school have been offered a low level of attractiveness to teenagers, and some behavior problems indicates, sometimes, the absence of motivation to keep on studying. Finally, some categories were made to classify the teenagers's speech and discuss the relation among school abandon and delinquency.

Key words: delinquent teenager, social representations, school, crimes, punishment, speech.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Atos infracionais praticados no período entre 1999 e 2000.....	65
Gráfico 2: Escolaridade dos Adolescentes infratores evadidos.....	67
Gráfico 3: Escolaridade dos Adolescentes infratores inseridos na escola.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos adolescentes conforme critério étnico.....	62
Tabela 2: Atos infracionais praticados por adolescentes do sexo feminino.....	63
Tabela 3: Distribuição dos adolescentes conforme critério etário.....	64
Tabela 4: Quantidade e idade dos adolescentes evadidos do ensino oficial.....	67
Tabela 5: Configuração familiar.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM: Fundação para o Bem-Estar do Menor

FUNABEM: Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor

LA: Medida sócioeducativa de Liberdade Assistida



SUMÁRIO

Introdução.....	13
Capítulo 1	
1.1 A teoria das Representações Sociais e implicações para esta pesquisa.....	15
1.2 Pressupostos filosóficos deste estudo sobre Representações Sociais.....	27
Capítulo 2	
2.1 Estudos atuais sobre o adolescente infrator e a escola: enfoques e contribuições.....	33
2.2 Breve histórico sobre o aspecto jurídico da prática do ato infracional: a representação do Estatuto da Criança e do Adolescente sobre o adolescente infrator.....	45
Capítulo 3	
3.1 Panorama da pesquisa: município, sujeitos, método e procedimentos utilizados.....	53
3.2 Perfil da população de adolescentes infratores do município no período.....	61
3.3 O discurso do adolescente infrator: representações de sua escola e de seu mundo.....	72
3.4 O papel da equipe técnica e suas representações: implicações para os sujeitos.....	85
3.5 Resultados e conclusões.....	89
Considerações finais.....	95
Referências Bibliográficas.....	97
Anexos.....	101



INTRODUÇÃO

Antes de iniciar a apresentação deste trabalho, julguei importante relatar como ocorreu minha aproximação em relação ao tema proposto, no intuito de esclarecer melhor a trajetória percorrida.

Meu interesse sobre o problema da prática de delitos por adolescentes surgiu ainda durante os estudos de graduação em Psicologia e Direito. Esses estudos me levaram a buscar áreas de trabalho inter-relacionadas. Por ocasião da realização de um estágio vinculado ao curso de Direito, na Procuradoria Regional do Estado, em Bauru-SP, tive a oportunidade de trabalhar na assistência judiciária criminal gratuita, o que incluía o atendimento a processos oriundos da Vara da Infância e da Juventude.

Já nessa época, meu contato com os documentos judiciais e com os próprios adolescentes me permitiu tomar conhecimento de situações de afastamento em relação à escola, seja pela evasão propriamente dita seja pela relativa incompatibilidade entre idade e séries freqüentadas.

No programa de Pós-Graduação em Educação, optei por definir como objeto de pesquisa a relação, dessa população específica, com a instituição escolar, valendo-me de suporte teórico presente na Teoria das Representações Sociais. Quanto à metodologia, optei pela investigação do discurso, mediante a realização de entrevistas individuais, paralelas à pesquisa documental realizada nos registros mantidos pela Vara da Infância e da Juventude da comarca de Botucatu-SP, no período compreendido entre 1999 e 2000.

Embora tenha me defrontado, inicialmente, com algumas dificuldades, tanto no que se refere ao acesso às fontes quanto à relativa carência de conhecimento sistematizado sobre o assunto, esta pesquisa buscou trazer alguma contribuição para uma melhor compreensão do fenômeno, não obstante as eventuais e inevitáveis falhas que este trabalho apresenta. O objetivo proposto, de tratar das Representações Sociais das escolas pelos os adolescentes



infratores foi contribuir para um melhor conhecimento das educativas e, também, institucionais dirigidas ao adolescente em situação de risco social, dentro e fora da escola.

O trabalho aqui apresentado foi estruturado em três partes. A primeira e a segunda partes tratam de aspectos teórico-metodológicos, dos estudos realizados sobre o tema e do tratamento legal vigente. Na terceira parte, aborda-se o universo da pesquisa: traçar um perfil das relações entre representações sociais sobre a escola por parte de adolescentes infratores. Assim, após a apresentação do panorama geral sobre o problema em estudo foram estabelecidas as necessárias delimitações e a descrição do universo pesquisado. Em seguida, foram apresentados dados empíricos, obtidos a partir de entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

Buscou-se traçar relações entre as representações sociais da escola por parte de adolescentes infratores e as práticas pedagógicas que escolas vêm implementando junto a esses sujeitos, a partir da análise do discurso dos sujeitos pesquisados.



CAPÍTULO I

1.1 A teoria das Representações Sociais e implicações para esta pesquisa

Este trabalho tem por objetivo compreender a relação que adolescentes infratores mantêm com dadas escolas, a partir do referencial presente em Teorias de Representações Sociais, cujos principais conceitos serão explanados neste capítulo. Outros autores que trabalharam com o conceito de representação em outras áreas do conhecimento serão também invocados. Com isso, espera-se obter respaldo teórico para a apresentação e discussão da pesquisa realizada.

Sá (1995) faz um apanhado dos principais conceitos e do histórico do termo “representação”, que surgiu ligado ao domínio da Sociologia. Em seu trabalho, Sá traça a trajetória do conceito desde que Durkheim (1978) tratou das “*representações coletivas*”, termo por ele utilizado para tratar de fenômenos como religião, mitos, ciência, categorias espaço e tempo, etc., como conhecimentos inerentes à sociedade, sendo as representações coletivas fatos sociais, reais por elas mesmas. Suas características em relação ao pensamento e comportamento individuais seriam: autonomia, exterioridade e coercitividade. Os indivíduos seriam portadores dessas representações, que difeririam das representações individuais.

Sá (1995) contrapõe essa conceituação aos estudos da Psicologia Social. Traz as contribuições de Moscovici (1984, apud Sá, 1995, p. 23), que aponta a diferença entre os fenômenos dos quais Durkheim se ocupou e os que ele próprio julga relevantes para a Psicologia Social, por serem estas representações da sociedade presentes, sem que fossem sedimentadas pelo tempo como tradições imutáveis, mas penetrando na vida cotidiana,

tornando-se parte da realidade comum. Sua importância aumenta com a heterogeneidade e flutuação na sociedade contemporânea, dos sistemas unificadores tais como ideologias, religião e as ciências oficiais.

Moscovici (1984, apud Sá, 1995, p. 23) postula que as Representações Sociais deveriam ser reduzidas a uma modalidade de conhecimento específica, tendo por função a elaboração dos comportamentos e a comunicação entre os indivíduos, ao invés da ampla, estática e heterogênea gama de formas de conhecimento proposta por Durkheim.

Sá (1995) traz o desenvolvimento conceitual da Teoria das Representações Sociais no seio da Psicologia Social. Relata que as primeiras discussões sobre o tema surgiram após a publicação, em 1961, na França, do trabalho de Serge Moscovici, intitulado *La psychanalyse, son image et son public*, que tratou do fenômeno da apropriação da psicanálise pela sociedade parisiense e sua transformação, para servir a outros usos e funções sociais.

Segundo Sá (1995), esse trabalho já deixava clara a intenção de Moscovici de redefinir problemas e conceitos da Psicologia Social a partir do fenômeno das Representações Sociais. Seu intuito era ressaltar o caráter social dessa vertente da Psicologia, pois nesse momento a Psicologia Social norte-americana sofria críticas por ocupar-se basicamente com os processos psicológicos individuais, cuja influência dos aspectos sociais era relegada ao segundo plano, não apreendendo as relações cotidianas no seu nível mais propriamente social.

Sá (1995) aponta ainda a imensa gama de assuntos a demandar das pessoas sua compreensão e seus pronunciamentos. As explicações veiculadas traduziriam mais que opiniões e atitudes em relação a esses objetos sociais; fariam uma articulação de diferentes questões ou objetos, com uma lógica própria, em uma estrutura globalizante de implicações para a qual contribuem informações e julgamentos valorativos colhidos nas mais variadas fontes e experiências pessoais e grupais.



Por esse motivo, Moscovici (1976, apud Sá, 1995, p. 26) afirma que o conjunto de conceitos, afirmações e explicações que são as Representações Sociais deve ser considerado como verdadeiras “teorias” do senso comum, pelas quais se procede à interpretação e à construção das realidades sociais. A mobilização de tais R.S. acontece em todos os lugares onde as pessoas informalmente se encontram e comunicam, fazendo parte da vida em sociedade. Assim, têm poder convencional e prescritivo sobre a realidade.

Nesta perspectiva de Psicologia Social, torna-se importante considerar tanto os comportamentos individuais quanto os fatos sociais (instituições, práticas) em sua concretude e singularidade histórica. Mais que isso, trata-se de importar-se não só com a influência dos contextos sociais sobre os comportamentos mas também a participação destes na construção das próprias realidades sociais.

Quanto à origem desse conhecimento, não se pode afirmar que se trata de um conhecimento inerente à sociedade nem de pensamentos desenvolvidos individualmente. Trata-se de uma compreensão alcançada por indivíduos que pensam, mas não sozinhos.

Após contextualizar o termo “representação” Sá (1995) passa a situar historicamente a Teoria das Representações Sociais no âmbito da Psicologia Social, e a apresentar conceitos importantes referentes a essa teoria. Nessa linha, Sá (1995) apresenta a contribuição de outro expoente da Teoria das Representações Sociais, Denise Jodelet.

Jodelet (1984, apud Sá, 1995, p. 24) aponta os riscos de tratar as representações sociais como forma de conhecimento, pois isso poderia levar à sua redução a um evento intra-individual, cujo papel do social seria apenas secundário. *A contrariu sensu*, tratá-las como forma de pensamento social acarretaria o risco de diluí-la nos fenômenos culturais ou ideológicos.

Jodelet (1984, apud Sá, 1995, p. 32) esboça uma conceituação geral, afirmando que as Representações Sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

Ainda Jodelet (1989, apud Oliveira e Werba, 1998, p. 106) complementa a conceituação de RS afirmando ser esta uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

A representação, enquanto processo mental, carrega sempre um sentido simbólico. [Jodelet (1988, apud Oliveira e Werba, 1998, p. 106/107)] identifica no ato de representar cinco características fundamentais; quais sejam: representa sempre um objeto; é imagem e com isso pode alterar a sensação, a idéia, a percepção e o conceito; tem um caráter simbólico significante; tem poder ativo e construtivo; possui um caráter autônomo e generativo.

Complementando os principais aspectos da conceituação das Representações Sociais, Oliveira e Werba (1998) trazem três importantes postulados que se combinam na utilização do conceito de Representações Sociais:

- “É um conjunto abrangente, que compreende outros conceitos tais como : atitudes, opiniões, imagens, ramos de conhecimento;
- Possui poder explanatório: não substitui, mas incorpora os outros conceitos, indo mais a fundo na explicação causal dos fenômenos;
- elemento social na teoria das RS é algo constitutivo delas, e não uma entidade separada. O social não determina a pessoal, mas é substantivo dela. O ser humano é tomado como essencialmente social. (Oliveira e Werba, 1998, p. 107)

Oliveira e Werba (1998) ressaltam a relevância do estudo sobre Representações Sociais, pois permitem conhecer o modo como um grupo humano constrói um conjunto de saberes que expressam a identidade de um grupo social, as representações que ele forma sobre uma diversidade de objetos, tanto próximos como remotos e o conjunto dos códigos culturais que definem em cada momento histórico, as regras de uma comunidade.

Neste aspecto, conhecer as Representações Sociais do grupo objeto de análise pode permitir traçar um perfil sobre a maneira pela qual essa comunidade de sujeitos decodifica a instituição escolar e cria suas próprias regras no decorrer do tempo, alterando a forma de relacionar-se com a instituição na medida que os significados desta são alterados.

Oliveira e Werba (1998) estabelecem relações entre o estudo das RS e Ideologia; conceituam esta última como sendo o sentido a serviço de relações assimétricas, desiguais. Utilizam o termo “sentido” enquanto formas simbólicas, conjunto de ações e falas, imagens e textos produzidos pelas pessoas e reconhecidos como significativos, e por “relações assimétricas”, tratam dos diferentes tipos de dominação, relações em que uns se apropriam de capacidades ou habilidades de outros de maneira assimétrica.

Esta seria a explicação psicossociológica da origem dessa forma de pensamento social, denominada “Representações Sociais”. Nessa perspectiva, de uma sociedade pensante, os indivíduos não são nem processadores de informações nem portadores de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que através da interação social cotidiana produzem e comunicam suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam.

Na fundamentação teórica deste trabalho, após essa apresentação e alguns conceitos sobre Teoria das Representações, considera-se importante fazer uma incursão sobre os processos de construção das RS.



Moscovici (1981, apud Sá, 1995, p. 28) considera a coexistência de duas classes distintas de universos de pensamento na sociedade contemporânea: os universos consensuais e os universos reificados. Nos universos reificados é que se produzem as ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, rigor e teorização abstrata e sua compartimentalização em especialidades. Os universos consensuais corresponderiam às atividades intelectuais cotidianas, pelas quais são produzidas as RS, não obedecendo a critérios científicos para sua verificação e tendo como matéria-prima principal as realidades provenientes dos universos reificados, veiculadas tanto por divulgadores científicos quanto pelos meios de comunicação de massa.

Segundo Moscovici (1987, apud Sá, 1995, p. 35/38), a função do processo de origem das RS é transformar algo não familiar em familiar, o que se dá por meio dos mecanismos de Ancoragem e Objetivação.

A Ancoragem é processo pelo qual o sujeito busca classificar, encaixar o não-familiar, apreendido num primeiro momento como “ameaçador”. Está diretamente ligada a um julgamento de valor, necessário no processo classificatório. Ainda que o objeto não se encaixe exatamente num modelo conhecido, há um esforço por fazê-lo, para possibilitar sua decodificação.

No processo de Objetivação, o sujeito busca tornar concreta, visível, uma realidade. Na Objetivação, o sujeito busca aliar um conceito a uma imagem, descobrir uma qualidade icônica, material, de uma idéia ou de algo duvidoso. A imagem deixa de ser signo e passa a ser uma cópia da realidade.

Para teorias das RS, a representação é um processo que torna conceito e percepção intercambiáveis, vez que se engendram reciprocamente. Propõem uma estrutura teórica



própria para as representações, abarcando sua face figurativa e sua face simbólica, de modo que em toda figura haja um sentido e em todo sentido uma figura.

O presente estudo, sobre as representações de adolescentes infratores sobre a escola, analisa possibilidades de se compreender e identificar como tais representações atuam na motivação desses sujeitos em suas escolhas, permitindo, assim, melhor compreensão da integração dos elementos cognitivos, afetivos e simbólicos envolvidos em seus comportamentos.

De Rosa (1994, apud Oliveira e Werba, 1998, p. 105) distingue três níveis de discussão e análise das RS:

- Nível fenomenológico: as RS são um objeto de investigação. Esses objetos são elementos da realidade social, são modos de conhecimento, saberes do senso comum que surgem e se legitimam na conversação interpessoal cotidiana e têm como objetivo compreender e controlar a realidade social;
- Nível teórico: é o conjunto de definições conceituais e metodológicas, construtos, generalizações e proposições referentes às RS;
- Nível metateórico: é o nível das discussões sobre a teoria. Nestes colocam-se os debates as refutações críticas com respeito aos postulados e pressupostos da teoria, junto à comparação com modelos teóricos de outras teorias (De Rosa, 1994, apud Oliveira e Werba, 1998, p. 105).

Neste trabalho, privilegiou-se o nível fenomenológico, vez que as Representações Sociais nesta pesquisa são o próprio objeto de investigação, pretendendo-se, ao final, fazer uma breve incursão nos demais níveis. Para isso, é importante também apresentar

conceituações sobre representações no âmbito da História Cultural, segundo Roger Chartier (1990).

Chartier (1990) aborda o tema representações ao levantar o debate entre as vertentes da história cultural francesa nas décadas de 60 e 70, quais sejam, história das mentalidades e história serial (quantitativa). Retoma a tendência da escola dos *Annales* nos anos 30, que buscou a retomada da história das mentalidades como um novo campo de estudo. Sua obra traça as determinações objetivas que regulam a relação da história cultural francesa com outros campos do saber.

Chartier (1990) aborda também estudos sobre representações segundo Durkheim. Afirma que o termo “representações coletivas” designa as matrizes de discursos e práticas, e tem o papel de comandar atos. Essa noção permitiria conciliar imagens mentais claras com esquemas interiorizados, categorias incorporadas que as gerem e estruturam.

O problema das representações, para Chartier (1990), liga-se ao estudo das práticas de leitura, e ao processo por meio do qual é historicamente produzido um sentido e construída uma significação. A compreensão da historicidade das apropriações que se apoderam das configurações textuais exige um rompimento com o conceito de sujeito universal e abstrato; essa apropriação tem como objetivo uma história social das interpretações remetidas para suas determinações fundamentais (sociais, institucionais e culturais), inscritas nas práticas que as produzem.

Assim, Chartier (1990) dá atenção às condições e processos que determinam as operações de construção de sentido (não só na leitura), tomando como ponto de partida um sujeito concreto e histórico. Ao estudar a história cultural, coloca como seu principal objeto a identificação do modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída e pensada. Um dos caminhos para isso estaria ligado a tudo que organiza a

apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real, que seriam variáveis de acordo as classes sociais e meios intelectuais, sendo produzidas por disposições estáveis e partilhadas, próprias de um grupo. Seriam esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras que atribuem sentido ao presente, permitindo a intelegibilidade do outro e também do espaço.

Essas representações do mundo social, construídas dessa forma, seriam sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam, embora aspirem à universalidade. Isso implicaria a necessidade de fazer-se relação entre o discurso proferido e a posição social de quem o utiliza, uma vez que as percepções do social não são jamais discursos neutros.

Na busca de uma concepção mais próxima à da História Cultural, neste trabalho, pode-se dizer que esta pesquisa busca reconstruir a imagem da escola a partir do discurso de seus alunos, tentando captar o significado desta para alunos com histórico de comportamentos ditos “anti-sociais”.

Neste aspecto, recorre-se a Chartier (1990) quando salienta o papel da ideologia na construção das representações, num processo de construção do discurso do sujeito de acordo com seu *locus* social, influenciando sobremaneira suas práticas sociais e políticas. Para Chartier, as lutas de representações têm tanta importância quanto as lutas econômicas na compreensão dos mecanismos pelos quais um grupo impõe ou tenta impor sua concepção do mundo social e de valores. Nesse aspecto, rompe com o debate entre a subjetividade das representações e a objetividade das estruturas.

Tal noção remete não aos processos psicológicos envolvidos (ainda que partilhados), mas às divisões do mundo social. Isso permite pensar uma história cultural do social que toma por objeto a compreensão das formas e dos motivos, ou seja, das representações do mundo social, e que, à revelia dos atores sociais, traduz suas posições e interesses objetivamente

confrontados descrevendo a sociedade tal como pensam que ela é ou como gostariam que fosse.

Ainda, segundo Chartier (1990) definições do termo representação manifestam duas famílias de sentido distintas: a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado, sendo instrumento de conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através de sua substituição por uma imagem capaz de o reconstituir em memória e, por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou alguém. Há ainda a representação como relação entre o signo visível e o referente por ele significado, sem caráter de estabilidade ou unicidade. Em ambos os casos, a questão que propõe é a pluralidade e variabilidade da compreensão das representações do mundo social e natural propostas e a conseqüente noção de que a identidade do ser não seja outra coisa senão a aparência da representação, de modo que a coisa não existe a não ser no signo que a exhibe.

Para Chartier (1990), nas lutas de representação, estão em jogo a ordenação e a hierarquização da estrutura social. A história cultural deve ser pensada como análise do trabalho de representação, ou seja, das classificações e exclusões que constituem as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo e um espaço; assim, as estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tampouco o são as categorias intelectuais e psicológicas.

Todas as categorias são historicamente produzidas pelas práticas políticas, sociais e discursivas articuladas. Isso tem como conseqüência imediata a ruptura com a relação tradicional entre o social, identificado como um real com existência própria e as representações, tidas como refletindo-o ou desviando-se dele. Essa ruptura permite pensar as

representações sociais de maneira mais concreta, tendo como referência as condições históricas nas quais sujeitos também concretos as possuem.

Há aqui aspectos de divergência com a Teoria das Representações Sociais da Psicologia Social, pois nesta o papel dos processos psicológicos envolvidos tem grande importância para a compreensão do próprio conceito de Representação Social, que é ao mesmo tempo conjunto de fenômenos, conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los.

Em primeiro lugar, parece-me que, dentre as diversas ciências sociais, até o presente momento, a psicologia social foi aquela que soube manejar com maior precisão, bem como com atenção às complexidades que envolve uma noção que, nas demais disciplinas (incluindo a história cultural), sói aparecer em formas desanimadoramente vagas e, ao mesmo tempo, como se se tratasse de algo simples. Em segundo lugar, porque é também a psicologia social a área dos estudos sociais que menos cai na tentação de querer reduzir o pensamento científico a meras representações: estas últimas são vistas como estando firmemente ancoradas na “epistemologia do sentido comum”, no conhecimento vulgar, ainda que não estejam de todo ausentes das construções científicas (que em caso algum podem *esgotar*, entretanto). (Flamarion Cardoso, 2000, p. 21).

A partir da constatação de divergências teóricas no tratamento de questões referentes a “representações sociais”, pode-se dizer que aflora a importância da sintética exposição feita, neste capítulo, a respeito de algumas das correntes que abordam o tema. A pretensão é



mostrar o norte teórico privilegiado no decorrer do trabalho, isto é, uma abordagem na linha ligada à Psicologia Social,



1.2 Pressupostos filosóficos deste estudo sobre Representações Sociais

Considerando que o objetivo deste trabalho é contribuir para a compreensão da relação que adolescentes infratores mantêm com suas escolas, a partir de estudos sobre Teoria das Representações Sociais, parece importante fazer uma explanação sobre fundamentos filosóficos subjacentes à Teoria das Representações Sociais, relativos à Psicologia Social. O que se pretende é respaldar, justificar, as opções metodológicas privilegiadas.

No âmbito da filosofia, Kosik (1995) coloca, do ponto de vista da filosofia, como se dá a apreensão da realidade pelos indivíduos e qual o papel da atividade nesse processo, que se dá tanto no âmbito individual como no coletivo.

Kosik distingue representação e conceito da coisa. A “coisa em si”, ou essência, não se manifesta imediatamente ao homem, mas através da mediação das representações. O que se manifesta ao homem é o fenômeno. Ao mesmo tempo, o homem age objetivamente em relação à realidade, não se detendo num exame abstrato. Dessa forma, o homem dirige sua atividade no mundo, tanto com o trato com a natureza como no trato com os outros homens através do que o autor chama de intuição prática da realidade, que seria o equivalente ao conjunto de representações das coisas e suas correlações.

A esse processo, Kosik dá o nome de práxis utilitária, na qual não há uma compreensão efetiva das coisas, mas apenas um manejo intuitivo destas, percebido pelo indivíduo como natural. Esse processo é posteriormente definido como pseudoconcreticidade, em razão da aparência de naturalidade da qual as coisas se revestem ante à percepção dos indivíduos.



O complexo de fenômenos que povoam o cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*. A ele pertencem:

- Mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;
- Mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade);
- Mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento;
- Mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultado da atividade social do homem. (KOSIK, 1995, p. 15)

Ressalta, o autor, que não há uma distinção radical entre mundo do fenômeno e mundo da realidade. O que ocorre é que, embora ambos pertençam à mesma ordem, a essência se manifesta no fenômeno apenas de maneira parcial. A realidade é a unicidade entre fenômeno e essência. A essa unicidade Kosik dá o nome de totalidade concreta.

Assim, as Representações Sociais surgem como produto e processo pelo qual é possível à ciência compreender a atividade do homem de apreender a realidade objetiva. O papel da filosofia e da ciência seria, para Kosik, a revelação do fundamento das coisas, através do estudo dos fenômenos. No dizer do autor, o conhecimento é dialético: o método dialético consiste em decompor o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, compreendendo-a e formulando seu conceito. Assim, poder-se-ia dizer que o conceito é

abstrato enquanto a representação é a tentativa de tornar concreto o objeto na consciência do sujeito.

Kosik usa o termo “representação” esclarecendo não ser esta uma qualidade natural da coisa, mas sua projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas. Assim, representação e conceito se distinguem no modo pelo qual o pensamento capta a “coisa em si”; a representação pelo contato cotidiano do sujeito com os objetos e o conceito por meio da sistematização deste conhecimento.

Atingir a concreticidade, através da destruição da pseudoconcreticidade seria possível através da dialética, pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e se pergunta como chegar à compreensão da realidade, para desvendar o mundo real sob o mundo da aparência; desvendando, em última instância, a lei do fenômeno. O que caracteriza a pseudoconcreticidade é a independência com que se manifesta tendo na verdade um caráter derivado em relação à práxis social da humanidade.

Não se trata de fazer uma análise “materialista”, buscando procurar na idéia o seu equivalente econômico social ou de classe. Isso apenas revela outra mistificação, subvertendo o mundo da aparência (idéias fixadas) à materialidade reificada. A análise deve iniciar-se com a questão acerca da tomada de consciência dos homens sobre seu tempo em determinadas categorias. Assim, destrói-se a pseudoconcreticidade das idéias quanto das condições, para posteriormente buscar-se uma explicação racional para a conexão tempo/idéia. Essa concepção traz embutida a idéia de transformação, vez que a realidade só pode ser mudada de modo revolucionário na medida em que sabemos que a realidade é por nós produzida.

O mundo real é o mundo da práxis humana, compreendendo realidade social como unidade de produção e produto; sujeito e objeto não de objetos reais fixados. As coisas, significados e relações são consideradas produtos do homem social. O mundo da realidade é um processo no qual humanidade e indivíduo realizam a própria verdade, que não é dada e

predestinada, mas se faz, se desenvolve. Aqui novamente fica patente o caráter sócio-histórico do indivíduo e, conseqüentemente, a importância de se estudar suas representações sem desvincular-se das condições concretas em que este se constrói historicamente.

A destruição da pseudoconcreticidade (enquanto método dialético crítico) se dá pela crítica revolucionária da práxis da humanidade, para a qual as revoluções sociais são etapas-chave; pelo pensamento dialético que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a “coisa em si”; e, em última instância, pela realização da verdade e a criação da realidade no processo ontogenético de modo que cada indivíduo crie o mundo da verdade como indivíduo social-histórico de forma pessoal e dentro de uma cultura. Esta destruição é o processo de criação da realidade concreta e a visão desta, vez que a realidade social se dá na união dialética de sujeito e objeto.

Kosik (1995) esclarece o uso do termo “realidade concreta” por Kosik. O autor, ao falar sobre a categoria *totalidade*, trata-a como conceito central da dialética materialista. Não se trata simplesmente de entender a realidade enquanto exigência metodológica. A pergunta que a precede refere-se a *que* seria a realidade e só então entendê-la como princípio epistemológico, uma vez que o conhecimento da realidade depende de uma concepção desta, seja explícita ou implícita. A realidade seria um todo estruturado em curso de desenvolvimento de autocriação. Nesse sentido, totalidade não significa todos os fatos, mas um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato pode vir a ser racionalmente compreendido. A compreensão de que a realidade é totalidade concreta, que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto deles, é condição necessária para que seja possível seu conhecimento.

Não se pretende conhecer todos os aspectos da realidade ou oferecer um quadro total desta, mas realizar uma escolha de uma secção dessa realidade para fins de estudo. Dessa proposição, decorrem princípios epistemológicos e conclusões metodológicas para orientar o

trabalho de estudo, descrição, compreensão e avaliação de certas seções tematizadas da realidade. O aprofundamento da compreensão da especificidade de cada campo do real implica a constatação de que o estudo das partes e processos isolados não é suficiente, considerando que não há homogeneidade e correspondência entre a estrutura lógica pela qual se explica uma determinada seção da realidade e a estrutura dessa mesma realidade.

A concepção de realidade de Kosik é fator de distinção entre o conhecimento dialético e o conhecimento sistemático-aditivo do racionalismo e do empirismo. Este seria marcado pela linearidade enquanto o primeiro poderia ser caracterizado por um movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo. Trata-se de um processo de concretização dos fenômenos para a essência e desta para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade.

Para Kosik, o sujeito cognoscente é sempre um sujeito objetivo, histórico-social. Assim, não há distinção entre realidade humano-social e realidade natural, ambas são igualmente reais. Ao descobrir-se a natureza da realidade social, elimina-se a pseudoconcreticidade. O reconhecimento do homem como sujeito é condição para o conhecimento da realidade enquanto totalidade concreta.

A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do conhecimento do real significa um processo indivisível cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade (aparente objetividade do fenômeno) e o conhecimento de sua autêntica objetividade; em segundo lugar o conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral e enfim, o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado histórico que o sujeito ocupa no seio do corpo social. Caso contrário, a realidade é entendida como conjunto de estruturas autônomas que se influenciam reciprocamente, desaparecendo o sujeito autêntico.



Este é um aspecto do referencial escolhido, fundamental, para este trabalho, vez que o reconhecimento do papel do sujeito na construção da realidade é a questão chave para a busca de transformações concretas na realidade dos sujeitos, que têm em si mesmos as condições para a transformação de sua própria realidade, embora sejam constantemente privados de meios que favoreçam esse movimento em busca de maior autonomia.

Neste estudo, em última instância, realiza-se uma tentativa de conhecer efetivamente a construção do fenômeno infracional a partir das representações sociais de dadas escolas em relação aos adolescentes pesquisados, sem desconsiderar todas as questões pessoais, familiares e sociais imbricadas no processo de construção do ato infracional.

Até aqui, o que se pretendeu foi mostrar o enlace entre a concepção de realidade e do conhecimento para Kosik e segundo a Teoria das Representações Sociais. Esta teoria teria a função de compreender a maneira como se dá o processo pelo qual o homem enxerga tais “verdades”, que percebe a realidade através da manifestação dos fenômenos. Sua contribuição, neste trabalho, enquanto teoria científica, cinge-se à explicação desse contato do homem com o fenômeno e sua elaboração como representação, que se dá no nível individual, ao mesmo tempo em que é compartilhada socialmente.



CAPÍTULO II

2.1 Estudos atuais sobre o adolescente infrator e a escola: enfoques e contribuições

Este capítulo tem como objetivo fazer uma síntese das abordagens dadas pela comunidade científica, ao problema da prática do ato infracional, privilegiando-se os trabalhos que tratam do tema em suas relações com a escola.

A produção de conhecimento sobre o assunto pode ser dividida em quatro grupos:

- Estudos sobre instituições de atendimento a adolescentes infratores;
- Estudos sobre o desenvolvimento moral;
- Estudos sobre indisciplina e violência na escola;
- Estudos sobre violência (sobretudo a familiar) e adolescência.

Para a discussão aqui desenvolvida, alguns estudos formam a base de sustentação.

O trabalho de Ramia (1989), anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente, sobre o menor infrator (termo utilizado pela legislação anterior) tem seu foco voltado para a instituição de atendimento a essa população, embora trate também das representações desses sujeitos. Em seu trabalho, Ramia aborda o duplo paradoxo ao qual o menor infrator institucionalizado se submete: ser considerado anti-social quando na verdade reproduz a sociedade em que está inserido.

Ramia (1989) propõe uma análise que abrange dois aspectos principais: na primeira parte é analisada a Unidade de Triagem 3 através de abordagem foucaultiana da instituição e das relações de poder que nela se dão. Na segunda parte do trabalho, é feita a análise da rede de relações dos menores através de suas representações sociais sobre a família, as lembranças da infância, a escola, as amizades e o trabalho. Para o presente trabalho, destaca-se, prioritariamente, o aspecto das representações sociais sobre a escola, objeto deste estudo. Em

seu trabalho Ramia (1989) utilizou-se de entrevistas abertas com cinco adolescentes de uma Unidade.

Ao tratar das representações dos menores infratores sobre a escola, Ramia (1989) aponta para o fato de que todos os entrevistados afirmaram gostar de estudar e enfatizaram a importância do estudo para suas vidas. Os relatos em sua maioria apontaram a evasão escolar ocasionada por problemas de indisciplina ("brigas, bagunça", no dizer dos sujeitos), mas o fato de ter deixado a escola foi avaliado como desagradável por todos os sujeitos.

Na análise dessas representações, Ramia (1989) demonstra a ambigüidade presente nas representações sociais sobre a escola, desvelando a contradição entre ideologia e prática cotidiana, pois existiria uma barreira entre o desenvolvimento das potencialidades do menor infrator e o que é alcançado em realidade: desestímulo, desmotivação, insatisfação. Para a autora, isso seria causado também pelo fato de a escola não conseguir revelar seu significado a seus alunos, sendo por eles confundida como mais um espaço de lazer.

Por se tratar de uma pesquisa que abordava as representações sociais dos sujeitos sobre a escola, um aspecto importante deixou de ser abordado no trabalho de Ramia (1989). Não foi avaliado o impacto de ser a pesquisadora um membro da equipe técnica da instituição. Se, por um lado, tal fato permitiu um contato mais próximo, por não se tratar de um indivíduo estranho ao cotidiano dos sujeitos, por outro lado, não se pode deixar de esclarecer a possibilidade de ter havido uma adequação, pelos sujeitos, de suas respostas às expectativas (reais ou imaginárias) da profissional.

Discute-se, aqui, a possibilidade de ser o discurso colhido reflexo do próprio trabalho realizado pela instituição, que avalia o desempenho de seus internos em relação às mudanças ocorridas no discurso no decorrer do tempo. Esse fato deve ser considerado, já que os conteúdos trazidos refletem a existência de uma aprendizagem em relação ao discurso



esperado pela instituição em relação a seus internos. Na análise de dados desta pesquisa, no tópico referente ao discurso dos adolescentes entrevistados, essa questão será enfatizada.

Aponta-se, por exemplo, que o acompanhamento das medidas sócioeducativas aplicadas aos sujeitos (participantes dessa pesquisa) tinha como principal critério de avaliação dos adolescentes atendidos, o interesse nos estudos. Isso, enquanto meio para atingir metas para o futuro.

O estudo de Ramia (1989) mostra, também, uma relativa ausência de vínculos afetivos com colegas e professores. Tal dado não foi corroborado plenamente pela pesquisa que fundamentou a dissertação aqui apresentada. Entretanto, isso poderia ser talvez justificado pelo fato de haver um menor comprometimento social dos adolescentes participantes, em sua maioria sem histórico infracional e de internação. Nos relatos obtidos, surgiram dados revelando vínculos positivos tanto com colegas quanto com professores em boa parte dos sujeitos investigados, conforme se discutirá na análise dos dados das entrevistas.

Importante ressaltar que a categoria Atividade foi analisada por Ramia (1989) somente ao discutir as representações dos adolescentes sobre o trabalho, sendo desconsiderada a escola como espaço de expressão da Atividade do sujeito adolescente. Para compreender-se a categoria Atividade de forma mais abrangente atribuindo-lhe a necessária importância no desenvolvimento do psiquismo humano, pode-se afirmar ser inoportuna uma discussão sobre tal categoria considerando-se que grande parte dos adolescentes participantes não são trabalhadores.

Ao abordar as representações sobre o trabalho, Ramia (1989) demonstra que o aspecto da necessidade de consumo é o maior impulsionador dos delitos praticados pelos sujeitos da pesquisa. O possuir, o ter, mostrou-se como elemento fundamental na motivação para os crimes patrimoniais, revelando a interiorização da ideologia consumista, ao mesmo tempo que aparece a admiração pelo trabalho honesto como forma de adquirir bens. A mesma idéia de

incapacidade surgida na investigação sobre o insucesso escolar se repete na dificuldade para obter e manter o trabalho.

Ramia (1989) analisa o discurso dos sujeitos como uma caricatura da própria ideologia capitalista, da alienação dos sujeitos; para estes, consumir adquire o significado de sentir-se integrado à sociedade como qualquer outro cidadão.

Ramia (1989) comenta o desenvolvimento das pesquisas sobre o menor, que por muito tempo se caracterizaram pela repetição de um padrão de defesa intransigente dos menores e condenação da instituição; ressalta a tendência das pesquisas mais recentes, que dão maior atenção às contradições que caracterizam o cotidiano das relações entre menores e agentes institucionais.

Os estudos de Guirado (1980) sobre a criança institucionalizada da FEBEM ilustram uma primeira fase da pesquisa sobre a criança e o adolescente atendido pela instituição, fazendo a análise da própria instituição e de sua população alvo, trazendo uma ampla descrição do cotidiano da população de crianças atendidas, além da leitura institucional sobre a realidade da FEBEM no final da década de 70.

Oliveiral e Assis (1999) abordam o problema das instituições de atendimento ao adolescente infrator, trazendo um histórico do tratamento oficial a esta população no estado do Rio de Janeiro. Tal contribuição será retomada em capítulo próprio, neste trabalho, por ser fundamental à contextualização desta pesquisa no que se refere às instituições oficiais de atendimento da população pesquisada.

Dentre as pesquisas com ênfase no desenvolvimento moral de crianças e adolescentes com histórico infracional, o trabalho de Menin (2000) trata da prática do ato infracional por adolescentes sob o enfoque das representações sociais de justiça dos adolescentes infratores. É de interesse para a presente pesquisa ater-se a essa questão, tanto pela temática quanto pela

escolha do referencial teórico. Contudo, os dados analisados levam a discussão para o campo do desenvolvimento moral, diferentemente do que se pretende no presente trabalho.

Menin (2000) pesquisou vinte adolescentes notificados a comparecer à Promotoria Pública da cidade de Presidente Prudente-SP em razão de infrações. Foram questionados através de associações livres e questões sobre atos criminosos.

As análises buscaram verificar concepções de justiça sob a abordagem das Representações Sociais. Sugere investigações no âmbito de classe social, escolaridade e mídia nas relações com as Representações de Justiça da população.

Menin (2000) discute a teoria de Piaget (1977, apud Menin, 2000, p. 2) sobre o desenvolvimento moral e os trabalhos de Kohlberg (1992, apud Menin, p.2) em torno dos três níveis do desenvolvimento moral, resgatando autores que criticaram a teoria de Kohlberg, (ibid) sobretudo quanto à técnica (dilemas) e à dificuldade de investigar uma noção em abstrato, sem estar referida a um conteúdo levantado pelo sujeito.

Menin (2000) comenta alguns dos estudos internacionais sobre o assunto. Trata de níveis de tolerância correlacionados à idade e escolaridade, indicando que tais níveis são mais elevados em sujeitos de idade e escolaridade mais elevadas. A tolerância também estaria ligada a um mecanismo de defesa da auto-imagem, com o fim de minimizar a gravidade do ato praticado pelo adolescente. Conclui que as concepções de justiça independem de um modo de raciocínio lógico, mas de um sistema de valores e de concepções de ordem social, construídos conforme a pertinência social, havendo, ainda, variações de gênero.

Dentre as pesquisas brasileiras sobre o assunto, aponta os estudos de Biaggio (1998), Bzuneck (1979 apud Menin, 2000, p. 7) e Freitag (1984) que estudam o julgamento moral infantil. Os estudos de Bzuneck (ibid) trazem evidências de atrasos nos estágios de desenvolvimento moral em adolescentes delinquentes e os de Freitag (ibid) relatam indícios de atraso no desenvolvimento moral de adolescentes não escolarizados. Biaggio (ibid)



pesquisou o nível de desenvolvimento moral em crianças, constatando atraso dentre as que provinham de lares autoritários ou com características de personalidade como ansiedade e rigidez.

A pesquisa realizada por Menin (2000) utilizou-se de entrevista anotada, com dados gerais, motivo da queixa, contato prévio com a instituição justiça e as associações livres quanto às palavras associadas à expressão “justiça”: definição de lei, razões para obedecê-la e uma historieta; avaliação de vinte infrações numa escala de zero a quatro; questões sobre identificação e definição de situações injustas, exemplos de injustiças passadas ou experienciadas.

Menin (2000) corroborou dados de alguns estudos internacionais sobre a indulgência de julgamento entre adolescentes delinquentes. Concluiu que a visão dessa população é, geralmente, repressiva e que não houve uma constância nos estágios, pois um mesmo adolescente fornecia respostas de níveis diferentes. Sugere pesquisas em camadas de classe social mais alta e de alto nível de escolaridade, bem como adaptações dos instrumentos utilizados.

Em relação aos trabalhos sobre violência e suas relações com a escola, destacam-se os trabalhos de Aquino (1998). Esse trabalho traz importantes contribuições no que se refere à ambivalência dos termos utilizados quando se fala em violência. Em seu estudo, o autor discute os conceitos de violência e autoridade no contexto escolar, sobretudo na relação professor aluno, contrapondo a leitura institucional da violência às abordagens clássicas do tema e afirmando a existência de um *quantum* de violência produtiva na ação pedagógica.

Aquino (1998) analisa criticamente as tendências mais comuns no estudo do problema da violência no cotidiano escolar: a tendência sociologizante, que busca as determinações macroestruturais sobre o âmbito escolar (resultando em reações violentas pela clientela); e a tendência psychologizante, que se funda geralmente em diagnósticos evolutivos ou mesmo



patológicos. Em ambos os casos, a prática institucional escolar não é considerada como elemento constitutivo do fenômeno, de modo que a escola parece ser alvo de sobredeterminações, sem papel na gênese do fenômeno e sem condições de um manejo sobre os efeitos da violência em seu cotidiano, o que gera os sucessivos “encaminhamentos” (*aspas do autor*).

A proposta de seu trabalho é efetuar uma leitura institucional sobre a violência escolar; nessa perspectiva, avalia a situação da escola, enquanto instituição que não apenas reproduz a violência existente no plano macroestrutural, mas produz também sua própria violência e sua própria indisciplina.

Aquino (1998) esclarece que, para sua análise, tomará um sujeito concreto, situado num contexto sócio-histórico específico e as relações pontuais daí decorrentes, “regionalizando” (*aspas do autor*) o sujeito no mundo. A proposta do autor em seu trabalho é a seguinte:

Nessa linha de raciocínio, propor um olhar especificamente institucional sobre práticas institucionais, em detrimento da primazia de outros olhares já consagrados, demanda algumas decisões teórico-metodológicas, dentre as quais:

- Abandonar o projeto de uma leitura totalizadora, (quer de ordem sociologizante, quer de ordem psicologizante) dos fenômenos em foco, matizando-os de acordo com sua configuração institucional. Por exemplo, não se pode conceber a questão da violência no contexto escolar como se estivéssemos analisando a violência na família, nas prisões, nas ruas, e como se todas elas fossem sintomas periféricos de um mesmo “centro” irradiador;
- Regionalizar o epicentro do fenômeno, situando-o no intervalo das relações institucionais que o constituem. No caso da escola, a tarefa passa a ser rastrear, no próprio cenário escolar, as cenas constitutivas assim como as nuances dos efeitos de violência que lá são testemunhados;

- Descrever e analisar as marcas do fenômeno tomando como dispositivo básico as relações institucionais que o retroalimentam. No caso escolar, situar o foco de análise nas relações dominantes no contexto escolar, em particular na relação professor-aluno. (Aquino, 1998, p. 4)

Nessa linha, Aquino (1998) analisa a violência e a autoridade no espaço escolar, vez que a escola está planificada para a homogeneização das práticas dos indivíduos, o que gera uma constante tensão de forças antagônicas e manifestações de resistência.

Para Aquino (ibid), a relação professor-aluno se mostra *locus* da violência (estrutural e conjuntural), mas revela a existência de um duplo caminho; há uma violência mais imanente à intervenção escolar, pois é uma intervenção que busca a apropriação de objetos através da transformação das condições apriorísticas da clientela. Essa transformação se dá através da imagem de autoridade atribuída aos agentes (professores e outros profissionais da escola) pelos poderes outorgados pela clientela, de modo que a ação institucional é um exercício de direito legitimado.

Aquino (1998) define a violência, mostra a ambivalência do termo, que não implica apenas em significados negativos, mas também em uma força impulsora. Trata ainda da definição de autoridade, como poder de comandar, obrigar a fazer alguma coisa, crédito, consideração, importância. Nas implicações semânticas das definições que trata, estaria clara a produtividade da violência embutida na relação professor-aluno; ressalta que a ética da atividade do professor reside na autoridade proveniente da responsabilidade pessoal que demonstra diante do mundo que descreve em sua atividade cotidiana.

Ainda dentre os trabalhos que estudam a violência e suas relações com a escola, destaca-se o trabalho de Meneghel, Giuliani e Falceto (1998), que busca uma correlação entre comportamentos agressivos de adolescentes e histórico familiar de punição. O estudo foi realizado no município de Porto Alegre-RS, com alunos de duas escolas (uma pública e outra

particular), trabalhou com entrevistas de 76 famílias, sendo que em 36 seus filhos adolescentes eram considerados agressivos por professores e em 40 delas os filhos eram considerados adolescentes não agressivos (213 pessoas entrevistadas no total).

Em 54% da amostra houve relatos de punição física grave; em maior proporção (2/3) nos alunos da escola pública. Os episódios graves e freqüentes se apresentaram em proporções semelhantes em ambas as escolas.

Houve significância estatística na relação entre agressividade e punição física. Os adolescentes agressivos foram mais punidos que os não-agressivos (razão de chances = 4,3).

Meneghel, Giuliani e Falceto (1998) resgatam a associação entre violência doméstica, agressividade infantil e delinquência. O estudo busca verificar se a agressividade poderia ser um indicador de violência doméstica. O trabalho busca compreender o papel da agressividade no aprender, enquanto mediatização, ao passo que a agressividade não mediatizada atuaria de forma destrutiva na cognição do sujeito.

O trabalho de Meneghel, Giuliani e Falceto (1998) comenta a produção de autores de linha psicanalítica, que correlacionam a presença de fatores estressores (morte, doença dos pais, abandono) ao surgimento de condutas agressivas, ou ainda à associação entre privação emocional na infância e conduta violenta em adolescentes.

Na pesquisa realizada por Meneghel, Giuliani e Falceto (1998), foram estudadas famílias da escola pública (39) e particular (37). Metade de cada subgrupo era de alunos agressivos e a outra de alunos não-agressivos. O critério foi o envolvimento em mais de um episódio de agressão física (contra colega, professor ou funcionário) ou um episódio grave. Foram entrevistados individualmente: pai, mãe e adolescente.

As entrevistadoras optaram por desconhecer, antes da realização da entrevista, a condição de agressividade do adolescente, para que não houvesse interferência dessa informação na condução da entrevista. Houve uma categorização das punições (leve e grave)

e das famílias (flexíveis e rígidas). A maioria das famílias (72,4%) eram de pai, mãe e irmãos. Houve o dobro de meninos em relação a meninas e 80% dos alunos da escola pública já haviam repetido, contra 13,5% dos estudantes da escola particular.

Quanto às punições, em 53,9% dos casos a punição contra o adolescente foi considerada grave, numa proporção de 69,2% na escola pública para 37,8% na escola particular. O adulto mais punitivo foi o pai (44% dos casos).

Não foi encontrada associação com cuidados maternos no primeiro ano de vida, ausência do pai e repetência. Por outro lado, a associação entre punição física grave e agressividade foi significativa: adolescentes agressivos tiveram uma chance quatro vezes maior de serem punidos que os não-agressivos.

O estudo conclui que há uma forte associação entre agressividade e punição sofrida, evidenciando que a agressividade pode revelar a ocorrência de violência doméstica.

Meneghel, Giuliani e Falceto (1998) comentam as dificuldades para entrevistar adolescentes, que demonstraram timidez e desconfiança. Ressaltam, também, o envolvimento emocional por parte das pesquisadoras em relação à população. O estudo aponta a necessidade de trabalhos junto às famílias dos adolescentes em crise e o papel do professor no diagnóstico.

Embora não citado no trabalho de Meneghel, o trabalho de Winnicott (1995) sobre a delinquência parte do mesmo princípio, de que experiências traumáticas ocorridas no início do desenvolvimento psicológico do indivíduo podem repercutir posteriormente na forma de condutas agressivas ou consideradas anti-sociais, termo até hoje bastante freqüente no trabalho com adolescentes infratores nas instituições oficiais.

Os estudos de Winnicott (1995), cujas pesquisas, realizadas à época da 2ª Guerra Mundial, traçaram essa correlação a partir de seu trabalho clínico nos abrigos de crianças separadas da família em razão da guerra. Winnicott (ibid) ressaltou que a conduta anti-social

não raro revela uma forma de expressão do conflito psicológico pela criança ou adolescente; essa expressão do comportamento é por ele denominada como “atuação”.

O trabalho de Itani (1998) aborda a violência no imaginário dos agentes educativos, termo que a autora utiliza para designar tanto os professores como demais profissionais que exercem suas atividades no interior da escola. Inicia a discussão comentando o caráter intrínseco da violência na escola, por ser esta uma instituição social. Para a autora, a violência faz parte do cotidiano de alunos e professores em razão da grande desigualdade social em nossa sociedade.

Este ponto de vista expresso por Itani (1998) contrapõe-se ao trabalho de Aquino (1998), incorrendo no que Aquino (ibid) chama de “perspectiva socializante”, já que a macro-estrutura é utilizada por Itani (ibid) para explicar o fenômeno violência dentro da escola. Por outro lado, Itani (ibid) pressupõe que as escolas nas quais a desigualdade social não se manifesta, como as particulares, não sofreriam com as consequências da violência, como se esta fosse consequência direta de aspectos relacionados à privação material.

Itani (1998) aponta o caráter violento da ação dos agentes educativos (violência institucionalizada) diferenciando a violência que se dá pela reprodução da desigualdade e a que socializa e impõe regras coletivas, ressaltando o risco que essa ausência de regras pode causar: a “falta de ética da vida” (aspas da autora); a autora chega a afirmar sobre a necessidade de **imposição** (os *grifos são meus*) de regras coletivas para a socialização, o que só seria possível com o uso da violência. É interessante notar a concepção de educação subjacente, de cunho normalizador e sem espaço para a discussão e a construção das regras coletivas.

Itani (1998) inicia seu artigo comentando a representação do tema violência no debate educacional, apontando a tendência atual de tentar desvelar como a violência encontra-se embutida no sistema educacional. Comenta a representação que geralmente se tem de

violência enquanto uma referência externa, revelada pelo manejo dos espaços privados em busca de segurança. Em seguida, aponta a presença desta nos espaços sociais e dentro dos próprios indivíduos.

Itani (1998) aponta a educação como sendo uma necessidade da civilização para o processo de socialização. Contudo, entende esse processo como um processo de imposição da lei social à psique, processo que teria o condão de incutir no indivíduo a “natureza humana”, tornando o homem um ser verdadeiramente humano.

Nesta dissertação, parte-se de uma concepção diversa a respeito do processo de hominização. Aceita-se que o processo se dá pelas relações sociais, por meio das aprendizagens que ocorrem no grupo social; enfim, pelo processo de socialização, tal como apontado em Berger e Luckmann (1999), sobretudo a socialização primária. Esse processo se dá num cotidiano concreto e histórico. A própria utilização pela autora da expressão “natureza humana” aponta para uma concepção a-histórica do sujeito, desvinculada de suas condições concretas de produção da realidade material.

As sínteses de abordagens sobre o tema em pauta compõem, juntamente com a exposição de linhas teórico-filosóficas já traçadas, o contorno indispensável deste trabalho cujo cerne se situa nos resultados obtidos na pesquisa de campo apresentada no terceiro capítulo.



2.2 Breve histórico sobre o aspecto jurídico e institucional da prática do ato infracional: a representação do Estatuto da Criança e do Adolescente sobre o adolescente infrator

No intuito de situar historicamente o problema da prática de crimes por adolescentes, trazem-se aqui algumas informações sobre o tipo de abordagem dada ao problema nas instâncias jurídica e institucional.

Esse histórico se faz necessário para a compreensão da trajetória do problema até o surgimento da legislação atual sobre o assunto, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o que possibilitará pensar sobre as representações que diferentes setores da sociedade construíram sobre o adolescente transgressor no decorrer do tempo.

O trabalho de Oliveiral e Assis (1998) traz contribuições sobre a história das instituições de atendimento a adolescentes infratores no estado do Rio de Janeiro. Inicialmente, o estudo faz uma revisão da literatura internacional, cujas pesquisas apontam uma tendência mundial de elevação das taxas de delinquência juvenil e analisam o uso da restrição de liberdade para o enfrentamento do problema.

Oliveiral e Assis (1998) apontam que as primeiras menções ao fenômeno deliquencial no Brasil remontam ao século XIX, durante o império, constando do Código Criminal do Império, de 1830. Esse Código recomendava a internação em “casas de correção” a menores de 14 anos que houvessem praticado delito com *discernimento* (*os grifos são meus*). Note-se que o uso do termo *discernimento* denota que essa era uma questão importante já nessa época, tal qual é hoje, sobretudo quando se discutem projetos de lei questionando a idade penal atualmente em vigor.

Em 1913, surgiu a primeira instituição para atendimento do infrator e em 1927 começou a vigorar o Código de Menores, sendo o primeiro país da América Latina a implantar medidas específicas para essa faixa etária (FUNABEM, 1984), excluindo a

responsabilidade penal do adolescente menor de 14 anos; previa processo especial para o adolescente entre 14 e 18 anos, não havendo mais a questão do discernimento.

Em 1941, foi criado o SAM (Serviço de Assistência ao Menor) cuja ineficiência e denúncias de falta de condições mínimas para o atendimento culminou em sua extinção em 1964, sendo substituído pela FUNABEM (Faleiros, 1995), que era centralizada na esfera federal, sendo caracterizada sua atuação pelo autoritarismo e pela tecnocracia. Em 1979, foi promulgado o novo Código de Menores, criando a figura do menor “em situação irregular”, que envolvia desde o abandonado até o autor de infrações penais. Contudo, a FUNABEM foi extinta pelos mesmos motivos que o SAM o fora (Luppi, 1987, Altoé, 1990). No mesmo ano, extinguiu-se a FUNABEM, passando as atribuições a pertencer à Fundação Centro Brasileira da Infância e Adolescência (FCBIA), com caráter descentralizador, no espírito do ECA (Faleiros, *ibid*).

Em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, pela ratificação da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente na Organização das Nações Unidas, passou-se a considerar essa população como sujeito de direitos e merecedora de cuidados especiais. Foram considerados penalmente inimputáveis os menores de 18 anos que cometem crimes ou contravenções penais, sendo aplicadas medidas sócio-educativas (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, regime de semiliberdade, internação em estabelecimento educacional), além de outras medidas protetivas, visando ao acompanhamento do adolescente na comunidade. Assim, o estudo de Oliveira e Assis (*ibid.*), finaliza seu histórico, chegando até a legislação atualmente em vigor e fazendo um retrato sintético do panorama sobre o assunto no que se refere ao tratamento jurídico da questão.

Ramia (1989) faz outro caminho para retratar o aspecto institucional do atendimento ao adolescente infrator na década de 80, quando a terminologia empregada pelo Código de

Menores, de 1927, referia-se a “menor infrator”. A autora parte do interior de uma Unidade de Triagem da FEBEM de São Paulo (UT-3) para retratar o problema.

Ramia (ibid.) realiza uma pesquisa sobre a instituição de atendimento utilizando-se do referencial fornecido por Foucault (1982) para analisar as relações de poder que ocorrem em seu seio. Num segundo momento, a pesquisa, trata das Representações Sociais dos adolescentes sobre família, lembranças de infância, escola, amizades e trabalho, buscando analisar a rede de relações dos menores a partir dessas representações.

Neste capítulo, é de maior interesse trazer as conclusões de seu estudo sobre a instituição e o atendimento oferecido aos adolescentes. No capítulo anterior, já foi comentado o trecho que trata das representações sociais dos adolescentes. Ramia (1989) conclui que o menor infrator seria parte ativa da instituição, sustentando um dos pólos da relação de poder e empreendendo uma luta pelo poder, ainda que sob condições desfavoráveis. Em contraposição a isso, os agentes institucionais buscariam, de acordo com seus critérios individuais, modificar o saber dos menores e disciplinar seus corpos. Na medida em que encontravam dificuldades, as transformações individuais iam ocorrendo, expressas na forma de problemas ocupacionais decorrentes do estresse vivenciado diariamente.

A instituição, por sua vez, confrontava-se com essa dinâmica através do estabelecimento de normas e objetivos, cuja justificativa era a “reintegração e ressocialização dos menores com problemas de conduta” (*aspas da autora*). Ramia (1989) pondera que a instituição faz parte de uma trama maior, estando inserida na sociedade e, portanto, reproduzindo relações e padrões de comportamento nela vigentes. Conclui, ao final, ser falsa a função que a instituição avoca, qual seja, “reintegrar” sujeitos, justamente pelo fato de que estes não estão fora da sociedade, mas são produto de relações sociais que caracterizam essa sociedade: as relações de capital.



As conclusões desse estudo mostram a falência do modelo de atendimento então em vigor (década de 80), de caráter acentuadamente punitivo, notadamente em razão dos elevados índices de reincidência até a maioridade, momento do fim do vínculo com a instituição.

Conforme já mencionado, em 1990 entrou em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1993, cujos fundamentos são: o conceito de criança e adolescente enquanto sujeitos de direitos especiais e a ênfase à proteção desses sujeitos. Vale ressaltar que a legislação citada não se refere tão somente à questão criminal envolvendo crianças e adolescentes, mas regula também toda a vida civil dessa categoria de indivíduos, bem como traz normas sobre o pátrio poder, entidades de atendimento, direitos relacionados à saúde e educação, institui o Conselho Tutelar como órgão encarregado de zelar pelo cumprimento do ECA, enfim, traz uma vasta normatização. Dos 267 artigos que possui, 26 tratam da prática do ato infracional, questões processuais e medidas sócioeducativas aplicáveis.

Percebe-se que essa legislação reforça o conceito de “risco social”, dando origem a políticas de cuidados e proteção dessa população, mesmo em relação aos pais destas, o que foi uma inovação na tradição jurídica brasileira. No que se refere ao adolescente infrator, nota-se que as medidas sócioeducativas instituídas buscaram garantir ao adolescente a maior proximidade possível de sua família e comunidade, bem como a participação da família no processo de aplicação da medida e o acompanhamento técnico, cujos profissionais têm a incumbência de informar o Juízo sobre o andamento da aplicação da medida. Assim, esvaziou parcialmente o conteúdo punitivo das medidas para privilegiar o educativo, já embutido na própria nomenclatura destas.

O problema do discernimento também não foi colocado, ao menos no nível individual, tal como já foi em legislações anteriores. A solução da questão deu-se com o critério etário,

para o qual os sujeitos com idade inferior a 12 anos não se submetem a medidas sócio-educativas, mas a medidas protetivas, impostas também aos seus responsáveis. Atualmente a questão tem voltado à cena, pois algumas iniciativas têm surgido no intuito de modificar a idade para a aplicação da legislação penal aos adolescentes, embora nenhuma modificação concreta tenha surgido.

Nesse sentido, cabe aqui comentar que a aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, no que se refere à prática do ato infracional, mantém algumas contradições, pois a pesquisa de que trata este trabalho constatou que são aplicadas as mesmas medidas para delitos de natureza e gravidade bastante díspares, principalmente pelo fato de que, em muitos processos, falhas na investigação ou a aplicação da remissão (espécie de perdão concedido pelo juiz) com imposição de medida sócioeducativa coloca na mesma seara adolescentes que praticam atos de natureza muito diferente, nem sempre havendo certeza da autoria. Assim, muitos adolescentes passam a ter o estigma de infratores, sendo igualados a adolescentes com histórico de infrações mais graves.

Na comarca de Botucatu-SP, onde se realizou o presente estudo, esse problema foi uma constante, pois a medida mais amplamente aplicada é a de Liberdade Assistida, na qual o adolescente sofre algumas restrições de direitos (horário para chegada à residência, frequência obrigatória às aulas, comparecimento periódico aos atendimentos agendados com a equipe técnica da FEBEM), sendo aplicada geralmente em sede de remissão (uma espécie de perdão judicial específico para adolescentes infratores, geralmente requerido pelo promotor de justiça e homologado pelo Juiz de direito).

O que ocorre, na realidade, é a dificuldade de aplicação das diferentes espécies de medidas sócioeducativas, seja por falta de condições da comunidade para que estas sejam implementadas, seja pela falta de estudos e reflexões sobre as necessidades de diferenciação das penas. Assim, por não ser possível na comarca a aplicação dos regimes de semi-liberdade,

muitos casos correm o risco de serem tratados ou com excessivo rigor, gerando internações desnecessárias (dada a ausência de unidade de internação na cidade ou em localidade próxima dá-se ainda o maior afastamento da família no processo de acompanhamento do adolescente) ou com controle ineficaz, pois em alguns casos a medida de Liberdade Assistida mostra incapaz de atingir seus objetivos ante o grau de comprometimento do adolescente com as práticas delituosas.

A própria aplicação da medida de Liberdade Assistida como medida de transição para adolescentes recém-desinternados também não se mostrou a mais adequada, pois os dados coletados mostraram que nos casos mais graves onde foi necessária a internação, ainda quando houve uma avaliação positiva da medida, ao retornar para a comunidade foram comuns os casos de reincidência.

Outras possibilidades de medidas a serem aplicadas, como a prestação de serviços comunitários, o que seria uma oportunidade de atribuir maior participação da própria comunidade no processo de reeducação e integração do adolescente, também não vêm sendo implementadas, seja por dificuldades operacionais no acompanhamento e controle, seja pelo preconceito da comunidade para com tais adolescentes, revelando as representações sociais da comunidade sobre os adolescentes infratores, revelando concepções como a necessidade de punir tais adolescentes, enfim, a pena enquanto vingança social e não como possibilidade de transformação de uma realidade.

Toda a explanação realizada até aqui conduz novamente às Representações Sociais. Em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente, sugere-se aqui que houve uma mudança nas representações sobre o adolescente, que passa a ser visto como merecedor de cuidados e de acompanhamento mais que de punição propriamente dita. A própria mudança de nomenclatura, que substituiu o termo “menor” pelo termo “adolescente”, torna patente essa mudança, pois a designação de tais sujeitos traz implícita a comparação, pois alguém só pode

ser “menor” em relação a outrem. Essa nomenclatura oficializava a assimetria de relações entre o adolescente e o adulto, colocando-o numa situação de sujeição. O espírito dessa legislação revela uma outra representação de sociedade também, que se torna não apenas a vítima das condutas do adolescente, mas também o próprio meio que possibilitará alguma transformação na realidade individual do adolescente infrator, através da tentativa de comprometer a família e a comunidade nesse processo.

Aqui não cabe uma discussão sobre a eficácia do modelo de atendimento abstratamente proposto; o que se tenta discutir é, tão somente, o tipo de atendimento que se verificou numa realidade específica, que é a da pesquisa aqui apresentada.

Neste aspecto, conforme se verificará no capítulo dedicado à descrição do estudo exploratório realizado, ressalta-se que a leitura dos dados apresentados, principalmente no que se refere acompanhamento realizado, deverá ser feita com algumas ressalvas. Isso porque, por se tratar de dados obtidos através de pesquisa documental, não há como aferir a fidedignidade do contido nos relatórios elaborados pela equipe técnica. Somente um estudo que contasse também com observações sistematizadas quanto aos atendimentos realizados e o acompanhamento geral do caso ao longo do tempo traria informações mais consistentes nesse sentido.

Conforme já discutido acima, observou-se que as medidas sócioeducativas foram aplicadas, no período estudado, de tal modo que adolescentes com históricos infracionais bastante distintos receberam tratamento semelhante no que se refere à medida sócioeducativa aplicada. Uma hipótese que se aventou refere-se novamente às estratégias de acompanhamento que são implementadas pelas instituições, pois, embora haja previsão legislativa quanto às diferentes possibilidades de medidas sócioeducativas a serem aplicadas, observou-se que, na cidade de Botucatu-SP, houve uma relativa homogeneização na aplicação de tais medidas: das 174 execuções, houve 11 casos de internação, dois casos de inclusão do

adolescente em programa de tratamento a dependentes químicos e 8 casos de prestação de serviços à comunidade, sendo que dois destes foram recebidos de outra comarca para serem executados em Botucatu. Além disso, há que se considerar que, quando o assunto é a tipificação penal (descrições de condutas proscritas pelo Direito Penal), observa-se que fatos ocorridos em circunstâncias bastante diferentes são denominados e classificados de forma semelhante, não raro igualando o furto de um doce ao de um veículo, o que efetivamente ocorreu nos casos pesquisados.

A questão das representações sociais dos membros da equipe técnica sobre o adolescente infrator também merecerá discussão; optou-se por trazer o assunto após a apresentação dos dados da pesquisa, sobretudo pelo fato de que a própria análise do discurso dos adolescentes entrevistados forneceu dados importantes sobre o tema.



CAPÍTULO 3

3.1 Panorama da pesquisa: município, método e procedimentos utilizados

Com o intuito de iniciar a descrição do trabalho de pesquisa realizado, passa-se a situar geograficamente a pesquisa. Apresentamos alguns dados oficiais sobre o município de Botucatu, no interior do Estado de São Paulo, localizada a aproximadamente 250 km da capital, na região de Sorocaba, obtidos através da Fundação SEADE - Sistema Estadual de Análise de Dados.

Trata-se de município de aproximadamente 110.000 habitantes (dados de 2001), com renda *per capita* de R\$ 436,91 (dados de 2000). Sua taxa de urbanização é de aproximadamente 96%, acima da média da região, que é de 88%. Quanto aos indicadores sociais, tem-se, em 2001, taxa de mortalidade infantil de 13,06 por mil nascidos vivos e taxa geral de mortalidade 6,61 por mil. A taxa de mortalidade por homicídio é de 17,28 por cem mil, maior que a média regional, de 13,36 por cem mil.

Os dados referentes à Educação trazem taxa de analfabetismo de 5,61% (dados de 1996). No ano de 2000, houve 16.764 matrículas no Ensino Fundamental e 5.761 no Ensino Médio.

Quanto à metodologia utilizada, o delineamento da pesquisa contemplou o aspecto quantitativo, mediante a realização de pesquisa documental no cartório judicial da Vara da Infância e Juventude da comarca; e o qualitativo, com a realização de entrevistas semi-estruturadas individuais com um grupo de 10 adolescentes, com idade entre 14 e 19 anos, escolhidos aleatoriamente a partir de uma lista de todos os adolescentes em cumprimento de



medida de Liberdade Assistida. A entrega dessa lista pela equipe técnica de acompanhamento foi precedida de autorização do Juiz da Infância de Adolescência.

A primeira etapa implementada consistiu na realização das entrevistas conforme roteiro previamente elaborado, que se encontra na seção “Anexos”. As perguntas foram precedidas de uma sucinta explicação ao adolescente quanto ao papel da pesquisadora e garantia de sigilo quanto às informações prestadas. Versavam sobre dados pessoais do adolescente, vivência familiar, escolar e de trabalho e também sobre o acompanhamento realizado em função da medida sócioeducativa que lhe fora aplicada e o ato infracional que a ocasionou.

As entrevistas foram realizadas nas próprias residências dos adolescentes, em diversos bairros do município, sendo gravadas em fitas de áudio e posteriormente transcritas. Esta breve e sucinta descrição procedimental merece que algumas considerações sejam feitas sobre o tema, sempre polêmico, dos procedimentos adotados para realização de entrevistas de pesquisa e a fidedignidade dos dados obtidos por esse meio. Entendeu-se importante traçar considerações não apenas sobre o procedimento de entrevista, mas a postura adotada pelo pesquisador na situação de entrevista, trazendo a contribuição de Bourdieu (1997) sobre o assunto.

Bourdieu (1997) desmistifica a idéia de uma situação “ideal” de entrevista, ponderando que mais importante que tentar neutralizar as distorções intrínsecas à relação de pesquisa é tornar-se consciente destas a fim de controlar os efeitos da própria pesquisa.

É o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo [...]. Esta dissimetria é redobrada por uma dissimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural. [...] esforçamo-nos para dominar os efeitos (sem pretender anulá-los); quer dizer, mais precisamente, para *reduzir no máximo a*

violência simbólica que se pode exercer através dele (grifos do autor).
(Bourdieu, 1997, p. 695).

Bourdieu (1997) ressalta que quanto mais distanciado socialmente, maior a necessidade de que o pesquisador legitime o pesquisado a ser o que ele é, sem fingir anular a distância social que os separa. Torna-se necessário oferecer-lhe uma situação de comunicação excepcional, que incite e autorize o pesquisado a exprimir-se, de modo que o pesquisador crie um ambiente para que surja um discurso que apenas aguardava suas condições de atualização. No caso de pesquisados carentes, tal situação é vivenciada como uma oportunidade de levar sua experiência da esfera privada para a pública, de construir seu ponto de vista sobre si e sobre o mundo.

Em que pesem as condições concretas de realização das entrevistas realizadas em razão desta pesquisa, foi esse o parâmetro escolhido como o mais adequado neste trabalho.

Com relação à transcrição do conteúdo das entrevistas, Bourdieu (1997) assinala que se trata de uma verdadeira tradução. Esse processo submete-se a dois deveres: o de fidelidade ao conteúdo manifesto durante a entrevista, tentando restituir-lhe o sentido e o dever de dotá-lo de legibilidade, trazendo “infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade” (Bourdieu, 1997, p. 710.)

Em razão de tais parâmetros, optou-se pela realização das entrevistas antes da pesquisa documental com o intuito de que a pesquisa documental não influenciasse a escolha dos adolescentes entrevistados e não interferisse no tipo de interação entre pesquisadora e sujeito, pois o conhecimento prévio do histórico infracional do sujeito poderia conduzir ao empobrecimento da interação, dificultando o estabelecimento do *rapport*.

A segunda etapa constituiu-se de uma pesquisa documental realizada no ofício judicial da Vara de Infância e Juventude, cartório onde tramitam todos os casos de delitos envolvendo

adolescentes. Para facilitar a compreensão desta etapa, alguns termos utilizados merecem esclarecimentos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, utiliza nomenclatura específica ao se referir aos delitos praticados por adolescentes e os procedimentos decorrentes. Assim, o termo “ato infracional” designa crimes praticados por crianças ou adolescentes. Tendo praticado a conduta delituosa, o adolescente é submetido a procedimento denominado Ação Sócioeducativa, semelhante ao processo criminal, mas com características especiais. Ao final da ação, o adolescente é compelido a cumprir a Medida Sócioeducativa, que, no caso desta pesquisa, foi sempre a de Liberdade Assistida, pois é a única aplicada na própria comarca. As medidas mais severas, na época, ensejavam remoção do adolescente a outro município que contasse com unidade de internação ou semiliberdade. A medida de advertência, que se esgota num único ato, ainda na audiência judicial, foi pouco freqüente e, geralmente, a prática de novo ato ocasionou a medida de liberdade assistida.

Em se tratando de imposição de medida sócioeducativa, o procedimento passa a denominar-se execução, pois o acompanhamento da aplicação cada medida é documentado nessa pasta. Cada uma dessas pastas (execuções) contém o registro civil de nascimento do adolescente, Boletim de Ocorrência referente à infração descrita, o relato das vítimas e testemunhas e do próprio adolescente, tanto na data do fato como por ocasião do procedimento de oitiva informal pelo membro do Ministério Público e por ocasião da audiência propriamente dita, realizada pelo Juiz da Infância e Adolescência, com assistência de advogado. Além desses documentos, há também os relatórios elaborados pela equipe técnica de acompanhamento da aplicação da medida, material bastante rico para os objetivos da pesquisa. Ocasionalmente, quando o adolescente deixa de comparecer aos atendimentos agendados, há nova audiência de advertência, para que o adolescente passe a comparecer, sob pena de sofrer medida mais rigorosa.

Cada execução possui um número e sempre se refere a um adolescente apenas. Quando o mesmo adolescente pratica diversos atos infracionais, os procedimentos vão sendo juntados àquela execução, através do grampeamento das pastas referentes às medidas. Mesmo quando a medida é unificada para fins de aplicação (como no caso de vários delitos praticados em curto espaço de tempo), as pastas permanecem juntas.

Esse procedimento por parte do cartório dificultou a apuração do número de delitos ocorridos no período citado, sendo pesquisadas tão-somente as execuções autuadas entre 1999 e 2000. Vale apontar que em 56 das 174 execuções pesquisadas havia registro de mais de um delito, o que significa que 56 adolescentes praticaram mais de uma infração no período delimitado na pesquisa. Nessas situações, foi comum a aplicação de uma mesma medida sócioeducativa para os vários atos infracionais praticados.

Em outros casos, a medida de Liberdade Assistida inicialmente imposta sequer chegou a ser cumprida ante a imposição de medida de internação imposta em razão de infração mais grave. Nestes casos, após a desinternação do adolescente e seu retorno à comarca, há a aplicação da medida de Liberdade Assistida como forma de acompanhar a readaptação do adolescente.

A partir dessas considerações, a pesquisa pode ser assim descrita: foi realizada nos autos de execução de medidas sócioeducativas impostas no período de 1999 a 2000. Nesse período, foram 186 execuções, sendo 90 execuções em 1999 e 96 referentes ao ano de 2000. Das execuções autuadas, somente 174 tiveram as respectivas medidas sócio-educativas aplicadas na comarca, devido à mudança de domicílio dos adolescentes e o correspondente encaminhamento da execução para a sede do juízo respectivo (motivo pelo qual não foi possível obter os respectivos dados).

Em relação às entidades que fazem o acompanhamento da medida sócioeducativa de Liberdade Assistida, houve uma alteração justamente no período fixado, conforme nos foi



informado pela equipe da FEBEM responsável pelo acompanhamento de todas as medidas impostas até o último trimestre de 1999, ocasião em que foi celebrado um convênio com a instituição denominada “Desafio Jovem”, ligada a uma igreja evangélica da cidade, para o acompanhamento de grande parte dos adolescentes em Liberdade Assistida, permanecendo os casos considerados “mais difíceis” sob acompanhamento da equipe técnica da Febem, composta de assistentes sociais que auxiliam e supervisionam o trabalho feito pela equipe de profissionais da entidade, que, além de assistentes sociais, contava também com uma psicóloga.

A leitura de cada processo de execução foi seguida de anotações que identificavam a execução e o adolescente e as informações mais importantes contidas nos relatórios de acompanhamento, as quais se buscavam transcrever de maneira textual, a fim de aproveitar, para fins de análise, o universo de significados ali contidos. Foi possível verificar que, além dos dados básicos como idade, sexo, cor, delito praticado, escolaridade, a leitura dos documentos já descritos trouxe não só dados para o delineamento de um perfil do adolescente infrator nessa cidade, mas também sobre a relação dos adolescentes com as instituições de acompanhamento, bem como das representações que os técnicos possuem sobre o adolescente infrator, assunto que mereceu um capítulo à parte.

Unindo os aspectos metodológicos e procedimentais, explanação sobre os fundamentos teóricos do trabalho e retomando a hipótese deste trabalho, que é a de existência de relações entre as representações que o adolescente tem das escolas, a evasão escolar dessa população e a prática de atos infracionais, torna-se importante enfatizar que a verificação de tal hipótese se dará pela utilização, para fins de análise, das principais categorias da Psicologia Social: Consciência, Identidade e Atividade. As representações sociais surgem, assim, como um meio para atingir tais categorias, conforme nos aponta Lane (1995), englobando, além dos aspectos de cognição, linguagem e comunicação, as relações sociais



que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir.

Aqui vale ressaltar que, ao compreender o indivíduo no âmbito de suas relações sociais, abordam-se os afetos do indivíduo como expressões que se constroem no âmbito individual, mas somente a partir das relações sociais que o sujeito estabelece no decorrer de seu desenvolvimento. A partir disso, poderá ser explicitada a busca dessa compreensão no que se refere ao ambiente escolar, abrangendo os diversos significados possíveis.

Nessa tentativa, importante resgatar os estudos de Leontiev (1978, apud Lane, 1995, 58-72) a respeito da constituição do ser humano como tal ao longo da história da humanidade, pela cooperação com outros homens no trabalho de sobrevivência. Assim, o homem (nos aspectos fisiológicos e psicológicos) e a sociedade são indissociáveis. Vigotski (1995) elaborou seu trabalho sobre linguagem e pensamento apontando o caráter mediacional de ambos no desenvolvimento do psiquismo humano e na constituição da consciência e da atividade.

Leontiev (1978, apud Lane, 1995, 58-72) desenvolve esse aspecto detectando as três categorias dialéticas fundamentais na constituição do psiquismo humano: Atividade, Consciência e Personalidade, destacando a mediação da linguagem e do pensamento na troca entre indivíduo e seus grupos. O avanço do conhecimento nesse âmbito permitiu a reformulações de algumas conceituações, passando-se a utilizar o termo “Identidade”.

Enquanto categorias dialéticas, não são detectáveis diretamente, mas através de procedimentos de análise que partem do empírico, reinserindo-as no processo histórico que as produziu, avançando na direção da compreensão do fato concreto.

Nesse âmbito, o conceito de Representações Sociais se constitui como dado empírico do qual se parte para a análise dialética, permitindo conhecer concretamente Consciência, Atividade e Identidade de sujeitos situados social e historicamente.



As categorias de análise do materialismo histórico-dialético servem para compreender de que forma se constrói a subjetividade desses adolescentes e o papel exercido pela escola nesse processo.

Para os adolescentes em foco neste trabalho, em sua grande maioria, a categoria Atividade foi analisada na sua relação com a escola, vez que parte deles se encontram fora do mercado de trabalho. Este aspecto é fundamental nesta análise, pois comumente a categoria Atividade é analisada apenas em relação ao trabalho propriamente dito e pouco relacionada à escola.

Contudo, os dados empíricos mostram que essa é uma realidade relativamente distante destes adolescentes, principalmente pelas mudanças ocorridas no mercado de trabalho, nos últimos anos, com a exigência de níveis de qualificação profissional crescentes, mesmo para tarefas de menor complexidade. O momento histórico de nossa sociedade atual, com crescentes taxas de desemprego, faz com que o universo do trabalho se torne ainda mais distante desta camada social.

Assim, neste trabalho sobre Representações Sociais a respeito da escola, busca-se compreender como se estrutura a categoria Atividade nos sujeitos e as implicações daí decorrentes. Neste sentido, pretende-se contribuir para o conhecimento do significado da escola para adolescentes infratores.



3.2 Perfil da população de adolescentes infratores no período de 1999 e 2000

A descrição dos procedimentos efetuados para realização da coleta de dados (tópico anterior), buscou evidenciar o caminho trilhado para obtenção dos dados que serão analisados. Neste momento do trabalho, será traçado um perfil, por via de entrevistas e análise documental, da população de adolescentes infratores do município de Botucatu-SP, a partir do sistema de amostragem.

Perfil do Adolescente Infrator obtido:

- Branco;
- Sexo Masculino;
- Entre 15 e 17 anos;
- Escolaridade entre 5ª e 7ª série do Ensino Fundamental.

Quanto à distribuição da população por etnias, surgem algumas discussões metodológicas que, embora não sejam objeto da pesquisa, merecem esclarecimentos para uma melhor compreensão dos dados apresentados.

É fundamental esclarecer que as informações quanto à cor dos adolescentes foi obtida por meio da cópia da Certidão de Registro Civil dos adolescentes, constante dos autos de execução. Na ausência desse documento, a informação deixou de ser computada, em virtude de haver, tão-somente, a descrição física do adolescente feita pelo policial que lavrou o Boletim de Ocorrência. Privilegiou-se a informação contida no documento oficial, ainda que seja discutível o critério utilizado para essa classificação no ato do registro civil do nascimento.

Após tais considerações, pode-se então indicar que do total de 174 execuções, em 28 delas não foi possível obter a informação (pela ausência do documento oficial). Nas execuções restantes, o que se obteve foi absoluta maioria de adolescentes classificados como brancos, num total de 113. Desses adolescentes, 26 foram classificados como pardos e 7 como negros.

Tabela 1: Distribuição dos adolescentes conforme critério étnico

Cor	Quantidade	%
Brancos	113	65
Pardos	26	15
Negros	7	4
Sem informação	28	16

Por essa caracterização, um dos aspectos do estereótipo do adolescente infrator não se sustenta. Ao menos no universo pesquisado, percebe-se que os adolescentes infratores são em sua maioria ditos brancos.

Com relação às diferenças de gênero na prática delituosa entre adolescentes, verificada também em estudos sobre delitos praticados por adultos, é possível perceber que há um perfil bastante distinto nos casos das infrações praticadas pelas adolescentes, embora seja um grupo numericamente inferior. Das 174 execuções pesquisadas, 15 relacionavam-se a atos praticados por adolescentes do sexo feminino, contra 159 execuções pertencentes a adolescentes do sexo masculino.

As motivações mais evidentes estão relacionadas à necessidade de consumir bens ou a questões ligadas a envolvimento afetivos. A influência do grupo apareceu com uma característica bastante peculiar, sob o aspecto da influência do namorado/companheiro, estando presente nos casos de tráfico, roubo qualificado e alguns dos furtos, coação no curso do processo e uma das ameaças.

Outras ocorrências estavam relacionadas à rivalidade nos relacionamentos amorosos das adolescentes, ensejando uma das tentativas de homicídio, uma das lesões corporais e uma das ameaças.

Tabela 2: Atos infracionais praticados por adolescentes do sexo feminino

Delito	Casos*
Ameaça	2
Coação no processo	1
Estelionato	5
Furto	3
Homicídio tentado	2
Lesão Corporal	2
Roubo qualificado	2
Porte de entorpecentes	1
Tráfico de entorpecentes	2

*n=20 em razão de haver mais de um delito praticado pela mesma adolescente em algumas das execuções

Das quinze adolescentes do sexo feminino, somente duas possuíam mais de um ato infracional sendo objeto da mesma medida.

Ressalte-se um dos casos de lesão corporal que caracterizou um episódio de violência doméstica, no qual a vítima era filha da adolescente, de dois anos de idade, sendo denunciante o companheiro da adolescente.

Em dois casos, a vítima era a mãe da adolescente, que se opunha ao relacionamento afetivo de natureza homossexual da filha.

Apresentam-se também dados relativos à idade dos adolescentes, conforme tabela abaixo:

Tabela 3: Distribuição dos adolescentes pelo critério etário

Idade	Quantidade	%
12-14	36	20,7
15-17	138	79,3

Em relação ao grupo feminino, este segue a mesma tendência do grupo masculino, as infrações têm maior incidência após os 15 anos. Das quinze adolescentes, quatro tinham 15 anos na data do fato, seis possuíam 16 anos e quatro contavam com 17 anos de idade.

Após a menção a delitos praticados pelo grupo feminino, apresenta-se o quadro geral de delitos praticados no período, permitindo comparar as espécies de delitos praticados entre adolescentes do sexo feminino e masculino, vez que o quadro geral é majoritariamente masculino.

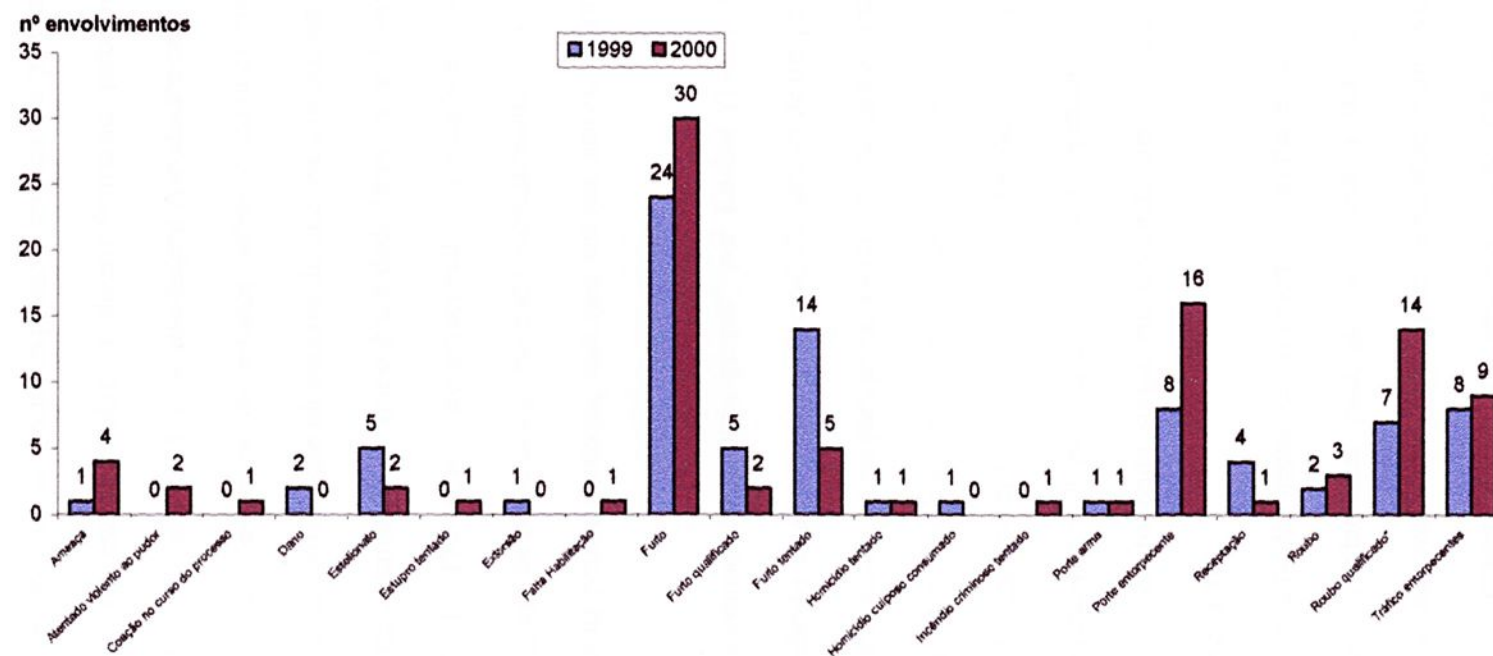


Gráfico 1: Atos Infracionais praticados durante o período de 1999 e 2000

Indo além das diferenças de gênero, vale discutir de maneira mais detida os aspectos relativos às características da própria adolescência, expressos também na prática do ato infracional, conforme apontam os estudos sobre o desenvolvimento psicológico do adolescente, como os estudos de Aberastury (1981), de abordagem psicodinâmica.

Tentando estabelecer correlações entre os estudos sobre o comportamento do adolescente e a prática delituosa, conclui-se que há indícios de que, para os adolescentes do sexo masculino, o aspecto do pertencimento ao grupo é um dado importante. Ilustram esse fato os seguintes dados: em 123 dos 174 casos, o ato infracional foi praticado em companhia de outro adolescente ou de um grupo de adolescentes, havendo eventualmente o envolvimento de indivíduos maiores de idade na prática delituosa, mas que, em sua maioria, eram também jovens.

Essa característica, denominada “tendência grupal” por Knobel (1981), seria um comportamento defensivo, revelando uma busca por uniformidade, através de um processo de identificação mútua entre os membros do grupo para proporcionar segurança e estima pessoal. Num outro nível, as atuações dos membros do grupo representam oposição às figuras parentais de uma maneira de buscar constituir uma identidade diferente daquela do meio familiar. Transfere-se a dependência infantil em relação à família à dependência emocional em relação ao grupo. Assim, o delito pode surgir em circunstâncias em que sua não participação implicaria em segregação.

Não se trata de afirmar os aspectos negativos do fenômeno grupal entre adolescentes, pois se trata de um processo fundamental para que seja feita a transição rumo à individualização adulta. Mas é importante que esse aspecto seja mais bem avaliado nas estratégias de acompanhamento implementadas para essa população, pois a diluição da responsabilidade pelas ações no grupo pode levar à sensação de irresponsabilidade individual pelo ato praticado.

Passamos agora a tratar dos dados referentes à escolaridade dos adolescentes infratores. Apresentamos os dados referentes à evasão ou inserção na rede oficial de ensino. Das 174 execuções analisadas, em 11 (6,3%) não foi possível determinar a escolaridade dos adolescentes (pela ausência da informação nas restantes); 74 (42,5%) estavam integrados à rede oficial de ensino, 86 (49,5%) eram evadidos, 2 (1,1%) haviam sido expulsos e 1 (0,6%) deles nunca havia frequentado a escola.

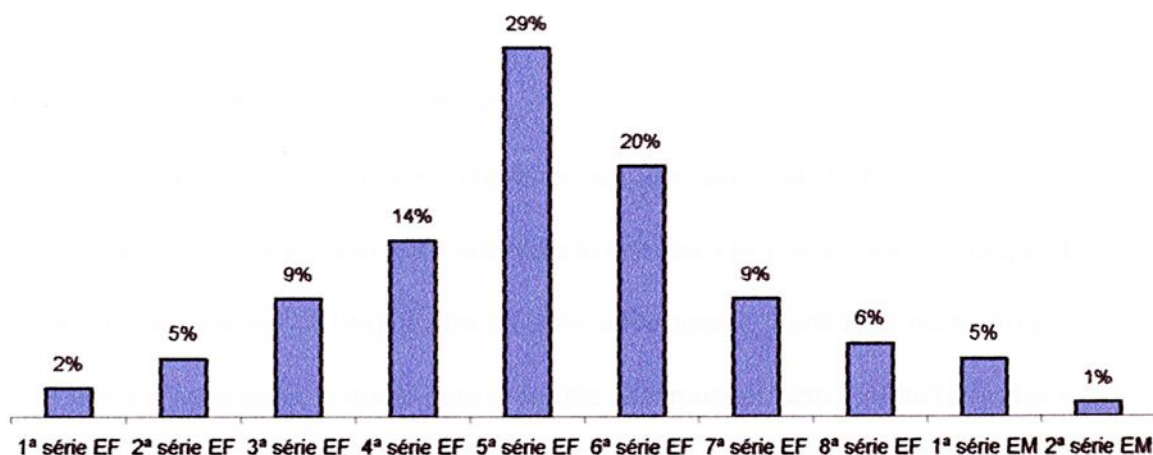


Gráfico 2: Escolaridade dos alunos evadidos da rede oficial de ensino

Este grupo continha 86 adolescentes. No cruzamento das informações quanto à idade dos adolescentes evadidos da rede oficial de ensino, conforme tabela, o quadro é o seguinte:

Tabela 4: Critério Idade x nível de evasão escolar encontrado:

Idade	Quantidade	%	% de evasão
12-14	36	20,7	50,5
15-17	138	79,3	49,5

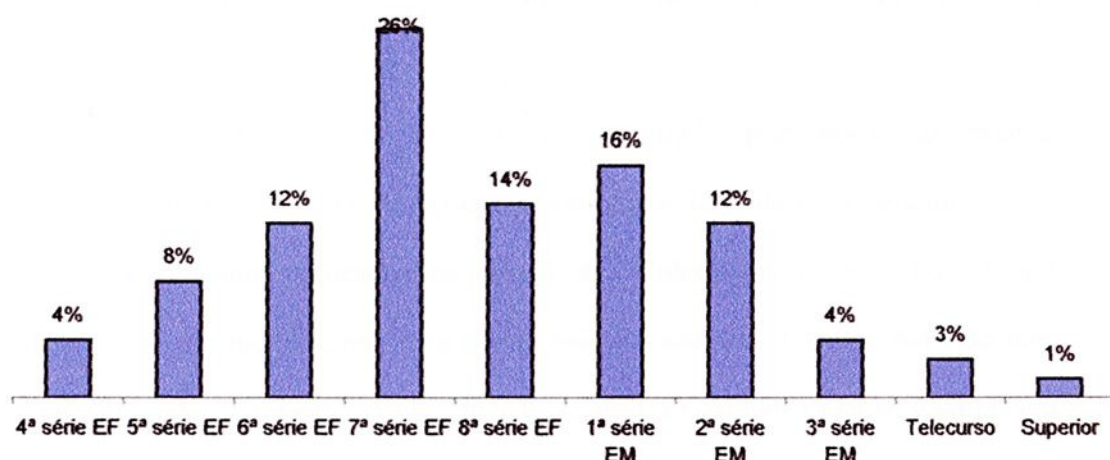


Gráfico 3: Escolaridade dos adolescentes infratores inseridos na rede de ensino

Neste grupo, o total de adolescentes foi 74.

Em relação à idade dos adolescentes infratores, segue-se uma rápida análise do grupo de adolescentes entre 12 e 14 anos, bastante minoritário (36 das 174 execuções, sendo que 4 dos 36 praticaram mais de um delito). Entre os atos infracionais praticados nesse grupo, houve absoluta predominância de furtos e outros delitos patrimoniais sem violência contra a pessoa. No que se refere aos delitos patrimoniais, a maior parte deles constituiu-se de furtos de objetos de pouco valor, como doces, refrigerantes, bonés.

Ocorreram também 2 casos de ameaça, 1 caso de lesão corporal de natureza leve, 2 casos de porte de entorpecentes e 2 eventos envolvendo crimes sexuais não consumados (especialmente num deles vale ressaltar que se tratou de uma tentativa de contato sexual entre o adolescente e uma colega de escola, sem qualquer violência física ou coação relatada pela vítima). Houve uma ocorrência de roubo qualificado por uso de arma, redundando na internação do adolescente.

Aponte-se aqui que 50% dos adolescentes nessa faixa etária encontravam-se evadidos do sistema de ensino quando da prática do ato, revelando que o fenômeno da evasão escolar

ocorre numa população ainda bastante jovem, no início da adolescência e por volta da 5ª série do ensino fundamental.

Na população entre 15 e 17 anos, foram encontradas praticamente as mesmas porcentagens em termos de evasão e de escolaridade no grupo de adolescentes evadidos.

Quanto aos delitos praticados no grupo de adolescentes mais velhos, foram predominantemente patrimoniais, mas com níveis mais elevados de violência, havendo dois episódios de latrocínio envolvendo grupos de adolescentes. Em ambos os casos a vítima era homossexual, conforme consta nos interrogatórios dos adolescentes durante o inquérito policial. Vários episódios de roubo qualificado pelo emprego de arma também foram registrados, bem como episódios de tráfico de entorpecentes. É importante salientar o fato de que o número desses dois tipos de ato infracional teve sua incidência duplicada entre os anos de 1999 e 2000.

Os aspectos relacionados à evasão escolar chamam a atenção, suscitando algumas hipóteses relacionadas às representações que os evadidos têm da escola.

Nos laudos produzidos pela equipe técnica, era perguntado ao adolescente evadido o motivo pelo qual abandonou a escola. Quase todas as respostas apontaram “falta de interesse”, alguns laudos apontavam ainda falta de vagas, dificuldades econômicas e dificuldades escolares como motivos para a saída da escola.

Ressalte-se que dois adolescentes do grupo do ano de 2000, freqüentavam colégios particulares.

Em relação à situação familiar, praticamente todos se encontravam vivendo com a família, em suas diferentes configurações. Dos 174 adolescentes, apenas dois viviam nas ruas quando praticaram o ato infracional. Um aspecto importante refere-se à configuração familiar, pois outro tema recorrente é o mito da “família desestruturada”, quando não é composta por pais e irmãos.



Tabela 5: Configuração Familiar

Configuração Familiar	Quantidade	%
Pai, mãe, irmãos	63	36,63
Mãe, irmãos (eventualmente incluindo padrasto)	74	43,03
Pai e outros familiares	12	6,98
Tios ou avós	11	6,39
Irmãos mais velhos	3	1,74
Outros	2	1,16
Sem informação	7	4,07
Total	172	100

Obs: 86,64% vivia com pelo menos um dos genitores.

Das 174 execuções, 63 viviam com pai, mãe e irmãos; 74 viviam com a mãe e irmãos, podendo ou não haver a figura do padrasto; 12 adolescentes viviam com o pai, podendo estar presentes outros familiares (avós, irmãos, madrasta); 11 viviam com tios e/ou avós, 3 com irmãos mais velhos e 2 com outras pessoas. Em 7 execuções, não havia a informação disponível. Em suma, da totalidade de adolescentes, 86,64% vivia com pelo menos um dos genitores, embora a presença da mãe tenha sido predominante (79,66% dos adolescentes).

Certamente não estão sendo colocadas em discussão a qualidade destas relações familiares, nem configurações familiares. Apenas aponta-se que mesmo nos casos em que havia uma presença masculina, esta não cumpria satisfatoriamente as funções contenção e de imposição de limites para o adolescente, cuja fragilidade psíquica relativa a essa etapa do desenvolvimento, ocasiona angústias que o levam a atuar de maneiras não aceitas socialmente

(Knobel, 1981, Winnicott, 1995). Com essa reflexão, põe-se em causa a discussão sobre questões relativas a dificuldades materiais e ocorrência delitiva, bem como os aspectos psicológicos imbricados nesse período do desenvolvimento.

O que se busca situar a discussão sobre os dados qualitativos obtidos no contato com os sujeitos da pesquisa.



3.3 O discurso do adolescente infrator: representações de sua escola e de seu mundo

Nesta parte, serão apresentados trechos das entrevistas realizadas, seguidos de alguns comentários e da análise de conteúdo do material apresentado.

Aponta-se aqui a relativa dificuldade em trabalhar com adolescentes utilizando o procedimento de entrevista. As entrevistas foram em sua maioria de curta duração em razão da dificuldade de estabelecer um bom diálogo num contato breve como foi o estabelecido entre pesquisadora e sujeito, além de dificuldades ambientais propriamente ditas. Esse dado vem sendo apontado em outros trabalhos (Meneghel; Giuliane; Falceto, 1998).

No tópico referente à caracterização da população, boa parte dos sujeitos da pesquisa encontravam-se evadidos do ensino oficial quando da ocorrência que os levou à aplicação da medida sócioeducativa. No decorrer das entrevistas, surgia fatalmente o problema da evasão, ainda que naquele momento estivesse freqüentando a escola. As entrevistas revelaram que a evasão foi atribuída pelos adolescentes a questões comportamentais; dificuldades de desempenho não foram mencionadas como fator motivador da evasão, embora certamente possam estar relacionadas aos comportamentos apontados pelo sujeito como fator decisivo da evasão.

Foi interessante notar que todos identificaram um fato isolado como sendo o motor do processo de evasão, ainda que em alguns casos houvesse o reconhecimento pelo adolescente de que já havia precedentes daquele comportamento.

Relato nº 1:



Estudei até a quinta, parei no anos passado, nem terminei. Mas também não fui eu que quis parar, foi meu pai. Mudaram eu de escola, aí não arrumou vaga. Eu estudava no P..., mas meu pai quis tirar eu de lá, por causa de reclamação. Quase todo dia ele tinha que ir lá e ele falou se eu queria mudar de escola. Mas isso foi mesmo por causa de um acidente, bem dizer. Na hora da saída, eu fui sair correndo, passaram o pé em mim e eu caí em cima do moleque ele falou que eu dei um murro na boca dele. Ai chamaram meu pai e ele quis tirar eu de lá. Mas errado ele também porque deviam ter me transferido para e outra escola e não tirar eu de lá para depois arrumar outra vaga. Ai não deu para arrumar, agora as mulher (as assistentes sociais do Programa de Liberdade Assistida) vão arrumar. Mas a escola era boa, eu gostava, fazia tudo direito, nunca tinha acontecido nada, só esse negócio de correr. Ficar sem estudar é ruim...Os professor gostava de mim, tinha cada professor madeira (legal, conforme sua explicação)...quando eu não queria fazer alguma coisa, deixava, ajudava eu nas coisas que eu tinha dificuldade, deixava eu sair na hora que quisesse, ficava sentado na mesa dela sem ela reclamar, brincava com eles e eles não falava nada. Eu não era dos melhores...tinha uma molecadinha esperta...

E. 15 anos.

Relato nº 2:

Não estou estudando, parei faz uns seis anos, na quinta série. Estudei em várias escolas, na última fiquei seis meses...fazia muita bagunça. Para mim a escola era só bagunça. Ai mandavam eu embora...(risos). (indagado sobre os motivos) Zoava pra caramba, você vai ficar até espantada seu eu falar, ó. Não foi com ninguém! Eu zoei só, com um negócio lá, mas não prejudicou ninguém. Ai falaram pra eu ir embora, que não precisava mais vim. Na outra escola eu xinguei a professora, ela mandou expulsar eu...Ai eu passei por

umas quatro escolas. No IECA só porque eu tava fumando dentro da classe, já mandaram também, já fui embora. No Armando eu que quis parar mesmo. No Paulo Guimarães é que eu fiz a quarta série e mudei pra outra escola, não teve nada. No Pedretti foi essa zoeira aí. No Armando eu sai por minha conta. Ah! Eu enjoei de escola...deI umas paradas...parei na quarta série, no ano que veio entrei na quinta, aí repeti, aí eu falei "tô sossegado de estudar". Aí eu parei de novo...No outro ano, eu tava na quinta de novo. Aí quiseram expulsar eu, por causa da briga, aí expulsaram eu mas eu voltei na escola...Aí depois chamaram minha mãe aí eu falei "tô sossegado". Eu ia só pra zoar, mesmo, depois eu sosseguei de zoar, parei de estudar. A única coisa boa na escola é as mina, né (risos). Os professores, tinha uns que se salvava, mas tinha uns que não. Mas eu fazia tudo certinho, repetia por bagunça, por falta. As professoras, quando eu começava a bagunçar, falava se queria ser expulso de novo... falavam "você já veio expulso de uma escola e quer ser expulso de novo?" Eles me achavam o maior bagunceiro, maior capeta (risos). Torcia pra eu aprontar logo e ser expulso. Eu não gosto de estudar mas tem que estudar, né. O ano que vem eu vou ver se eu estudo. Esse ano tô sossegado.

E. 15 anos.

Relato nº: 3

Estou fazendo segundo colegial, à noite. Lá é normal...a única coisa é que eu falto um pouco. Mas eu gosto de lá. O que eu não gosto é dos professores, são chatos demais, né?...Não gosto de estudar...é muito chato, vou mais ou menos. Já tive uns problemas lá, mas já faz tempo. Meu professores falam que eu sou um moleque que fala muito, bagunça muito, às vezes. Mas eu me acho um moleque comum.

C. 18 anos.

Relato nº: 4



Ano passado eu estudei até o meio do ano, depois eu parei, na sexta série. Parei porque não tava com vontade de ir lá não. Enjoou...enjoou. É ruim acordar cedo. Não tinha outro horário. Eu ia mais ou menos, bagunçar não bagunçava, só fazia lição. Mas a única matéria que eu gostava era Português. Depois das férias a diretora me expulsou, acho que foi por causa das faltas, foi o que a assistente social falou. Eu tinha brigado com um moleque, que veio xingar minha mãe. A diretora veio xingar ele e eu não deixei, falei pra xingar só eu, que eu tinha brigado com ele. Mas ela não deu suspensão. As professoras me achavam em umas partes bom em outras ruim.

A. 14 anos.

Relato nº 5:

Eu estudava no D. Lúcio, agora parei. Fazia muita bagunça, não entrava na aula, ficava jogando bola na quadra da escola. Os professor xingava...um dia a professora me encheu o saco; eu levei um escorpião e joguei nela. Ela saiu correndo. A diretora chamou o Conselho Tutelar e me levaram para lá. Era muito chata aquela mulher.(indagado sobre a professora): Ela até me encaminhou para o SENAI, agora eu tenho três diplomas, ela mandou uma carta para lá e eu fui fazer o curso. Ela brigava comigo porque eu ficava bagunçando, ficava fora da escola. Ela tomava meu boné, puxava minha orelha, aí me ataca o nervoso e eu perco a cabeça. Quando eu fico assim, ninguém me segura, me ataca o sistema nervoso. Acho que é porque eu tomo café pra caramba. Mas depois que aconteceu esses problemas todos eu achei que tinha que parar com a bagunça, eu ia no embalo dos outros, todo mundo estudava e saía junto, na escola nós só aprontava. Mas tinha professor que gostava de mim, falava pra eu não fazer tanta bagunça; o resto só falava mal, que eu era bagunceiro, falavam direto.

(Em outro momento, contando sobre a gravidez da namorada): Ela tava morando aqui em casa comigo, mas aí essa professora me falou que ela era

de menor, que podia dar problema, então falei para ela voltar a morar com a mãe dela.

D., 18 anos.

Dos relatos apresentados, pode ser percebida a representação que os adolescentes possuem sobre si mesmos é a de transgressores de normas, definidos pelo termo “bagunceiro”. Essa representação revela também ser este o conceito que os professores possuem sobre tais sujeitos, o que parece ser, aos poucos, incorporado ao discurso do próprio adolescente.

Os adolescentes avaliam negativamente o estar em sala de aula, mas manifestam ter alguma consciência da necessidade de escolarização. Há uma percepção de que se trata de um “dever”. O ambiente escolar, por outro lado, é percebido como socialmente rico, espaço para a construção das relações de amizade e namoro, o que tem, de fato, uma enorme importância no desenvolvimento psicossocial dos sujeitos. De uma maneira geral, pode-se perceber que, ao mesmo tempo em que a escola denomina tais adolescentes de “bagunceiros”, estes demonstram concordar com essa avaliação sobre seu comportamento, deixando claro que, para eles, a escola é mais um espaço de lazer, não estando suficientemente delimitada a função da instituição em suas vidas, tampouco sua importância.

Nos trechos apresentados, também é possível esboçar qual a representação que os sujeitos possuem sobre as escolas que conhecem. A escola conhecida é um espaço um tanto desinteressante a princípio, o que se revela quando surgem, em muitas das entrevistas, situações nas quais o sujeito revela ter “enjoadado” de frequentá-la.

A relação entre a representação dos adolescentes sobre as escolas e a representação sobre os professores que nelas atuam nem sempre é convergente; embora os professores sejam considerados, genericamente, como “chatos” e “implicantes”, algumas vezes o adolescente faz concessões a um ou outro profissional, apresentando a justificativa de que alguns

professores seriam mais condescendentes ou então agiriam como conselheiros do adolescente. Essa foi a qualidade mais valorizada no discurso dos sujeitos ouvidos, sendo também atribuída, por vezes, ao profissional que o acompanha na aplicação de sua medida sócio-educativa, à mãe e a outros adultos significativos.

No relato nº 5, surge mais claramente, a ambigüidade que cerca a relação do adolescente com seus professores. Neste exemplo, o problema é relatado pelo adolescente, que se refere a uma professora avaliada como “chata”; posteriormente passa a considerar diferentemente, demonstrando gratidão pela atenção recebida por ela em outras ocasiões. Em outros momentos da entrevista, afirma ter recebido muitos conselhos dessa mesma professora. O comportamento impulsivo e agressivo demonstrado na situação relatada pode ser interpretado de diversas maneiras, mas, em especial, dois enfoques podem ser objeto de reflexão.

Um primeiro aspecto é o positivo, referindo-se à valorização que os sujeitos de pesquisa atribuíram às pessoas que lhes dedicam atenção, “dão conselhos”, no seu modo de dizer. As pessoas apontadas como as mais importantes em suas vidas o foram em razão de tratá-los bem e dar conselhos, conforme já mencionado. O próprio acompanhamento da medida sócioeducativa de Liberdade Assistida é por eles representado como um aconselhamento, cujo intuito é adequar seu comportamento.

O segundo aspecto pode ser visto sob o prisma de que o adolescente não se sentiu invadido pela atitude da professora, tampouco questionou o mérito do aconselhamento recebido e o tipo de repercussão da opinião da professora em suas decisões. No evento relatado, pode-se perceber que houve uma confusão entre a vida pessoal do aluno e a sua vida escolar, não sendo avaliado o impacto da opção do adolescente.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de o adolescente infrator não ter, em alguns casos, clareza quanto ao motivo que o levou ao cumprimento de medida sócioeducativa. No

caso do sujeito da entrevista apresentada acima, foi afirmado que cumpria a medida em razão do incidente com a professora. Mencionou por alto a apreensão consigo de uma arma de fogo que era de seu pai, mas que não teria redundado em maiores problemas policiais. Contudo, durante a pesquisa documental, pôde ser verificado que o motivo da medida sócioeducativa foi exatamente o porte ilegal de arma de fogo, não havendo nenhum registro quanto ao incidente escolar. Daí, pode-se inferir que no julgamento do adolescente o segundo fato não poderia ser comparado em gravidade ao primeiro. Outro relato ilustra essa constatação:

Relato nº 6:

Foi por causa de uma briga que teve na escola, faz uns seis meses. Teve a briga aí o juiz deu seis meses pra mim, A molecada lá provoca muito, fomos brigar. A professora entrou no meio, chamaram a polícia. Nós estava jogando bola e a professora começou a xingar. Era nova, nunca tinha visto ela lá. O moleque começou a xingar, eu fui falar para ele não xingar e ele achou ruim e partiu para cima de mim e começamos a brigar. Aí ela começou a xingar e nós xingamos ela. Ela foi dentro e falou que nós agredimos ela, chamaram a polícia para nós e eu pulei o muro. A polícia pegou nós na rua, fomos para a delegacia e fizeram a ocorrência, aí o juiz deu seis meses.

Então eu parei de estudar. A diretora mandou, minha mãe foi lá conversar com ela saber o que tinha acontecido, aí ela falou que era melhor ela tirar eu da escola, não sei o que mais que ela falou pra minha mãe, falou que era melhor eu ficar fora da escola, aí eu parei né, é ela que manda na escola, então eu parei de estudar. Ela é cri-cri demais, muita gente tem bronca dela, vamos ver esse ano. Parei de briga na escola, prejudicou eu.

E. 16 anos.

Como no caso do sujeito já mencionado, este adolescente atribuiu à briga o fato de estar sendo submetido à medida sócioeducativa, o que não foi comprovado pela pesquisa

documental. Neste caso, porém, fica mais fácil compreender o motivo, pois a punição decorreu de uma tentativa de abuso sexual (atentado violento ao pudor) contra uma criança da vizinhança.

Quando os adolescentes atribuem a um fato isolado a evasão, surge geralmente a narrativa do episódio, revelando que alguns sujeitos se sentiram perseguidos, seja por professor ou pela direção da escola, o que revela, também, como uma maneira de eximir-se de sua responsabilidade sobre o evento, como se observa neste relato:

Relato nº 7

Estou estudando na sétima série, no G..., eu gosto de lá, estudo lá desde a primeira série. Lá é bom. Ano passado eu tinha parado, agora voltei. Única coisa que teve umas briga, né? Com a molecada; levei suspensão. Foi no ano passado, aí eu acabei desistindo de estudar. Mas foi por causa da diretora, muito invocada, pegava demais no meu pé. Não podia nem ficar lá fora, se eu tivesse lá fora e alguém tivesse fazendo bagunça ela falava que era eu, chamava a polícia à toa para mim...muito xarope ela. Mas com os professores nunca teve problema não. Eu vou bem, não sou de ficar conversando com a molecada na sala não. Os professores tavam, sempre elogiando eu.E., 16 anos.

Foi possível verificar que quando a tônica do discurso sobre a escola não é apenas a da bagunça e da diversão no espaço escolar; a visão que os adolescentes têm sobre a escola é a de uma instituição que lhes garantirá a obtenção das condições para sua sobrevivência, através da obtenção de qualificação mínima para o trabalho. Essa visão utilitarista da educação tem sido também o enfoque mais recente das políticas públicas, refletindo-se no discurso dos próprios professores e, conseqüentemente, no discurso dos alunos, reduzindo o significado da

escola à certificação exigida para a obtenção de postos de trabalho que garantam sua sobrevivência futura.

Relato nº 8:

Não estou trabalhando. Ano passado eu tava na guarda mirim, era bom...fiquei dois anos e meio, mas tive que sair por causa da idade. Agora preciso terminar de estudar...mas eu pretendo trabalhar. Quero juntar dinheiro para tirar carta e depois comprar um carro.

B. 18 anos.

Relato nº 9:

Estou trabalhando como servente de pedreiro com um cara aqui do bairro, comecei esses dias. Ano passado eu não trabalhei, nunca tinha trabalhado. Agora estudo à noite.

Indagado sobre desejos para o futuro:

Quero estar bem melhor, mais comportado, sem mexer com ninguém, trabalhando...As profissão tão difícil...mas sei lá.

C. 16 anos.

D.

Relato nº 10:

Não estou mais trabalhando. Eu tava trabalhando com meu pais, mas aí as mulher (assistentes sociais) falou que eu era de menor e não podia trabalhar. Mas a firma fechou também. Mas eu gostava, ajudava meu pai com as entregas de batata e

cebola para os supermercados, era legal, até. Viajava buscar as batata, era legal. Eu estudava de manhã depois ia trabalhar. E., 15 anos.

Relato nº 11:

Estou no terceiro colegial no IECA. Eu gosto de estudar...vou mais ou menos. Os professores não falam nem bem nem mal, só quando eu vou mal é que eles falam alguma coisa. Mas eu gosto mais de trabalhar, é melhor que estudar. Estudar é mais chato, fica só escrevendo. No serviço tem mais movimento. Eu comecei a trabalhar para sair dessa vida dos furtos... D., 17 anos.

Esse discurso apresenta a síntese de representações que foram constantes no imaginário da população pesquisada. Os principais elementos apontados referem-se à monotonia da atividade escolar, representada como algo estático e privado de quaisquer atrativos. O trabalho torna-se, assim, mais interessante, tanto do ponto de vista financeiro quanto do ponto de vista das tarefas a serem desempenhadas.

O fato de o trabalho tornar-se mais atrativo em razão de ter “mais movimento” é justificável se há a compreensão sobre a etapa do desenvolvimento pela qual passa o adolescente e pelo tipo de atividade pedagógica proposta na maior parte das escolas, sem nenhum apelo para essa clientela. O professor criativo que tais sujeitos exigem não se encontra disponível nas escolas por eles freqüentadas, ou não há os recursos (pessoais e materiais) mínimos necessários a propostas mais condizentes com as necessidades e interesses dos adolescentes.

Outro aspecto que se pode apontar refere-se à importância que o trabalho adquire para adolescentes com histórico infracional, tendo múltiplas funções, dentre elas a de afastá-lo do

grupo que habitualmente fazia parte, permitir um melhor controle de seus horários pela família, reduzindo os períodos de ócio e fornecendo recursos financeiros, que é fator motivador do envolvimento no ato infracional em parte dos casos. O adolescente que trabalha é digno de mais respeito, tanto dentro de seu grupo quanto de sua própria família, razão pela qual a totalidade dos adolescentes entrevistados que não se encontravam empregados afirmou desejar trabalhar num futuro próximo.

Ressalte-se que durante a pesquisa documental foi possível perceber que esse aspecto é bastante frisado durante o acompanhamento da medida sócioeducativa pela equipe técnica.

Em relação às questões familiares dos sujeitos da pesquisa, embora não seja objetivo deste trabalho analisar as relações familiares dos adolescentes entrevistados, nota-se que não há uma homogeneidade quanto à constituição familiar desses adolescentes, demonstrando que o fenômeno não tem uma relação direta e necessária com a constituição familiar dos sujeitos, mas, talvez, com a qualidade das relações que se dão na família, assunto que vem sendo também objeto de diversos estudos (Meneghel; Giuliani; Falceto, 1998).

Esse aspecto, bem como as dificuldades de natureza financeira e material, são freqüentemente apontados como os maiores motivadores das condutas criminosas observadas em adolescentes. Contudo, entende-se que tal concepção revela também forte matiz ideológico, buscando simplificar um fenômeno mais complexo através da ênfase de fatores exógenos, de natureza sócio-familiar, em detrimento dos aspectos individuais e grupais a serem considerados de forma dinâmica. Na verdade, trata-se de assunto ainda polêmico no âmbito das ciências sociais.

A prática infracional por adolescentes reveste-se de inúmeros fatores que merecem ser levados em consideração na formulação das estratégias de atendimento e de prevenção, bem como nas práticas educativas a que está sujeita essa população, de modo a

permitir que o período vital pelo qual passam seja vivenciado com um menor grau de conflito e a situação de risco pessoal seja diminuída por meio da construção de um espaço educativo que permita a elaboração dos processos psicológicos e cognitivos que contribuem para “atuação” do adolescente, no sentido que Winnicott (1995) utiliza o termo, ou seja, quando o conflito vivenciado pelo adolescente se expressa no comportamento definido por ele como “anti-social”, contrário às regras sociais e mesmo legais.

Ressalte-se que não se trata de propor práticas de caráter psicoterapêutico, o que seria inadmissível no âmbito escolar, já cumulado de inúmeras atribuições. Aponta-se, apenas, a necessidade de que a questão passe a fazer parte das discussões no seio da escola, de modo que esta possa enfrentar o problema de maneira mais efetiva, considerando o aspecto das relações pessoais que se travam no interior da escola, entre professores, outros profissionais e alunos e entre alunos. A construção dos limites que faltam à parte da clientela e os respectivos mecanismos para que estes sejam respeitados permitiria a viabilização de uma escola mais acolhedora e motivadora, sem com isso tornar-se permissiva.

Nesse contexto, é imprescindível que se aborde a questão da autoridade no interior da escola. Há necessidade de que a escola conquiste sua autoridade junto ao adolescente. Para que essa autoridade seja exercida legitimamente, de modo a proporcionar ao adolescente a firmeza _ não a inflexibilidade _, as normas da comunidade podem ser construídas pela comunidade escolar, proporcionando, assim, mais segurança, além do aprendizado da convivência social e da compreensão do ônus que esta acarreta à liberdade individual de cada indivíduo. A inflexibilidade, o autoritarismo, reforçam uma identificação possivelmente negativa com as figuras parentais, trazendo como resultado a oposição do adolescente e obstruindo os canais de comunicação.



Como conclusão nesta análise das entrevistas, pode-se dizer que as representações dos adolescentes entrevistados sobre as escolas que conhecem são marcadas por uma forte ambigüidade, que absolve e condena, ao mesmo tempo, a escola que conhecem.



3.4. O papel da equipe técnica e suas representações: implicações para os sujeitos

Ainda no início desta pesquisa, foram feitos alguns contatos com a equipe técnica da FEBEM responsável pelo acompanhamento das medidas sócioeducativas (exceto a de internação, que, à época, era centralizada em São Paulo). O objetivo era obter o rol dos adolescentes que passavam pelo acompanhamento da Liberdade Assistida, para que fosse possível realizar as entrevistas antes da pesquisa documental.

A equipe da FEBEM era composta de duas assistentes sociais, que coordenavam o trabalho da entidade conveniada ("Desafio Jovem, entidade ligada a uma igreja evangélica) para auxiliar nos atendimentos, também composta de assistentes sociais e, ainda, de uma psicóloga. Com esta segunda equipe, não houve contato no decorrer da pesquisa. Nos contatos realizados, houve grande resistência por parte das assistentes sociais para que fosse realizada a pesquisa, dificuldade que foi vencida após a obtenção de autorização específica do Juiz da Infância e Juventude. Ficou bastante claro que havia um temor, por parte das profissionais, de que surgissem críticas ao trabalho desempenhado, pois a constante no discurso era a enorme dificuldade encontrada no trabalho de acompanhamento.

Conforme aponta Volpi (1999), a Liberdade assistida é uma medida a ser aplicada quando se verifica a necessidade de acompanhamento da vida social do adolescente, manifestando-se nos aspectos de inserção comunitária, manutenção de vínculos familiares, frequência à escola, inserção na profissionalização e no mercado de trabalho. Os orientadores deveriam constituir-se em uma referência permanente para o adolescente e sua família. O mesmo autor aponta para as dificuldades encontradas para a implementação de outras medidas, como a semiliberdade, que seria indicada para situações nas quais se mostra a necessidade de contenção do adolescente, mas excluindo-se a necessidade de internação propriamente dita.

Da análise dos laudos, foi possível perceber que ocorre uma espécie de “treino do discurso” dessa população em torno de dois focos: o arrependimento pelo ato descrito como “anti-social” e a necessidade de ter objetivos para seu futuro (com destaque para o trabalho e a escolarização).

Foi um dado comum nos laudos elaborados pela equipe técnica de acompanhamento do adolescente a valorização do aspecto moral, a presença do “arrependimento” nas verbalizações dos adolescentes. Isso reforça a hipótese de que o adolescente atendido molda seu discurso, ao perceber a ênfase em alguns temas. Não se discutem, assim, as questões que estão envolvidas na prática do ato infracional, mas busca-se a expiação; o adolescente sente que sua punição é submeter-se aos encontros programados e ouvir uma espécie de “sermão” (termo utilizado por um deles). Os atendimentos dão-se de maneira bastante padronizada, não havendo grande valorização dos aspectos psicológicos envolvidos no estabelecimento do *rapport* e da criação de um verdadeiro vínculo de confiança com o monitor.

Foi emblemático especialmente um episódio no qual a medida sócioeducativa de Liberdade Assistida, aplicada inicialmente por seis meses, foi prorrogada por igual período após ter o adolescente, usuário de drogas em tratamento ambulatorial, afirmado que ainda não havia conseguido eliminar totalmente o consumo, mas tão somente havia conseguido diminuí-lo. Não é preciso afirmar que, indagado uma segunda vez, não mais seria traído por sua honestidade.

O adolescente, não raro responde à expectativa manifestada pelo profissional, o que torna seu discurso durante o acompanhamento bastante inautêntico. Talvez a reflexão sobre o trabalho devesse debruçar-se com mais atenção à necessidade de intervir no sentido de auxiliar o adolescente a integrar os aspectos de sua personalidade em transformação de maneira mais saudável, para que possa adquirir progressivamente um senso de responsabilidade pelas escolhas existenciais que realiza cotidianamente.

Outro aspecto relativo ao tipo de acompanhamento implementado diz respeito às discussões sobre a escolarização destes adolescentes, o que tem especial importância e interesse para este trabalho.

Considerando-se que dos 174 adolescentes, 86 encontravam-se evadidos da rede de ensino, é esperado que as orientações digam respeito à importância da escolarização para os adolescentes. Contudo, a educação parece ser tratada pela equipe técnica sob uma ótica utilitarista, cuja única utilidade é a obtenção do certificado necessário à obtenção de trabalho para sua sobrevivência.

As discussões sobre o trabalho também permanecem na superficialidade; busca-se embutir na verbalização do adolescente os valores da própria equipe técnica, revelando os aspectos ideológicos das práticas de aplicação das medidas sócioeducativas.

Em nenhum dos laudos pesquisados foi encontrado qualquer outro tipo de menção à importância da escolarização. Nota-se, ainda, que um dos principais critérios para avaliação positiva da medida aplicada, e sua conseqüente extinção, é a verbalização da intenção em retornar/concluir os estudos. Um dos aspectos que conduz a essa conclusão é a constatação de que uma parcela significativa dos adolescentes que se encontravam evadidos da escola quando da prática infracional continuaram na mesma condição, mesmo após solicitação de vaga pela equipe técnica e mesmo sendo requisito da aplicação da medida de Liberdade Assistida a frequência regular às aulas, o que não foi respeitado nessa parcela.

Assim, fica claro que não se trata de o adolescente passar a valorizar a escolarização, mas tão-somente da percepção da necessidade de verbalizar tais conteúdos para obter o êxito imediato, vendo extinta a medida. Isso leva a uma situação em que o atendimento realizado deixa de oferecer ajuda ao adolescente, a oportunidade de realizar uma reflexão sobre sua própria existência e o momento que atravessa, levando-o à aquisição de um nível de

consciência mais profundo sobre sua própria vida e, conseqüentemente, capacitando-o para geri-la de maneira mais autônoma.



3-5 Resultados e Conclusões

Após a discussão das representações dos adolescentes sobre suas escolas, a partir de entrevistas realizadas é importante abordar algumas questões sobre certos conteúdos obtidos via análise das mesmas entrevistas. Algumas ambigüidades devem ser ressaltadas:

- Escola considerada “chata”, mas com alguns aspectos positivos:

Neste núcleo, vale ponderar que, embora tenha sido uma representação unânime da população pesquisada, ela se refere mais especificamente à atividade desenvolvida no interior da sala de aula; descrita pelos adolescentes como “ficar parado”, “ficar só escrevendo”, “fazer lição”. Não houve aprofundamento descritivo sobre os aspectos considerados desagradáveis.

Esta representação foi, na maior parte das vezes, justaposta a um aspecto positivo que absolve a escola como um todo, sendo o mais marcante a possibilidade, apontada pelos adolescentes, de o ambiente escolar propiciar amizades, a prática de esportes ou mesmo possibilidades de aproximação do sexo oposto.

- A “bagunça” como sintoma:

A “bagunça” relatada pelos adolescentes revela seu desinteresse pelas propostas da escola. Essa característica, por si só, não explica algumas condutas agressivas apresentadas pelos adolescentes. Uma hipótese merecedora de investigações mais aprofundadas seria a existência de

possíveis ganhos secundários em relação aos pares, uma vez que a atitude agressiva, contestadora, poderia trazer o prestígio e reconhecimento não dos professores ou da escola como um todo, mas dos colegas, sobretudo se forem computadas as características da própria fase do desenvolvimento vivenciada, onde a atitude contestadora e a importância do reconhecimento e aceitação no grupo são fatores preponderantes.

Entretanto, não se podem deixar de considerar as dificuldades familiares existentes em muitas das famílias dos sujeitos pesquisados, correlacionadas, em diversos estudos, com a agressividade apresentada por adolescentes infratores em geral. Conforme aponta Fernandes (1992), as situações de agressividade desvalorizam o aluno devido à expectativa inconsciente do que é ser um bom aluno (obediência, repetição e submissão). A característica do comportamento de um jovem agressivo pode ser uma forma de violência, estigma de desprestígio, incluindo-o na categoria de delinqüente, perigoso.

- Ambigüidade em relação à figura do professor:

O discurso dos sujeitos revela que há uma representação mais genérica do professor enquanto alguém “chato” ou “implicante”, reflexo da identificação com as figuras parentais. Contudo, foi muito freqüente a existência de uma ressalva; uma outra representação à guisa de exceção, sendo que nesta o professor assume características de conselheiro, “bonzinho”, sobretudo quando se mostra mais condescendente em relação ao comportamento do adolescente.

- Frequência à escola enquanto dever:

Os sujeitos que haviam abandonado a escola no momento em que a entrevista foi realizada manifestaram num primeiro momento um discurso racionalizado, buscando explicar a evasão a partir de um evento definido que teria impossibilitado a permanência na escola, seguido de justificativas para a continuidade da situação (ausência de vagas, falta de transporte, dificuldades financeiras da família, mudança de bairro, etc). No decorrer das entrevistas surgiu, não raro, a verbalização de ter o sujeito “enjoado” da escola, o que faz sentido ao considerar-se a representação mais frequente (escola “chata”). Essa confissão revelava, em seguida, que o adolescente sentia culpa, ou por sentir-se enjoado de ir à escola ou por permanecer no descumprimento de seu dever. A representação da escola enquanto dever fundamentou-se nas preocupações dos sujeitos com a possibilidade de não conseguirem emprego, caso não concluíssem as séries escolares.

- Expectativas para o futuro:

Essa indagação tinha por objetivo avaliar a autopercepção do sujeito e, por que não dizer, seu nível de otimismo e seus valores, implícitos em suas verbalizações. Houve novamente um certo padrão no discurso dos sujeitos, surgindo objetivos bastante gerais, como trabalhar, ser independente, ajudar a mãe. Outros, bem mais específicos, também surgiram, sendo o mais frequente o desejo de comprar um carro. Este desejo por vez surgia como o único do adolescente, sobretudo entre os mais jovens.

Uma observação que é necessária refere-se ao fato de que os adolescentes entrevistados foram submetidos ao acompanhamento da medida sócioeducativa, cujos atendimentos se pautam sobre temas muito próximos aos tratados nas entrevistas, como escola, família, trabalho, expectativas para o futuro. Assim, alguns conteúdos presentes nos discursos mostraram-se inautênticos, como se o adolescente buscasse fornecer uma resposta “correta”, que correspondesse ao esperado. A realização de estudos que propusessem várias entrevistas com o sujeito poderia contribuir para a aferição dos níveis de autenticidade do discurso na medida em que se estabelece um *rapport* mais claramente desvinculado da instituição de acompanhamento.

Entretanto, também é merecedor de nota que a representação que foi expressa no discurso do adolescente não é a que se coloca no âmbito do atendimento, pois o atendimento não discute com o adolescente *como* sua escola é, mas apenas lhe tenta incutir a necessidade e o dever de freqüentá-la, conforme foi observado pela leitura dos laudos de acompanhamento durante a pesquisa documental.

Justamente por esse motivo é que se considera aqui ser o conteúdo referente às Representações Sociais dos adolescentes em relação às escolas as mais autênticas no conjunto dos dados obtidos por meio das entrevistas.

Neste trabalho buscou-se, inicialmente, investigar a eventual existência de uma correlação entre Representação Social da escola, evasão e prática infracional. Ao final deste esforço de pesquisa, o que é possível concluir, embora ainda seja necessária a realização de outras pesquisas para melhor compreensão do problema, é que, por ser a escola para eles representada enquanto algo “chato” para os sujeitos, estes acabam por se engajar em outras atividades e comportamentos que não são compatíveis com a conduta aceita na comunidade escolar. Essa incompatibilidade, aliada a uma gama de fatores não abordados neste trabalho, mas que se constituem como

variáveis importantes, acabam por conduzir o adolescente para fora da escola (por opção ou pela expulsão).

Nas entrevistas realizadas com adolescentes que praticaram delitos menos graves, a prática do ato infracional surgiu como sendo um evento isolado, relacionado a uma crise adolescente, por assim dizer, um sintoma possível da crise de identidade sofrida pelo adolescente. O desfecho delituoso se dá por motivos diversos, que não se esgotam com a justificativa de se tratar de adolescentes em situação de risco social, isto seria uma simplificação.

Neste sentido, ressalte-se que alguns dos atos infracionais pesquisados na fase da pesquisa documental revelaram o envolvimento de adolescentes que pertenciam à rede particular de ensino, o que reforça a impropriedade daquele raciocínio. Não é o caso de minimizar a importância que condições concretas de existência adversas possuem na eclosão dos conflitos individuais, mas apenas de relativizar o aspecto meramente econômico para inseri-lo numa discussão mais ampla, que ainda demanda um grande esforço de pesquisa sobre o assunto.

O relato dos atos infracionais praticados demonstraram que o adolescente, via de regra, agiu de forma impulsiva; na maioria dos casos, em conjunto com outros adolescentes ou mesmo de adultos (geralmente adultos jovens). O ato infracional surge no momento, como oportunidade de experimentação de perigo/aventura ou de possibilidade de afirmação no grupo.

Conclui-se, assim, que não é possível afirmar a existência de uma relação entre a Representação Social que o adolescente possui sobre escola e a prática do ato infracional propriamente dito; mas há indícios, ainda carecendo de outras pesquisas, de que os adolescentes que revelam um baixo apreço pelo ambiente escolar estariam mais próximos da prática infracional, sobretudo pelo fato de que a evasão escolar apareceu nesta pesquisa como sendo um elemento de grande relevância na aproximação do adolescente em relação a situações e grupos que facilitariam seu envolvimento em condutas delituosas. A própria evasão escolar é

representada pelo adolescente como uma transgressão das normas, libertando-o de uma das instâncias de contenção à qual seu comportamento está sujeito.

Os estudos sobre a evasão escolar merecem contemplar, também, as consequências secundárias do fenômeno, que ultrapassam os problemas da educação formal do sujeito para ingressar na esfera legal. Pondera-se que a evasão mostrou-se significativa na população de adolescentes infratores, mas não basta enquanto explicação para a delinquência juvenil. Conforme já foi ressaltado, o assunto ainda possui lacunas de grande interesse para as ciências humanas em geral.

Ao se falar em estudos sobre a prática de atos infracionais, ressalta-se a necessidade de pesquisas que busquem as fontes primárias, por mais dificuldades que essa opção possa trazer, para que o conhecimento produzido seja sempre vivo, alimentado pela experiência cotidiana de sujeitos históricos.



Considerações Finais

Após a apresentação dos aspectos teórico-metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa, foi feita uma análise de alguns estudos que envolvem o tema desta pesquisa, bem como, do histórico dos tratamentos oficiais que vêm sendo dados ao problema do adolescente infrator na sociedade brasileira. Merecem destaque as mudanças, relativamente recentes (no sentido histórico), trazidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Após a apresentação do panorama geral sobre o problema em estudo, foram estabelecidas as necessárias delimitações e a descrição do universo pesquisado. Em seguida, foram apresentados dados empíricos, obtidos a partir de entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

Neste caminho, e na busca de traçar relações entre as representações sociais da escola por parte de adolescentes infratores e as práticas pedagógicas que escolas vêm implementando junto a esses sujeitos, surgiram inúmeras outras perguntas, ainda carentes de respostas.

O que pode ficar comprovado é a necessidade de a escola repensar suas práticas considerando mais atentamente as características da população adolescente, de modo a tornar-se um espaço mais rico de aprendizagem, de integração social e de conscientização sobre a realidade em que essa população se encontra inserida.

Pensar em adolescentes em situação de risco social no interior da escola, revela uma necessidade ainda mais patente de uma intervenção efetiva, pois o risco que aqui foi retratado refere-se à possibilidade de uma formação insatisfatória dos sujeitos, à medida que as condições oferecidas, inclusive nas escolas, lhes propiciam menor autonomia para a vida social cotidiana.

Além da aprendizagem formal dos conteúdos programáticos, exigência para inserção no mercado de trabalho, a escola pode propor condições para estimular a reflexão entre os alunos adolescentes, de modo a discutir com eles seus próprios projetos de vida. Tal abordagem da educação de adolescentes demanda especial esforço na busca de estratégias eficazes e viáveis para sua concretização no âmbito da escola. Essa abordagem passa ainda pela necessidade de encorajar e motivar a reflexão não só dos sujeitos imediatos como da sociedade em geral sobre a necessidade e a importância das regras sociais e da democracia, em todas as esferas, incluindo-se a escola e a família.

Em relação aos resultados apresentados por outras pesquisas e as correlações com a pesquisa aqui tratada, foi possível estabelecer que a prática do ato infracional não é um fenômeno absoluto, cujo significado é semelhante para qualquer adolescente. Cada situação específica traz em si as motivações e conflitos do adolescente envolvido, que culminam na prática infracional. Os fatores envolvidos são, conforme mostram diversos estudos, de natureza distinta, envolvendo histórico de agressividade na família, dificuldades no desenvolvimento moral do sujeito, atrelado a problemas na escolarização e, finalmente, fatores ligados às condições materiais de existência, o que se agrava no período da adolescência em razão de necessidades de consumo associadas às necessidades de afirmação no grupo.

Assim, as ações educativas para a população adolescente devem priorizar o objetivo ao qual se direciona, formar cidadãos, e, principalmente, explicitar e refletir com os sujeitos tais objetivos, para que, no caso, os adolescentes possam vir a se tornar verdadeiros sujeitos, conscientes de suas escolhas e de sua ação no mundo.



REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. e KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artmed, 1981.
- AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: Categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: Bock, A. M. B., Gonçalves, M. G. M. e Furtado, O. (orgs.): *Psicologia Sócio-Histórica*. São Paulo: Cortez Editora, 2001, pp.97-112.
- ALTOÉ, S. *Infâncias perdidas: o cotidiano dos internatos-prisão*. Rio de Janeiro: Xenon, 1990.
- AQUINO, Julio Groppa. *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. CADERNOS CEDES. Campinas, v. 19, n.º 47, dez. 1998.
- ASSIS, S. G. *Traçando caminhos em uma sociedade violenta*. A vida de jovens infratores e seus Irmãos não infratores. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.
- BARBOSA, R. L. L. *A Construção do herói*. São Paulo: Unesp, 2001.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BIAGGIO, A. M. (1988). Desenvolvimento moral: Vinte anos de pesquisa no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 3, 60-69. Apud: Menin, Maria Suzana De Stefano. *Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa*. PSICOLOGIA: REFLEXÃO E CRÍTICA. Porto Alegre, v. 13, n.º 01, 2000.
- BOURDIEU, P. Compreender. In: _____. (org.). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, pp.693-713.



CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa* (1912). In: GIANOTTI, José. A. (org.) *Durkheim*. São Paulo, Abril Cultural, 1978, Os Pensadores.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Imprensa Oficial do Estado S. A. Imesp. São Paulo, p. 44-81, 1999.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: Pilotti, F. & Rizzini, I. (orgs.). *A arte de governar crianças* pp. 47-98, Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/Editora Universitária Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, 1995.

FERNANDEZ, A., 1992. *A agressividade: qual o teu papel na aprendizagem?* In: Paixão de Aprender (E. Grossi, ed.), pp. 168-180. Rio de Janeiro: Vozes.

FLAMARION CARDOSO, C. 2000. *Introdução: uma opinião sobre as representações sociais*. In: Representações: contribuições a um debate transdisciplinar (Flamarion Cardoso, C. e Malerba, J., orgs.), pp. 21. Campinas: Papirus, 2000.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1982.

FREITAG, B. *Sociedade e consciência. Um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo, Cortez, 1984.

GUIRADO, M. A Criança e a FEBEM. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1980, p. 31-53.

ITANI, Alice. *A violência no imaginário dos agentes educativos*. CADERNOS CEDES. Campinas, v. 19, n.º 47, dez. 1998.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. (ver página)

KNOBEL, Mauricio. *A síndrome da adolescência normal*. In: Aberastury, Arminda e Knobel, Mauricio. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artmed, 1981 (p. 24-60).

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. *Usos e abusos do conceito de Representação Social*. In: Spink, Mary Jane. *O conhecimento no cotidiano: As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1995, pp. 58-72.

LEVITSKY, D. L. (org.). *Adolescência e Violência: Consequências da Realidade Brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

LOBROT, Michel. *Para que serve a escola?* Lisboa: Terramar Editores, 1992.

LUPPI, A. C. *Malditos frutos do nosso ventre*. São Paulo: Ícone, 1987.

MENEGHEL, Stela Nazareth, GIULIANI, Elza J e FALCETO, Olga. *Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência*. *CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA*. Rio de Janeiro, v. 14, n.º 02, abr/jun. 1998.

MENIN, Maria Suzana Stefano. *Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa*. *PSICOLOGIA: REFLEXÃO E CRÍTICA*. Porto Alegre, v. 13, n.º 01, 2000.

OLIVEIRA, Fátima O., WERBA, Graziela C. *Representações Sociais*. In: STREY, Marlene Neves et al. *Psicologia Social Contemporânea: livro-texto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 (p. 104-117).



OLIVEIRAL, Mariza B. e ASSIS, Simone G. *Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os "ressocializam". A perpetuação do descaso*. CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA. Rio de Janeiro, v. 15, n. ° 04, out/dez. 1999.

RAMIA, Rose Lilian Curi. *O paradoxo do menor infrator institucionalizado: ser considerado "anti-social" pelo Código Penal, ao mesmo tempo em que reproduz a sociedade capitalista*, 1989. (Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

RIZZINI, I. *Assistência à infância no Brasil: Uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (org.). *O conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1995 (p. 19-45).

VIGOTSKI, A. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VOLPI, Mário. *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Cortez, 1999.

WINNICOTT, Donald. W. *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.



Sujeito 6, C. 18 anos.

Sobre os estudos:

Estou fazendo colegial, segundo. No Sofia Gabriel, à noite. Sempre estudei lá. Lá é, normal, né? risos. A única coisa que eu faço é que eu falto um pouquinho...mas eu gosto de lá. Eu não gosto é dos professores...são chatos demais, né? Eles fala que eu sou um moleque que fala muito, bagunça muito, às vezes.

De estudar eu não gosto...é muito chato. Vou mais ou menos. Já tive um monte de problemas na escola, mas já faz tempo...

Não estou trabalhando. Ano passado eu tava na guarda mirim, era bom...fiquei dois anos e meio, mas tive que sair por causa da idade. Agora preciso terminar de estudar...mas eu pretendo trabalhar.

Minha família é minha mãe? São só os dois, né? Ela é doméstica, hoje ela tá de folga. Ela fica quase todo dia fora o dia todo, chega sete e meia...

Meus amigos são aqui do bairro, alguns de fora, da escola. De final de semana a gente joga bola num campinho de areia aqui perto. Só...À noite a gente fica por aqui papeando...

A Liberdade Assistida eu to fazendo desde abril do ano passado, foi um doze (*tráfico de drogas*). Ah.... eu comecei a experimentar maconha, faz tempo, uns dois anos. Eu tinha uns amigos que fumavam, eu quis experimentar, eles colocaram a primeira vez e aí eu comecei. Me pegaram só depois...Ah, foi ruim, hein?! Foi pego dentro de casa mesmo...depois de certa quantia...pesaram...eles falaram que já tavam de olho já, que tinha movimento, alguém denunciou... “zóião”...

Eu não comprava bastante, mas eu tinha achado, aí eu trouxe pra dentro de casa e deu no que deu. Achei perto do recinto, em dois latão lá. Alguém tinha escondido. Tinha umas quatro paranga.

Deu na telha de nós entrar aqui pra pegar um negócio pra um molecão lá e já chegou a polícia. Ah, chegaram dando tiro aí e aí corremos, dois saíram correndo, dois ficaram embaixo da cama e eu fui tentar sair correndo por ali (apontou) só que outra viatura catou eu. A polícia estourou aquela porta ali e pegou...nós três.

Até que não bateram...queriam os nomes, né?...De quem correu...começaram a falar lá...Eu quase fui para Itatinga, aí foram para chamar advogada, deu o maior rolo lá, aí o delegado deixou um só preso, maior, no cadeião. Mas aí liberaram ele, R\$ 80,00.

Minha mãe não sabia que eu usava, ela ficou brava, hein?! Mas só falou um pouco só...aí já mudamos de assunto. Deu dó dela, né.

Foi ruim, né? Os cara entra folgando no barraco da gente, né.

No Fórum foi normal, a promotora falou separado com cada um. Conversou, depois passou o caso pro juiz. Depois eu comecei com a LA, mas já tá no finalzinho.

A LA é bom. Elas pergunta se tá fumando maconha, se tá envolvido com os amigos de sempre pessoas...aquela conversa de sempre...(risos).

Não serve pra nada. Assina a carteirinha e só...O horário tem que respeitar, né...eu até respeito. Elas falam que se não for lá o Juiz vai chamar...mas falam sempre as mesmas coisas.

Mas, pelo que elas falaram comigo adianta! Elas arranjaram serviço pra mim, tudo...daí que não deu certo. Era um negócio lá no Lageado, os caras lá tavam enchendo o saco....Mas, se tiver cabeça no lugar, adianta...ajuda.



Devia ser assim, porque outras molecadas que cataram tipo num doze apanharam, hein? Os caras batem mesmo!

Eu nem fumo mais, só de vez em quando.

Daqui um tempo, sei lá...eu tô juntando dinheiro pra tirar carta e depois comprar um carro...só isso. E ajudar minha mãe, se eu precisar mesmo é só ela que vai ajudar.



Sujeito 16. E., 15 anos.

Não to estudando, parei na quinta série, faz tempo que eu parei. Estudava no Paulo Guimarães, no Martinho, no Armando, estudei no Pedretti... A última escola...foi no IECA, uns seis meses. Meu problema é sempre a bagunça... bagunça... Mandaram eu embora, eu zoava pra caramba, cara. Nem vou falar...é muito foda, hein...Você vai ficar até espantada seu eu falar, ó (risos).

Não fazia nada pra ninguém, eu zoei só, com um negócio lá, mas não prejudicou ninguém, mas a escola convidou eu a se retirar, né, falaram pra eu ir embora, que não precisava mais vim.

Nas outras vezes, bom, na outra escola lá que eu xinguei a professora. Ela mandou expulsar eu...

Nas outras também teve problema... no IECA só por que eu tava fumando dentro da classe, já mandaram também, já fui embora. No Armando eu que quis parar mesmo. No Paulo Guimarães é que eu fiz a quarta série e mudei pra outra escola, não teve nada. No Pedretti foi essa zoeira aí, briguei com a professora.

Só no Armando que eu saí por minha conta. Ah, eu enjoei de escola...Dei umas paradas, parei na quarta série, no ano que veio entrei na quinta, aí repeti, aí eu falei "tô sossegado de estudar". Aí eu parei de novo...

Minha mãe não fala nada...sei lá o que ela deve achar né? Quando chamavam na escola eles iam, depois só conversava comigo, ninguém fala nada.

Eu ia na escola só pra zoar, mesmo, uai. Depois eu sosseguei de zoar, parei de estudar.

De bom mesmo na escola só as mina, né(risos). Deu ruim, tudo, menos as mina.

Os professores, tinha uns que se salvava, mas tinha uns que não.



Mas eu ia bem. Eu zoava mas fazia tudo certinho. Quando eu repeti foi por bagunça, por falta.

Eu não gosto de estudar... mas tem que estudar, né. O ano que vem eu vou ver se eu estudo. Esse ano tô sossegado.

Quando eu mudava de escola, as professora que falava, né, quando eu começava a bagunçar, falava se queria ser expulso de novo...aí eu já começava a zoar, já. Os professores me achavam o maior bagunceiro, maior capeta (risos). Torcia pra eu aprontar logo e ser expulso.

Mas agora eu tô trabalhando, né, tô ajudando lá numa oficina, lá, do meu tio. É melhor que nada, né. Melhor que ficar vacilando aí pra rua. Eu preferia mesmo era...ah...ficar em casa, né... (risos). Foi meu pai que deu uma idéia, né... Ficar em casa aí parasitando também não vou ganhar bosta nenhuma de dinheiro. Lá eu ganho duzentão, pra trabalhar o dia todo, faz já uns quatro meis, já. Antes eu fiquei um tempo trabalhando com um rapaz aí, mas não virou...Carregava areia.

Eu moro com a minha mãe e com minhas duas irmãs. Meu pai não mora aqui, são separados faz um ano, eu sou o mais velho, uma irmã tem dez anos e a outra tem cinco. Minha mãe não trabalha. Com ela eu me dou bem, com as minhas irmãs também. Em casa, sem problema. Quando meu pai tava aqui não tinha nada a ver, né. Discutia mas não virava nada, mas quando eu aprontava era diferente...eles ficavam xingando. Aí eu já saía fora já também, ficar escutando baboseira na cabeça. Mas eu vejo meu pai quase todo dia.

Meus amigos, ah, eu nem tenho tempo de marcar...pra ficar aí na rua. Sábado e domingo eu fico aqui em casa, escutando fita, de vez em quando eu vou nadar...De noite vou fazer um peão por aí, né, dar uma volta pelos lugar onde tá tendo um B.O.; avenida, Floriano, nesses lugar aí. Sexta, sábado e domingo de noite, todos os dias.



Mas agora tô namorando uma menina daqui do bairro mesmo, faz um mês.

Eu to cumprindo LA por causa de tráfico. Lá no ginásio. Não foi a primeira vez, eu já tinha rodado já no 155, duas vezes...mas não fiz a L. A. antes porque não tinha vindo os papel do fórum. Já tava correndo o processo, já. Não tinha vindo ainda, depois caiu todos os processos.

O furto foi da Colorado (*empresa de telefonia*), eu tava roubando cobre ali e os cara chegaram e cataram. Depois disso daí eu rodei mais duas vezes ali. No mesmo lugar. Depois eu rodei lá no ginásio. Aí quando eu saí de Itatinga (*estabelecimento penitenciário para adolescentes do sexo feminino; recolhe provisoriamente adolescentes do sexo masculino em situações de flagrante*) lá, rodei mais uma vez ainda aí.

Eu ia vender o cobre aqui no bairro.

Quando rodei no ginásio...bom, tava vendendo droga lá...Maconha. Aí chegou, enquadrrou, catou, levou. Já levou pra delegacia, já levou pra Itatinga, fiquei dois dias. Aí depois eu saí de lá e rodei aqui na Colorado mais uma vez, furto de cobre de novo, mas era tudo sozinho, dava dinheiro, né...o preço é R\$ 1,50 o quilo. Catava mil quilo, dois mil quilo. Descia ali embaixo, no rio, colocava, o cara parava o caminhão ali, já catava e levava embora. Os cara era de Piracicaba, eu ia lá direto. Chegava, trocava idéia com os cara. Quando eu catava, ligava pros cara eles vinham no outro dia catar. O dinheiro eu gastei, tudo...Comprei uma moto, os home (*polícia*) cataram. Os cara são foda. Mobilete levaram já quatro minha. Por que não tinha carta, né...Não fiquei com bosta nenhuma. Tudo isso que aconteceu foi perto, foi tudo diferença de um mês, dois mês. Tudo em 99. O tráfico já fazia tempo que nós tava vendendo, sempre no ginásio. Fazia um ano já. Era eu e o outro que rodou. Pegava de Piracicaba. Era melhor que o cobre...ah...três mil real por noite, quatro mil. Só maconha. Aí alguém denunciou, não dá pra saber quem.



Quando me pegaram chegaram já mandando deitar no chão já, não bateram não. Só lá na delegacia quiseram começar a dar choque, lá. Não chegaram porque quando vieram eu comecei a xingar já, também; eu falei “ah! Vai querer dar choque ni mim? Não sou cachorro...”

Na hora que cataram eu já passaram aqui e avisaram minha mãe. Ela e meu pai foram depois. E foi isso.

Fiquei em Itatinga, dois dias. Lá é tipo uma FEBEM. Só tem menor e menina. Lá no Fórum foi normal, mesma coisa, as mesmas baboseiras. Quando foi os 155 foi com a promotora mas dessa vez já foi com o juiz direto.

Quando você faz essas coisas na hora você nem pensa, depois que você vê já tá na enrascada, já. Quando você está assim...Ah, como eu posso falar, vamos supor: se eu tô roubando, roubando, roubando, se eu rodo hoje amanhã eu vou roubar de novo! Mas não é assim! Agora eu tô sossegado mesmo. Depois da última que eu rodei nunca mais rodei. Sosseguei mesmo. Tô sossegado de ficar preso. Cadeia não é pra homem, não.

Eu comecei porque eu fumava maconha que nem um sapo, né? Por isso que eu comecei com essas idéias...pra eu ter grana...se eu tinha grana, não faltava nada: maconha, carro na mão, moto, tudo. O que vem fácil vai fácil, né? Isso começou faz uns quatro ano, tinha uns onze ano. Mas foi tudo sozinho...Bom, tinha um cara na rua fumando. Eu já tinha visto meus primos fumar né, queria experimentar...aí eu consegui. Mas minha mãe um dia pegou e chamou os homens. Foi o primeiro B. O. que eu tive. Eu comecei a usar aí viciou né. Eu tava usando direto. O 16 foi o primeiro aí começou tudo essas idéias aí.

Mas é passado, o passado já era, tem que ver o presente, o que passou não volta mais...Você fala: nunca vou fazer mais, mas...nunca diga nunca, né? Quem sabe um dia pode desandar né. Mas se Deus quiser...



Eu tô sossegado de ser preso...ô loco!...Banho mor gelado, pelo amor de Deus! Colchão dessa finurinha (*mostra com os dedos*), cobertor, pelo amor de Deus! Se cobria a perna não cobria o braço (risos). Mudou bastante. E a comida então? Meu Deus! Parecia porco...É foda. É meio feio o negócio. Aí eu dei um breque.

Seu eu não tivesse ido preso taria vendendo até hoje, tenho certeza! Eu não ia saber como é lá dentro. É uma experiência que eu não quero passar de novo. Mas foi uma lição ter ficado preso, sim.

Eu peguei a LA, mas tá correndo ainda o processo do 12, não acabou. Vou pegar outra, né, mais seis meis.

A LA tem que tá lá de quinze em quinze dias. Eu cheguei a ir quando era lá perto do curtume, agora vou no Desafio. Ah, é uma bosta. Não tem nada a ver isso daí, não. Eles fazem um monte de pergunta que não tem nada a ver, parece que você é criancinha de cinco anos que tá parasitando. Ficam perguntando, não tem nada a ver, hein?... “Por que você tem essas idéias? Por que você tá aqui? Se você vai melhorar?” Nada a ver...Só tô indo mesmo por que tem que fazer esse negócio aí, senão não ia. Agora, lá, no Desafio é melhor, viu? Lá elas conversam melhor, têm mais diálogo. A outra lá não conversava, ficava a maior parasitagem. Só sermão, querendo falar abobrinha, aquela T. (*nome da profissional*).

No desafio elas escuta mais, conversa mais.

Quando eu fazia essas coisas eu sabia que um dia a casa ia cair...caiu né. Não foi uma nem duas veis. Eu queria viver à pampa, já. Ter uma muca de piche (dinheiro), não precisar fazer esses BO. Sem piche, tá ligado, né? Leva você a roubar...

Pra estar bem pra mim eu queria que não existisse polícia, polícia não vira nada. Se não tivesse polícia as coisas não estaria assim...Daqui uns ano eu quero estar pampa. Sossegado. Mas só trampando, né? Se parar de trabalhar começa a roubar de novo... Quero é



viver...viver bem....sem polícia na minha reta... Ah...os homens são foda. São cheio de querer, arrebenta, cata você e dá o altos murro mesmo...e quem que vai provar? Se você for machucado lá, não dá nada. Como que você vai provar? Eu acho que não devia bater, não. Catou com alguma coisa, leva, prende. Bater não. Um dia ele pode estar sem farda na rua e aí...um de cabeça quente faz a mesma coisa que eles fazem quando estão com farda...



ROTEIRO P/ ENTREVISTA:

1. Você estuda? Se estuda, como é sua escola. Gosta de freqüentá-la? O que pensa sobre a escola?
2. Você já teve algum problema sério na escola (briga, discussão com colega ou professor, etc)? Como a escola agiu?
3. Você trabalha?
4. O que faz? Gosta? Por quê?
5. Onde mora? Com quem?
6. Como é sua relação com sua família?
7. Tem amigos? De onde são (escola, bairro)?
8. O que faz nas horas de lazer?
9. O que aconteceu para você ter sido submetido à Liberdade Assistida?
10. O que você acha que o levou a agir dessa maneira? Por que isso aconteceu?
11. Como acha que poderia ter agido?
12. O que pensa sobre o que aconteceu e sobre o fato de estar em L. A.?
13. Como você se sente em relação a isso?
14. Como você se vê? Conte para mim quem é o "N".
15. Como acha que as outras pessoas o vêem (amigos, professores, familiares)?
16. Como você gostaria de ser/estar hoje?
17. Como você gostaria de estar daqui a cinco anos?
18. Quais foram as pessoas mais importantes na sua vida até hoje? Por quê?
19. O que vc acha importante na vida de uma pessoa?



