

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O QUE PENSAM OS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI
SOBRE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

ANA PAULA CAMARGO MARQUES

**SANTOS
2010**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O QUE PENSAM OS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI
SOBRE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

ANA PAULA CAMARGO MARQUES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora
Francisca Eleodora Santos Severino.

**SANTOS
2010**

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS
SIBIU

A357m Marques, Ana Paula Camargo.
 O que pensam os adolescentes em conflito com a lei sobre a instituição
escolar / Ana Paula Camargo Marques - Santos: [s.n.], 2010.
 171f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de
Santos, Programa em Educação)

I. Marques, Ana Paula Camargo. II. Título.

CDU 37(043.3)

COMISSÃO JULGADORA

DEDICATÓRIA

*Este trabalho é dedicado aos meus pais, em agradecimento pela educação que recebi por toda minha vida.
À Rodrigo pelo apoio, estímulo e companheirismo.
Aos meus colegas de trabalho por toda reflexão acerca do tema.
Em especial, à minha orientadora, profa. Dra. Francisca Eleodora Santos Severino, pela rica parceria para o desenvolvimento do trabalho.*

MARQUES, A. P. C. **O que pensam os adolescentes em conflito com a lei sobre a instituição escolar**. Dissertação de Mestrado. Santos: Universidade Católica de Santos, 2010.

RESUMO

A pesquisa, de natureza empírica e qualitativa, discute as dificuldades decorrentes da educação de jovens e adolescentes que se encontram sob medida sócio-educativa de prestação de serviços à comunidade, pelo cometimento de atos infracionais e por terem, por determinação do Poder Judiciário, a exigência da frequência escolar. O objeto da pesquisa, da qual deriva nossa reflexão, é o olhar do adolescente, nessa situação, sobre a escola, considerando-o portador de saberes peculiares sobre a pedagogia que o circunscreve como sujeito da educação. A expressão deste olhar ganha relevância por se considerar que ela pode conter fragmentos de confrontos entre valores de formação humana, que se produzem na escola, e valores da produção de uma identidade fraturada pela violência de condicionantes sociais. De outro lado, pode também expressar formas de atuação social que tornam esse adolescente protagonista de sua prática cotidiana, balizada de um lado, pela criminalidade e violência, e de outro, pela sua apropriação de valores humanistas que o protegem e encontram sua expressão no Estatuto da Criança e do Adolescente. O referencial teórico apresenta uma tripla dimensão: a primeira destaca uma perspectiva epistemológica que permite a discussão dos aspectos existenciais dos sujeitos envolvidos; a segunda compreende uma perspectiva temática que destaca a especificidade do tema em autores que já se debruçaram sobre a questão na sua articulação com a educação. A terceira dimensão foi construída a partir das falas dos sujeitos entrevistados em que se pôde constatar a repetição sistemática de valores que dimensionam a opinião que estes sujeitos fazem da escola. Os resultados apontam para o fato de que a cultura escolar rígida e inflexível dificulta a adaptação dos jovens em conflito com a lei e, para a necessidade de uma formação de professores que esteja voltada ao contexto social e de violência em que alunos e professores vivem.

Palavras-chave: Escola, Adolescência, Exclusão, Cultura Escolar.

MARQUES, A. P. C. **O que pensam os adolescentes em conflito com a lei sobre a instituição escolar.** Dissertação de Mestrado. Santos: Universidade Católica de Santos, 2010.

ABSTRACT

The research, empirical and qualitative, discuss the difficulties from the education of adolescents and young people that are in social-educational programs because they committed crimes and have to go to school as an obligation of the Penal System. The object of this research, is the way teenagers in this situation see the school, considering that they have an unique knowledge, as students, about teaching. The expression of this look is considered because it may contain fragments of confrontation between values of human development, taken place in school, and values of an identity fractured by the violence of social constraints. On the other hand, it can also express forms of social action in making this teenager as the owner of his daily life, divided in one side, by the crime and violence, and, in the other side, by the appropriation of humanistic values that protect them by the expression of the brasilian law number 8069/1990. The theorical support is presented in three angles: the first one is an epistemological perspective that allows the discussion of the existential aspects of the subjects involved; the second includes a thematic approach that calls our attention to the specificity of the subject by authors who have already studied the issue related to education. The third dimension was constructed from the speech of the teenagers in which we may observe the repetition of values which indicates their believes about the school. The results indicate that the strong and inflexible school culture causes obstacles to the adaptation of youth in conflict with the law and the necessity of teacher training focused on the social context of violence in which students and teachers live.

Key words: School, Adolescence, Exclusion, School Culture.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
Itinerários pessoais e gênese da pesquisa	13
Inclusão perversa, violência simbólica e exclusão: as faces de um desafio para a escola na produção acadêmica	31
CAPÍTULO 1	
O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: PERFIL E VIVÊNCIAS	34
1.1 A conjuntura	38
1.2 A família	41
1.3 Paternidade precoce	46
1.4 O contato com entorpecentes	47
1.5 Dificuldades de inserção no mercado de trabalho	51
1.6 Pesquisa: cenários	53
CAPÍTULO 2	
CULTURA ESCOLAR X INCLUSÃO – EXCLUSÃO	68
2.1 A contraposição da inclusão face à exclusão	72
2.2 Ações afirmativas e contradições da inclusão escolar	76
2.3 A síndrome do pequeno poder	80
2.4 Cultura escolar	83
2.5 A cultura escolar e adaptação: por uma escola acolhedora	96
CAPÍTULO 3	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO NO CONTEXTO DE VIOLÊNCIA	104
3.1 A educação para a sociabilidade: a sócio-educação e a presença educativa	111
3.2 A docência como trabalho: a matéria-prima, o aluno	113
3.3 A formação de professores para a atuação com o adolescente em dificuldade	117
3.4 O currículo oculto: uma reflexão sobre sua importância	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXO	135
Anexo A - Análise de dados: quadros polifônicos	136

INTRODUÇÃO

A inspiração para realização da presente pesquisa partiu do trabalho de orientação aos adolescentes e jovens em conflito com a lei e em cumprimento de medida sócio-educativa de prestação de serviços à comunidade e seus familiares no CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social. Importante esclarecer que esta medida está prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8069 de 13/07/1990) em seu artigo 112, inciso III e que diferenciam-se as nomenclaturas jovem e adolescente para os sujeitos entre 18 e 21 anos incompletos e 12 a 18 anos respectivamente. Atendem-se os jovens, nesta medida sócio-educativa, quando estes cometeram ato infracional antes dos 18 anos, visto que o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê que eles sejam atendidos (Brasil, 1990).

A manifestação do adolescente / jovem em conflito com a lei, em risco social, é o objeto dessa pesquisa que pretende desvelar sua visão sobre o tema para identificar suas representações por meio de falas, observações e lembranças de sua vivência na instituição escolar. Espera-se que esta investigação traga subsídios para a mudança e reflexão sobre as práticas pedagógicas dos profissionais direcionadas a essa demanda.

A relevância social do estudo é clara, visto que a violência nas escolas e fora delas e os atos infracionais praticados por crianças e adolescentes têm sido muito comentados pela mídia em seus diversos meios de comunicação, muitas vezes de forma preconceituosa, sensacionalista e sem a preocupação de se basear em dados

científicos sobre esse segmento de jovens. A relevância científica provém da necessidade de um olhar mais sensível a essa demanda para compreendermos o motivo da não adaptação destes à escola, com o objetivo de construirmos práticas sócio-educativas partindo do que esse jovem / adolescente pensa e assim, fornecer indicadores para a formação do educador.

Reforçando essa necessidade Craidy (1988) aponta que tais mudanças exigem intervenções de políticas públicas, haja vista que a criança ou o jovem, mesmo na condição de risco, deseja ir à escola, embora, a dinâmica das aulas lamentavelmente não é acompanhada por eles, resultando na repetência escolar e na sua conseqüente evasão. A interrupção da sociabilidade escolar, a conseqüente situação de rua e a exploração do trabalho infantil são indicadores sociais a serem considerados para a avaliação de que não cabe à escola sozinha solucionar problemas dessa natureza.

A metodologia, de abordagem qualitativa, adota como instrumentos de pesquisa as entrevistas abertas em que se dá total liberdade para expressão do jovem entrevistado. O roteiro das entrevistas é constituído por dez perguntas que giram em torno da possibilidade de identificar o que esses sujeitos pensam sobre a escola e sobre os atores nela presentes. Para a obtenção de resultados mais espontâneos e com o objetivo de observar reações e comportamentos em grupo, foi organizado um grupo focal em que foram reunidos adolescentes em cumprimento de medida de prestação de serviços à comunidade para discutir sobre o tema.

Para dar conta desse desafio busco apoio teórico em autores que já anteciparam a reflexão sobre a complexidade do tema da pesquisa. Para melhor compreensão das reais dimensões do problema em questão discuto a contribuição

dos autores em três momentos estratégicos. Assim, o referencial teórico apresenta uma tripla dimensão: a primeira destaca uma perspectiva epistemológica que permite a discussão dos aspectos existenciais dos sujeitos envolvidos; a segunda compreende uma perspectiva temática que destaca a especificidade do tema em autores que já se debruçaram sobre a questão na sua articulação com a educação. A terceira dimensão foi construída a partir dos quadros polifônicos - à luz de Thompson (1998) - produzidos com o cruzamento das respostas dos sujeitos entrevistados. Na polifonia de vozes pôde-se constatar a repetição sistemática de valores que dimensionam a opinião que estes sujeitos entrevistados fazem da escola. Tais valores, ora derivam dos valores socialmente aceitos e que são assumidos como valores morais por eles – mimetizando os valores da ordem estabelecida – ora derivam de sua condição existencial. Assim, do cruzamento dos valores inculcados por eles com os valores originários da sua condição existencial, pôde-se formar uma expressão conceitual daquilo que pensa esse grupo de jovens. Portanto, o mapa conceitual que o quadro permitiu construir, completou a triangulação teórico-metodológica. Entendo que uma dimensão complementa a outra numa nova síntese que permite a compreensão mais ampla que se aproxima da real dimensão do que pensam estes jovens sobre a escola.

Em princípio foram explorados autores como Thompson (1998), Bourdieu e Passeron (2008), partindo de seus conceitos de cultura e reprodução social respectivamente. Thompson (1998) em sua obra “Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional”, trata do século XVIII fazendo uma leitura dos acontecimentos da época no período da Revolução Inglesa. A lei, os costumes e a cultura popular são abordados oferecendo elementos conceituais sobre a origem de representação moral que sustentará, por longo período, a ordem estabelecida,

mediante práticas culturais que balizam atitudes coletivas. Bourdieu e Passeron (2008) trabalham com a questão do sistema de ensino francês com todas as suas nuances e relações com o arbitrário cultural dominante, da violência simbólica exercida pela ação pedagógica e a manutenção da ordem.

No nível temático são abordados Sawaia (2007) nos trabalhos sobre desigualdade social e exclusão, em sua organização de artigos no livro “As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social”, em que reflete sobre o aprimoramento do conceito de exclusão na perspectiva da Psicologia Social, agregando a contribuição de outras ciências, e Costa (2001) com relação ao adolescente em conflito com a lei, experiências com essa demanda e a questão da presença ativa no atendimento sócio-educativo. Também nesta perspectiva que se articula com a educação trabalhou-se com autores que pesquisam e refletem sobre a necessidade de aprimoramento na formação de professores. Ibernón (2009) trata da dificuldade em determinar a função do professor devido à complexidade do contexto social. Ele propõe assim projetos de intervenção para práticas educativas, além de ressaltar a necessidade de mudança na formação docente. Enguita (1994) contribui para a compreensão das dificuldades presentes na escola para que se possa formatar um ambiente propício à aprendizagem.

A estrutura do trabalho organiza-se em três capítulos. No primeiro capítulo foi delineado o perfil do adolescente / jovem em conflito com a lei e em cumprimento da medida de prestação de serviços à comunidade. Foram consideradas suas vivências, suas relações familiares, experiências e o contexto da pesquisa. Foram usadas as entrevistas analisadas à luz das contribuições da bibliografia específica sobre o tema. O segundo capítulo destaca a contrariedade e a dificuldade de adaptação do jovem à escola, à cultura escolar bem como à sociedade ou a

comunidade. Aponta os entraves com relação à aceitação de jovens em conflito com a lei no contexto escolar. A reflexão decorrente desta análise é desenvolvida no capítulo três. Ela esclarece a necessidade de possíveis mudanças curriculares, tanto nos cursos de Pedagogia que formam professores, quanto na administração dos currículos e conteúdos disciplinares. Para que se possa contribuir com a permanência e sucesso escolares tanto de alunos quanto de professores, a ênfase da reflexão recai na necessidade de mudança de práticas educativas para o atendimento do jovem em conflito com a lei.

Itinerários pessoais e gênese da pesquisa

O trabalho com as populações mais carentes e o contato freqüente com a desigualdade social presente nas populações dos arredores do Mercado Municipal de Santos e atualmente do município do Guarujá, alimentou minha vontade de discutir a questão do adolescente em conflito com a lei na área da Educação.

A dificuldade de adaptação de alguns adolescentes à escola me fez refletir sobre a função social desta instituição e sobre o fato de que este jovem pode não perceber a escola como ambiente feito para ele. Este adolescente pode não se sentir pertencente àquele local.

No caso do adolescente em conflito com a lei, a dificuldade de “enquadramento” à escola parece ainda maior. Tal situação instigou-me a pesquisar sobre o olhar que este adolescente tem sobre a instituição educacional que freqüenta ou que freqüentou com o objetivo de auxiliar profissionais da educação. Partir do olhar deste adolescente, visualizando suas necessidades de educação

formal, mas também considerar suas angústias e dúvidas, fazendo da escola um espaço feito para o jovem.

Há necessidade urgente de reflexão sobre a importância da valorização de práticas sócio-educativas no âmbito da educação. A escola não pode ficar somente no conhecimento formativo quando se percebe claramente um déficit de valores em nossa sociedade.

O papel do professor passa também a ser o de acompanhar progressos e dificuldades e, entender o que este jovem pensa sobre a escola pode fornecer indicadores para o aprimoramento da formação do educador que lida com o adolescente em conflito com a lei e em risco social na perspectiva da inclusão e emancipação.

A vulnerabilidade social e pessoal e o contexto de violência presentes nos dias atuais acarretam ainda mais problemas para a inclusão desta demanda à instituição escolar. Demanda esta que não tem o hábito de seguir regras rígidas e inflexíveis como aquelas presentes na cultura escolar – frequência regular, entrega de trabalhos com prazos definidos, horários previamente estabelecidos, entre outras – e que, portanto, evade-se da escola.

A posição do adolescente em conflito com a lei com baixo poder aquisitivo nesta sociedade onde o consumo é o foco e é explorado pelos diferentes meios de comunicação, passa a ser a de desejar e não em pensar em suas necessidades básicas, sendo o desejo, mais um motivo para a prática de atos infracionais – desejo de ter aquilo que não é possível ter.

A afinidade com crianças sempre se fez presente em minha vida e por esse motivo a resolução de cursar a faculdade de Pedagogia em 1995 após o término do

Ensino Médio. Muitas críticas foram feitas em decorrência desta escolha. Salários baixos, dificuldade em conquistar independência financeira eram as principais argumentações. Tais críticas foram feitas justamente por aqueles que deveriam me apoiar, pois eram educadores como eu queria ser.

Iniciei meus estudos na Universidade Lusíada com 17 anos. Não sabia exatamente como era freqüentar uma Universidade, mas sentia-me orgulhosa por estar naquele grupo pequeno de futuros profissionais. Enquanto freqüentava o curso, dava aulas de balé para crianças. Consegui meu primeiro estágio remunerado na Secretaria de Ação Social de Santos e a partir de então minha sina seria a área social.

Fiz estágio na área do Mercado Municipal de Santos trabalhando com o que era chamado de apoio pedagógico de crianças e adolescentes que freqüentavam um Centro de Convivência da região no contra-turno escolar. Eram atendidos crianças e adolescentes de 7 a 14 anos que freqüentavam este Centro de Convivência, na realidade para serem retirados da situação de risco em que se encontravam. Neste local eram realizadas atividades artísticas e de lazer, além do apoio pedagógico que era feito por mim. A atividade acontecia todos os dias e era dividida por faixa etária. As crianças e adolescentes eram acompanhados em suas lições de casa e nas dificuldades relatadas por eles.

Havia muita resistência por parte de algumas crianças e adolescentes, principalmente aqueles que realmente precisavam de apoio pedagógico, pois tinham muitas dificuldades de aprendizagem na escola. Sendo assim, eram realizadas atividades diversificadas com o objetivo de aplicá-las de forma prazerosa e diferente

das atividades realizadas no ambiente escolar, mas, ainda assim, havia muita dificuldade em entusiasmar-las a participar.

Após o término da Universidade frequentei a Universidade de São Paulo como aluna especial.

Em 2001 comecei a trabalhar como professora em uma escola particular de educação infantil bilíngüe, área que até o momento não imaginava que existisse. Consegui este emprego graças aos meus estudos na língua inglesa, o que também não imaginava que fosse usar na área da educação. Nesta escola trabalhei até o início de 2008 como Diretora e saí para cursar o mestrado.

Ao final do meu primeiro ano de trabalho nesta instituição, fui chamada para trabalhar como Educadora de Rua na Prefeitura Municipal do Guarujá. Percebi então que a área social havia me escolhido e consegui adequar os meus horários para ficar com meus dois empregos, na escola de educação infantil e na Prefeitura Municipal de Guarujá.

Na Prefeitura de Guarujá exerço até hoje a função de educadora de rua, cargo que foi criado para o trabalho com crianças, adolescentes e adultos em situação de risco, vulnerabilidade social e que deve ser exercido por profissionais da área de humanas. Lá, trabalhei como educadora de um abrigo de adolescentes e, atualmente trabalho com adolescentes e jovens que estão em conflito com a lei e que necessitam de acompanhamento no cumprimento da medida sócio-educativa de prestação de serviços à comunidade, medida prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente. Estes adolescentes infringiram a lei e foram encaminhados pelo Poder Judiciário para cumprirem a medida prevista pelo ECA (lei nº 8069 de 13/07/90) em seu artigo 112, inciso III (Brasil, 1990).

Na Seção de Medidas Sócio-Educativas fazemos orientações no âmbito da educação não formal com o jovem e seus familiares. O adolescente deve cumprir a medida de prestação de serviços à comunidade determinada pelo Poder Judiciário e neste acompanhamento ele pode ser encaminhado para uma outra instituição (ONGs, públicas) para realizar o serviço comunitário. É muito importante que este jovem realize atividades com as quais ele se identifica, mas percebemos uma grande dificuldade neste encaminhamento devido ao fato de a escolaridade destes jovens ser muito baixa e da ausência de interesse em realizar as atividades. Muitos deles não demonstram identificação com as atividades comunitárias, principalmente, devido ao nível de escolaridade incompatível com a faixa etária e a ausência de planos para o futuro (em atendimento com esses jovens percebemos que não há um planejamento para o acontecerá em suas vidas, eles vivem dia-a-dia) e, assim, é necessário instigarmos este adolescente para algo que chame sua atenção.

As pesquisas acerca do jovem em conflito com a lei giram em torno da violência que os mesmos causam e sofrem e o tema escola acaba por ficar à parte, sem que se considere os mecanismos de exclusão sofridos por eles na instituição escolar. O estudo tem relevância social principalmente pelo fato deste adolescente ter sido tema focado pela mídia entre seus diversos meios de comunicação e para muitos, incomodar a sociedade. A relevância científica provém da visão de que compreendendo o que este jovem pensa sobre a escola, o professor passa a ter subsídios para abordá-lo e entendê-lo, fornecendo indicadores para o aprimoramento de sua formação principalmente nos casos em que lida com o adolescente em conflito com a lei e em risco social, estimulando uma perspectiva de inclusão e emancipação. O objetivo desta pesquisa é abrir as cortinas ao jovem em conflito com a lei sobre a escola, identificando suas representações sobre esta

instituição a partir de suas manifestações, suas falas e observações enquanto alunos e ex-alunos, sendo utilizado como instrumentos a entrevista semi-estruturada, entrevista aberta que dá a oportunidade à pessoa se expressar livremente partindo de algumas questões propostas pelo pesquisador e o grupo focal, atividade grupal com pessoas com características comuns para que haja a discussão sobre pontos que neste caso, o pesquisador quer confrontar ou confirmar.

O estudo adota a abordagem qualitativa, a observação participante em ambiente de educação não formal. Apesar de ter como principal interesse a prática da pesquisa-participante que é definida por Severino (2008) como uma metodologia em que o pesquisador compartilha de atividades com os sujeitos pesquisados, convivendo com eles e observando suas manifestações, a pesquisa-ação existencial, proposta por Barbier (2000) é utilizada com o objetivo de sensibilizar os sujeitos pesquisados à uma mudança de atitude com relação à escola no sentido de uma maior participação política como cidadãos, na construção de uma educação melhor da qual eles próprios têm direito.

A implicação e o distanciamento necessários para o desenvolvimento da pesquisa são considerados, valorizando com veemência as falas dos sujeitos pesquisados e dificultando interpretações pessoais. As entrevistas foram feitas, em um primeiro momento, estimulando os adolescentes e jovens a falarem sobre suas vidas pessoais, sobre o motivo de estarem em cumprimento da medida sócio-educativa de prestação de serviços à comunidade e deixando-os à vontade para se expressarem. Em um segundo momento foram feitas as dez perguntas propostas, que procuram investigar o que eles pensam sobre a instituição escola, as pessoas envolvidas no processo educacional e a organização do ambiente escolar. Alguns adolescentes optaram por não falarem sobre questões familiares, o que foi

respeitado. A partir de suas histórias de vida foi elaborado, por adolescente entrevistado, um texto que as sintetiza sem a alteração de nenhum dado. As representações sobre a escola foram descritas exatamente como cada adolescente falou. É considerado o que é falado e não expressões que não podem ser impressas e registradas com fidelidade evitando, assim, qualquer tipo informação dúbia. Utiliza-se tal metodologia, devido à sua potencialidade e possibilidade de transformação e propõe-se que ela seja feita em ambiente de educação não formal e não na instituição escolar para evitar a possibilidade de receio de exposição por parte das pessoas que participaram da pesquisa. Apesar desse cuidado, houve dificuldades em convencer os adolescentes e seus responsáveis em participarem, devido ao medo que tinham de sofrerem represálias da escola ou do Poder Judiciário, pois é importante ressaltar que no imaginário dessas famílias, há o olhar de um Poder Judiciário que vigia e que está sempre pronto para punir.

O conceito de educação não formal utilizado é o que Gohn (2005) trata. Refere que a educação não formal é um processo que envolve a aprendizagem do cidadão, para participação política, trabalho, civilidade, vivência em grupo, realizado em organizações não governamentais e instituições de caráter comunitário.

O que difere de tal conceito nessa pesquisa é que utilizamos o termo educação não formal para definir um trabalho realizado por uma instituição governamental, partindo do princípio de que a diferença da educação informal da educação não formal está na questão da intencionalidade, que em instituições aparece com mais clareza, visto que há um planejamento para a realização desse tipo de educação. É dada ênfase à expressão educação não formal, para destacar o local onde a educação se faz e que ora é o foco da pesquisa. Mesmo não sendo este o ambiente de uma organização não governamental, acredita-se que a

Assistência Social possa ser incluída como mediação ao ambiente de educação não formal em função de ser um locus para o desenvolvimento de potencialidades, habilidades políticas de reivindicação, transformação e estímulo.

Propõem-se as entrevistas abertas com temas para a reflexão dos sujeitos pesquisados, e o grupo focal, com o objetivo de compreender comportamentos, reações e atitudes sobre o tema abordado. A escolha dos instrumentos foi feita a partir da avaliação sobre a demanda pelo tema pesquisado e a descoberta de quais técnicas os deixavam mais à vontade. Percebeu-se então que somente pedir para falar sobre o tema escola não os estimulava o suficiente para que se expressassem e conseqüentemente não trazia as informações relevantes para a pesquisa. Assim, foi proposto um roteiro de dez perguntas em que se deu total liberdade de expressão aos sujeitos.

A dificuldade de adaptação do adolescente em conflito com a lei à escola e sua sensação de não pertencimento aparente nos atendimentos que realizo¹, coloca-se como ponto-chave para a realização do trabalho com vistas a oferecer um olhar mais sensível a esta demanda. A pesquisa foi realizada no CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social do município de Guarujá, especificamente na Seção de Medidas Sócio-educativas em Meio Aberto, que atende exclusivamente adolescentes / jovens que cometeram atos infracionais² e que, portanto, estão em conflito com a lei. Procurou-se observar e compreender o que os sujeitos pesquisados demonstravam nas entrevistas e em sua transitoriedade

¹ Realizo atendimentos com foco na orientação da medida sócio-educativa de prestação de serviços à comunidade, acompanhamento da família do adolescente que está em cumprimento de medida sócio-educativa.

² Importante diferenciarmos a nomenclatura ato infracional de crime. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente os “crimes” ou contravenções penais praticados por adolescentes (12 a 18 anos) são chamados atos infracionais (Brasil, 1990).

com ênfase na forma como percebiam a escola, a educação formal, suas críticas e observações a respeito do tema, considerando também a cultura popular.

Planejamos, em princípio, trinta entrevistas e um grupo focal para sistematizar os dados colhidos com tempo de permanência em campo de doze meses. No entanto, no decorrer dos trabalhos, percebeu-se resistência de alguns adolescentes em participar da entrevista, principalmente por terem que assinar o termo de livre consentimento esclarecido. Eles demonstraram dificuldades em entender o motivo de assinar um termo em que lhes eram pedidas informações como nome completo e registro geral mesmo que recebessem a informação de que seus nomes não apareceriam na pesquisa. É preciso reconhecer que esses adolescentes passaram e ainda podem passar por situações de constrangimento e por isso são bastante desconfiados. Muitos demonstraram receio em dar seus dados pessoais por motivo de não comprometimento com as respostas dadas. Um deles chegou a questionar: *“Se meu nome não vai aparecer, por que tenho que assinar?”* (F., 17 anos). Tal situação dificultou a realização de um maior número de entrevistas.

O objetivo é dar voz aos adolescentes e jovens em conflito com a lei, em cumprimento de medida sócio-educativa de prestação de serviços à comunidade tornando-os os principais atores desta investigação para manifestarem o que pensam sobre a escola. Espera-se, com a divulgação deste trabalho, ampliar o olhar dos educadores, estejam eles na escola ou não, à realidade de adolescentes e jovens em conflito com a lei, sensibilizando-os quanto à necessidade de mudanças de suas práticas e especificamente ilustrando a necessidade de desvelar processos de exclusão, de contextualizar a situação de vulnerabilidade do adolescente em conflito com a lei, de refletir sobre o olhar do adolescente em conflito com a lei e seu comportamento no espaço escolar, de refletir sobre a necessidade de mudanças na

formação docente no que diz respeito à atuação de professores em ambientes expostos à violência e contextos sociais vulneráveis e de discutir as práticas docentes.

O elevado índice de evasão escolar e a inadaptação dos adolescentes em conflito com a lei à escola, aparece como ponto-chave desta pesquisa.

Os adolescentes em conflito com a lei do município de Guarujá provém, em sua maior parte, de condições existenciais precárias, em defasagem escolar, além de terem passado por diversas condições de desamparo e violação de direitos. Suas famílias, de caráter matrifocal, sem a presença da figura paterna, sentem-se perdidas e sem orientação no que diz respeito à educação realizada em casa, neste caso, pela mãe. A escola, em contrapartida, não se sente responsável pela educação mais geral, que convencionou-se chamar educação “informal”, educação realizada pelos pais ou responsáveis, devido a condicionamentos culturais determinantes por setores dominantes que impõem seus valores e padrões de comportamento, além de sua cultura constituída de obrigações no que diz respeito à transmissão de conhecimentos.

No contexto de uma sociedade fragmentada e individualista, as pessoas tentam se livrar da violência e é neste momento que se exacerba o preconceito em relação ao diferente, em relação ao jovem em conflito com a lei. Importante pontuar que “muitas pesquisas têm mostrado que a violência na escola só pode ser entendida como fruto da violência da escola” (PATTO, 2002, p. 25) e que o jovem não comete atos infracionais somente por sua vontade, mas também por estar condicionado pela situação de desigualdade e marginalização no qual se encontra, o que dificulta sua integração natural à sociedade.

Muitos adolescentes relatam em atendimento de medida sócio-educativa em meio aberto processos excludentes desencadeados por condições sociais de empobrecimento de vida. Observa-se que muitos abandonam os estudos por terem de trabalhar precocemente. Indicadores sociais apontam para trabalho, filhos, inadaptação às exigências da escola – ou simplesmente por desinteresse. A partir daí, voltei meu interesse por uma pesquisa que desvelasse o que esses adolescentes e jovens pensam sobre a escola, na relação de escuta sensível, como recomenda Barbier (2002) dando-lhes voz.

A convivência em condições existenciais precárias aparece na vida de grande parte dos adolescentes entrevistados, sendo a educação formal uma das preocupações dos pais ou responsáveis. É característica importante, o fato de haver nessas famílias grande dificuldade de subsistência, que supera em muitos momentos a preocupação com a vida escolar de crianças e adolescentes. A sobrevivência, nessas famílias, aparece como primeira preocupação e a escolarização acaba por ficar em segundo plano.

Em contrapartida, a dificuldade expressa de professores e funcionários em lidar com os adolescentes em conflito com a lei e, em muitos casos, a ausência, seja ela justificada ou não, da participação ativa dos pais ou responsáveis na vida desses jovens, traz consequências negativas ao convívio de professores e alunos.

Entre o trabalho e as escolas, que acabam por expulsá-las, após anos de repetidos fracassos, as crianças não contam com muitas alternativas para ter acesso aos rudimentos da educação formal e menos ainda à expressões culturais não banalizadas pela mídia. Ficam, desse modo, excluídas desde cedo de um dos direitos da cidadania que é a educação (MELLO, 2007, p. 131).

Sendo a escola uma instituição social com uma cultura específica e que apresenta uma rigidez em seus processos, o acolhimento do adolescente / jovem que provém de uma problemática social, de um contexto social vulnerável, passa a ser muito difícil, e este jovem processa sua auto-exclusão porque não consegue se perceber no processo educacional. O adolescente pode acabar então, para extravasar sua dificuldade de adaptação, a agir com indisciplina, ter atos indisciplinares que podem chegar a ser ou se aproximar de atos violentos.

Os professores, sem preparo para lidar com as dificuldades provenientes do campo social, além de não assumirem o tema como parte de sua jornada, mesmo porque a escola não pode e não deve dar conta de tudo, não conseguem fazer com que este adolescente / jovem sinta-se incluído, e quando tentam, não têm o apoio da comunidade escolar para fazê-lo.

Sob uma ótica individualizada de uma sociedade fragmentada, todos procuram fugir da possibilidade de ações violentas e há, a partir de então, uma dificuldade de compreensão daqueles que estão em dissonância, em desarmonia com os padrões sociais, em que inclui-se o adolescente em conflito com a lei.

Para as classes dominantes é difícil reconhecer um igual nas personagens da pobreza. Reconhece-se o diferente como desigual. Da desigualdade à inferioridade não há muita distância. Da desigualdade, reconhecida como inferioridade e do desconhecimento ao temor, do ponto de vista psicológico não há, também, grande distância. O medo à desordem e a perda da vida e das propriedades, um grande descrédito na política e na justiça podem transformar a insegurança e o temor difusos em acusações contra segmentos sociais ou grupos específicos de sujeitos de quem se desconfia, que não são reconhecidos como iguais, ou seja, não são portadores da mesma humanidade que reconheço em mim e nos meus iguais. São, por definição, portadores de características desabonadoras, de traços de caráter indesejáveis, de um potencial de violência que os torna pouco humanos (MELLO, 2007, p. 135).

Mello (2007), na citação acima, revela o pensamento de muitos profissionais da educação com relação ao jovem / adolescente em conflito com a lei. Uma compreensão de que o adolescente é diferente somente porque quer. Que não consegue aprender porque não quer, não se esforça. Que não se adapta à escola porque não serve para tal.

A partir das considerações de Mello (2007) percebe-se em que posição está o adolescente / jovem em conflito com a lei na sociedade. Uma posição que causa medo, desgaste e possível ou provável exclusão.

O fato de não ter o reconhecimento como igualdade de cidadania, ou ainda por desinformação, comprometem seu acesso aos benefícios de direitos sociais, que lhe conferem a responsabilidade cidadã. Mesmo que a Declaração dos Direitos Humanos, promulgada no ano de 1948, garanta o seu direito e acesso à educação escolar, observam-se diferentes formas de discriminação que inviabilizam a realização plena dessa norma e desse direito. As dificuldades de adaptação desse adolescente à escola e a sua conseqüente exclusão podem ser uma delas. Os indicadores sociais das diferentes formas de preconceito, já comprovados por outras investigações e amplamente sabidos pela comunidade acadêmica, justificam a preocupação em discutir a necessidade de incluir na formação dos professores disciplinas curriculares que os preparem para a educação de adolescentes, que por motivos diversos tenham entrado em medida sócio-educativa. Assim, na formação de professores deve haver o cuidado de discutir as condições existenciais desses sujeitos mediante o aprofundamento conceitual próprio da filosofia, da antropologia e da sociologia política. Os profissionais da educação devem conhecer a realidade das condições existenciais dos sujeitos pesquisados, não para justificar seus erros e dificuldades com atitudes paternalistas, mas para que haja uma melhor

compreensão de que os adolescentes em medida sócio-educativa também são responsabilidade da escola e que devem ter condições de usufruir do direito aos benefícios das políticas públicas de educação. O fato de um adolescente / jovem não se adaptar e evadir-se desse espaço educativo é também responsabilidade da escola. A escola deve estar preparada para acolher esse jovem considerando que ele é também co-autor do processo educativo e do ato de educar. Se entendermos a educação como ação contínua numa relação de reciprocidade e reconhecimento de seus sujeitos, a escola tem responsabilidade não somente pelos que a freqüentam, mas também por aqueles que estão fora. Se um aluno não se adapta, é sinal que a escola, entre outros setores da sociedade, falhou.

Pode-se dizer que a forma de observar a cultura desenvolvida pelo trabalho de Thompson (1998) contribui para esse trabalho para além das questões propriamente epistemológicas. De fato, esse autor demonstra em sua obra uma forma clara de analisar os costumes comuns de um grupo para destacar desses costumes a emergência dos valores morais e éticos que fundamentam a emergência histórica do direito consuetudinário. Thompson esclarece a forma como a cultura popular se produz a partir de suas práticas cotidianas, as suas leis e regras que ordenam a vida em comunidade. Esta contribuição é muito importante para esse trabalho aja vista que permite vislumbrar a articulação entre as práticas populares, por mais estranhas que nos pareçam, com as normas jurídicas e direitos sociais. No entanto, a transformação das regras populares em Leis, demandam um certo tempo para a sua consolidação. Essa consolidação vai de acordo com Thompson (1998) depender de pactos e acordos que encontram sua justificativa nos benefícios que essas práticas trazem para a vida coletiva. Por outro lado, observa-se a emergência de regras populares, que necessariamente não se transformam em leis. Estas

acontecem com certa regularidade na comunidade e fazem parte do cotidiano de famílias cujos filhos estão em conflito com a lei; sobretudo as “leis” das facções ligadas ao tráfico de drogas, a “lei do silêncio”, ou mesmo as regras elaboradas pela comunidade que estão emaranhadas na vida e no imaginário dessas pessoas que as aprovam ou, não podendo lutar contra, conduzem suas vidas a partir delas.

Em contrapartida a escola traz uma realidade à parte e diferente daquela que o adolescente em conflito com a lei vive, com regras e valores próprios que não fazem parte do contexto social de suas comunidades e que, em muitos momentos, não fazem sentido para estes jovens. Na escola não há a discussão ou a reflexão sobre as regras criadas naquele ou para aquele ambiente. Um exemplo simplório de tal situação é a proibição do uso do boné no ambiente escolar, que quando questionada por alguns adolescentes, conforme citaram no grupo focal e que está descrito em anexo, não é justificada. Um dos adolescentes, no grupo focal, comenta: *“O boné não influencia na aprendizagem (...) pode fazer parte da minha personalidade usar boné (...)”* (D, 18 anos). A partir deste momento o jovem, por perceber uma regra desnecessária, pode passar a se rebelar contra outras regras que podem ter uma justificativa e serem importantes para o convívio na escola, mas que para ele, perderam o sentido. De um certo ponto de vista, ele pode ter razão ao recusar a usar o boné, afinal essa norma deriva de uma sociabilidade da qual ele nunca fez parte por vir de uma comunidade economicamente desfavorecida e que não atribui importância à este costume, muito embora, para o professor essa recusa possa ser absurda e sinal de má educação familiar e rebeldia. Importante ressaltar que neste momento estamos falando de normas sociais derivadas da necessidade de ordem e regras do bom viver em sociedade. Compreende-se que é na escola e também na família o *lócus* da socialização de acordo com normas do bem viver. As

leis devem ser cumpridas e sua aprovação pela sociedade já justifica seu cumprimento.

Com o exemplo acima podemos explicitar que o professor, entre outros atores presentes na escola, ao exigir que um aluno cumpra uma regra que ele próprio não sabe justificar ou que para ele também não faz sentido, somente está fazendo reproduzir uma convenção social dominante e contribuindo para a manutenção da ordem de uma cultura da qual ele também pode não fazer parte, não ter voz. As regras de convivência social presentes na cultura escolar e que os agentes que dela participam não conseguem justificar, poderiam ser motivo de reflexão para avaliação de sua adequação ao meio de onde deriva boa parte de seus alunos. Torna-se imprescindível avaliar aquilo que realmente deve ser exigido, para que não haja o embate desnecessário entre alunos e professores e que pode provocar a indisciplina, visto que este professor pode perder sua autoridade quando não consegue justificar ou argumentar em favor da comunidade escolar.

Buscamos a conscientização da comunidade educativa em torno de um novo sentido da disciplina. Como se dá a conscientização? Pela dialética: ação-reflexão-ação. Temos, pois, que partir da realidade, refletir sobre ela, de forma a despertar o desejo, a vontade política, o compromisso de se construir algo diferente, buscar junto o que seria isto e colocar em prática; voltar a sentar em conjunto, refletir sobre a prática, etc (VASCONCELLOS, 2006, p. 19).

A determinação feita pelo professor sem a reflexão sobre sua validade ou necessidade pode, em determinadas condições, se caracterizar como uma violência simbólica descrita pelo conceito de Reprodução de Bourdieu e Passeron (2008) que pode justificar, a partir desta contribuição a necessidade de avaliar o grau de violência simbólica implícita nas práticas de sociabilidade escolar. Olhar a ação

pedagógica como uma possibilidade de violência simbólica não significa responsabilizar a escola pela exclusão desse segmento de alunos, mas verificar se a escola pode ser responsável pela reprodução social e cultural das classes dominantes, pode auxiliar a própria escola e seus gestores a torná-la mais democrática. É inegável a existência de relações contraditórias e de força presentes no ambiente escolar, e, conseqüentemente nos sistemas de ensino. Se essas relações forem consideradas e reavaliadas à luz das diferenças sociais, podem causar a exclusão, ou a auto-exclusão dos adolescentes em conflito com a lei. Muitos deles não se adaptam à obediência de normas das quais não sabem a origem e não conseguem ver justificativa para cumpri-las. Demonstram, sobretudo, resistência à adaptação a elas quando tais normas incidem sobre seu modo de ser. Para que as pessoas se apropriem da escola há necessidade de um repensar sobre a instituição, e este repensar deve contar com a participação de toda a comunidade de seu entorno.

É essencial destacar que o exemplo dado anteriormente e que foi baseado na reflexão sobre as regras escolares em um grupo focal, não foi citado para criticar o professor ou os atores presentes na escola, mas para chamar a atenção sobre a presença da violência simbólica na instituição escolar que deriva das diferenças de valores culturais e de classes social impostas para o benefício das classes dominantes e que, com o processo de democratização do ensino, a instituição escolar não se preparou para receber uma outra demanda.

A ação pedagógica cujo poder arbitrário de impor um arbitrário cultural repousa em última análise sobre as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas da formação social em que ela se exerce (...) contribui reproduzindo o arbitrário cultural que ela inculca, para reproduzir as relações de força em que se baseia seu poder de imposição arbitrária (função de reprodução social e de reprodução cultural) (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 31)

Considerando o que foi esclarecido por Thompson (1998) e complementado por Bourdieu e Passeron (2008), quando eles destacam a violência simbólica implícita no processo de inculcação de valores desconhecidos para o jovem oriundo de segmentos populares ou que não são importantes à demanda escolar, o que é tratado na escola pode não interessar aos jovens. A escola traz à tona assuntos que muitas vezes não são compreendidos por aqueles adolescentes, não por uma questão de escolarização ou inteligência, mas porque aquilo não faz parte do contexto cultural deles. Por exemplo, como trabalhar a questão da violência nas cidades, sem discutir o tema do tráfico de drogas e das facções criminosas? E como fazê-lo quando se sabe que alguns alunos da classe estão totalmente envolvidos com a criminalidade? Que sentido faz esse tema para eles, quando sustentam suas famílias com isso? Adianta partir desta discussão? Não seria melhor começar por outro tema, conhecendo melhor o contexto social e cultural da turma?

O conceito de reprodução de Bourdieu e Passeron (2008, p. 80) é ainda utilizado no que diz respeito à teoria do sistema de ensino que produz uma cultura escolar específica.

Na medida em que deve garantir as condições institucionais da homogeneidade e da ortodoxia do trabalho escolar, o sistema de ensino tende a submeter a informação e a formação que ele inculca a um tratamento cujo princípio reside por sua vez nas exigências do trabalho escolar e nas tendências inerentes a um corpo de agentes colocados nessas condições institucionais, isto é, a codificar, homogeneizar e sistematizar a mensagem escolar (cultura escolar como cultura *rotinizada* (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 80, grifo dos autores).

A cultura específica produzida pela instituição escolar não faz sentido à grande parte dos adolescentes e jovens que nela estudam. A escola, ao avaliar a necessidade de administração democrática deve considerar o que pensam seus alunos, professores, enfim, toda a comunidade escolar. Para que a disciplina e a rotina funcionem, elas devem fazer sentido aos estudantes ou a quaisquer pessoas. O mesmo acontece em outros ambientes, tal como trabalho. Por que não discutir a rotina escolar com os alunos? Por que não considerar suas opiniões? Será que isso não iria atraí-los?

Inclusão perversa, violência simbólica e exclusão: as faces de um desafio para a escola na produção acadêmica

Inspirada em Sawaia (2007) parto de seu conceito de exclusão como processo com múltiplas dimensões que provém desde questões materiais até políticas e subjetivas e que propõe a reflexão e a superação do conceito de marginalização, sugerindo um olhar ao excluído como gerado pela própria ordem social. A autora faz com que percebamos o que chama de dialética inclusão/exclusão chamando atenção às pessoas que em um primeiro momento acreditamos estar incluídas, mas que podem estar em processo de exclusão.

O adolescente em conflito com a lei é um exemplo emblemático da dialética inclusão/exclusão. No momento em que é encaminhado para o cumprimento da medida sócio-educativa em meio aberto pretende-se incluí-lo em “serviços” que lhes são de direito, como por exemplo a escola, mas que ele já estava excluído há muito

tempo, seja por uma exclusão física quando não freqüentava a escola, seja por uma exclusão velada, quando não se sentia parte daquele local.

Esta inclusão, em grande maioria, acontece somente no papel. É realizada sua matrícula escolar, o adolescente passa a freqüentar a escola, mas não é visto da mesma forma que um adolescente que não cometeu ato infracional. A inclusão, portanto, passa a ser o que Sawaia (2007) intitula inclusão perversa, nesse caso feita somente para cumprir o que uma instância superior determina, mas que não tem a aceitação da comunidade escolar e que não conta com uma rede social que possa apoiar o jovem. A consequência disso é um grande mal estar dos indivíduos que cumprem medida sócio-educativa. Exacerba-se o sentimento de frustração que faz com que o sujeito se sinta culpado por sua inadaptação e com isso justifica-se a não responsabilidade da escola no processo de acolhimento e adaptação desse jovem à instituição escolar.

As pesquisas acerca do jovem em conflito com a lei giram em torno, em sua maioria, da violência causada ou sofrida por eles, dos processos de socialização, uso de drogas, políticas públicas de atendimento desta demanda, entre outros temas. Quando é dada a voz a estes adolescentes é para compreender o motivo da prática de atos infracionais, seus comportamentos, suas condições de existência, além dos processos de reinserção na sociedade após a medida de internação. Fica muito clara a relevância dos estudos sobre essa questão, no entanto, existem poucos trabalhos enfatizando a educação escolar ou a possível inadaptação deste adolescente à instituição. Como exemplo da relevância do tema e do muito que há por fazer, destaco a contribuição da tese de Doutorado de Pereira (2006) que escreve sobre a questão do direito à educação formal de adolescentes em medida privativa de liberdade. Cella (2003) preocupa-se com o preparo dos professores

entre outros profissionais que atuam com o atendimento de adolescentes em conflito com a lei, entrevistando-os. Os processos educacionais de adolescentes em medida de internação são abordados. Todos são trabalhos relevantes e dão significativa contribuição, mas pouco se fala a respeito do processo educacional dos adolescentes em medida sócio-educativa em meio aberto.

As publicações mais conhecidas são as de Costa (2001) que dialoga com o leitor sobre o que ele intitula Pedagogia da Presença ou sócio-educação. Neste trabalho a reflexão que desenvolve volta-se especificamente para o adolescente em conflito com a lei considerando suas particularidades, e de Graciani (2001) que aborda indiretamente a questão do adolescente em conflito com a lei enquanto pessoa que também se encontra em situação de rua, o que nem sempre acontece com todo adolescente que comete atos infracionais. Brancalhão (2003) analisa a questão da educação formal como direito de todos e a inserção precária de adolescentes em conflito com a lei nesta instituição. Os processos de exclusão e inclusão são abordados pelo grupo de Psicologia Social da PUC – SP em que se destaca Bader Sawaia que, em seus estudos, considera ser um fenômeno complexo com diferentes dimensões (materiais, políticas, relacionais e subjetivas), o que chama de dialética inclusão/ exclusão. Nos trabalhos em que é dada ênfase a educação escolar do adolescente em conflito com a lei, o direito à educação presente nos documentos oficiais é questionado quando se percebe que na prática este direito torna-se instrumento de exclusão em virtude da complexidade do fenômeno e da dificuldade em atender esta demanda. Dificuldades que são derivadas da não compreensão das diferenças sócio-culturais que cerceiam esses indivíduos.

CAPÍTULO 1

O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: PERFIL E VIVÊNCIAS

“Eu não tenho a favela dentro de mim. Meus filhos têm. Eu vejo o mundo lá fora, vou em lugares diferentes, eles só ficam lá (...) Não percebem a vida que acontece fora de lá (...) quero sair de lá, mas eles não querem” (Z., mãe de adolescente que cumpre medida de prestação de serviços à comunidade)

A adolescência em conflito com a lei é tema recorrente na área de assistência social, visto que o atendimento à esta demanda é feito nos CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social, conforme a Política Nacional de Assistência Social. Na área da educação a questão da violência na escola vem sendo abordada por diferentes autores em virtude da situação de vulnerabilidade da própria escola.

Atualmente, a partir dos diversos indicadores sociais, podemos dizer que não é possível delimitar o perfil do adolescente em conflito com a lei, visto que os atos infracionais ocorrem nas diversas classes sociais e em diferentes contextos e graus de gravidade, mas, não podemos negar que, quanto mais vulnerável socialmente está o adolescente ou jovem, maior a probabilidade de cometimento de ato infracional e de contato com a violência. O que podemos afirmar é que o adolescente em conflito com a lei, acima de tudo, é adolescente, o que não o diferencia dos adolescentes que não cometeram atos infracionais e, portanto, os coloca em posição de desenvolvimento de potencialidades e merecedores das mesmas oportunidades e direitos. Mas, para tanto, faz-se necessário compreendê-lo a partir de suas próprias referências, sejam familiares, grupais, étnicas ou sócio-culturais.

O adolescente autor de ato infracional é antes de tudo *adolescente* – uma etapa peculiar do desenvolvimento humano que adquire configurações singulares em circunstâncias teóricas e contextos sociais e culturais diversos. Portanto, a abordagem para compreendê-lo considera as variáveis relativas às intensas mudanças físicas, biológicas, psicológicas; variáveis relativas a seus grupos de pertencimento, a seu meio social e a seu trânsito no mundo da cultura, nestes tempos de ausência de fronteiras geográficas e novas tecnologias de comunicação que vão construindo outros padrões de sociabilidade (TEIXEIRA, 2006, p. 427, grifo da autora).

A partir de tal reflexão, não podemos deixar de considerar a questão da desigualdade social como sendo um dos agravantes para o cometimento de atos infracionais, o que acaba perigosamente por levar ao olhar simplista de que a pobreza leva à bandidagem, como é compreendida no senso comum. É importante destacar “a vulnerabilidade social e a posição do ato infracional como um sintoma”, conforme refere Teixeira (2006) autora que assinala as questões principais para a entrada do adolescente no meio infracional, sem considerar a questão financeira como eixo principal.

A pesquisa que resulta esta dissertação foi realizada no CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social - no município do Guarujá, serviço que está situado e delineado dentro da Política Nacional de Assistência Social e que atende as demandas em situação de violação de direitos. Após a aprovação de tal política implementou-se o SUAS – Sistema Único de Assistência Social – que propõe uma nova ordem para a política de assistência social, visando promover maior efetividade de ações.

No SUAS, os serviços de atendimento são organizados de acordo com sua complexidade. Em um primeiro patamar estão os serviços que atendem as questões de prevenção aos riscos sociais e pessoais, os chamados serviços de Proteção Social Básica e em um segundo patamar estão os serviços de Proteção Social

Especial que atendem as famílias em situação de vulnerabilidade social. Na Proteção Social Especial estão inseridos os atendimentos que visam à proteção às pessoas vítimas de violência, abuso, negligência com o objetivo de aumentar sua autonomia e conseqüentemente enfrentar as situações de risco e evitar a reincidência. Este serviço tem dois níveis de complexidade: média complexidade e alta complexidade.

Na média complexidade encontram-se os serviços de enfrentamento à violência, abuso e exploração sexual contra crianças e adolescentes, o serviço especializado de orientação e apoio à crianças, adolescentes e famílias, o serviço de orientação e acompanhamento a adolescentes em cumprimento de medida sócio-educativa em meio aberto, além do atendimento às situações de vulnerabilidade social de adultos – mulheres e homens vitimizados, deficientes e idosos em situação de violação de direitos.

Na alta complexidade estão os serviços em que os vínculos familiares estão frágeis ou rompidos. Neste nível de complexidade estão os serviços de abrigo provisório e definitivo, no caso de atendimento de crianças e adolescentes e o albergue para os adultos. Importante destacar que o eixo principal do SUAS é o atendimento à família.

A Seção de Medidas Sócio-educativas está inserida, portanto, no CREAS média complexidade, conforme dito anteriormente, e foi especificamente neste local que a pesquisa foi realizada. Nos anos de 2008 e 2009, a Seção de Medidas Sócio-educativas em Meio Aberto atendeu adolescentes em cumprimento da medida sócio-educativa de prestação de serviços à comunidade, medida esta que é prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8069 de 13/07/1990 em seu artigo 112, inciso III. Conforme cita o artigo 117 da mesma lei, a prestação de serviços à

comunidade consiste na prestação de serviços gratuitos e de interesse geral por período não excedente a seis meses em instituições de caráter público, sejam elas governamentais ou não (Brasil, 1990).

A regulamentação do atendimento sócio-educativo de adolescentes em cumprimento de medida sócio-educativa em meio aberto é feita pelo SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Sócio-educativo, documento legal que se orienta pelas normativas nacionais (Constituição Federal e Estatuto da Criança e do Adolescente) e internacionais (Convenção da ONU, Sistema Interamericano dos Direitos Humanos) e que propõe parâmetros para a gestão pedagógica do atendimento estabelecendo suas diretrizes. Esta sistematização foi realizada em 2004 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos em parceria com o CONANDA e com o apoio do Fundo das Nações Unidas, por meio de um diálogo nacional com atores do Sistema de Garantia de Direitos.

Segundo este documento o atendimento aos adolescentes em cumprimento de medida sócio-educativa em meio aberto parte dos princípios citados na Declaração Universal dos Direitos Humanos – liberdade, solidariedade, justiça social, honestidade, paz, responsabilidade e respeito à diversidade cultural e religiosa, étnico-racial, de gênero e orientação sexual – desmistificando e superando práticas que enfocam o ato infracional no atendimento de adolescentes em conflito com a lei, garantindo assim, a este segmento de jovens, os mesmos direitos garantidos a quaisquer cidadãos. O documento ainda delimita as competências e atribuições de cada esfera, Federal, Estadual e Municipal, clareando as funções de cada órgão e descaracterizando o atendimento ao adolescente em conflito com a lei como assistencial-repressivo.

No ano de 2010, o CREAS de Guarujá passará a atender também adolescentes em cumprimento da medida sócio-educativa de liberdade assistida, medida prevista também no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente e que não era foco do atendimento do CREAS no momento em que a pesquisa foi realizada. A medida de liberdade assistida era atendida por uma organização não governamental que recebia subsídios da Fundação CASA, órgão que fazia a terceirização do atendimento e o supervisionava. Sendo um dos princípios do SINASE a municipalização do atendimento sócio-educativo e sendo esta municipalização uma previsão também do Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 88, o CREAS passará também a atender tal demanda no ano de 2010.

1.1 A conjuntura

A cidade do Guarujá foi uma das cidades escolhidas como campo da pesquisa realizada pelo ILANUD em parceria com a Fundação Telefônica no ano de 2008, pesquisa esta que tratou especificamente de quatro instituições de atendimento de medida sócio-educativa em meio aberto. De acordo com os dados fornecidos pela pesquisa, a cidade de Guarujá tem 302.122 habitantes, 37.167 entre 11 e 17 anos, 12% da população. Esta cidade apresenta o menor índice de desenvolvimento humano municipal, 0,788 e a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais é de 8,45%. A média de renda per capita do município é de 2,04 salários mínimos e, de acordo com os dados de 1999 da Fundação SEADE, o Guarujá era a única localidade que não contava, naquele período, com projetos ou programas culturais desenvolvidos pela Prefeitura Municipal. O número de adolescentes cumprindo medida de internação era de 63 adolescentes.

O CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social – do município de Guarujá atendia, até o final de 2009, em média 60 adolescentes em cumprimento da medida sócio-educativa de prestação de serviços à comunidade e suas respectivas famílias por mês, egressos da Fundação CASA e familiares de adolescentes que estão internados em unidades da Fundação CASA fora do município. Este número aumentará após a municipalização da medida sócio-educativa de liberdade assistida em 2010.

Os números relacionados aos adolescentes em conflito com a lei no município de Guarujá merecem devida atenção, pois além da média de 60 jovens e adolescentes em cumprimento de prestação de serviços à comunidade, a cidade ainda conta com 111 adolescentes cumprindo a medida de liberdade assistida, também acompanhada em meio aberto. Isto aponta para 161 adolescentes e jovens que cometeram atos infracionais e que cumprem medidas em meio aberto, sem contar com o número de jovens cumprindo medida sócio-educativa de internação. Outra pesquisa realizada no município do Guarujá no ano de 2008 pelo Instituto Fonte para o Desenvolvimento Social também em parceria com a Fundação Telefônica, destacou a situação de adolescentes que haviam cumprido medida sócio-educativa em meio aberto nos anos anteriores, de 2005 a 2007, ou seja, a situação de adolescentes e jovens egressos de medidas sócio-educativas em meio aberto. Em um universo de 344 adolescentes, com 91 adolescentes entrevistados devido principalmente à dificuldade para encontrá-los, foi constatado que 27,2% estavam presos, 4,7% mortos, 2,4% estavam foragidos ou haviam sumido e 0,5% tinham sua vida ameaçada e por esse motivo não podiam sair de casa para responder a pesquisa. Após o cumprimento da medida, 23,10% voltaram a cometer atos infracionais e 25,30% ainda tinham dificuldades para freqüentar a escola

mesmo após o término de cumprimento da medida sócio-educativa. Importante ressaltar que 80,60% dos adolescentes / jovens referiram que a medida sócio-educativa contribuiu de alguma forma em suas vidas (Instituto Fonte para o Desenvolvimento Social, 2008).

Partindo de dados do mês de setembro de 2009 de atendimentos de adolescentes e jovens em cumprimento da medida de prestação de serviços à comunidade no CREAS, foco desta pesquisa, foi constatado que 25,45% freqüentavam a escola, somente 1,8% trabalhavam com vínculo empregatício, ou seja, estavam no mercado formal de trabalho; 23,63% encontravam-se no mercado de trabalho informal, 25,45% já haviam participado de cursos profissionalizantes, e 1,8% tinham filhos. Além disso, 18,18% eram reincidentes, ou seja, já haviam cumprido uma medida sócio-educativa em algum momento de suas vidas, o que pode se traduzir em uma vivência infracional, visto que a prática de ato infracional foi recorrente (Instituto Fonte para o Desenvolvimento Social, 2008)

Os bairros com maior índice de adolescentes e jovens cumprindo medida sócio-educativa de prestação de serviços à comunidade são Morrinhos com 14,54% e Paecará com 12,72%.

Na tentativa de caracterizar o perfil do adolescente atendido no CREAS em medida sócio-educativa de prestação de serviços à comunidade, podemos afirmar que o adolescente em conflito com a lei, que cumpre medida sócio-educativa de prestação de serviços à comunidade no município do Guarujá, em sua grande maioria, é proveniente de condições existenciais precárias e em vulnerabilidade social. O risco social que os torna vulneráveis e a ausência de condições mínimas de existência podem ser fatores que os encaminham à prática de atos infracionais, que neste município se resumem em grande número aos roubos e furtos. Outros

atos infracionais praticados são o tráfico de drogas, e porte ilegal de arma de fogo, estes em menor número. Para conhecer cada adolescente em conflito com a lei há a necessidade de compreender seus sonhos, suas angústias, dúvidas, como ele se socializa, onde vive, considerando-o um sujeito com características próprias, evitando assim, “a tendência à explicação reducionista, simplista que é atribuir a um único fator – pobreza, família, *consumismo* ou drogas – a motivação para a conduta do adolescente” (TEIXEIRA, 2006, p. 432, grifo da autora).

1.2 A família

A família do adolescente em conflito com a lei chega ao CREAS em extrema fragilidade e para os familiares é grande a dificuldade em lidar com o fato de ter um membro que esteve envolvido com alguma prática ilegal. Mesmo em alguns casos em que a família já teve uma experiência anterior de cometimento de delitos, a decepção é declarada, principalmente pela mãe, quando seu filho encontra-se envolvido com a criminalidade. O sentimento de vergonha em ter um filho ou filha com problemas com a justiça, como eles próprios costumam dizer, é constantemente explicitado.

Antes de chegar ao atendimento especializado e de cumprimento da medida em meio aberto, a família passa por uma série de etapas que giram em torno da apreensão do adolescente na prática do ato infracional: convocação para comparecimento na Delegacia, a possível internação deste adolescente na Fundação CASA, audiências, e, fato que acontece no Guarujá, a apreensão provisória do adolescente no “corró”, palavra utilizada por eles para intitular uma pequena cela dentro da Delegacia, onde ficam os adolescentes em condições

precárias enquanto aguardam a sentença judicial ou a liberação para o acompanhamento do processo em liberdade. Tal situação vem ocorrendo com menor frequência no município, mas conforme relatos dos adolescentes, ainda acontece, apesar de estar contra o que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente. Além disso, alguns adolescentes relatam maus tratos e abuso de poder por parte de policiais no momento da apreensão e da averiguação da ocorrência do delito.

Em virtude de toda esta situação, a família, quando é recebida no CREAS já está cansada de ser “punida”, visto que passou por uma série de situações constrangedoras e humilhantes. Em função disso, a primeira presença no atendimento do CREAS, órgão que acompanhará o adolescente durante o cumprimento da medida sócio-educativa, resume-se, sobretudo, ao acolhimento desta família e ao esclarecimento sobre o funcionamento do acompanhamento do cumprimento da medida em meio aberto, um momento em que os familiares podem expressar suas dúvidas e suas angústias. A responsabilização dos pais pelos filhos é enfatizada, devido ao entendimento de muitas famílias de que os adolescentes por serem adolescentes já são responsáveis por si próprios e, portanto não necessitam de orientações e limites.

A frequência maior no acompanhamento dos adolescentes durante a execução e o cumprimento da medida sócio educativa de prestação de serviços à comunidade é das mães. Os pais não são muito freqüentes e a figura masculina, seja ela de pais, padrastos, tios, é pouco aparente nos atendimentos e em alguns casos não é participativa nem na educação do próprio adolescente. As figuras mais disponíveis são de mulheres, mães e avós, por vezes as namoradas, sendo muitas mães as provedoras familiares.

As famílias são numerosas e não se resumem somente às famílias nucleares. Tios, sobrinhos, avós, netos, primos, ou seja, a família extensa, normalmente reside na mesma casa que, no município onde a pesquisa foi realizada, está localizada em bairros carentes e de risco social. As mães questionam-se todo o tempo: no que foi que eu errei? Mas será que podemos atribuir somente à família, em particular as mães, a culpa por ter um adolescente que enveredou-se na prática de um ato infracional?

Podemos dizer que atualmente a instituição familiar , assim como toda a sociedade está em crise, aliás, é importante ressaltar que tanto a família quanto o adolescente são reflexos desta sociedade atual. Vasconcellos (2006) enfatiza a crise de sentidos presente na sociedade como uma desorientação das agências produtoras de sentido (partidos, igreja, família, escola, ciência), que se encontram em um momento de disfunção social. De modo geral é importante refletir que, no caso da família, esta disfunção social pode ser proveniente de mudanças estruturais, mas que não o é necessariamente, principalmente porque não podemos considerar que existe um modelo, um padrão de família, com pai, mãe e filhos, mas, diferentes estruturas familiares que funcionam de diferentes formas. Famílias no plural, conforme refere Neder (2004). A autora enfatiza que o modelo familiar que tanto traz questionamentos, a dita “estrutura familiar”, pode ser proveniente de um modelo, de um padrão que:

(...) quer se tome como base a família tradicional, patriarcal, extensa, de origem *ibérica*, quer então o modelo *higiénico* e moralista da família burguesa *vitoriana*, introduzido no país a partir do processo de urbanização/industrialização nos primeiros anos deste século (...) (NEDER, 2004, p. 27, grifos da autora).

O modelo familiar citado acima é ainda complementado pela descrição de Mello:

(...) família nuclear, monogâmica, composta de mãe, pai e filhos. O pai provê, com seu trabalho, todas as necessidades da família; a mãe, carinhosa e infatigável, toma conta da casa e da educação das crianças. Tanto o pai, como a mãe encontram profunda satisfação em seu trabalho e digna recompensa econômica, proporcionando um clima de estabilidade e harmonia para o crescimento das crianças. Estas brincam e estudam, são alegres e despreocupadas (MELLO, 2003, p. 56).

Os modelos referidos acima, se existirem, provavelmente não estão alinhados com as famílias de jovens e adolescentes atendidas no CREAS, mas refletem claramente o padrão de família que se encontra no imaginário da sociedade brasileira, mesmo para aqueles que não estejam inseridos em uma família tal e qual a descrita. Esta interpretação errônea de família faz com que muitos indivíduos considerem suas próprias famílias como incompletas, conforme comenta Szymanski:

Supõe-se ou aceita-se, irrefletidamente, um modelo imposto pelo discurso das instituições, da mídia e até mesmo de alguns profissionais, que é apresentado, não só como um jeito *certo* de se viver em família, mas também como um valor (SZYMANSKI, 2003, p. 25, grifo do autora).

Essa aceitação de modelos e a impossibilidade de completude familiar pode sim ocasionar uma dificuldade de aceitação de sua própria estrutura familiar e, por consequência, uma insatisfação que pode provocar dificuldades de relacionamento.

Assim, não podemos atribuir à estrutura familiar o fracasso ou a dificuldade de um de seus membros. O que podemos referir é que questões familiares, como ausência de limites bem estabelecidos, trocas de papéis, como por exemplo, filhos que atuam como figuras de autoridade ou até mesmo a ausência de figura materna ou paterna, independentemente de ser o pai ou a mãe, podem refletir dificuldades de

relacionamento familiar. O que não podemos concluir é que as dificuldades sociais presentes no ambiente familiar tenham sido ocasionadas devido à estrutura da família que se encontra em desacordo com o modelo familiar tradicional. Se o fazemos, estamos negando as diferenças culturais presentes em nosso país e, por consequência, deixamos como evidente a nossa dificuldade em lidar com o diferente. Por outro lado, devemos ter cuidado com a não-culpabilização da família pela conduta do adolescente, conforme refere Teixeira (2006) sobre a pesquisa realizada por Assis:

O cuidado na interpretação dessa pesquisa – e de muitos outros estudos – é quanto à não-culpabilização da família pela conduta do adolescente. É necessário considerar que esse grupo social está assentado na mesma base material da sociedade que sua prole, e as condições objetivas de vida que produzem efeitos na conduta e nos padrões de relação atingem os diferentes membros da família. É importante considerar que, cada vez mais, além da família existem outras agências socializadoras res-ponsáveis pela formação da criança e do adolescente (...) Isso se torna mais evidente neste início de novo milênio, quando se constata, desde as últimas décadas do século XX, que a família está vivendo intensas mudanças em sua estrutura e organização, redefinindo em seu interior as funções parentais de cuidado, proteção e controle dos filhos (TEIXEIRA, 2006, p. 430).

Mello (2003) ainda pontua que as configurações de famílias requerem qualificação, questionando-se de que família se está falando, de onde ela provém, onde mora, entre outras questões e, mesmo assim, ainda veremos diferentes configurações de família, uma riqueza delas.

Nas conversas realizadas com familiares no processo da pesquisa participante, pôde-se perceber que a maior dificuldade dos pais está na forma de imposição de limites, de regras, pois eles estão acostumados com o limite imposto por meio do autoritarismo, educação tradicional que provavelmente tiveram. Neste momento em que se ouve muito falar de como educar crianças nos diversos meios de comunicação e que, com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente o

castigo físico, caracterizado como violência vem sendo questionado. Estes pais perderam seus parâmetros de exigência de disciplina na educação dos filhos, pois têm como foco da disciplina a obediência e o adestramento social como afirma Vasconcellos (2006) também com relação à disciplina que a escola requer. A disciplina como momento de respeito, mas que prevê também a conversa, o questionamento e a reflexão, não faz parte do imaginário destes pais como momento educativo. A conversa para educar não é levada em consideração e a autoridade confunde-se todo o tempo com o autoritarismo. O contexto de violência vivido nas ruas por estes adolescentes e jovens é também vivido em suas casas, simplesmente porque seus pais ou responsáveis perderam o parâmetro do que é o ato de educar.

1.3 Paternidade precoce

A gravidez precoce é situação freqüente entre os adolescentes em conflito com a lei. Em função de o atendimento ter como grande maioria a presença de adolescentes do sexo masculino, a gravidez parece em princípio, sem nenhum caráter investigativo, ser de menor peso para eles. Apesar de tal pré-conceito, percebe-se por meio dos atendimentos realizados, que a gravidez das namoradas traz um grau de responsabilidade que o adolescente muitas vezes nunca teve, o que o estimula a buscar um emprego ou pelo menos a tentar organizar-se com relação às suas responsabilidades.

As famílias lidam com tal situação como se o fato de um jovem ser pai, pudesse fazê-lo mudar e ser mais responsável, ou até mesmo fazê-lo um homem adulto, o que acontece temporariamente, mas com o passar do tempo percebe-se

que, como ele continua sendo adolescente e, portanto, tem as mesmas necessidades que outros que não tenham se tornado pais, comporta-se da mesma forma, considerando-se é evidente, as características pessoais de cada um e o histórico de vida.

Levandowski (2009) faz um estudo de revisão dos artigos publicados entre 1990 e 1999 em âmbito internacional relacionados à paternidade adolescente, e refere a carência de pesquisas existentes, pois em geral o interesse tem ficado voltado à mãe ou gestante adolescente, ressaltando assim, uma necessidade de investigação com relação à paternidade precoce e às expectativas e angústias deste futuro pai com relação a este momento de sua vida.

“O pai parece ter sido esquecido, por muito tempo, como figura importante para o desenvolvimento psicológico da díade mãe-criança” (ELSTER; LAMB *apud* LEVANDOWSKI, 2009, p. 196).

1.4 O contato com entorpecentes

O uso de entorpecentes faz parte da vida de grande parte da população atendida em medida sócio-educativa em meio aberto, principalmente o uso da cannabis sativa, popularmente conhecida como maconha. O uso em alguns casos é sabido e permitido pelos pais, visto que este entorpecente traz uma sensação de calma e tranquilidade e, assim, faz com que o adolescente não saia de casa. Pode-se dizer que este é o primeiro entorpecente com que os adolescentes entram em contato e a distribuição, segundo relatos dos próprios jovens, é feita com tranquilidade dentro das comunidades, não havendo necessidade, inclusive de pagar, pois o uso é, muitas vezes, coletivo.

Além da maconha, o uso da cocaína e do crack são muito difundidos. Segundo relatos, muitos adolescentes entram para o tráfico de drogas para poderem ter acesso livre ao uso. Tal fato, devido ao descontrole que a própria droga traz, faz com que o uso abusivo se transforme em dívidas, deixando-os vulneráveis e fazendo com que repensem sua situação e solicitem uma internação para tratamento. Nestes casos, é muito importante pontuar que em sua grande maioria, o adolescente solicita a internação não para o tratamento, mas para proteger-se contra as ameaças do tráfico. Além disso, devido à vulnerabilidade própria da fase da adolescência agravada pelo risco social e do contexto em que vive este adolescente, o tratamento fora da comunidade terapêutica ou de qualquer instituição para tratamento de drogadição demanda grande esforço que com o oferecimento livre e gratuito do entorpecente faz com que esta resistência seja quase impossível.

A partir de estudos sobre o uso de drogas, pode ser constatado que o olhar para esta questão deve ser feito de forma sistêmica e, para tal, a família deve estar incluída. Esta visão faz com que a drogadição seja vista como uma doença que não somente faz parte do ambiente familiar, mas como uma doença familiar, assim, o estudo da família é de suma importância para o tratamento. Este olhar traz para o fenômeno da drogadição a compreensão de que ele é multifacetado com influências orgânicas e sociais.

Entre as famílias de adolescentes em conflito com a lei podemos perceber a banalização do uso da droga, o uso da droga visto como algo comum, regularmente difundido. Tal situação traz o reforço da família para o uso do entorpecente e demonstra claramente a ausência de limites e de regras dentro do meio familiar.

Desde a década de 1980 identifica-se a disseminação do uso de drogas em todas as classes sociais; isso se torna uma hipótese explicativa para a alteração da fisionomia do fenômeno do adolescente envolvido com a prática de ato infracional. Neste início de milênio se acrescentam fatos - divulgados pela imprensa nacional e internacional - que revelam o envolvimento da adolescência e juventude de todas as classes sociais, de muitos cantos do mundo, na produção e circulação de drogas sintéticas (TEIXEIRA, 2006, p. 431).

Citamos como exemplo desta questão o uso naturalizado da maconha (canabis sativa) nas famílias de adolescentes em conflito com a lei.

Pode-se perceber no Brasil, a exemplo de outros países, uma tendência à descriminalização da maconha, tendo sido há alguns anos bandeira de luta no senado pelo deputado Fernando Gabeira, que dentre seus argumentos destacava o uso ecológico da planta Cannabis Sativa, a popular maconha, para a indústria de remédios e objetos tais como o tecido próprio para a confecção de tênis. Tal fato exemplifica a evolução dos usos e costumes populares para a sua conceituação ética e conseqüente fundamentos das Leis, que ordenam as relações sócio políticas. Com isso não queremos justificar e nem defender o uso de maconha por adolescentes ou mesmo adultos. O que se quer aqui, quando recorremos a esses exemplos é demonstrar com o apoio de Thompson (1998), a necessidade de compreensão da visão de mundo dos sujeitos que constroem seu cotidiano no limiar da ordem social e que tomam como naturais atitudes que nos parecem estranhas e em determinadas condições nos confrontam. É preciso destacar que Thompson (1998) traz à tona a observação de famílias pertencentes à comunidade operária da Inglaterra, realidade muito diferente da que estamos a analisar, no entanto a contribuição do autor já se tornou clássica.

As práticas e normas se reproduzem ao longo das gerações na atmosfera lentamente diversificada dos costumes. As tradições se perpetuam em grande parte mediante a transmissão oral, com seu repertório de anedotas e narrativas exemplares. Sempre que a tradição oral é suplementada pela alfabetização crescente, os produtos impressos de maior circulação – brochuras com baladas populares, almanaques, panfletos, coletâneas de *últimas palavras* e relatos anedóticos de crime – tendem a se sujeitar a expectativas da cultura oral, em vez de desafiá-las com novas opções. (THOMPSON, 1998, p. 18, grifos do autor).

Seu trabalho um clássico da pesquisa historiográfica quando se trata de justificar a necessidade de relativizar determinadas situações de confronto com a legalidade social. Sua contribuição é fundamental, quando se trata de esclarecer a visão daqueles sujeitos que vivem de acordo com as suas normas comunitárias e desconhecem ou confrontam a Lei Jurídica que ordena o social como um todo. Assim, seu trabalho é de grande valia para a explicitação do olhar do adolescente em medida sócio educativa, no que diz respeito aos pontos relevantes e que devem ser observados, quando estamos tratando dos direitos de cidadania dos adolescentes. A partir deste autor, portanto, podemos perceber nas falas desses adolescentes e de suas famílias o quanto eles encontram-se alheios da vida da cidade e conseqüentemente da cidadania. Muitos deles moram em favelas e não vêem possibilidade de vida fora delas.

“Eu não tenho a favela dentro de mim. Meus filhos têm. Eu vejo o mundo lá fora, vou em lugares diferentes, eles só ficam lá (...) Não percebem a vida que acontece fora de lá (...) quero saí de lá, mas eles não querem” (Z., mãe de adolescente que cumpre medida de prestação de serviços à comunidade). Como se pode avaliar pela fala dessa mãe há um estranhamento dentro da própria família nuclear. É preciso assinalar que a trajetória de vida dessa mãe foi muito rica no âmbito de sua inserção no mercado de trabalho. Ela se orgulha de ter começado como vendedora ambulante de maçãs do amor, de ter trabalhado de empregada

doméstica, período que, no convívio com os padrões se apropriou de fragmentos de cultura erudita, que mais tarde veio lhe abrir as portas para outra profissão, a de vendedora de convênios de saúde. A mãe transita nos dois espaços sociais, e essa experiência de vida lhe permite um outro olhar e o desejo manifesto de buscar melhores condições de vida fora da favela em que mora, enquanto seus filhos que não tiveram oportunidades dessa interação não querem acompanhar seus projetos de melhores condições de vida. Eles estão profundamente envolvidos com a cultura produzida no interior de sua comunidade, não percebem e não se interessam pela realidade que ocorre fora dela. Aqui começamos a vislumbrar os motivos pelos quais se afastam da escola e o estranhamento que demonstram com relação aos valores e práticas escolares.

1.5 Dificuldades de inserção no mercado de trabalho

A dificuldade de inserção no mercado de trabalho acontece com frequência entre os adolescentes/jovens em conflito com a lei devido à escassez de posições no mercado de trabalho atual, mas, principalmente pela baixa escolaridade deste adolescente do município do Guarujá.

Segundo dados do IPEA (2009) – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – no documento Mercado de Trabalho e Análise publicado em novembro de 2009, a população brasileira em idade ativa no ano de 2008 era de 158,2 milhões de pessoas. Deste total, a população economicamente ativa era de 59%, resultando em cerca de 7,3 milhões de desempregados. Nesta análise foi constatado que entre os anos de 2001 e 2008 os trabalhadores menos escolarizados perderam espaço com índice superior a 20% para os indivíduos com menos de um ano de estudo e

aumento pouco acima de 70% para os trabalhadores com onze anos ou mais de estudo. A partir destes dados, percebe-se o quanto a escolarização vem se tornando mais importante para entrada no mercado de trabalho, fato que atinge diretamente o adolescente em conflito com a lei de Guarujá que em grande número encontra-se em defasagem escolar.

Com relação aos adolescentes e jovens, especificamente aqueles na faixa etária entre 15 e 24 anos, o documento ainda refere que houve um decréscimo em sua participação entre os anos de 2005 e 2007, mesmo com a queda da taxa de desemprego em 7,8% no ano de 2008 (IPEA, 2009).

Considerando-se como parâmetro a questão da faixa etária (em 1000 pessoas) para a população economicamente ativa, o documento ainda ressalta que para as idades entre 15 e 17 anos o índice era de 480 para 1000 e para 18 a 24 anos, 3929 entre os meses de janeiro e setembro de 2008 (IPEA, 2009). Percebe-se, a partir destes dados que a população economicamente ativa maior está na faixa etária de 18 a 24 anos.

Em contrapartida, no período de janeiro a setembro de 2009 o índice da população economicamente ativa teve queda para as duas faixas etárias acima, resultando em 429 entre 15 e 17 anos e 3813 para aqueles que estão entre 18 e 24 anos (IPEA, 2009).

Apesar da queda da taxa de desemprego em todo país, especificamente em São Paulo houve aumento de 8,6% de janeiro a setembro de 2008 para 9,6% de janeiro a setembro de 2009. Se considerarmos como foco o grau de instrução para a taxa de desemprego, o índice para os indivíduos com menos de oito anos de estudo é de 6,9% entre janeiro e setembro de 2008, taxa que se mantém em 2009. No caso do índice de desemprego por faixa etária, para os adolescentes e jovens, houve uma

pequena queda para a faixa etária entre 15 e 17 anos de 29,5% em 2008 para 28,9% e para a população na faixa etária de 18 a 24 anos um aumento da taxa de desemprego de 17,3% em 2008 para 18% em 2009 (IPEA, 2009).

Os índices acima comprovam a dificuldade em que o adolescente em conflito com a lei, sujeito desta investigação, se encontra com relação ao mercado de trabalho atual, pois além de não terem experiências laborativas significativas pelo fato de serem adolescentes e jovens, ainda estão em desvantagem com relação à escolaridade.

1.6 Pesquisa: cenários

O Centro de Referência Especializado em Assistência Social, palco desta investigação, compreende o atendimento sócio-educativo previsto pelo SINASE e tem, como equipe executora, três orientadoras de medida sócio-educativa com formação em Pedagogia, uma Assistente Social e dois Psicólogos. Importante pontuar que o acompanhamento e orientação ao adolescente e seus familiares é realizado pelas orientadoras e que a equipe psicossocial dá o apoio para a orientação, atendendo os casos com demandas mais fragilizadas, com dificuldades de cumprimento de medida sócio-educativa, participando dos estudos de caso e dos grupos de orientação e reflexão que funcionam mensalmente. Cada orientador atende em média vinte adolescentes por mês, conforme o SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Sócio-educativo, e estes costumam ser acompanhados de três a seis meses, dependendo do que for determinado pelo Poder Judiciário e da evolução pessoal do adolescente. Alguns adolescentes que participaram da entrevista encontram-se em atendimento há mais de um ano, devido ao não

comprometimento no cumprimento da medida sócio-educativa. Nestes casos, o Poder Judiciário é informado por meio de relatórios periódicos que dão ênfase à situação familiar e ao cumprimento da medida aplicada.

A escolha do local onde a pesquisa foi realizada foi feita a partir da facilidade de acesso aos sujeitos pesquisados e não se deu no ambiente escolar para evitar que os adolescentes se sentissem envolvidos ou comprometidos com o local onde a pesquisa seria realizada e por consequência não falassem o que realmente queriam expressar. Além disso, haveria dificuldades em identificar os adolescentes em conflito com a lei dentro da unidade escolar.

O esclarecimento de que o olhar deles seria enfatizado sem críticas pessoais os levou provavelmente a participar das entrevistas. As entrevistas tiveram dois momentos. No primeiro momento, os adolescentes se quisessem, tinham a oportunidade de falar sobre seus históricos de vida, sobre os motivos que os levaram a cometerem atos infracionais, e partir de suas falas foi elaborado um texto para cada história sintetizando-as. Num segundo momento, os sujeitos entrevistados respondiam dez perguntas que giravam em torno do olhar que tinham sobre a instituição escolar. Após a realização das entrevistas os adolescentes e jovens foram convidados para a realização de um grupo focal em que compareceram seis adolescentes / jovens.

A análise de dados baseou-se na prática reflexiva, proposta por Szymanski (2004). Tal metodologia aponta para as três tendências para a análise de dados qualitativos – análise do discurso, análise de conteúdo e hermenêutica - em que utilizamos esta última devido à possibilidade de compreensão do sentido da fala e à grande importância dada às condições de vida do sujeito considerando-as históricas e sociais. Sendo a hermenêutica um “caminho de pensamento” (MINAYO Apud

SZYMANSKI, 2004, p. 64) e um método para recuperar a memória do que é mais antigo, tradicional e sagrado (Cf. SEVERINO, Francisca E. S., *Imagens Jornalísticas: a imagem da violência como espelhamento das metamorfoses da sociedade brasileira em processo de globalização*, 2001), houve a percepção de que esta era a melhor forma de análise, porque esta metodologia poderia orientar o entendimento do que era expressado por meio da linguagem oral de forma a aprofundar a análise. Importante pontuar que tal forma de análise estabelece as subjetividades tanto do entrevistado como do intérprete como parte do processo, visto que ambos estão ligados em função da própria pesquisa. Para tanto, buscou-se o sentido da fala dos entrevistados, partindo do objetivo da pesquisa, para então, delinear as unidades de significados e posteriormente estabelecer as categorias.

A análise foi feita a partir da construção de dois quadros com a reescrita das falas dos entrevistados e a demonstração do que ficou mais claramente explicitado. Primeiramente foi elaborado um quadro em que trabalhava-se pergunta à pergunta procurando analisar as falas e interpretá-las. Em um segundo momento, foi montado um quadro por entrevistado em que cada resposta era analisada e, conseqüentemente eram traduzidas em unidades de significado e posteriormente em categorias. Sendo o objetivo principal da pesquisa, caracterizar o que pensam os adolescentes em conflito com a lei sobre a escola, foram enfatizadas as respostas que transpareciam este olhar e o evidenciavam.

Análise de dados

Pergunta	Objetivo	Polifonia João	Análise
1. O que é a escola? O que você pensa sobre ela?	Conhecer qual função o aluno atribui à escola.	Quem tem força de vontade consegue. Vê dessa vez com a mente aberta de querer oportunidade, mas tem que ter força de vontade.	Considera que não continuou a estudar somente por sua falta de vontade. Moralidade. Auto-ajuda. Saída mágica. Alienação com relação às condições objetivas.
2. Por que você frequenta a escola?	Confirmar qual função o aluno atribui à escola.	Porque agora acordei pra vida. Vi a realidade. Quero ser alguém pra vida. Podia tá na faculdade. Não entendia direito as coisas na escola. Tinha dificuldade. A professora brigava. Cansei e entrei no crime (tráfico e roubo).	Auto-determinação, amadurecimento. Consciência da sua condição, potencial para o estudo. Alienação das condições objetivas. Dificuldades na escola com relação a aprendizagem e relacionamento professor – aluno. Estuda porque agora acordou para a vida. Voluntarismo.
3. O que você gosta na escola? Por que?	Permitir um aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	Cursos bons. Você ganha R\$100,00 pra estudar. Você tem curso de direitos.	Objetivo: vantagem financeira. Denota-se certa consciência dos benefícios que vai auferir frequentando bons cursos.
4. O que você não gosta na escola? Por que?	Permitir um aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	Algumas professoras que não incentivam. Humilham, perdem a paciência. Desisti pra ir pro crime.	Despreparo do professor que não sabe lidar com as questões relacionadas ao comportamento adolescente e a consequente perda de paciência do professor. Não conhece o contexto social do adolescente que atende. Síndrome do pequeno poder do professor.
5. Como são as pessoas que trabalham na escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem das pessoas que trabalham na instituição escolar e seu conhecimento sobre a visão dos mecanismos de organização escolar.	Diretor manda. Inspectores e coordenador vem depois.	Reconhecimento da hierarquia e poder da autoridade.
6. Como são os alunos?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que frequentam a instituição escolar.	Uns são gente fina. Uns inspectores arrumam briga, se acham diretor.	Dificuldades de relacionamento. Provável síndrome do pequeno poder por parte das pessoas que estão na escola.
7. O que seus colegas pensam da escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que frequentam a instituição escolar.	Não sei.	----
8. Você concorda com eles?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que frequentam a instituição escolar.	A maioria não pensa nada da escola. Acha que é melhor não ir pra escola. Ficam com medo de perder a paciência com diretor e professor porque tem dificuldade. As vezes o diretor e o professor são muito folgados e aí meu colega fala que queria volta pra escola mas ficam com medo de perder a cabeça.	Desvalorização da escola como consequência da humilhação que recebem e da discriminação e “abandono” por parte de professores e diretor (medo de perder a cabeça). Demonstração de envolvimento com a prática de atos infracionais como consequência do abandono da escola. Falta de entendimento por parte dos profissionais da educação sobre o contexto social dos adolescentes que ali frequentam.
9. Se você fosse diretor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Mudaria o comportamento dos alunos. Sei como funciona e ia parar com a droga dentro da escola. Ia colocar um inspetor dentro do banheiro porque lá que rola as coisas e fica até deslegante uma coisa do Estado com droga lá dentro.	Caracterização da síndrome do pequeno poder (autoritarismo). Necessidade de mudança do comportamento dos outros. Moralismo. Demonstração de civismo (valor cívico).
10. Se você fosse professor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Atitude de incentivá-lo. Pode ajudar sem tirar sarro. Não ia criticar o aluno. Ia ajudar.	Crítica ao professor que possivelmente o humilhava (tirar sarro). Expectativa de mudança da postura do professor como alguém que ajuda. Revela insatisfação pela indiferença com que os professores os tratam.

Nesta análise, o desvelamento das entrelinhas do que é dito ou, o não dito, o oculto, foi levado em consideração para que fosse dada a ênfase a todo o processo da entrevista, e a atenção ao contexto social, ao meio do entrevistado. Este oculto ou não dito aflorou quando foi construído o mapa conceitual, mediante a utilização do quadro proposto por Szymanski (2004), no qual foi possível, pelo cruzamento das respostas, apreender aquilo que era uma representação comum de todos.

Assim, para que a análise se desse de forma clara foram seguidas as etapas descritas por Szymanski (2004) na pesquisa de Prandini (2000), com a contribuição da pesquisa de Almeida (1992). seguindo as contribuições das autoras, foram transcritos os depoimentos de cada entrevistado, fez-se a leitura com o objetivo de identificar o que cada adolescente pensava sobre a instituição escolar e após a apreensão de todo o sentido da fala, fez-se uma quebra do discurso em partes evidenciando o significado das falas relacionado ao objetivo da pesquisa e reescrevendo-as.

Foram evidenciadas a partir da análise das entrevistas e do grupo focal, os mais importantes conceitos: o primeiro, aspectos positivos da instituição escolar, a segunda aspectos negativos da instituição escolar de acordo com o olhar dos entrevistados. A partir destas, foram percebidas as categorias profissionais da educação, dificuldades e olhar sobre a escola.

Tomando como base os fundamentos interativos da docência proposto por Tardiff e Lessard (2008), apresentamos abaixo os fundamentos interativos da representação dos adolescentes que foram sujeitos desta pesquisa. Para tanto, elaboramos três quadros com base nos quadros elaborados pelos autores em que fazemos a conexão do quadro polifônico, ou seja, as falas dos jovens entrevistados,

que consta em anexo, em sua interatividade com outros alunos, com professores e com a cultura escolar.

Quadro 01 – Estruturas das interações aluno-aluno: percepções dos adolescentes entrevistados sobre os colegas de classe

Polifonia	Objetivo ou motivo da fala
Uns são gente fina. Uns inspetores arrumam briga, se acham diretor.	Explicita o que pensa sobre os colegas, mas muda de assunto para falar sobre a equipe da escola.
Bagunça comigo. Ficam quietos. Uns aprendem mais que outro. Aluno tem percepção. Acho que 80% tem percepção de que buscá lá na frente só que esse caminho se torna complicado por causa das ilusões e das besteiras que a gente faz. Namoradinho, crime....	Parece querer demonstrar que o adolescente consegue planejar a própria vida.
Uns legais. Uns chatos. Nem todos nois vai com a cara.	Explicitação da diversidade presente em sala de aula e da dificuldade de entendimento entre os próprios alunos.
Eles acha que é o lugar onde todo mundo se reúne pra bota as idéia em dia.	Noção de escola como lugar de convivência.
Depende de cada grupo, aluno... nem é tanto pela classe e sim pelo que se comportam. Não importa a classe baixa e sim a educação. Tem uns que acha que tem direito de manda em todo mundo porque tem condição financeira melhor.	Noção de que a ação do adolescente depende do grupo em que ele está inserido.
Tem alguns bagunceiros. Não sabe a hora da brincadeira. A professora passa matéria importante, eles não ta nem aí. Incomoda todo mundo, que qué aprendê e o professor. Eles quer zuá. E tem que batê de frente com eles pra eles pará.	Fala dos outros colegas explicitando o uso da sala de aula como local de diversão e a dificuldade do professor em manter a disciplina em sala de aula.
Os mais próximos não querem saber da escola. A maioria de amigo que eu tenho não estuda. Tão trabalhando e eu não tenho muito amigo da minha idade. Tenho uns amigos revoltados que não querem saber de nada. Onde eu moro tem em cada esquina um "bolinho" conversando sem fazer nada.	Inadaptação dos colegas.
Tem alguns chato. Tem uns legal também. Sempre tem um pra arrumá briga... Eu não arrumo briga com ninguém. Só se mexe com isso.	Diversidade presente na escola. Diferenças de interesses.
Normal... Ta difícil... Tem vários tipos de aluno, tem os que gosta. Tem uns que não falta, que é até obcecado. Tem uns bagunceiro. Chega até a ser chato.	Diversidade presente na escola. Diferenças de interesses.
Ah... Tiro por mim porque se eu for tira pelos aluno... Hoje sou sossegado, faço a minha. Antes, já fui rebelde, fui expulso até... Aprontava direto, jogava merenda nos aluno, pano sujo, borracha e aí pegava um dia de reflexão e só entrava com responsável. Na época, nem pensava, o dia de reflexão não adiantava nada. Aí aconteceu tudo isso comigo.	Optou por não falar dos colegas

Quadro 02 – Estruturas das interações professor-aluno: os adolescentes entrevistados se colocam na posição de professor

Polifonia	Objetivo ou motivo da fala
Atitude de incentivá. Pode ajuda sem tira sarro. Não ia critica o aluno. Ia ajuda.	Explicita o que faria se fosse um professor, ressaltando a atitude de incentivo.
O jeito de trata as pessoas.	Pontua que a forma de se relacionar com as pessoas deve ser diferente daquela utilizada por seu professor de referência.
Procurava mais me comunica com os aluno. A minha professora de história se comunica, dá vídeo. Na aula dela todo mundo fica quieto.	Necessidade de comunicação entre professor e alunos.
Sei lá. Não seria tão chatos (professor) com meus alunos. Ajudaria mais os meus alunos. Não passaria só a matéria sem explica direito. Procuraria conversa com meus alunos sobre as dificuldades deles na matéria e não passaria tanta lição de casa. Acho que no final de semana basta pra descansar.	Ação de auxílio como foco. Importância de alguém que explique a matéria.
Dava aula normal. Ensinava os aluno sem sê mal educado.	Explicitação de que a mudança deve ocorrer no comportamento do professor e não na forma como ele ministra suas aulas.
O jeito de passá lição porque tem professor que passa lição, fala, mas não ensina nada. Fala uma história nada a ver. Mudava também o comportamento dos alunos. Acho que o professor tem direito de mudá comportamento dos aluno.	Aponta para a necessidade de mudança de metodologia – “o jeito de passa a lição” - e estimular a mudança dos alunos. Concepção de que o aluno também deve mudar seu comportamento.
Faria a mesma coisa que eu faria se eu fosse diretor. Excluiria os alunos que não fazem nada e reclamaria para mudá.	Exclusão como foco e forma de resolver o problema.
Mudaria minha aula com os aluno. Mudaria a bagunça prá prestá atenção. Mandava convocação pros pais de todo mundo que bagunça.	Aponta para a necessidade da participação da família no processo educativo e necessidade de mudança de metodologias. Necessidade da atenção dos alunos.
Tudo. Dependendo de como a escola tivesse, modificaria a pintura, reformaria as quadras, salas de aula, porque é obrigação do diretor manter a escola arrumada. Formaria um grêmio e faria coisas que o jovem gosta pra atraí eles porque muitos acha que a escola é chata, senta, copia, vai embora.	Formas de atrair o adolescente. Não falou especificamente do professor, mas das mudanças necessárias na escola.
Ah... não sei... Ia ensiná do jeito que tinha que ensiná, né... Passá lição, né e depois o que o aluno perguntá, chegá e ajudá.	Auxílio e não necessidade de mudança. Aponta para o que acredita ser o papel do professor.

Quadro 03 – Estruturas das interações com o ambiente escolar: percepções do adolescente entrevistado sobre a escolar

Polifonia	Objetivo ou motivo da fala
Diretor manda. Inspectores e coordenador vem depois.	Explica a hierarquia presente na escola.
Merenda. Passar de ano sem estudar eu ia tira. Toda escola tem que te recuperação.	Explicita sua forma de ver a progressão continuada. Necessidade de mudança.
Na minha percepção de vista é uma segunda casa de educação, mas também que faz parte da nossa vida. Bom proveito se souber. Como se fosse um estágio da vida.	Olhar para a escola como parte de casa.
Diretores, vice-diretores, conselheiros, psicólogos – não deve faltá na escola. Funcionários gerais zelando pela escola. Não daria nota 10 pra escola porque vejo o funcionário indesejável, com politicagem, se envolve na política. Quando a pessoa se forma a pessoa tem que tê prazer em ensiná. Em faz aquilo que ela aprendeu. Não pode tê medo e se não tem condições de trabalho, sala pintadinha, arrumadinha, não dá prazer.	Pontua a hierarquia, o que a credita ser necessário na escola e o prazer que, em sua opinião, os profissionais da escola poderiam ter para a realização de seu trabalho.
Mudaria a disciplina. A escola tem muita bagunça. Acoita professor errado, inspetora... Se o aluno ta certo, discute, debate com a o professor, diz que o aluno é que ta errado.	Necessidade de disciplina na escola.
Daria mais merenda e melhor pros pequeno. Geralmente os maiores tem merenda melhor. Colocava mais regras nos horários. Por exemplo, nois temos cinco aula, nois devia te seis. Não é porque nois é suplência que a gente devia te só cinco. Ia contrata mais professor porque hoje em dia a gente sai mais cedo porque não tem aula.	Atribui grande importância à merenda. Aponta para organização da escola que diferencia os alunos do ensino regular dos alunos da educação de jovens e adultos.
Alimentação primeiramente. Tem uma comida na escola mó ruim. Deixava a escola bonita. Quem sujasse tomava expulsão. O (nome da escola em que ele estudava) era mó sujo, os banheiro sem pintura. Só...	Atribui importância à merenda.
Tem colégio que é mó chatice então também quero terminá logo. Às vezes na classe dá um tédio, tem professor que não fala nada. Passa lição, não explica a matéria. Eles tinha que discutir, conversá sobre a questão, sobre o que passo. Eu acho assim, as vezes a conversa vale mais do que a escrita. Às vezes a gente lê um parágrafo e não lembra nada e quando conversa fica. Vale mais.	Pontua a ausência de discussões sobre a realidade dos alunos. Necessidade de atenção do professor. Monotonia da escola.

Nas falas de nove dos adolescentes entrevistados ficou evidenciado que a figura do professor para eles, é de uma pessoa que está ou deveria estar naquela instituição para auxiliar, seja na aprendizagem, seja como um amigo, que poderia, por ter mais experiência de vida, aconselhar. Demonstram em seus relatos, uma necessidade de conhecer melhor o professor e, em consequência, ser conhecido por ele, conforme os depoimentos de João e Miguel quando solicitamos que eles se colocassem no lugar de seus professores: *“Atitude de incentivá. Pode ajuda sem tira sarro. Não ia critica o aluno. Ia ajuda”* (João, 20 anos); *“Os professor tão fazendo tratamento porque não agüenta os alunos. O professor é como uma segunda mãe, é que nem padrinho. Quando fui preso tinha uma professora que queria saber de mim e mandava bolacha pra mim na cadeia (...)”* (Miguel, 20 anos).

Em contrapartida, foi também detectado, e este foi um dado bastante enfatizado, que eles percebem de alguma forma o despreparo do educador para lidar com questões provenientes do contexto social principalmente dos adolescentes e a fragilidade emocional do professor.

“Algumas professoras que não incentivam. Humilham, perdem a paciência. Desisti pra ir pro crime” (João, 19 anos).

“Pessoas (...) Professoras (...) Pessoas que não vão com a tua cara. Tem professor que repete o aluno porque não gosta. Eles tão por fora (...)” (Gaspar, 16 anos).

“Professoras mal educada. Uma chamô os aluno de burro uma vez. Minha sala é uma bagunça. A diretora falô que nois ia da trabalho até o meio do ano. Minha sala tem muito adolescente (...)” (Maria, 16 anos).

Tais críticas foram claramente confrontadas no grupo focal que deixou claro que os próprios adolescentes, apesar de criticarem algumas posturas de seus professores, não conseguiam atribuir a culpa ao professor por suas dificuldades ou pela situação em que a escola se encontrava. Nas entrevistas foi pontuado o caos em que a instituição escolar se encontra, mas mesmo assim, o adolescente não atribui culpa ao professor. Estes dados foram bastante enfatizados. Importante lembrar que neste momento do grupo focal foi contada uma história em que uma professora dizia para um aluno que estava quieto que não explicaria o que ele tinha dúvida porque ele não tinha condições de progredir e não era capaz. O contexto da história era de que a turma estava fazendo bagunça. Mesmo assim eles explicitaram: “*Com barulho o professor não consegue explicar. Estava com dificuldade, desgastado*” (Mário, 18 anos); “*O professor estava em um momento de stress*” (Paulo, 17 anos).

Portanto, o adolescente em conflito com a lei, sujeito desta pesquisa, reconhece os problemas da instituição escolar, as dificuldades de organização do sistema escolar. Percebe a dificuldade de alguns professores em trabalharem no sistema educacional, muitas vezes devido à falta de estrutura dada e até as questões emocionais e psicológicas de alguns professores, mas não atribuem culpa aos profissionais da educação, ao professor, ao diretor ou mesmo aos alunos, pelo fracasso da escola, mas à própria instituição. Como se a escola não fosse constituída por pessoas.

No entanto, devemos considerar que a escola é feita sim de pessoas e que, se não se atribuem as culpas por tal fracasso às pessoas que fazem parte da instituição, deve-se pensar que a escola é feita para e pela sociedade. A escola é pública e, portanto, destinada a todo e qualquer cidadão que deve cobrar e

questionar o não cumprimento de sua missão. Sendo assim, os pais destes adolescentes devem aprender a usar a lei em favor deles próprios e evitar o olhar sobre a lei como somente de respeito, passando a ver a lei como mais próxima de sua realidade. Com a vivência constante com a injustiça e a precedência do costume eles acabam por agir de forma muito similar ao modo de ver a lei dos lares rurais do século XVIII:

(...) e pelo menos algumas das vítimas do sistema legal não são vistas com horror, mas com uma admiração ambígua. A lei pode estabelecer os limites tolerados pelos governantes; porém, na Inglaterra do século XVIII, ela não penetra nos lares rurais, não aparece nas preces das viúvas, não decora as paredes com ícones, nem dá forma à perspectiva da vida de cada um (THOMPSON, 1998, p. 19).

No item sobre o olhar sobre a escola a pesquisa deixou claro que o adolescente entrevistado reconhece o ambiente escolar como local de aprendizagem, mas também como espaço de convivência e de acolhimento. Apesar de terem críticas com relação à escola e aos que dela fazem parte, incluindo-se neste ponto também os alunos, os adolescentes enfatizam em seus discursos o quanto a escola é importante e em que medida ela faz falta.

A escola é uma coisa melhor pro futuro. Arruma emprego (...) Sem estudo a gente não é nada. Não estudo por uma desavença. Briga na escola. A diretora falo pra não volta porque eu briguei com um menino. Acho que ela não podia faze isso. Ela mando só eu e tinha que manda os dois (Gaspar, 16 anos).

O discurso acima, além de demonstrar o valor dado à escola, traz à tona a questão da exclusão que será abordada com maior ênfase no próximo capítulo. De qualquer forma, reconhece-se neste depoimento, a síndrome do pequeno poder por parte da Direção que utiliza seu poder para excluir um aluno da instituição escolar,

fato que sabemos ser ilegal, devido ao direito que qualquer aluno tem de freqüentar a escola.

São encontrados também nos depoimentos sinais da inculcação descrita por Bourdieu e Passeron (2008) e atualizada no trabalho de Azevedo e Guerra (2007), ponto que será aprofundado também no próximo capítulo. O adolescente sente-se excluído, declara-se excluído, mas ao mesmo tempo, se tivesse o poder reproduziria a ordem estrutural.

“Tirava os professores que não prestava atenção nos alunos. Espirrararia os alunos que não fazem nada, que tão só fazendo volume. Mudaria os funcionários, escalaria um por um. Tipo exército: escolheria quem é dedicado, quem gosta de trabalhá lá” (Mário, 18 anos).

Com relação à noção de dificuldades, verifica-se nos discursos dificuldades expressas que estão ligadas à questões de aprendizagem, aspectos de relacionamento e sociais. O adolescente demonstra não se sentir motivado em freqüentar a escola e por esse motivo a abandona. A freqüência escolar parece demandar grande esforço por parte de alguns adolescentes aproximando-se até de um sacrifício.

“Quem tem força de vontade consegue. Vô dessa vez com a mente aberta de querer oportunidade, mas tem que ter força de vontade” (João, 19 anos).

Não freqüento a escola por sem vergonhisse. Por não tomar decisão e por não ter uma vida estabilizada, trabalho fixo, renda fixa... tenho esposa e filha pra cria. Eu freqüentaria porque acredito que o que vo coloca em prática no mundo eu aprendo na escola. Tem muito caos na escola (...) (Miguel, 20 anos).

“Freqüento de vez em quando. Falto uma vez ou outra. Não fico com vontade de ir” (Maria, 16 anos).

“Pra educá. É bom, mas também é ruim porque dá preguiça de ir, de escrevê (...)” (Robson, 15 anos).

A partir da análise das falas dos sujeitos pesquisados foi possível compreender a contrariedade e a ambigüidade de valores no imaginário cultural que deixou claro o quanto a moralidade popular é valorizada por eles. Pôde-se perceber, conforme afirma Thompson, dois tipos de moral distintas: a moral deferente e a moral rebelde.

É possível perceber no mesmo indivíduo identidades que se alternam, uma deferente, a outra rebelde. Adotando outros termos, esse foi um problema de que se ocupou Gramsci. Ele observou o contraste entre a *moralidade popular* da tradição do folclore e a moralidade oficial. Seu *homem-massa* podia ter duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): a da práxis e a herdada do passado e absorvida acriticamente (THOMPSON, 1998, p. 20, grifos do autor).

O adolescente vive em sua comunidade e expressa por meio de seu discurso esta contrariedade, a vivência do costume, do valor presente em sua vida cotidiana e a questão oficial, das leis. Quando ele fala da escola e das dificuldades que ele próprio enfrenta em sua frequência escolar utiliza a moral por vezes *deferente* e por vezes *popular*. Um exemplo disso está nos discursos que pedem para que ele (aluno) se coloque no lugar do diretor. Em alguns momentos há a fala de que retirariam os alunos que não correspondem às atividades escolares, os excluiriam, ao mesmo tempo, referem que o professor teria que dar mais atenção, estar mais próximo, explicar, ser mais presente e incluí-los nas atividades.

A moral rebelde provém do costume que pode ser traduzido como “uma lei ou direito não escrito que, estabelecido pelo longo uso e pelo consentimento de nossos

antepassados, tem sido e continua sendo praticado” (COKE *apud* THOMPSON, 1998, p. 107), do uso costumeiro e que muitas vezes contradiz a própria lei. Esta parece ser a modalidade de moral mais explícita do adolescente em conflito com a lei. Ele e seus familiares por estarem excluídos como cidadãos, apesar da tentativa de inclusão que a própria medida sócio-educativa propõe, e por desconhecimento de seus próprios direitos acabam por utilizar mais freqüentemente a moral rebelde, pois é assim que vivem e que se organizam. Em alguns atendimentos as orientadoras têm que encaminhar adolescentes que ainda não têm documentos civis básicos e, por esse motivo, não conseguem acessar seus direitos mais primários, como por exemplo, o atendimento em serviços de saúde. Somente quando têm alguma dificuldade de inserção é que procuram suprimir estas dificuldades e aí então, procuram a moral deferente que é o que pode garantir seu direito.

Quando questionados sobre os motivos pelos quais cometeram o ato infracional, alguns adolescentes tentam justificar sua atitude comparando-se ao adolescente com maior poder aquisitivo e atribuindo a culpa pelo ato infracional à desigualdade social ou às más companhias. Mais uma vez utiliza a moral popular, pois não considera a lei ao falar do ato infracional, e sim a falta de algo para si ou o excesso do outro para justificar a ocorrência do ato. Ele procura um motivo para o cometimento do ato infracional.

No discurso do adolescente em conflito com a lei constata-se a ação com base no costume e não costumes no plural que seria caracterizado por Thompson (1998) como “discretas sobrevivências”. Neste caso devemos conceituar o costume no singular como “ambiência, *mentalité*, um vocabulário completo de discurso, de legitimação, de expectativa”. Sendo o costume uma forma de expressar o que hoje é caracterizado pelo termo cultura, há também alguma afinidade com a questão do

direito consuetudinário que deriva dos costumes como regras e precedentes e que podem ser codificados como lei pela população. O uso de drogas dentro da comunidade pode ser um exemplo desta realidade, pois conforme afirma Thompson:

Se, de um lado, o *costume* incorporava muitos dos sentidos que atribuímos hoje a *cultura*, de outro, apresentava muitas afinidades com o direito consuetudinário. Esse derivava dos costumes, dos usos habituais do país: usos que podiam ser reduzidos a regras e precedentes, que em certas circunstâncias eram codificados e podiam ter força de lei (THOMPSON, 1998, p. 15, grifos do autor).

Sendo a prática e o modo de vida do adolescente em conflito com a lei e de sua família baseados no costume podemos compará-los à análise que Thompson (1998) faz do uso do costume no século XVIII. Este não estava ligado à questão da tradição, mas como “campo para a mudança e a disputa, uma arena na qual interesses opostos apresentavam reivindicações conflitantes” (THOMPSON, 1998, p. 17).

A partir daí, o autor ainda acentua o cuidado que se deve ter ao utilizar o termo cultura popular que pode ser traduzido como atitudes, significados, práticas incorporados na vivência de toda a comunidade. Considera-se então, a cultura como um conjunto de conflitos e trocas que permeiam a vida dos indivíduos e não somente a vivência em um terreno de acordos. Os desacordos também são parte desta proposta para que não se esvazie o contexto e, esta “(...) cultura costumeira não está sujeita ao domínio ideológico dos governantes” (THOMPSON, 1998, p. 19).

CAPÍTULO 2

CULTURA ESCOLAR X INCLUSÃO – EXCLUSÃO

A escolha em abordar o tema cultura escolar e a dualidade entre inclusão e exclusão foi resultado da própria análise de dados. A triangulação metodológica em que a construção do mapa conceitual foi determinante, permitiu elencar alguns valores que configuraram, à luz da teoria, as noções conceituais com as quais passamos a refletir sobre a condição peculiar desse estudante. Desse modo, mapeou-se, com a contribuição dos jovens, algumas categorias de análise tais como a noção de dificuldade, a noção de força de vontade, o desinteresse dos professores, a humilhação, a compreensão de suas reais condições, a coerção e violência escolar e a escolha (in) voluntária para voltar ao crime, a percepção da realidade, o autoritarismo (síndrome do pequeno poder), o reconhecimento da necessidade de profissionais especializados para a realização da escola como ideal de boa formação na contraposição da politicagem e como fator de descontrole e desorganização. O moralismo, a necessidade do conhecimento e a valorização do ato de ensinar, a dicotomia entre saberes, a (in) disciplina, o abandono e o acolhimento, a valorização da escola como meio de profissionalização, a necessidade de avaliação, a crítica à progressão continuada, a valorização do trabalho do professor, a escola como segunda família e segunda casa, lugar agradável de múltiplas possibilidades. Tais noções e conceitos expressos pelos jovens e adolescentes permitiram caracterizar o olhar que esses indivíduos lançam sobre a escola. Suas expectativas com relação a ela e suas frustrações. Algumas

questões derivadas do cruzamento das respostas dissonantes merecem nossa atenção. Em particular, quando nos debruçamos sobre a polifonia, para uma escuta sensível em que é revelada na dissonância dos discursos sobre a escola e sobre seus profissionais a esperança e as expectativas que são colocadas sobre a escola “essa mãe má e castigadora”, numa mãe zelosa e compassiva. Isto porque a falta de limites maternos é compensada pela representação que fazem da escola como o espaço produtor de limites.

A metáfora da mãe é evidente, tanto nas falas que denunciam o comportamento indesejável do professor, quanto nas falas que revelam a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos profissionais dessa escola, senão vejamos: *“Professor é como uma segunda mãe, é que nem padrinho, quando fui preso, tinha uma professora que me mandava bolacha para mim na cadeia”* (Miguel, 20 anos). Em contrapartida aparece também o lado da mãe perversa:

Quero ser alguém para a vida. Podia tá na faculdade. Não entendia direito as coisas na escola. Tinha dificuldade, a professora brigava. Cansei e entrei para o crime. Algumas professoras que não incentivam, humilham, perdem a paciência. Desisti pra ir pro crime (João, 19 anos).

Não se pode aceitar suas motivações sem um olhar crítico sobre os motivos que o levou de volta para o crime, culpabilizando a professora, uma vez que os adolescentes nesta condição costumam racionalizar e afirmar aquilo que acreditam poder beneficia-los, no entanto, também não se pode negar que ele tenha sido vítima de atitudes perversas que caracterizam a síndrome do pequeno poder, presentes em muitas escolas e perpetradas pelos professores.

Enfim, do cruzamento das respostas foi possível vislumbrar um certo equilíbrio entre a frustração que demonstram ao se defrontarem com o lado perverso

da instituição escolar, ao mesmo tempo em que percebe-se haver o reconhecimento, nas suas representações, das limitações e dificuldades impostas aos professores e à todos os profissionais que lidam com a educação de modo geral. Quando se tratou de respostas diretamente ligadas ao desempenho dos professores, os entrevistados foram implacáveis nas críticas aos professores. No entanto, quando se tratou do grupo focal, o que emergiu das falas foi uma atitude de compreensão das dificuldades pelas quais passam os professores para dar conta e atingir bons resultados no seu trabalho de educar. Por mais que rejeitem a escola, fica claro nas falas, a esperança de que haja a possibilidade de que a escola má se transforme na escola boa. *“Hoje eu vou para a escola e posso aprender; Na escola aprendi muita coisa que não sabia (...). É importante para ter profissão na vida (...). Atitude de incentiva ia ajuda o aluno, pode ajudá, sem tirá sarro (...).”* (Pepe, 19 anos).

Da observação, é surpreendente a forma como alguns indivíduos representam a escola ideal, como se comprovou pela pesquisa participante. Custa acreditar que são os mesmos indivíduos de temperamento difícil e indisciplinado. Muitos deles expressam a vontade de participar de grupos de trabalho mais dinâmicos que pudessem melhorar as condições objetivas do trabalho do professor e conseqüentemente de seu próprio trabalho de apreensão dos conteúdos no processo de aprendizagem. Curiosamente percebem claramente a dinâmica e a interdependência dessa relação dialética entre o ato de ensinar e o ato de aprender. Têm grande sensibilidade para expressar que o bom resultado do trabalho do professor dependerá do seu próprio empenho em aprender. É aí que demonstram um certo autoritarismo quando mimetizam o poder do diretor.

“Tirava os professores que não prestava atenção nos alunos. “Espirraría” os alunos que não fazem nada, que tão só fazendo volume. Mudaria os funcionários,

escalaria um por um. Tipo exército: escolheria quem é dedicado. Quem gosta de trabalhá lá” (Mário, 18 anos).

De doze entrevistados, onze apontaram a escola como local de acolhimento e convivência, além apontarem também a escola como provedora de alimentação. São muitas as contradições desveladas e todas evidenciam que a sua manifestação se dá no plano da produção do conhecimento, que tem como agente a ação concreta do trabalho do professor, na sua inter-relação com o trabalho de estudo e aprendizagem do aluno. Nesse processo produtivo, em que se relacionam professor e aluno mediados pela divisão do trabalho entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, ocorrem inúmeras interferências que derivam das práticas dos usos e costumes da cultura escolar. De fato, o resultado do trabalho do professor não pode ser outro senão o conhecimento do aluno, contudo, essa produção de saberes sofre as conseqüências dos desencontros e desacertos da produção da cultura escolar e, no caso desse segmento de jovens em medida sócio-educativa, o entrecruzamento de múltiplas vozes impõe, para a sua compreensão, uma nova abordagem da cultura escolar que, em alguns momentos, como veremos adiante, funciona na contramão da inclusão, principalmente devido ao caráter meritocrático que a instituição escolar constituiu em sua história.

Para dar início às considerações nesta etapa do trabalho é importante que conceituemos as palavras que dão nome a este capítulo: cultura escolar e inclusão-exclusão. Para tanto, enfatizaremos as duas últimas – inclusão-exclusão – como processo complementar e, portanto, as abordaremos em um só subtema.

O conceito de cultura escolar será ressaltado em outro subtema somente por uma questão organizacional.

2.1 A contraposição da inclusão face à exclusão

Para definirmos a dualidade entre inclusão e exclusão, tomo referência para o esclarecimento deste conceito na obra organizada por Sawaia (2007). Os capítulos que compõem o livro têm em comum o propósito de aprimorar a reflexão sobre a dualidade dos conceitos de inclusão/exclusão. As autoras consideram esta relação entre inclusão e exclusão como dialética e assim, evitam interpretações que se fundamentam na aparência fenomênica, reafirmando a normatização da escola, justificando, pela pseudo-legitimidade, as atitudes que resultam numa inclusão aparente, estatisticamente comprovada, mas que na realidade revela um aspecto oculto da inclusão perversa. Como se a inclusão e a saída da exclusão fossem automáticas a partir do uso da lei e da justiça social.

A análise dialética aplicada por Sawaia (2007) considera a subjetividade individual e a legitimação social como parte integrante do processo de individuação dos adolescentes, evitando assim, o sentimento de culpa muito comum em indivíduos que se encontram em situação liminar. Tal sentimento de culpa deriva da inculcação promovida pela socialização dos indivíduos, seja na família, seja na escola, seja na igreja ou pelas próprias práticas culturais. Na “culpabilização individual”, termo usado por Sawaia (2007), há um certo olhar de que o excluído encontra-se nesta situação por sua escolha ou culpa. É a responsabilização que recai sobre os ombros do próprio excluído, mesmo que ele não tenha à sua disposição os mecanismos legítimos de inclusão.

A mudança da condição de excluído para a condição de inclusão é um processo que pode se caracterizar como perverso dadas as condições alienantes em que atuam os responsáveis por esta inclusão. Haja vista que, por despreparo,

estes profissionais consideram o sujeito da inclusão como um indivíduo que se encontra fora da sociedade, ao invés de considerá-lo como alguém que é produzido pela contradição das relações sociais que o envolvem. O foco está, sobretudo, na questão da diversidade, devendo-se analisar caso a caso e deixando de perceber o processo de inclusão como algo que é ou deve ser igual para todos. A questão da subjetividade e do histórico familiar são de suma importância neste processo.

Podemos dizer que o adolescente em conflito com a lei que cumpre medida sócio-educativa em meio aberto, está em um processo de exclusão social. Ele encontra-se na “corda bamba”, numa situação liminar entre a ordem estabelecida e o campo anti-estrutural da contravenção, campo que obedece aos códigos de conduta peculiares estabelecidos por pactos entre sujeitos que atuam em espaços dos quais nem sempre fazem parte. Sua situação é exemplo claro da dialética inclusão-exclusão. Ele é um ser social, pela sua condição de pertencimento ao gênero humano. Como tal, tem direitos e deveres de cidadania que devem ser respeitados, cabendo à sociedade dar-lhe a educação para que atue como cidadão e se insira no mercado de trabalho. É pela sua capacidade produtiva que ele garantirá seus direitos de cidadania real e não ideal. Contudo, ele se encontra em situação de liminaridade, muito embora o discurso dominante reconheça seus direitos formais de cidadão enquanto ser humano existente. Mesmo que ele tenha cometido delitos contra a sociedade em que vive, no âmbito legal seus direitos são reconhecidos, motivo pelo qual, deve ser reeducado, como determina a lei que o reorienta, mediante atendimento de medida sócio-educativa em meio aberto. Efetiva-se, por meio dessa medida, sua inclusão no CREAS cuja proposta pressupõe uma abordagem da família para a sua participação e co-responsabilidade no processo de atendimento. Configura-se, portanto, que a sócio-educação é do âmbito da Política

Nacional de Assistência Social que divide a responsabilidade de educação com a escola por força da lei, mesmo que esta escola não tenha condições objetivas para arcar com esta responsabilidade. Todavia, a condição de vida do aluno, o cometimento de atos infracionais, sua situação de vulnerabilidade derivada de sua condição de vida, o coloca em processo de exclusão. Não se pode considerar que pelo simples fato de ele estar cumprindo medida sócio-educativa e participando de atendimentos por profissionais especializados, ele esteja distante da vivência infracional. Pelo contrário, muitos adolescentes em medida sócio-educativa continuam envolvidos de alguma forma com a criminalidade confirmando assim, sua condição de liminaridade.

A liminaridade, de acordo com Francisca Severino,

(...) prima por situar-se numa ordem indeterminada e aí as mulheres apresentam um comportamento humilde e pacífico (...). Aflui então aí a vontade (...) liminar que se expressa no movimento incessante de reconstrução de suas representações. Expressa-se sob a forma de uma vontade egocêntrica porque provisoriamente individual, mas que já denota que seu *eu*, seu ser histórico mesmo estando oprimido e humilhado, é também, além de paciente, agente desse processo de dupla exclusão (SEVERINO, 2004, p. 98-99, grifo da autora).

Véras (2007) pontua que a exclusão social é um problema historicamente brasileiro, presente desde o período colonial e Sawaia (2007, p. 09) define a exclusão como:

(...) processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2007, p. 09).

Ao abordar a dialética inclusão-exclusão Sawaia (2007) parte da crítica de Baudrillard (1995), que faz às oposições conceituais pontuando suas diferenças, mas mostrando as oportunidades de mudança que elas trazem consigo como no caso da diferença entre louco e normal e sua reversibilidade. Apoiando-se em Foucault ela ressalta a idéia de que “a inclusão social é processo de disciplinarização dos excluídos, portanto, um processo de controle social e manutenção da ordem na desigualdade social” (SAWAIA, 2007, p. 108), mas coloca como idéia central de sua reflexão a teoria marxista sobre o papel da miséria na sociedade capitalista e a idéia da inclusão como propósito de manutenção da ordem.

Nessa concepção a exclusão perde a ingenuidade e se insere nas estratégias históricas de manutenção da ordem social, isto é no movimento de reconstituição sem cessar de formas de desigualdade, como o processo de mercantilização das coisas e dos homens e o de concentração de riquezas, os quais se expressam nas mais diversas formas: segregação, apartheid, guerras, miséria, violência legitimada (SAWAIA, 2007, p. 108).

Para a análise da condição de excluído, faz-se necessário uma abordagem processual em que o método dialético é imprescindível, para que se compreenda o movimento que dá sentido aos fatos e envolvem os sujeitos nessa condição. Portanto, considera-se a análise da inclusão-exclusão dos jovens como processo dialético em que múltiplas relações atribuem sentido às ações sociais que condicionam a educação dos jovens em medida sócio-educativa. A exigência dessa abordagem é condição para delinear a noção de inclusão como processo em que também a exclusão deve ser considerada como parte complementar da relação. Não cabe uma interpretação linear, simplista e reducionista, que resulta de uma análise a partir de conceitos fechados, pertinentes ao método positivista. Sem tirar o mérito do método positivista, a análise dialética amplia a compreensão do fenômeno, dada a sua complexidade. Esta abordagem é a mais indicada para os trabalhos com

demandas vulneráveis. Ela permite explicitar as contradições e justificar as relações intercambiáveis que marcam o vai e vem da exclusão para a inclusão ou vice e versa da inclusão para a exclusão. Não se pode esquecer que estamos tratando de jovens em transição para vida adulta, o que pressupõe um processo lento, com avanços e recuos e que muitas vezes parece ter mais passos para trás do que para frente. O movimento gerado pela adoção desse conceito demonstrativo explicita claramente a historicidade do sujeito, incluindo os efeitos de sua subjetividade em processo de constituição da sua identidade.

“Na legitimação da exclusão, é necessário encontrar uma vítima expiatória sobre quem descarregar o pecado da marginalização, ou quase genocídio, de milhões. Essa vítima é o próprio excluído” (GUARESCHI, 2007, p. 154).

Não se pode esquecer que esse segmento de jovens está em processo de autodeterminação para a vida adulta e a construção de sua identidade emocional tem na idéia de cidadania sua contrapartida. A identidade pessoal que se organiza no plano emocional e subjetivo não prescinde dos valores familiares e grupais. Isto equivale afirmar a necessidade de reconhecimento desse sujeito, como indivíduo e como cidadão.

2.2 Ações afirmativas e contradições da inclusão escolar

Com relação ao adolescente em conflito com a lei e sua inserção na escola, a inclusão escolar passa a ser prioridade em sua vida no processo de cumprimento de medida sócio-educativa em meio aberto. Em alguns processos de medida sócio-educativa é determinada a matrícula e frequência escolares obrigatórias em instituição de ensino, apesar de esta matrícula já fazer parte da dinâmica e das

exigências do atendimento sócio-educativo. Ao iniciar seus atendimentos no CREAS, a primeira solicitação passa a ser então a inserção escolar. Isto acontece sem que se saiba se este adolescente está realmente preparado para retornar à escola ou principalmente se os profissionais da escola estão preparados para recebê-lo. É evidente que deve fazer parte de sua vivência freqüentar a escola, e aqui não estou, de forma alguma, defendendo a ausência deste adolescente do ambiente escolar, mas, defendo um preparo dele próprio e de quem lidará com ele para sua inserção escolar. É preciso considerar que ele entrou em confronto com a lei recentemente e sua reintegração na ordem social pressupõe o trabalho de profissionais altamente qualificados que o ajudem a compreender sua condição e seus direitos sociais, bem como seus deveres para com a escola. É do bom desempenho desses profissionais em parceria com o professor e a família que vai depender o sucesso das medidas que visam à inclusão. É preciso que se compreenda que o crime cometido é consequência de um processo resultante de múltiplas crises. Crise pessoal porque é uma crise de crescimento que reflete uma sociedade em estado de anomia social. Assim, em parte a crise é pessoal porque marca a passagem desse adolescente para a vida adulta, o que justifica sua volta à escola, mas em parte, é também uma crise social, e se esta crise refletir um processo de desagregação familiar, grupal e social, não há lei que force essa inclusão, uma vez que as instituições não estão suficientemente preparadas para acolher esse sujeito em crise. A compreensão de sua condição de estar em crise de identidade é uma premissa a ser considerada pelas instâncias governamentais que gerem a educação no país. Conseqüentemente torna-se imprescindível essa compreensão também pelos professores.

Com a democratização do ensino e os programas que dão ênfase a freqüência escolar é mais do que sabido que a demanda da escola aumentou significativamente, o que é bom, mas, em contrapartida, não houve um preparo dos profissionais da educação para receber alunos em situação de risco ou vulnerabilidade.

Com relação à clientela que busca educação, Enguita contribui com trabalho que esclarece alguns pontos importantes sobre a escola na sua relação com os processos de mudança social.

(...) o público da escola é comparativamente mais diversificado, porque a sociedade é mais diversificada e porque setores mais amplos podem permanecer por mais tempo na instituição, porque grupos distintos nascem em meios e em condições diferentes e porque o processo de mudança torna essas diferenças mais agudas (ENGUITA, 1994, p. 22).

Pela reflexão de Enguita (1994) percebe-se a complexidade que cerca as relações escolares e as múltiplas dimensões enfrentadas pelos gestores escolares e educadores, quando são instados ao cumprimento da lei. A Lei determina que a medida sócio educativa deve ser cumprida mas, nem sempre os gestores, educadores e demais trabalhadores das escolas têm tempo e recebem instrução e informação para isso.

Os profissionais da escola, ao receberem o adolescente e estarem cientes de que ele cometeu um ato infracional e está respondendo judicialmente por isso, podem reagir com o medo, não apenas do adolescente que, de fato é o diferente, que é para ele uma incógnita, mas também do trabalho extra que pode sobrevir em consequência da desordem gerada quando o próprio adolescente se revela em medida sócio-educativa. Além disso, eles temem não saberem lidar com a situação,

haja vista a violência perpetrada contra o professor enfatizada pelos meios de comunicação.

Mantém-se, nesse processo de desinformação, a cultura escolar meritocrática em que a frequência escolar é continuada a partir do mérito e do esforço do próprio aluno. Uma escola que historicamente funciona a partir do que Dubet (2008) chama de igualdade meritocrática de oportunidades, como se todos os indivíduos já chegassem à escola na mesma condição de competição, como se todos fossem realmente iguais sem que se considere a desigualdade social, produzindo assim, mais desigualdade e mais injustiça social.

Nos momentos da pesquisa participante alguns adolescentes procuraram a pesquisadora para descrever sigilosamente as tentativas de diretores de escola em excluí-los, avisando-os que estão expulsos, mesmo sendo esta prática contra a legislação vigente, conforme estabelece o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

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

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

Mas há ainda uma outra forma de exclusão. A exclusão velada, escondida, que acontece quando ninguém vê, quando não se está atento. A exclusão que o professor faz quando diz ao aluno que ele já está retido e, portanto, não precisa mais comparecer nas aulas. A exclusão daquele que não tem sua matrícula escolar

aceita e que percebe que outros que vieram depois dele foram aceitos. A exclusão praticada pelo educador que não dá atenção ao aluno por saber que ele já esteve na Fundação CASA. A exclusão praticada pelo Diretor que avisa toda a escola que um “adolescente infrator” estudará lá e solicita que todos fiquem atentos aos seus pertences. Diante disso, como é que queremos que um adolescente em situação de vulnerabilidade lide com estas questões? Seríamos nós calmos, maduros e adultos para lidarmos com as mesmas situações?

Para darmos maior ênfase a esta exclusão, abordaremos a seguir a síndrome do pequeno poder que traz uma reflexão sobre a questão do poder nas relações interpessoais.

2.3 A síndrome do pequeno poder

No momento de análise dos dados revelados por esta pesquisa nas entrevistas e no grupo focal, pudemos perceber na fala de alguns dos entrevistados possibilidades da síndrome do pequeno poder, síndrome esta que foi abordada no material organizado por Azevedo e Guerra (2007). É evidente que não podemos declarar que os entrevistados são portadores da síndrome, porque tal afirmativa demandaria uma análise muito mais profunda relacionada especificamente à ela, e este não é o objetivo deste trabalho, mas achamos por bem abordar o tema, para desvelar a reação da pessoa em processo de exclusão com relação àquele que possui um poder maior. Este poder não necessariamente é um grande poder, o chamado macropoder, mas a intenção é ressaltar que devido às relações de poder presentes nas relações interpessoais, o ser humano que está em desvantagem pode ter a necessidade de exercer seu poder, e para isso, é necessário que ele encontre

alguém mais fraco do que ele. Para clarearmos a análise citamos como exemplo, então, a fala de João quando perguntamos à ele o que ele não gostava na escola: *“Algumas professoras que não incentivam. Humilham, perdem a paciência. Desisti pra ir pro crime”* (João, 19 anos).

Nesta resposta podemos perceber a possibilidade de atuação da síndrome do pequeno poder por parte da professora citada por João. A humilhação praticada por ela pode configurar a síndrome. Ao mesmo tempo, percebemos a reação do próprio João que refere que “foi para o crime”. Podemos dizer que sua inserção no mundo do crime pode ter se dado como resposta à sua necessidade de atuar com o pequeno poder. Não encontrando condições de auto-afirmação no meio escolar, ele contradiz a ordem estabelecida, evidenciando que tem margem de poder e o exerce.

Aprofundando a questão da síndrome do pequeno poder buscamos apoio em Saffioti (2007) que faz a abordagem do tema ao tratar de crianças e adolescentes em situação de vitimização. A autora trata o tema primeiramente pontuando que a vitimização se dá a partir de relações sociais pautadas em relações de poder. O poder é o foco desta relação que tem como sujeitos o mais forte e o mais fraco.

A síndrome do pequeno poder nada mais é do que a atuação de uma pessoa exercendo seu poder em relação à outra que para ela está em desvantagem, que tem menos poder ou que não o tem. Um exemplo disso pode ser visto na relação de poder exercida pelo homem à uma mulher ou a violência de um adulto com relação à uma criança, ou até mesmo do patrão com seu subordinado. É o poder exercido de forma impensada, somente para a demonstração e prática da força que suas condições pessoal e social lhe garantem.

A meu ver, o pequeno poder é potencialmente mais perigoso que o macropoder. Este último, não obstante castrar possibilidades de prazer, infunde em seu detentor uma sensação de plenitude. São tão numerosos, e por isso quase sempre massas anônimas, os adultos sobre os quais se exerce o grande poder, que, via de regra, ele não tem necessidade de atuar contra crianças a fim de se afirmar. Ao contrário, o pequeno poder, exatamente em função de sua pequenez, conduz, freqüentemente, à síndrome caracterizada pela mesquinhez. Ao invés de atuar bem-humorada e magnanimamente, a pessoa em síndrome do pequeno poder age de mau humor e mesquinhamente. Na verdade, consciente de seu diminuto poder, de seu não-poder, trata de ampliá-lo ou criá-lo na relação interpessoal que estabelece, efêmera ou duradouramente, com outra pessoa (SAFFIOTI, 2007, p. 19).

Esta desigualdade traz conseqüências nesta relação em que o dominado se rende às vontades do dominador. O que as falas dos adolescentes trazem podem não ser a atuação da pessoa com a síndrome do pequeno poder, mesmo porque o dominador seja ele o professor ou o aluno tenta dominar, mas não consegue, porque o dominado ainda luta. Percebe-se na fala citada acima que se o poder estivesse em suas mãos, a ação seria pautada na dominação, o que caracterizaria a síndrome do pequeno poder.

Especificamente com relação ao adolescente em conflito com a lei, podemos ressaltar que o cometimento do ato infracional pode ser um indício da síndrome do pequeno poder. Este adolescente procura uma oportunidade para exercer o seu poder e a prática do ato infracional traz esta possibilidade. Ao mesmo tempo, sofre como vítima da síndrome, seja por seus pais, seja pela polícia, ou pela própria vulnerabilidade em que está exposto. A forma como ele age na escola, muitas vezes agressiva ou de imobilidade pode ser uma resposta à vitimização sofrida, considerando-se as diversas pesquisas relacionadas ao tema em que já foi mais do que tratada a prática do ato infracional como fator multifacetado.

O que é importante ressaltar é que a síndrome do pequeno poder tem suas raízes não nos aspectos pessoais, mas no social. O exercício do pequeno poder é feito para a chegada ao grande poder.

Se os valores contiverem a igualdade social entre homens e mulheres, entre brancos e negros e o respeito pelo ser humano de qualquer idade, a balança nas relações sociais tenderá a pesar mais para o lado do afeto que do poder. Neste novo contexto, talvez os adultos não tenham necessidade de destruir seu próprio produto. E o abutre dará lugar ao ser humano (SAFFIOTI, 2007, p. 21).

O autor do ato que caracteriza o pequeno poder acredita que exercendo-o chegará um dia a possuir o macropoder e, por esse motivo, o exercita como um atleta que almeja um título ou um lugar no pódio.

2.4 Cultura escolar

Para definirmos cultura escolar buscamos suporte em autores que discutem o tema e percebemos então, a multiplicidade de fatores e acepções que estão estreitamente ligados ao termo cultura. Ao darmos início a esta reflexão, não podemos deixar de abordar esta definição. Assim, nos apoiamos primeiramente em Forquin (1993) que define cultura dividindo-a em duas formas distintas de análise.

A primeira está relacionada ao termo se voltando a questão da erudição, assim, a definição de cultura teria como foco o ser culto, o indivíduo com uma gama de conhecimentos. A segunda definição trata do termo cultura como um conjunto de hábitos, características e modos de organização.

Entre os empregos atualmente pertinentes da palavra “cultura”, encontramos naturalmente, desde o início, a acepção tradicional, individual, normativa, *promocional*, segundo a expressão de C. Camilleri (1985) ou ainda, como diria Henri Marrou (1948), *prefectiva* (sem dúvida também com uma conotação *elitista*): a cultura considerada como o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito *cultivado*, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um senso da *profundidade temporal* das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente. Na outra extremidade do campo semântico desta palavra, encontraremos, ao contrário, a acepção puramente descritiva e objetiva desenvolvida pelas ciências sociais contemporâneas: a cultura considerada como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais inconfessáveis (FORQUIN, 1993, p. 11, grifos do autor).

Em Thompson (1998) o conceito de cultura é mais amplo que o proposto por Forquin (1993), definindo-a como um conjunto de sistemas de relações, um espaço de conflitos e de contradições, sem consenso, para a troca entre dominados e dominantes, entre opostos, mas é em Bosi (1994) que encontramos uma definição mais próxima da que procurávamos:

“Cultura é o conjunto de práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução da coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo” (BOSI, 1994, p. 16).

A partir da breve reflexão acima podemos, então, adentrar no conceito de cultura escolar, partindo do pressuposto de que esta seria, portanto, a construção de fazeres, hábitos, vivências, formas de organizar a produção do conhecimento mediante a administração normativa dos conteúdos curriculares, construídas dentro da instituição escola e para o funcionamento da mesma. Instituição esta que está impregnada de conflitos e contradições nas suas relações produtivas.

Para discutirmos sobre a criação da escola, especificamente sobre a escola de massas, foco desta pesquisa, buscamos apoio em Enguita (1994) que traz esta

reflexão. O autor refere que a educação, antes da massificação da escola, era realizada no contexto familiar. Esta família poderia ser a do próprio aprendiz ou, em alguns casos, esta educação poderia ocorrer em uma outra família, por meio da troca de educandos. O que podemos dizer é que, a partir de estudos sobre a história da educação, a formação escolar em seus primórdios, era de responsabilidade da família e deveria nela acontecer (Souza, 1998). Esta família, quando mais abastada, contratava um preceptor que trabalhava em prol da educação dos menores. Em outras situações, em famílias de artesãos, por exemplo, a criança participava da vida adulta com o objetivo de aprender um ofício e os afazeres e responsabilidades dos adultos, dando importância principalmente à questão da vivência e convivência, boas maneiras e suas relações com o trabalho. Baseados no bom senso e com vistas à ampliar o universo da criança as famílias de uma comunidade viam por bem fazer circular entre elas as crianças em idade escolar. Via-se nesse intercâmbio de crianças entre famílias uma forma de formá-los livre das interferências subjetivas derivadas das relações afetivas e dos laços de consanguinidade, como se observa em Enguita:

A transmissão e aquisição das necessárias destrezas sociais e de trabalho (...) bem podiam ser levadas a sério no seio da família. Mas, esta, vinculada por laços afetivos, não era o lugar mais adequado (...) para aprender os laços de dependência nem a auto-disciplina necessários. Para isso, era necessário haver uma relação mais distante entre o mestre e o aprendiz (...) e isto só se podia obter ou, ao menos, era melhor forma de fazê-lo, colocando os jovencinhos à cargo de outra família que, assumindo o papel de educadora, não se visse travada pelo obstáculo do afeto (ENGUITA, 1994, p. 108).

Como pode ser observado na reflexão de Enguita (1994), o positivismo é uma postura cientificista já se insinuavam nas relações familiares, marcando

sintomaticamente a passagem da organização produtiva de senso comum para a ordem da modernidade capitalista nascente.

A educação era, então, uma responsabilidade familiar. Mas, partindo da evidência de que na educação havia também um conteúdo relacionado às relações de produção e, portanto, de trabalho - a aprendizagem de um ofício, por exemplo - e que, uma parcela desta sociedade já estava em processo de exclusão social pós Revolução Industrial - pessoas sem trabalho em virtude das novas relações de produção - a criação da escola passou a ser necessária para dar conta dos filhos de famílias marginalizadas. Instituíram-se, então, escolas para esta população, espaços que tinham como objetivo, principalmente, educar para fazê-los produtores para a sociedade. Para tanto, o foco desta educação estava no trabalho, utilizando também estas crianças como mão de obra com o argumento de que estavam necessitadas de limite e educação para viverem em sociedade. Entretanto, havia dúvida sobre qual seria o objetivo da educação destinada às classes operárias. Assim, a discussão pairou entre uma escola que educasse e instrísse, mas que o fizesse para que aceitassem suas condições de vida sem questionamentos, o que facilitaria suas relações com o trabalho.

A via intermediária era a única que podia suscitar o consenso das forças bem-pensantes: educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar (ENGUITA, 1994, p. 112).

A escola, portanto, foi uma instituição social criada para o que podemos chamar de adestramento para a aceitação. Eram selecionados aqueles que estavam em desacordo com as regras propostas pela sociedade da época, os “desajustados”,

que necessitavam de disciplina para aceitar os limites propostos, limites estes que não podiam ser transpostos. A educação destinada a esta população estava voltada ao treinamento para a disciplina do trabalho e para a convivência em sociedade, sem reflexão sobre sua própria condição social. Era, portanto, uma organização social que pregava a segregação. O que pode ser visto ainda hoje impregnando o imaginário dos jovens e adolescentes em medida sócio-educativa.

A escola, quando de sua criação para a educação das massas, teve como característica principal, não a educação para o desenvolvimento do educando, mas para sua contribuição com a ordem social vigente, ou a aceitação ideológica das questões políticas desta ordem social. A necessidade de pessoas que produzissem - e quando falamos de produção, falamos de trabalho - em prol da construção desta sociedade, se colocava como ponto chave para a elaboração de uma educação que estivesse relacionada primordialmente às relações de produção. O que podemos destacar nesse contexto é que a escola no âmbito da impregnação ideológica, produzia também como subproduto da educação, a alienação da vontade e do prazer conquistado com o saber.

Pode-se dizer, no entanto, que a criação da escola de massas trouxe uma igualdade de inserção educacional aos membros das diversas classes sociais. Mas, o que de fato podemos perceber a partir do panorama traçado anteriormente, é que a educação das massas fora criada para domesticar as pessoas que dela faziam parte com o objetivo de seguir os preceitos das classes dominantes, de forma a não atrapalhar a ordem social vigente. Assim, a entrada das massas na instituição escolar teve o caráter de treinamento e instrução, fazendo com que a 'igualdade meritocrática de oportunidades', referida por Dubet (2008) se caracterizasse como ilusória, visto que estes indivíduos estavam ainda em desvantagem em relação à

outros que faziam parte das classes dominantes e que, a educação proposta para as classes sociais dominadas era diferente da educação voltada aos que faziam parte da classe dominante, situação ressaltada por Dubet:

Por nossa escola ter sido comandada com tanta intensidade por uma segregação social e escolar desde a entrada do sistema, a igualdade meritocrática das oportunidades pôde constituir todo o horizonte da justiça escolar. Mas quando a igualdade de acesso chega quase a ser alcançada, cada um percebe que ela não é suficiente. Certamente o trabalho não acabou e falta empreender grandes esforços, em termos de oferta escolar, de mobilização e de mobilidade dos atores (DUBET, 2008, p. 114).

A partir da citação acima, pode-se perceber o quanto a escola ainda tem que caminhar para oferecer uma educação que dê conta das necessidades de toda a população brasileira. Uma população que está repleta de diversidade e diferentes vivências e que, somente ofertar vaga não resolve o problema da educação. É evidente que o fato de termos um projeto político e uma lei como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394 de 20/12/1996) que prevê o acesso de todos obrigatório à escola formal é um grande avanço, mas ainda há muito o que evoluir para que esta educação atinja realmente as necessidades dos que dela se utilizam e deixe de transmitir seus conhecimentos como se houvessem oportunidades iguais para todos e como se a escola garantisse a possibilidade de uma vida digna para todos (Brasil, 1996).

Gómez (2000) destaca as questões ideológicas determinantes na consolidação do *modus vivendi* das sociedades de classe. Nestas sociedades, marcadamente ocidentais, a escola forma os indivíduos de tal modo submetidos à sua visão de mundo, que não se consegue perceber a forma como os valores dominantes são inculcados nos futuros cidadãos. O individualismo e o conformismo são os pilares de sustentação dessas sociedades.

(...) a escola transmite e consolida, algumas vezes de forma explícita e em outras implicitamente, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade *natural* de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a idéia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permitem. Impõe-se a ideologia aparentemente contraditória do individualismo e do conformismo social (GÓMEZ, 2000, p. 16, grifo do autor).

Esta ideologia transmitida e imposta pela escola, que inculca o individualismo, produzindo assim, o conformismo social, faz com que haja a ilusão de uma igualdade de educação e conseqüentemente de oportunidades. A proposta de ensino igualitário para todos, sem que se considere as diferenças individuais e culturais pode gerar a falsa idéia de que devido à igualdade de educação, todos têm as mesmas possibilidades, de que, quando há o fracasso, este se deu devido a uma falta de esforço pessoal e ainda produzir um fracasso escolar em massa, alimentando a crença de que a escola não deve se sentir em parte responsável por tal fracasso.

Há, portanto, se formos adentrar na história da educação, o olhar de que aquisição do conhecimento gerada pelo ensino proposto pela escola se dava a partir do mérito pessoal. Aqueles que conseguiam êxito, o alcançavam porque se esforçaram o suficiente para tal, sem que se considerasse as dificuldades e potencialidades pessoais de cada aluno, conforme estudos atuais já trazem reflexões, como por exemplo, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994). O autor demonstra, em sua teoria, ter buscado questionar a utilização de instrumentos de medição da inteligência que partiam de perguntas a serem respondidas de forma padronizada e que se baseavam na utilização da linguagem, da matemática e da compreensão interpessoal, para discutir sobre a inclusão de um conjunto de competências. Ele traz à tona a idéia de que existem várias inteligências

– lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, pessoal - e de que a importância dada à cada uma delas é gerada pelo que a sociedade em que o indivíduo vive valoriza. Gardner (1994) propõe como hipótese, a possibilidade de perceber em crianças suas dificuldades e potencialidades em um ambiente rico de oportunidades para a vivência das várias inteligências. Sua proposta é que, por meio desta vivência com os estímulos às várias inteligências, haja o desenvolvimento de práticas educacionais mais eficazes com a valorização das diferentes competências humanas. Nas suas palavras “(...) deveria ser possível identificar o perfil (ou inclinações) intelectuais de um indivíduo numa idade precoce e então utilizar este conhecimento para aumentar as oportunidades e opções educacionais da pessoa” (GARDNER, 1994, p. 08).

Após esta reflexão, podemos perceber que, em sua pesquisa, há o esforço para um olhar diferenciado sobre o educando, que prevê a análise de suas potencialidades para o desenvolvimento das várias inteligências. Esta proposta traz para nossa discussão a questão da flexibilidade necessária na instituição escolar para o estímulo de seus diversos alunos e de toda a diversidade de competências intelectuais presentes. Em virtude de todas as atribuições escolares e da forma como a instituição foi constituída historicamente, a questão da rigidez é muito arraigada em sua estrutura, fazendo com que se tenha dificuldade em se obter flexibilidade, o que pode trazer dificuldades de adaptação para alguns alunos, como pôde ser constatado no caso dos adolescentes em conflito com a lei, sujeitos desta pesquisa.

Retomando à questão da medição da inteligência, a qual Gardner (1994) questiona, podemos buscar nos estudos sobre a educação esta mesma necessidade. Carvalho (1997) traz para nossa reflexão a história da educação

brasileira em que se prioriza a disciplina e o que ela chama de higienização, remetendo o leitor, quando utiliza esta palavra, à higienização também como disciplinarização. A autora discute as mudanças educacionais ocorridas no Brasil a partir do final do século XIX até o Movimento da Escola Nova, fazendo-nos refletir sobre o contexto da época e sobre quais eram os objetivos da educação naquele momento. É no final do século XIX que percebemos a educação com a mesma necessidade que Gardner (1994) questiona, o medir. A medição tornou-se um dos maiores objetivos da escola daquele período com a chegada do italiano Ugo Pizzoli ao Brasil para um curso que seria ministrado por ele à professores, diretores e inspetores. Pizzoli traz ao Brasil o que era chamado de pedagogia científica, metodologia que se utilizava dos preceitos do Positivismo para medir, analisar e dividir os alunos de acordo com os rótulos de normal, anormal e degenerescência. Tal classificação realizada por meio de testes padronizados – “observações antropológicas” e “fisio-patológicas” e anamnese familiar - era realizada com a proposta de que dividindo os alunos em turmas homogêneas a educação poderia ser realizada com maiores facilidades. Na realidade a divisão entre normal e anormal era realizada para que, para o segundo grupo, fosse ministrada o que Pizzoli chamava de educação emendatória, destinada à “(...) criminosos, anormais, tarados, idiotas, cretinos, imbecis, surdos-mudos, cegos de nascença e deficientes físicos” (CARVALHO, 1997, p. 275).

O determinismo era característica principal de tal Pedagogia, visto que com a destinação de uma educação específica a partir das características do aluno, não era dada a oportunidade de conhecimento de outras metodologias e outras aprendizagens. O destinatário da *educação emendatória* não teria a possibilidade de participar da educação com os alunos avaliados como normais, o que nos faz chegar

à conclusão de que seu futuro já estava traçado. Pode-se dizer, portanto, que a escola deste período tinha a medição como foco para corrigir os alunos em que se percebia esta possibilidade e para excluir aqueles avaliados como degenerados. Neste período a medição era utilizada então, para que fossem escolhidos os verdadeiros destinatários da educação e para proceder a exclusão daqueles que eram considerados não-educáveis.

Carvalho (1997) pontua que a partir da década de 1920, ocorreram algumas mudanças no cenário educacional brasileiro com a proposta da Pedagogia da Escola Nova. Nesta pedagogia a criança é considerada central no processo ensino-aprendizagem com o agravante de que o determinismo proposto na Pedagogia Científica não era mais enfatizado. Em uma sociedade em processo de desenvolvimento com mudanças políticas, econômicas e sociais (República Nova) percebeu-se o educar como forma de disciplinar e fazer com que as pessoas aceitassem as mudanças ocorridas no país com maior facilidade e sem atritos. A causa educacional passou a ser o objetivo do período por meio de um movimento liderado por professores, médicos e engenheiros para uma educação que disciplinasse e que desse importância à questão da saúde e da higiene conforme segue:

Com refluxo das correntes imigratórias determinado pela I Guerra Mundial e sob o impacto das greves operárias do final da década de 1910, as teorias racistas que haviam constituído a opção imigrantista como recurso civilizatório perdiam um de seus pilares de sustentação. Essa opção imigrantista se desmistificava, fazendo com que a incorporação das populações excluídas por sua lógica perversa se configurasse como problema posto para a escola. A partir de então, *organizar o trabalho nacional* com o recurso da escola, *civilizando* as populações negras e mestiças até então consideradas inaptas para o trabalho, passa a ser o caminho alternativo para o progresso. Não é outro o sentido da *descoberta* feita pelos entusiastas da educação na década de 1920: a de que a educação era o *grande problema nacional* por sua capacidade de *regenerar* as populações brasileiras, erradicando-lhes a doença e inculcando-lhes hábitos de trabalho (CARVALHO, 1997, p. 281-282, grifos da autora).

A partir do que tratamos sobre a educação brasileira, pode-se perceber como característica em sua história, a evolução da escola e das metodologias utilizadas de acordo com as necessidades políticas do período. No momento em que percebeu-se a dificuldade em lidar com a diversidade nas salas de aula brasileiras, a proposta feita foi a de medir, classificar, separar e quando necessário excluir. A partir do momento em que se necessitava de trabalhadores, e de uma nova mentalidade para um país em progresso e evolução e que, o trabalho com máquinas tornava-se foco para um país em desenvolvimento, a escola passou a abordar tal necessidade em sua proposta, por meio do modelo utilizado nas fábricas, o taylorismo. Assim, a disciplinarização das pessoas continuou como tema central da educação brasileira. A diferença estava na metodologia que, neste período, ao invés de medir para disciplinar ou excluir, tinha como pressuposto o educar com o objetivo de moldar para esta sociedade nova que valorizava, neste momento, o trabalho e o progresso.

O que foi observado e comprovado pela pesquisa que deu origem a essa dissertação e que se debruçou para avaliar o olhar dos adolescentes, converge com os trabalhos de autores já consagrados tais como Enguita (1994), Sacristán (2000), Gómez (2000), Ibernón (2001) e no Brasil, Freire (2005), Carvalho (1997), Souza (1998), Jannuzzi (1997), entre muitos outros. O tema da escola como reprodutora de discursos das classes dominantes já vem sendo tratado incansavelmente e vem sendo comprovado por meio de pesquisas que trazem esta reflexão.

Souza (1998) traça o panorama da criação da escola graduada especificamente no estado de São Paulo e aponta, em seu trabalho, para a criação das escolas para a República, seguindo os preceitos deste período histórico que giravam em torno de “(...) uma estratégia de luta, um campo de ação política, um instrumento de interpretação da sociedade brasileira e o enunciado de um projeto

social” (SOUZA, 1998, p. 26). A educação no estado de São Paulo, assim como o que referimos anteriormente quando citamos Carvalho (1997), tinha como objetivo a formação de cidadãos e, portanto, indivíduos civilizados (pode-se ler higienizados e disciplinados, neste contexto). A conduta moral e o ensino da escrita caracterizavam-se de suma importância para a participação política. A inserção das classes populares na educação escolar é valorizada principalmente para que houvesse um controle social, além de uma educação que primava pela moralidade e pelos bons costumes. Os valores transmitidos por esta escola eram, portanto, os valores republicanos:

(...) é uma escola para a difusão dos valores republicanos e comprometida com a construção e a consolidação o novo regime; é a escola da República. Esse vínculo entre a educação popular e o novo regime democrático era exaltado pelos profissionais da educação (SOUZA, 1998, p. 28).

Souza (1998) traz em seu estudo a evolução da escola do estado de São Paulo para o que eram chamados Grupos Escolares. O ensino, antes deste período, era dado nas escolas isoladas que foram reunidas e tornaram-se assim, os Grupos Escolares. O aumento da população que freqüentava a escola trouxe a necessidade de reformas da educação que priorizassem o crescimento da valorização destas instituições, a diminuição de custos – por isso a reunião de várias escolas em uma só, além das vantagens educacionais - o ensino às classes populares, prioridades do novo regime político. A reforma social necessária para a nova ordem política brasileira utilizou a escola como instrumento, principalmente a escola primária. A criação dos Grupos Escolares produziu, então, uma nova cultura escolar que, nas devidas proporções, encontra-se internalizada no funcionamento de nossas escolas. Podemos perceber esta cultura nas escolas de hoje se voltarmos nossa atenção, por

exemplo, à forma como a escola se organiza: a divisão de turmas por faixa etária, professores por disciplina, um sistema organizacional próprio da escola, a uniformidade entre escolas, o acesso obrigatório, um programa a ser cumprido, a seleção e a noção de repetência, visto que a busca pela homogeneidade reduzia as chances dos que apresentavam dificuldades, entre outras questões. Mas, é importante ressaltar que, conforme esclarece a autora, o início dos Grupos Escolares foi resultado de um processo de múltiplas adaptações iniciado pela reunião das escolas isoladas e que esta cultura não foi produzida de forma automática, mas aconteceu gradualmente.

A escola criada, sobretudo, com o objetivo de homogeneização traz, em sua cultura, a necessidade de que os educandos se adaptem à sua realidade. A necessidade de construção de critérios organizacionais, e o aumento da população nas escolas, trouxe para a instituição escolar um caráter técnico e organizacional que não prioriza a diversidade. “Assim, a racionalidade e a eficiência do ensino simultâneo geraram o que a educação ainda possui de mais perverso: a sublimação do indivíduo em prol do coletivo e a individualização que seleciona e pune” (SOUZA, 1998, p. 35).

Sendo a cultura das classes dominantes o foco da escola, podemos dizer que existe aí um motivo para o adolescente de camadas mais populares ou de uma camada culturalmente distinta tal como os adolescentes em conflito com a lei do município de Guarujá, não se sentir como parte constitutiva dela, demonstrando resistência à adaptação às suas propostas pedagógicas. Para que o adolescente, seja ele qual for, se adapte à escola, há a necessidade de que este espaço faça sentido para ele. A frequência escolar de qualquer pessoa deve ser justificada por

ela própria e não fazer parte de um discurso mimético de que a instituição é boa para o futuro, conforme referem alguns adolescentes entrevistados nesta pesquisa.

2.5 A cultura escolar e adaptação: por uma escola acolhedora

O Brasil tem em seu histórico educacional uma série de reformas que parecem não ter contribuído adequadamente para a criação de um Sistema Nacional de Educação. Saviani (2008) trata da questão, na 31ª Reunião Anual da ANPED, enfatizando que este tema vem sendo abordado desde o século XIX, mas é ainda um problema não resolvido. O autor pontuou que as reformas educacionais que se deram historicamente em nosso país viabilizaram constantes interrupções e paradas que prejudicaram as tentativas de se implantar um sistema nacional. Somente para darmos um paralelo sobre as várias reformas ocorridas no país a partir da chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549, podemos citá-las: de 1759 a 1827 as Reformas Pombalinas, primeiro momento em que se pensa sobre a possibilidade de um ensino público; em 1827 a lei das escolas das primeiras letras, em 1834 o Ato Adicional à Constituição do Império, em 1854 a Reforma Couto Ferraz, em 1879 a Leôncio de Carvalho. No período republicano: Reforma Benjamin Constant (1890), Reforma Rivadária Correa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915), Reforma João Luiz Alves / Rocha Vaz (1925), Reforma Francisco de Campos (1931), Reforma Capanema (1942-1946), em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e mudanças ocorridas devido ao regime militar entre 1968 e 1971. Se pararmos para contabilizar as reformas mais próximas da realidade atual, temos as alterações das leis pós - regime militar, em 1990 o início dos debates para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e em 2001 o plano nacional de educação. Sem a pretensão de

nos aprofundarmos sobre as mudanças educacionais ocorridas em cada reforma, podemos referir que a seqüência de mudanças e o investimento destinado à educação constantemente discutido na história da educação brasileira - que alteraram-se muito pouco do período da educação jesuítica que era de 10% dos impostos da época para o momento atual que é de 18% da União e 25% dos estados e municípios - contribuíram para que a educação brasileira não conseguisse construir um sistema nacional e atingir metas primordiais para a evolução da educação do país. Sobre este tema, Saviani afirma:

A marca da descontinuidade na política de educação atual se faz presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo (SAVIANI, 2008, p. 12).

Apesar destas diversas tentativas de reformas escolares e de na história da educação brasileira termos passado por mudanças históricas que se transformaram em mudanças educacionais, conforme referido anteriormente com a contribuição de Carvalho (1997) e Souza (1998) percebe-se na prática, grande dificuldade de mobilidade dentro da instituição escolar. Os profissionais que atuam na escola percebem as mudanças sociais e a diversidade da demanda atendida pela escola (adultos, crianças e adolescentes de diversas classes sociais, com diferentes valores e contextos educativos), mas o contexto político e a estrutura escolar não facilitam a mudança, a não ser que exista uma vontade política, ou melhor dizendo, uma necessidade relacionada à questões políticas.

Saviani (2008) traça um panorama educacional brasileiro entre o que ele chama de 'pedagogia da essência' e 'pedagogia da existência', definindo a primeira como a pedagogia tradicional e a segunda como a pedagogia nova, proposta pelo

Movimento Escola Nova. Trata das duas pedagogias como os dois extremos da educação brasileira. Ele comenta que o Movimento da Escola Nova surgiu a partir de uma mudança de interesses políticos gerada pela ascensão da burguesia quando esta conquista o poder. Parte-se do pressuposto, com a mudança da pedagogia tradicional para a pedagogia nova, de que há diferenças entre os homens que devem ser observadas, diferentemente da pedagogia tradicional que trazia uma idéia de igualdade; de que as oportunidades existiam para todos e que somente não eram alcançadas quando não havia esforço pessoal. Esta nova pedagogia propunha a aceitação das diferenças, mas em contrapartida, produzia desigualdade a partir do momento em que estimulava o trabalho diferente com as classes sociais diferentes. A democracia passa a ser a prioridade deste novo movimento e as diferenças entre os homens passam a ser acentuadas, conforme trata o próprio autor: “(...) quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (SAVIANI, 2008, p. 48).

A necessidade de fazer com que a classe operária, classe é explorada pela burguesia, contribua com os interesses da classe dominante (burguesia), acentua a necessidade de mudança da escola, para que esta, passe a funcionar segundo os interesses desta classe que passava por processo de ascensão.

(...) o que se sobressai, agora, é a contradição de interesses, ou seja, o proletariado, o operariado, as camadas dominadas, na medida em que participavam das eleições, não votavam bem, segundo a perspectiva das camadas dominantes, quer dizer, não escolhiam os melhores; a burguesia acreditava que o povo instruído iria escolher os melhores governantes. Mas o povo instruído não estava escolhendo os melhores do ponto de vista dominante (...) *Ora, então esta escola não está funcionando bem*, foi o raciocínio das elites, das camadas dominantes; e se essa escola não está funcionando bem, é preciso reformar a escola (SAVIANI, 2008, p. 52, grifos do autor).

O mesmo autor traz para nossa reflexão uma outra forma de pedagogia que provém do resultado da teoria da curvatura da vara explicitada por ele como teoria “enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais” (SAVIANI, 2008, p. 37). Ele utiliza esta teoria para concluir que, tendo passado a educação por seus dois extremos, tendo a vara se curvado para os dois lados inversos, a educação encontrava-se em momento de reflexão e encontrando seu ponto de equilíbrio, seu centro. Assim, propõe uma pedagogia que busque uma ‘perspectiva historicizadora’ intitulada por ele como uma pedagogia revolucionária. É a proposta de uma pedagogia que não acredite na educação como meio de modificar a sociedade, mas que considera que a educação tem uma relação dialética com esta sociedade e, portanto, contribui para sua evolução.

Considerar a historicidade é não pender para extremos, é considerar o ser humano como ser histórico e assim, partir do contexto social do educando e do educador para a realização da prática educativa, vendo-os um e outro como agentes sociais, com vivências e realidades diferentes que podem ser equacionadas na relação professor-aluno. A escola acolhedora proposta por esta etapa deste trabalho, desvela o olhar do professor e do aluno, considerando suas histórias e vivências para que o ensino e a aprendizagem se dêem de forma positiva. Além disso, Saviani (2008) ainda propõe que o trabalho educativo parta dos problemas resultantes da prática social e que o conhecimento seja gerado a partir da tentativa de resolução destes problemas.

Tendo como cerne a pedagogia revolucionária proposta por Saviani (2008), a escola eliminaria, por exemplo o que Enguita (1994) chama de ‘erosão do tempo do trabalho’, como a tendência de a escola funcionar a partir das necessidades dos professores e não dos alunos e seus familiares e, atenderia, assim, a necessidade

referida pelos sujeitos desta pesquisa: de conhecer o professor e ser conhecido por ele. A escola que funciona num dos dois extremos tratados por Saviani (2008) – pela pedagogia da essência ou pela pedagogia da existência – provavelmente não consegue considerar as características dos alunos atendidos quando parte para o planejamento de suas ações. Não consegue em seu planejamento, avaliar quais as necessidades da comunidade em que está inserida, o que ela necessita, quais são suas prioridades. Quando o funcionamento da escola pende para um dos extremos, desequilibra-se, e a possibilidade de ações democráticas fica comprometida.

Apesar de esta pesquisa ter mostrado que o adolescente em conflito com a lei ainda valoriza a instituição escolar, ficou clara sua dificuldade de inclusão e adaptação à escola, e a percepção de que ele traz consigo discursos miméticos repetidos de geração em geração que valorizam a instituição escolar, como no discurso de Gaspar (um dos entrevistados) quando perguntamos o que é e para que serve a escola: *“A escola é uma coisa melhor pro futuro. Arruma emprego (...). Sem estudo a gente não é nada”* (Gaspar, 16 anos).

Precisamos mudar a escola sim, mas para isso devemos conhecer as condições objetivas e a história de nossos alunos considerando que conhecer, não é somente conviver em sala de aula, mas saber como vivem, quais são seus valores e quais são suas experiências de vida e, deixá-los nos conhecer. Conhecendo-os a possibilidade de participação ativa é ainda maior e, ao mesmo tempo, estimulá-los para que conheçam a estrutura organizacional da escola e contribuam para seu desenvolvimento.

Conhecendo os adolescentes em conflito com a lei que participaram desta pesquisa por meio das entrevistas e do grupo focal, e exercendo o papel de pesquisadora participante no CREAS, foi possível detectar a dificuldade de

adaptação destes adolescentes à escola e a grande resistência que têm em freqüentar a instituição. Alguns adolescentes no processo de atendimento de medida em meio aberto recusam-se terminantemente a freqüentar a escola, mesmo sabendo que esta freqüência é uma das exigências da medida sócio-educativa em meio aberto e, por vezes, até interrompem o cumprimento da mesma. Outros, simplesmente fazem a matrícula e nunca mais aparecem na escola, fato que somente acaba por ser descoberto quando a orientadora de medida entra em contato com a escola para saber de sua freqüência. Comprova-se, desse modo, a tese da curvatura da vara descrita por Saviani. De fato, fica muito claro que os motivos que levam os jovens a evadir-se da escola é o desequilíbrio entre os lados.

Na pesquisa foi possível detectar que a dificuldade de adaptação destes adolescentes à escola provém da dificuldade de adaptação à cultura escolar e às propostas pedagógicas que não conseguem, em virtude de todas as atribuições dos agentes educativos e da própria escola, atender às necessidades destes adolescentes por não considerarem seus históricos de vida. Além disso, há que se considerar também a escola em seus processos históricos, que como se viu, incidem, mesmo que indiretamente sobre as representações que os alunos fazem da escola. O ato infracional praticado e a vivência infracional fazem parte de suas histórias, mas conhecer o motivo que os levou a fazer a escolha pela prática do delito é de grande valia, pois assim desmistifica-se a prática do delito como algo que provém da “má índole” e ainda, pode-se conseguir compreender o ato infracional em sua complexidade, não somente considerando a dicotomia entre bem e mal.

Assim, foi possível perceber que, se a escola estiver funcionando sem considerar a existência histórica do aluno, a adaptação pode ser um objetivo longe de ser alcançado. Se esta instituição funcionar a partir de suas próprias

necessidades, deixar de ser construída para a comunidade para ser desenvolvida a partir de seus próprios interesses seja lá de onde eles partem, o acolhimento é um objetivo difícil de ser atingido quando falamos do adolescente em conflito com a lei.

A possibilidade de conhecimento dos alunos que fazem parte da instituição pode ser proveniente da participação da comunidade em seus afazeres comuns, por exemplo. Enguita (1994) comenta sobre a hostilidade com a participação da comunidade, fato que sabemos ser verdadeiro também nas instituições brasileiras. A participação da comunidade é o primeiro passo para uma escola acolhedora. Além disso, não podemos criticar a ausência das famílias no acompanhamento do desenvolvimento de seus filhos na escola quando estamos acostumados a convocá-las somente para responsabilizá-las dos problemas causados por eles, ao invés de fazer delas parceiras educacionais, seu verdadeiro papel. Pode-se observar mudanças nessa direção, no entanto, elas ainda são muito recentes e incipientes, e dependem muito mais de projetos pessoais de gestores e de educadores que compõem o universo de uma determinada escola, muitas vezes localizadas em regiões degradadas e desprovidas de recursos governamentais.

O olhar para fora da instituição e a utilização de uma abordagem na escola a partir do contexto social do aluno e do professor como agentes sociais, são propostas a serem estrategicamente pensadas para a adaptação do adolescente em conflito com a lei, pois ao conhecer o aluno, consegue-se perceber suas necessidades e, a partir daí pensar em uma educação que o auxilie, propondo, inclusive mudanças quando percebe-se que há esta necessidade.

Uma escola faz isso, por exemplo, quando passa do trabalho por matérias ao trabalho por projetos, do agrupamento rígido ao agrupamento flexível de seus alunos, do horário fixo e dividido em partes iguais para o horário desigual e variável ou dos programas únicos às adaptações e flexibilizações curriculares (ENGUITA, 1994, p. 101).

A escola acolhedora, portanto, pode ser um ambiente criado para o aluno, considerando sua história pessoal e tratando-o como agente de mudança social. Com esta proposta não estamos, contudo, fazendo apologias à escola que faz a vontade de seus alunos, mas sim à escola em que, em seu planejamento, considera as propostas da comunidade e de seus alunos e não somente aquilo que acredita conseguir fazer. Enquanto continuarmos agindo de forma a expulsar a comunidade da escola não faremos parcerias e não conseguiremos, conseqüentemente, atingir os alunos que possuem dificuldades de adaptação à escola regular. Para que esta adaptação aconteça, as parcerias são de extrema importância, produzindo assim, uma escola acolhedora para toda a comunidade, seus alunos, familiares e outras instituições que fazem parte de seu entorno, não esquecendo, portanto, que a escola deve fazer sentido para o aluno e produzir experiências significativas que os conduzam a dar valor à instituição escolar. Pode-se comprovar pela fala dos entrevistados que alguns deles têm vontade de colaborar e de adequar-se ao meio, contudo, como não encontram as condições adequadas e nem meios para isso, contradizem-se, afirmando-se mediante o uso simbólico do pequeno poder.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO NO CONTEXTO DE VIOLÊNCIA

No processo da realização da pesquisa, por meio das conversas com os adolescentes e nos momentos até mais informais da pesquisa participante, foi possível perceber, em críticas feitas pelos próprios sujeitos da pesquisa, que todos já haviam tido experiências de desentendimentos com professores, ou pelo menos já as haviam presenciado, fato que foi repetidamente referido e detectado e que se transformou em um aspecto alarmante nesta investigação: a dificuldade do professor em trabalhar no contexto de violência em que vivemos que nos faz refletir sobre a ausência de abordagens relacionadas ao tema na formação de professores e a vulnerabilidade emocional em que se encontra o professor em virtude de todas as suas atribuições e sua jornada de trabalho. Deve-se considerar, portanto, que este aspecto tem múltiplas faces e determinações. A face revelada pelos alunos é a mais aparente, e veio no bojo das representações dos jovens entrevistados. No entanto, sabemos que há questões estruturais que devem ser contempladas nesta reflexão. Por esse motivo, a discussão sobre a história da educação brasileira foi contemplada, com destaque para os processos sociais que deram origem a atual configuração da escola no Brasil.

Por diversas vezes os adolescentes comentaram o quanto os professores “perdem a paciência” ou até mesmo agem na contramão do que seria o verdadeiro papel do educador: educar. Vários foram os adolescentes que apontaram momentos

em que seus professores perderam a razão durante a aula. Quando eles foram questionados sobre o que não gostavam na escola, afirmaram como Maria, sua opinião depreciativa sobre o comportamento da professora:

“Professoras mal educada. Uma (professora) chamô os aluno de burro uma vez.”

(Maria, 16 anos)

Em contrapartida, a mesma adolescente acentua o que faria se fosse uma professora:

“(Eu) Procurava mais me comunica com os aluno. A minha professora de história se comunica, dá vídeo. Na aula dela todo mundo fica quieto.” (Maria, 16 anos)

A percepção da necessidade de aproximação entre professor e aluno foi por diversas vezes acentuada, o que nos faz refletir sobre a necessidade do próprio aluno em ter um professor mais presente. Alguém que esteja mais próximo e que o conheça demonstrando disponibilidade, assim como afirma Miguel, 20 anos:

“Eu seria um professor bem sábio e inteligente. Ia dá aula..., ensina..., mas também ia conversa muito porque uma boa conversa pode mudá as pessoas. Eu aprendi muito ouvindo. Se (eu) pudesse, podê acompanhá o dia a dia do aluno. Conhecê as famílias, os pais, ir na casa dele. Eu acho que a educação ta muito fraca. Eu com o tanto que estudei não me sinto seguro pro mundo. Tenho muito que aprendê.” (Miguel, 20 anos)

A fala do jovem produz, em quem ouve, o sentimento de compaixão que gera a solidariedade, tão necessária para a consolidação da vida social. Pude observar, a necessidade do aluno em ser tratado com respeito, em ter um professor que considere suas dificuldades e que esteja pronto para ajudá-lo. Outro aluno diz, referindo-se aos professores:

“Sei lá. Não seria tão chatos com meus alunos. Ajudaria mais os meus alunos. Não passaria só a matéria sem explica direito. Procuraria conversa com meus alunos sobre as dificuldades deles na matéria e não passaria tanta lição de casa. Acho que no final de semana basta pra descansar.” (Juca, 14 anos)

Outro aluno afirma:

“Conversaria mais e dava mais trabalho em grupo pra fazer porque aí a sala toda taria se mobilizando pra fazê. Minhas aula ia ser mais dinâmica; mais dinâmica do que escrita. Porque é o seguinte, a turma vai de acordo com o professor. Se o professor é rígido, ela age de um jeito, se é legal, às vezes abusa. Se o professor chega todo dia de cara feia e passa muita lição a relação com o aluno é uma, se ele chega diferente já muda, tem outra cara. O professor (cita o nome) conversava de tudo, era bom, a aula passava rápido. Se era pra brigá, falá um monte, ele falava, mas ele conversava sobre tudo, futebol, de tudo um pouco.” (Paulo, 17 anos).

No caso de Paulo, nas entrelinhas do que diz, aparece o afeto que tem pelo professor. Ele distingue muito bem a diferença que marca o momento da bronca do professor para manter sua autoridade, do momento do ensino da matéria que esse professor domina e, mesmo na adversidade de uma sala de aula indisciplinada, faz questão de ensinar, fazendo esforços para falar a linguagem dos alunos.

Assim, é preciso contemplar também o lado do professor mesmo que, esse olhar não faça parte da pesquisa, visto que ele também está determinado pelas mesmas contradições que atingem o jovem. Ele também é parte integrante das relações sociais e produtivas que definem o seu aluno.

Quando abordam o trabalho docente, Tardiff e Lessard (2008) descrevem toda complexidade que caracteriza a produção desse trabalho. Considerando o momento histórico neoliberal, eles situam o ato de ensinar e o esforço de aprender como mais um elo da divisão do trabalho no capitalismo hoje, em toda sua abrangência produtiva. Assim, em suas palavras:

“... a divisão do trabalho escolar nem de longe corresponde a um mecanismo racional baseado numa simples lógica de gestão e planejamento. Antes, ela parece desdobrar-se segundo uma multiplicidade de tendências e lógicas que estariam em suas origens. A divisão do trabalho se inscreve, portanto, numa dinâmica histórica complexa” (Tardiff e Lessard, 2008, p.88)

Para esses autores, essa divisão do trabalho está encarnada em diferentes espaços e não se reduz simplesmente a atribuições de tarefas delimitadas, mas diz

respeito à ocupação do espaço físico e à legitimação do trabalho escolar. Nesse sentido, especialistas que hoje colaboram com as atividades escolares, caracterizados por Tardiff e Lessard, como trabalhadores sociais que prestam serviços e atuam em espaços escolares fora da escola, fazem emergir nos alunos, melhor que os seus professores, projetos de vida relacionados à escolarização, e aí, a compreensão, o entendimento, a colaboração, a reciprocidade entre as partes é fundamental. Senão, vejamos o que João diz:

“Quero ser alguém pra vida. Podia tá na faculdade... Não entendia direito as coisa na escola.” (João, 19 anos)

Já, outro adolescente diz:

Que eu penso?... Que eu tenho que estudá senão não chego onde eu quero. Hoje até lixeiro precisa ter 2º grau. Porque é minha obrigação, e não é só isso. Se eu não frequentá, além do meu pai, minha mãe e minha namorada brigá... Porque namorada também quer um cara formado, direito. Se eu não frequentá não consigo ser o que eu quero. Quero ser ou polícia federal ou trabalhá com montagem e manutenção de computador em empresa grande. (Pedro, 15 anos).

Este rapaz nos comove porque é um dos poucos que expressa projetos de vida saudável. Ele pretende responder às expectativas pessoais, de sua namorada e, por consequência, às expectativas sociais. É preciso notar que poucos são os jovens em medida sócioeducativa que revelam fazer planos para o futuro, a grande maioria, se fazem planos, não deixam transparecer. De modo geral, o que emerge de suas falas, é um grande desencantamento com a sociedade e com as relações que os envolvem. Em contrapartida, quando encontram quem pratica a escuta sensível, deixam transparecer o renascimento de uma certa esperança. Contudo, essa esperança só aparece em momentos fugazes e é imediatamente negada por eles. É como se eles quisessem fazer nascer em nós a mesma esperança, e quando percebem que conseguem, imediatamente, ela é negada deixando no ar o

sentimento de uma grande frustração. Na verdade, parece ser um mecanismo de transferência das próprias frustrações que eles acreditam ser provocada por todos os que compõem a vida escolar. Resta investigar estas questões na interface com a psicologia social.

Isto posto, retomando o ponto de vista do aluno quando entrevistado sobre o professor, tomando-se por base a pergunta que solicitava dele que se colocasse no lugar deste profissional, pudemos perceber que sete dos doze adolescentes entrevistados propuseram mudanças relacionadas à própria postura do professor, com relação aos conteúdos disciplinares ou comportamentais. Além disso, quando avaliado o resultado da pesquisa baseada na dinâmica do grupo focal, foi constatada a ênfase que os adolescentes deram ao fato de que seus professores estavam passando por situações de stress no ambiente escolar, fato constatado por meio destas duas frases:

“Com barulho o professor não consegue explicar. Estava com dificuldade, desgastado” (João, 20 anos)

“O professor estava em um momento de stress”. (Paulo, 17 anos)

Inesperadamente manifesta-se aqui, a compaixão, a compreensão desses jovens para com o seu professor que eles reconhecem ser um ser humano que sofre para dar conta de seu trabalho de educar. Foi tão forte a impressão causada pela inesperada solidariedade, que motivou a reflexão sobre a formação de professores. Os professores estariam preparados para esta tarefa de educar e que tentam realizar com desvelo, mas que em contradição com seus propósitos, oscilam, muitas vezes, para a agressividade? Esta agressividade não seria resultado da sua pouca informação sobre o contexto social de onde advém esta demanda de alunos? A

formação que os prepara para a docência, prevê em seu currículo, conteúdos para a avaliação das relações mais abrangentes e do contexto social que condicionam a vida dos seus alunos?

Do que pode se avaliar das representações dos entrevistados, muitos professores conseguem vislumbrar a real situação de violência em que vivem os alunos. No entanto, falta-lhes condições para a reflexão e o diálogo necessários para o bom entendimento entre as partes envolvidas. Eles sabem que esse bom entendimento estende-se para toda a instituição escolar, mas como lhes faltam instrumentos que traduzam os seus argumentos no sentido de exigir dos gestores que implantem projetos para o saneamento de impasses e defasagens que possam causar ruídos de comunicação entre eles e seus alunos, incluindo aí também os alunos regulares que não cumprem medidas sócioeducativas, eles preferem assumir atitudes paliativas ou minimizam a necessidade de medidas mais amplas que não dependem nem da sua boa vontade nem da boa vontade dos meninos. Essa falta de condição avaliativa pode ser atribuída, entre outros motivos, à falta de preparo para uma avaliação correta das condições de trabalho em que atuam. Assim, o que é observado é que impera entre eles e seus alunos o voluntarismo moralista. Tal voluntarismo pode desembocar em duas direções: de um lado pode levar à violência simbólica que no capítulo anterior denominamos como síndrome do pequeno poder, ou de outro lado, no messianismo exacerbado. Esses sujeitos passam a acreditar que tudo depende da sua vocação para o sacerdócio de ensinar. Ideologia herdada da fase higienista da história da implantação da escola primária no país, como o trabalho de Rosa de Fátima Souza (1998) comprovou.

Entretanto, pelo o olhar dos alunos e a avaliação que dele pode ser feita é possível perceber que o que está em pauta não é mais a crítica à escola moralista e

promotora da inculcação. Não se está negando sua existência, até porque, existem inúmeras pesquisas que realizaram a crítica necessária, expondo a necessidade de superação dessas limitações que a inculcação promove. O que de fato está em pauta é a capacidade de prover os professores de instrumentos conceituais que possam ajudá-los a superar, não apenas as suas limitações avaliativas - até porque estando na prática, eles também vêem a sua real situação – mas também lhes garanta condições de expressar sua avaliação sobre o processo educacional que os condiciona ao voluntarismo. Da mesma forma que seus alunos são formados para a aceitação silenciosa de atitudes autoritárias, eles também podem estar sendo vítimas dessa instituição autoritária que os condiciona às condições de trabalho precárias. A falta de preparo para uma avaliação crítica que envolva toda a comunidade escolar e estenda-se para as instituições que normatizam a vida escolar, ou seja, o Estado, parece ser decorrente da concepção romântica que cerca a profissão do professor e que, ainda hoje, perpassa os conteúdos de sua formação.

A formação que recebem não os prepara para o confronto que deriva das adversidades comportamentais entre segmentos sociais diferenciados. Em outras palavras, eles não recebem formação para trabalhar com a diferença, e por mais que tenham boa vontade ou que acreditem no seu ministério vocacional, não conseguem dar conta do desafio que a gestão normativa lhes impõe. De acordo com teóricos da educação, tais como Gomes e Sacristán (2000), Ibernón (2009), entre outros, essa questão das diferenças necessita urgente de uma revisão quando se trata da formação de professores.

No entanto, a realidade que se apresenta torna a situação desse professor bastante precária, não é preciso aqui e nem é objeto dessa pesquisa, discutir os baixos salários e a sobrecarga de trabalho que recai sobre seus ombros. Agregando-

se a tudo isso - as condições de enfrentamento em sala de aula que já foram discutidas - fica evidente que as múltiplas facetas do problema interferem nas relações de ensino-aprendizagem. Estas tensões que somadas às dificuldades culturais de incompreensão das diferenças, trazem como resultado, situações que não se resolvem e que explodem na relação professor-aluno.

Os alunos / as que pertencem a culturas dominadas, por meio de seus atos na escola, constantemente penetram na falácia da escola e assim recusam suas mensagens ocultas. Uma variedade de situações ocorre com as mensagens nas aulas, de modo que com frequência, são completamente ignoradas (...) estas mensagens ocultas amiúde são diretamente recusadas (...) outras vezes são simplesmente ignoradas de forma passiva (...) os estudantes criam suas próprias estruturas culturais que utilizam para se defender das imposições da escola. (WOOD Apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, P. 19)

Dentre os muitos desafios da escola destacamos uma das necessidades que a pesquisa evidenciou: o de penetrar nessas estruturas culturais próprias dos alunos de culturas dominadas com o objetivo não de modificá-las, mas de compreendê-las e conseqüentemente auxiliá-los em sua adaptação e aceitação no ambiente escolar, considerando suas diferenças e dificuldades e reconhecendo suas potencialidades.

3.1 A docência como trabalho: a matéria-prima, o aluno

Como vimos, o trabalho do professor tem como característica a atuação em um contexto complexo, com mudanças repentinas, em ambientes por vezes vulnerável, o que coloca sua atuação em posição diferente da atuação de outros trabalhadores que têm como matéria prima um objeto sem vida. Tardif e Lessard (2008) apontam para a necessidade de reflexão sobre a docência como trabalho, mas ressaltam a interatividade do ato de ensinar. Refletindo sobre a concepção

marxista de trabalho, os autores enfatizam a interação humana presente na relação professor – aluno, relacionamento que pode modificar inteiramente a prática da docência no ambiente educativo. Os autores tratam das relações presentes no processo de docência que não podem ser consideradas estritamente técnicas ou planejadas, e que trazem em seu bojo questões de poder, ética e afetividade, por exemplo.

Houve momentos em que a escola, conforme comprova a história da educação, resumiu-se ao treinamento e à submissão, uma educação que primava por seu caráter reprodutivo e que, portanto, tratava de seus destinatários, os alunos, como objetos. Ao trazermos esta discussão, não estamos propondo que se dê continuidade ao tratamento do aluno como objeto da educação, pelo contrário, trazemos a reflexão de que, sendo o aluno um ser que está em constante interação com seu professor, este, então, intervém na realidade resultando em uma educação como um processo que não pode ser visto como inflexível. A educação é resultado de interações humanas e, por mais planejada que seja, não será igual em todos os lugares, não terá os mesmos resultados com diferentes pessoas. O trabalho, neste contexto, traz uma característica nova: a interação com o seu objeto de trabalho, com sua matéria-prima que, neste caso, é o aluno, pois “...ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 31)

Tardif e Lessard problematizam o tema para enfatizar que sendo o trabalho material, simbólico ou humano, as técnicas e procedimentos para que cada trabalho aconteça são diferentes. Discutem a situação do aluno como um cliente involuntário, (Cf. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*, 2008) explicitando que este seria caracterizado pela pessoa que usa um serviço por ser obrigada e não por

ter escolhido utiliza-lo. Nesta situação, por força da lei, como é o caso dos adolescentes que entrevistamos, o cliente involuntário participa do processo educacional, muitas vezes exercendo forças contrárias que podem resultar na indisciplina ou até mesmo na evasão escolar. Além disso, pelo fato de o professor estar em uma relação grupal, o conjunto de forças pode se tornar até um empecilho para a continuidade de seu papel, visto que o grupo exerce um conteúdo muito mais carregado de influências do que o processo individual. Deve-se considerar, então, que a docência está inserida em uma relação em que seu “objeto” tem por peculiaridade a vontade própria, e assim, impõe resistências, o que faz com que esta profissão tenha como característica a impossibilidade do controle total das ações e atitudes relacionais.

Diferentemente de outras formas de trabalho, a ação do professor intervém não somente em suas relações com seus alunos, mas também no ambiente, nas formas em que é realizada a prática da docência, nas estratégias e até mesmo no delineamento dos objetivos que podem ser distintos para cada grupo e, estando em um ambiente caracterizado por sua complexidade, seus acontecimentos são indeterminados, o que faz com que a profissão do professor seja discutida com tanta frequência desde a década de 80.

3.2 A educação para a sociabilidade: a sócio-educação e a presença educativa

Para discutirmos o tema sócio-educação, a educação para a sociabilidade, buscamos apoio em Costa (2001) que reflete sobre a questão de forma diretamente relacionada à educação de adolescentes em dificuldade, nomenclatura que utiliza para tratar da situação do adolescente em conflito com a lei.

O que propomos é que na formação do educador que trabalha na instituição escolar, este seja um dos temas abordados e que a possibilidade do trabalho com a adolescência em conflito com a lei seja apontada como uma das atribuições do futuro profissional professor, afinal, quando estamos em formação não conseguimos prever com quais alunos trabalharemos e, na sociedade em que vivemos, com a diversidade com que atuamos na escola atual, é importante que estejamos preparados para trabalhar em diferentes contextos.

O autor propõe como ponto chave para a educação destes adolescentes a questão da presença educativa ou Pedagogia da Presença e, trazemos esta questão nesta pesquisa para dar conta de uma das mais enfatizadas necessidades dos adolescentes entrevistados: a disponibilidade do professor que traduzimos como presença educativa. Presença esta, que se dilui nas muitas atribuições dos professores da escola formal e na cultura escolar rígida e inflexível, conforme discutimos anteriormente. Costa (2001) conceitua a presença educativa como a capacidade de se fazer disponível na vida do educando, implicando-se com relação ao aluno de forma solidária e compromissada em uma postura de aproximação e distanciamento para que a relação educador e educando mantenha-se como profissional.

“O automatismo e a rotina fazem com que experiências valiosas se percam por falta de sensibilidade, interesse e sutileza do educador em captá-las e delas fazer a matéria de seu crescimento como pessoa, como profissional e como cidadão” (COSTA, 2001, p. 17).

Esta experiência que, por ausência da presença do professor, se perde e não é percebida como oportunidade de aprendizagem, é o que acreditamos ser importante na formação dos professores. Fazer-se presente não é somente

preocupar-se com o processo ensino-aprendizagem, mas preocupar-se com o aluno em seu contexto social, como ser integral, não deixando passar despercebida, situações que podem interferir diretamente no processo ensino-aprendizagem. O professor que tem contato com o aluno na convivência escolar pode ser formado para ter a sensibilidade de perceber quando seus alunos estão em dificuldades e, a partir daí, demonstrar-se disponível para o auxílio, mesmo que não seja possível ajudar diretamente.

De forma alguma, não propomos aqui a idéia de que o professor tenha o papel de um familiar, um pai por exemplo, no contexto educativo. Ele é um profissional e deve agir como tal. Mas ressaltamos a importância de sua sensibilidade para lidar com as dificuldades de seus alunos e para considerá-las no processo ensino-aprendizagem, visto que, como já sabemos, as dificuldades presentes no contexto social da criança e do adolescente podem influenciar em sua aprendizagem. É importante que o professor possa encaminhar o adolescente ou orientá-lo a procurar um serviço de atendimento especializado de acordo com sua problemática, por exemplo, e para isso esse profissional deve ter uma formação que valoriza a sensibilidade e o olhar atento à realidade de seus alunos. Propomos isso, por sabermos que a escola é uma arena de acontecimentos e por acreditarmos que este ambiente pode ser melhor aproveitado para auxiliar seus alunos em outras necessidades que muitas vezes não são somente educacionais. Dentro da escola o aluno pode apresentar questões relacionadas à saúde, ao contexto social, às suas relações familiares, entre outras problemáticas, e, os profissionais que com ele atuam precisam estar preparados para perceber estas dificuldades e ter uma referência para auxiliá-los. O professor não deve e nem pode atender estas dificuldades, mas é necessário que ele esteja atento e preparado para, em parceria

com outras instituições e com a equipe da escola, procurar o auxílio necessário para o desenvolvimento deste aluno, deixando de lidar com estas questões utilizando somente o senso comum ou suas experiências pessoais para utilizar parâmetros técnicos e eficazes de atendimento, pois sabe-se por exemplo, que qualquer violência seja ela física, psicológica ou sexual, quando percebida na escola ou em qualquer instituição pública, deve ser denunciada, visto que a simples suspeita já obriga o profissional a procurar o auxílio necessário, conforme podemos ler no 245 Estatuto da Criança e do Adolescente:

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenham conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus tratos contra criança ou adolescente.
Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (BRASIL, 1990).

Assim, é possível apreender a importância da presença educativa na vida de um adolescente, e da reflexão sobre a prática docente, em virtude da vulnerabilidade social em que este adolescente pode se encontrar, visto que o cometimento do ato infracional por exemplo já denota o quanto o adolescente encontra-se exposto a toda sorte de influências. Para a atuação do profissional para com este adolescente é importante que se tenha ‘disposição, sensibilidade e compromisso’, características que, conforme refere Costa, são aprendidas pelo educador e não se configuram como dom ou vocação. Aliás, é muito importante que se desmistifique a atuação do educador como vocação. Educar nada tem de ligação com dom, mas é uma profissão em que há preparo e estudo científico para exercê-la e, portanto, as habilidades necessárias para o exercício desta profissão devem ser desenvolvidas

na Universidade, apesar da necessidade de uma implicação por parte do educador no ato de educar e da vontade do educador em se dedicar à causa.

A disponibilidade deste educador referida por Costa que faz parte da profissão do educador e que nesta pesquisa foi diagnosticada como uma das necessidades referidas pelos adolescentes entrevistados precisa ser enfatizada para que a aproximação com o educando aconteça de forma natural e em situação de menor confronto.

3.3 A formação de professores para a atuação com o adolescente em dificuldade

Antes de iniciarmos propriamente a reflexão sobre a formação de professores, é importante que definamos o termo “adolescente em dificuldade” proposto. Costa (2001) utiliza tal termo para se referir ao adolescente em conflito com a lei, mas pontua em seu trabalho o crescente número de adolescentes e jovens que necessitam de auxílio social para que possam se desenvolver e se tornarem autônomos. Assim, trazemos esta nomenclatura para tratar de todos os adolescentes e jovens que estejam demandando ajuda pessoal e não somente para aqueles adolescentes que estão em conflito com a lei e que são sujeitos desta pesquisa, visto que, conforme já discutido em diversos estudos, o adolescente em conflito com a lei não é diferente daquele que não teve a experiência do ato infracional. Seu desenvolvimento, suas dúvidas e angústias são os mesmos.

Deve-se ressaltar que a proposta de Costa (2001) refere-se ao atendimento de adolescentes que, além de terem cometido atos infracionais, estejam também em processo de socialização ou até mesmo para aqueles que tenham passado pela

privação de liberdade. Nossa intenção, porém, ao discutirmos a formação de professores e abordarmos este autor, é trazer esta reflexão para a educação formal, com a preocupação de formarmos educadores mais disponíveis e presentes no desenvolvimento de adolescentes e jovens e mais preparados para lidarem com demandas em vulnerabilidade social, questão nem sempre discutida na formação de educadores. Discutindo este tema não estamos propondo que o professor assuma mais uma responsabilidade em sua jornada e sim que ele esteja melhor preparado pra atender quaisquer educandos.

Para discutirmos sobre o papel do educador neste contexto, é necessário que se compreenda e que se reflita sobre a função do educador no contexto atual e sobre as modificações que ela vem sofrendo ao longo dos anos. A dificuldade de modificações na rotina escolar e em sua cultura fez com que os educadores se desdobrassem para o atendimento de seus alunos que, também estão muito diferentes com o passar dos anos. Esta situação exige do educador uma formação cada vez mais aprofundada, conforme refere Ibernón (2001, p. 33):

Ao situar a profissão no quadro dos condicionantes (...), perceberemos que nas próximas décadas ela deverá desenvolver-se em uma sociedade em mudança, com um alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento. Isso implica não apenas a preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional, coletiva, mas também uma importante bagagem sociocultural (Ibernón, 1994) e de outros elementos que até o momento não pertenciam à profissão, como os intercâmbios internacionais, as relações com a comunidade, as relações com a assistência social, etc. Assim, será necessário formar o professor na mudança e para a mudança (IBERNÓN, 2001, p. 33).

A mudança referida por Ibernón (2001) e a formação de um professor que muda sua forma de atuar no contexto de mudança refletem a situação atual do papel do professor que, em contraposição ao seu caráter estritamente voltado ao ensino-aprendizagem de tempos atrás, encontra-se atualmente com a necessidade de

firmar parcerias com a comunidade e com outras áreas do conhecimento e de atendimento à população, auxiliando o aluno não somente nas questões de educação formal, mas também contribuindo com sua educação informal, para que ele, então, consiga dar conta de sua função, que vem assumindo cada vez mais responsabilidades desde o processo de democratização do ensino. Ao refletirmos sobre esta questão é importante que pontuemos que a mudança do papel do educador vem acontecendo gradualmente da mesma forma que as mudanças vem ocorrendo na sociedade, fato que faz com que a própria formação do educador passe pelo mesmo processo, um processo rodeado adaptações e dúvidas.

A formação do professor estaria voltada então para a formação de seu aluno como ser integral e não relacionada somente à aprendizagem intelectual. A vivência e convivência com seus alunos seria desenvolvida envolvendo os saberes necessários para o desenvolvimento de autonomia, com ênfase a realidade social dos alunos e com a proximidade entre professor e aluno.

(...) a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações (IBERNÓN, 2001, p. 40).

A formação de professores estaria, portanto, propondo o estudo e a reflexão sobre conteúdos relacionados à questão social além das questões relacionadas à aprendizagem, aos estudos sobre a família e sobre o contexto social, além do enfoque da psicologia social, estando estes diretamente relacionados à formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, evitando assim, a abordagem somente de metodologias de ensino e da psicologia infantil, conforme esta área é tratada nos cursos de Pedagogia, por exemplo, e elaborando discussões sobre o atendimento

dos alunos que freqüentam a escola e com os quais o professor lidará. Uma formação que estaria voltada à questão social, para além dos conteúdos pedagógicos presentes no currículo.

A formação não apenas é aprender mais, inovar mais, mudar mais ou o que se quiser acrescentar; pode ser um movimento crítico a práticas trabalhistas como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos professores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo, etc., e promover uma formação mais voltada a combater práticas sociais como exclusão, segregação, racismo, intolerância etc. Além da formação em tímidos cursos sobre didáticas, sobre temas transversais, trata-se de gerar verdadeiros projetos de intervenção comunitária nos territórios (IBERNÓN, 2009, p. 46).

Esta formação valorizaria, portanto, a comunidade e a adaptação do aluno à instituição escolar como primeiro objetivo da escola, visto que aprendizagem acontece com maior facilidade se o aluno já encontra-se adaptado à realidade da instituição e, assim, estaria muito longe da sociabilidade que propõe que o aluno se enquadre aos hábitos da escola, mas ao lado da compreensão sobre a realidade deste aluno e o entendimento de que a escola tem regras que podem ser discutidas de acordo com a necessidade da maioria. Para a realização desta árdua tarefa seria necessário, no entanto, que a escola fizesse parcerias com esta comunidade, fazendo assim com que a adaptação deste aluno não seja somente responsabilidade dele mesmo ou da própria escola, mas de toda comunidade do entorno da escola e, tornando-se este procedimento uma prática das escolas, tal adaptação passaria então a ser responsabilidade de toda a sociedade.

No entanto, para que consigamos formar um professor preparado para a diversidade da educação escolar, é necessário que partamos das dificuldades trazidas pelos próprios professores. Assim, no contexto da formação de professores, os alunos-professores utilizariam, por exemplo, a observação de aulas de outros

professores ou sua própria experiência de sala de aula para discutir as práticas e refletir sobre a atuação específica para cada caso-problema, evitando a formação que prioriza o conteúdo científico puro sem partir das necessidades do professorado. A formação do professor estaria diretamente relacionada à da pesquisa e à da formação do professor-investigador, do profissional que parte de sua prática e de suas dúvidas e angústias para a busca de respostas para suas próprias perguntas por meio da pesquisa, intervindo na realidade que atua na busca de resultados para as necessidades de seus próprios alunos.

É necessário que a formação transite para uma abordagem mais transdisciplinar, que facilite a capacidade de refletir sobre o que uma pessoa faz, pois isso permite fazer surgir o que se acredita e se pensa, que dote o professor de instrumentos ideológicos e intelectuais para compreender e interpretar a complexidade na qual vive e que o envolve (IBERNÓN, 2009, p. 97).

3.4 O currículo oculto: uma reflexão sobre sua importância

Partindo do que os sujeitos pesquisados nos trouxeram com relação ao olhar que têm sobre a instituição escolar, acreditamos ser importante adentrar brevemente na questão do currículo e principalmente do currículo oculto. É evidente que não temos aqui a pretensão de nos aprofundarmos no tema, visto sabermos da existência de diferentes e importantes pesquisas direcionadas a este aspecto da cultura escolar, mas acreditamos ser relevante aborda-lo por percebermos uma ligação entre os resultados desta pesquisa e o tema currículo oculto.

Antes de iniciarmos as considerações sobre esta questão, acreditamos ser importante definirmos os termos currículo e currículo oculto.

O termo currículo tem diversas acepções e definições, mas podemos dizer que ele trata da “discussão sobre o que ensinar” conforme refere Sacristán (2000),

discussão esta que é feita não necessariamente pelos professores, mas realizada partindo do que acontece fora da escola por pessoas externas à escola e relacionando-se às questões políticas, econômicas e sociais.

Geralmente, os conteúdos, por vias diversas, são moldados, decididos, selecionados e ordenados fora da instituição escolar, das aulas, das escolas e à margem dos professores / as, É essa a divisão de tarefas, produto da distribuição de atribuições e poderes sobre a educação, o que reforçou o sentido mais técnico da didática, fazendo com que se desprendesse da discussão dos conteúdos: o tratamento do *didático* costumava referir-se ao que acontecia no âmbito escolar. Dentro desta limitação, tornam a parcializar de novo os problemas, distinguindo os que são de ordem organizativo dos que pertencem ao âmbito didático, que ficaria para a pura técnica de ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 121, grifo do autor).

Assim, a decisão sobre o que ensinar se esvai das mãos dos professores que ficam presos a um currículo que não necessariamente foi elaborado para aquele grupo de alunos especificamente. Mas, como sabemos, o conceito de currículo possui diversas formas de análise e, o que se encontra nos documentos oficiais pode ser interpretado diversamente, o que pode se configurar em diferentes práticas pedagógicas a partir de uma mesma proposta de currículo. Apesar de se desenvolver socialmente a concepção de que a escolarização não deve se ater somente à questão intelectual, na prática, em virtude das diversas atribuições dos professores, o objetivo final da escolarização acaba sendo justamente a formação intelectual.

Sendo o currículo uma cultura que pode ser interpretada e reinterpretada, podemos dizer que a configuração de diferentes práticas podem trazer uma série de olhares declarados ou não, concretos ou ocultos. Assim, da mesma forma em que conseguimos notar o oculto na entrevista dos adolescentes e até mesmo na busca sobre o que eles realmente pensavam, na proposta do currículo há também que se perceber o que se encontra oculto.

Uma coisa é o que dizem os professores / as o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos / as aprendem. Em qual dos três espelhos encontramos uma imagem mais precisa do que é a realidade? Os três trazem algo, mas algumas imagens são mais fictícias do que outras. O resultado que obtemos das duas primeiras imagens - o que se diz que se ensina - forma o currículo manifesto. Mas a experiência de aprendizagem do aluno / a nem se reduz, nem se ajusta, à soma de ambas as versões. Ao lado do currículo que se diz estar desenvolvendo, expressando ideais e intenções, existe outro que funciona subterraneamente, que se denomina oculto (SACRISTÁN, 2000, p. 132).

A partir da citação acima percebemos claramente que o olhar sobre o currículo é múltiplo e depende da análise de cada agente que entra em contato com esta cultura – professores, alunos, pais, gestão escolar – assim, o que propomos, é que seja dada maior ênfase ao currículo oculto, para a construção do que o mesmo autor chama de “currículo real” (SACRISTÁN, 2000, p. 132), unindo-se o currículo presente nos documentos oficiais à interpretação das pessoas que atuam na instituição escolar, percebendo-se assim, a complexidade da realidade educacional que não pode estar separada do contexto social em que a educação se dá.

Assim como estamos dando importância à possibilidade de visualização do currículo oculto da instituição escolar com ênfase ao olhar sobre o aluno, é importante que façamos o mesmo na formação de professores. É de grande relevância que se perceba o currículo oculto na formação de professores para que haja o entendimento do que pensam estes futuros profissionais, com o objetivo de direcionar o ensino a eles e partindo de suas reais necessidades.

(...) desmascarar o currículo oculto que se transmite na formação do professorado e descobrir outras maneiras de ver a educação e de interpretar a realidade. A educação e a formação do professorado devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não (IBERNÓN, 2009, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, pretendeu dar voz ao adolescente em cumprimento de medida sócio-educativa em meio aberto de prestação de serviços à comunidade, atendido no CREAS do município do Guarujá. O objetivo foi compreender os motivos da dificuldade de adaptação à instituição escolar constatada pela resistência à participação das atividades escolares. A manifestação deste adolescente caracterizou então, o objeto desta investigação que procurou identificar suas representações sobre a instituição escolar por meio de suas falas e observações enquanto alunos e ex-alunos.

A metodologia utilizada foi a pesquisa participante, por meio de entrevistas com doze adolescentes e jovens e grupo focal. Este procedimento permitiu construir aos poucos uma confiança mútua entre a pesquisadora e os jovens entrevistados. No princípio estavam muito arredios e desconfiados. Quase não falavam, ou as respostas eram evasivas e dissimuladas. Com o avanço das entrevistas eles foram se descontraindo, demonstrando grande interesse em serem ouvidos, principalmente quando tinham ocasião de se expressarem com relação à disciplina, às dificuldades de relacionamento entre professores e entre colegas. Da mesma forma, este procedimento permitiu que os adolescentes pudessem expor seus históricos de vida e as possíveis justificativas da evasão escolar. Em contrapartida, o grupo focal proporcionou a oportunidade de analisar os discursos dos adolescentes em grupo, em que todos podiam expressar suas opiniões podendo concordar ou discordar com os colegas. Na proposta grupal foi constatada a tendência de o adolescente defender o profissional professor, diferentemente de suas posturas na entrevista

individual, o que nos levou a chegar à conclusão de que os comentários de colegas faziam com que alguns adolescentes refletissem com mais profundidade sobre os temas propostos e mudassem de opinião. O adolescente em conflito com a lei ou em condição de vulnerabilidade social é um tema que vem mobilizando a sociedade brasileira. Tendo se expandido para camadas mais abastadas da população, esse fenômeno ocupa hoje a agenda de políticos e autoridades exigindo de todos os setores contribuições no sentido de seu enfrentamento e superação. Contudo, quando se trata da inclusão escolar desse jovem, os desafios que cerceiam as atividades dos professores são de grande monta impondo-se pesquisas e estudos sobre os paradoxos derivados dessa condição.

Os resultados deste trabalho apontam para o fato de que a cultura escolar, historicamente rígida e inflexível, não facilita a inserção destes jovens à instituição escolar, causando portanto, a dificuldade de adaptação e a posterior evasão escolar. Por outro lado, percebe-se a necessidade de uma formação de professores que valorize o preparo do profissional para o trabalho no contexto de violência e para lidar com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social. A manifestação da ansiedade e vulnerabilidade em que se encontram os adolescentes entrevistados, pela responsabilidade que eles assumem para sua educação e reintegração social, é ponto importante analisado nas entrevistas. O despreparo da escola para trabalhar nesse sentido é declarado pelos sujeitos entrevistados, o que os empurra para os espaços de educação não-formal como o CREAS, local em que estão em atendimento juntamente com suas famílias. Em seus depoimentos, evidencia-se potencial para o protagonismo social, em interação com o pesquisador, fato que pode se diluir no ambiente escolar, em virtude de todas as atribuições que a instituição escolar já possui. Todavia, reconhecemos que é na escola que esses

sujeitos devem receber formação que os prepare para a vida, como recebem todos os jovens que não se confrontaram com a ordem estabelecida. Assim, torna-se urgente a atualização das práticas escolares, não apenas com vistas ao atendimento e inclusão desses sujeitos, mas também para o atendimento de sua clientela tradicional, uma vez que, pela pesquisa pode-se perceber, como efeito colateral, que a escola está defasada também para o atendimento de jovens na sua generalidade. Os esforços daqueles que compõem todas as atividades escolares são muitos, mas questões de fundo estrutural não fazem parte de suas funções tradicionais, não lhes compete fazer as adequações necessárias. Seu despreparo é consequência de uma formação deficitária, não apenas para lidar com esses jovens em situação peculiar, mas também com jovens que não se enquadram no padrão socialmente aceito. Há que se reconhecer os avanços e conquistas no âmbito da vida escolar, sobretudo, a partir de estudos e pesquisas que refletem muito bem as exigências estruturais nesse sentido. Todavia o setor que mais reflete a lentidão das ações governamentais para a melhoria da educação no país é de fato aquele que trata da inclusão escolar, sobretudo de jovens e adolescentes em medida sócio-educativa como pode ser comprovado por esse trabalho de pesquisa. O despreparo dos professores para o trato de questões tão delicadas é evidente, mas não se pode culpá-los se eles não recebem na formação profissional os conteúdos disciplinares para isso. Reconhece-se que a inserção de filosofia e sociologia no ensino médio é um grande avanço, mas no caso da formação pedagógica ainda fica muito a desejar. Esta pesquisa pretendeu, portanto, colocar o adolescente em conflito com a lei como foco das reflexões sobre a escola, visto que o crescente número de adolescentes envolvidos com a prática do ato infracional e as novas configurações destas práticas no Brasil e em outros lugares do mundo, podem ser compreendidos como expressão

de muitos fenômenos que se entrelaçam no processo de desenvolvimento histórico da globalização, a partir de acontecimentos transnacionais, regionais e locais; ao mesmo tempo implicam e revelam outros fenômenos graves tais como, altos índices de mortes violentas de adolescentes, a crescente difusão e consumo de drogas, o afastamento da escola, a perda de controle das famílias sobre eles, as dificuldades de profissionalização e inserção no mercado de trabalho, entre muitos outros.

Abordar as representações de adolescentes em conflito com a lei sobre a instituição escolar é a oportunidade de nós educadores visualizarmos o outro lado da história; a possibilidade de percebermos as nuances da evasão escolar e os motivos das dificuldades de adaptação na voz de seus principais atores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R. **O projeto noturno**: incursões no vivido por educadores e alunos de escolas públicas paulistas que tentaram um jeito novo de caminhar. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; PESCE, R. P. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. de A. (org.). **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2007.

BARBIER, R. **A escuta sensível na abordagem transversal**. São Carlos: UFSCar, 2000.

_____. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BAUDRILLARD, J. **Para uma crítica da economia política do signo**. Rio de Janeiro: Elfos, 1995.

_____. **Transparência do mal**: ensaio sobre fenômenos extremos. Campinas: Papirus, 1992.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRANCALHÃO, W. R. D. **A educação para o adolescente em conflito com a lei: mecanismo de inserção ou exclusão social.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: Unesp, 2003.

BRASIL, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Sócio-educativo – SINASE.** Brasília: CNDCA, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal.** Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislação/const>>. Acesso em: 22 ago. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990:** dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996:** estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social, Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS. **Guia de orientação.** Brasília: MDSCF/SNAS/CREAS, 2008.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social, Sistema Único de Assistência Social – SUAS. **Norma Operacional Básica NOB/SUAS.** Brasília: MDSCF/SNAS/SUAS, 2005.

BRASIL. **Resolução nº 145, de 15/10/1994:** Política Nacional de Assistência Social – PNAS. Brasília: Diário Oficial da União, 2004.

CARVALHO, M. M. C. de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. de. (org.). **História Social da Infância no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 269-287.

CELLA, S. M. **A formação de professores para a educação do adolescente em conflito com a lei.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

COSTA, A. C. G. da. **A Pedagogia da presença**: teoria e prática da ação sócio-educativa. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

CRAIDY, C. M. A psicogênese da alfabetização. **Revista Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 32, p. 14-15, 1988.

DEMO, P. **O charme da exclusão social**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ELSTER, A. B.; LAMB, M. E. **Adolescent fatherhood**. Hillsdale: N. J. Lawrence Erlbaum, 1986.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação para o trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARDNER. H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 13-26.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social de rua**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUARESCHI, P. A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 7. ed. São Paulo: Vozes, 2007, p. 141-156.

IBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

ILANUD, Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente. **Medida legal**: a experiência de cinco programas de medidas sócio-educativas em meio aberto. São Paulo: Fundação Telefônica, 2008.

INSTITUTO FONTE PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Vozes e olhares**: uma geração nas cidades em conflito. São Paulo: Fundação Telefônica, 2008.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Boletim mercado de Trabalho: conjuntura e análise**. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 13 dez. 2009.

JANNUZZI, G. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. de. (org.). In: _____. **A história social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 183-223.

LEVANDOWSKI, D.C. **Paternidade na adolescência**: uma breve revisão da literatura internacional. Disponível em: <<http://www.scielo.org.br>>. Acesso em: 23 dez. 2009.

MELLO, S. L. de. A violência urbana e a exclusão dos jovens. In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 129-140.

_____. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: CARVALHO, M. C. B. (org.). **A família contemporânea em debate**. 5. ed. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003, p. 51-60.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec–Abrasco, 1996.

NEDER, G. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSTIAN, S. M. (org.). **Família brasileira**: a base de tudo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 26-46.

PATTO, M. H. S. Violência nas escolas: um caso de polícia? **Revista do Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente**, São Paulo, p. 25-32, 2002.

PEREIRA, I. **O adolescente em conflito com a lei e o direito à educação**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

PRANDINI, R. C. A. **Ensino da arte na escola**: para quê? Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos de ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 119-148.

SAFFIOTI, H. I. B. A síndrome do pequeno poder. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. de A. **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2007, p. 13-21.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. **Sistema Nacional de Educação**: papel histórico, conceito e obstáculos para sua construção no Brasil. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trab_encomendados.htm>. Acesso em: 16 jan. 2010.

SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, F. E. dos S. **Memória da morte, memória da exclusão**. 2. ed. São Paulo: Leopoldinum, 2004.

SEVERINO, Francisca E. S. **Fotos Jornalísticas**: A imagem da violência como espelhamento das metamorfoses da sociedade brasileira em processo de globalização. São Paulo. Tese de Doutorado. ECA/USP. 2001.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo. São Paulo: Unesp, 1998.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004.

_____. Teoria e “teorias” de famílias. In: CARVALHO, M. C. B. (org.). **A família contemporânea em debate**. 5. ed. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003, p. 23-28.

TARDIFF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, M. de L. T. Evitar o desperdício de vidas. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (orgs.). **Justiça, adolescente e ato infracional**: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006, p. 427-447.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declaração-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 23 set. 2009.

VASCONCELLOS, C. dos S. **(In) disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VÉRAS, M. Exclusão social: um problema brasileiro de 500 anos. In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 7. ed. São Paulo: Vozes, 2007.

WOOD, G. Schooling in a democracy: transformation or reproduction. **Educational Theory**, n. 3. p. 216-240, 1984.

ANEXO

ANEXO A

ANÁLISE DE DADOS – QUADROS POLIFÔNICOS

Pergunta	Objetivo	Polifonia João	Análise
2. O que é a escola? O que você pensa sobre ela?	Conhecer qual função o aluno atribui à escola.	Quem tem força de vontade consegue. Vê dessa vez com a mente aberta de querer oportunidade, mas tem que ter força de vontade.	Considera que não continuou a estudar somente por sua falta de vontade. Moralidade. Auto-ajuda. Saída mágica. Alienação com relação às condições objetivas.
2. Por que você frequenta a escola?	Confirmar qual função o aluno atribui à escola.	Porque agora acordei pra vida. Vi a realidade. Quero ser alguém pra vida. Podia tá na faculdade. Não entendia direito as coisas na escola. Tinha dificuldade. A professora brigava. Cansei e entrei no crime (tráfico e roubo).	Auto-determinação, amadurecimento. Consciência da sua condição, potencial para o estudo. Alienação das condições objetivas. Dificuldades na escola com relação à aprendizagem e relacionamento professor – aluno. Estuda porque agora acordou para a vida. Voluntarismo.
3. O que você gosta na escola? Por que?	Permitir um aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a	Cursos bons. Você ganhou R\$100,00 pra estudar. Você tem curso de direitos.	Objetivo: vantagem financeira. Denota-se certa consciência dos

	escola, investigando fatos declarados / argumentos.		benefícios que vai auferir freqüentando bons cursos.
11. O que você não gosta na escola? Por que?	Permitir uma aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	Algumas professoras que não incentivam. Humilham, perdem a paciência. Desisti pra ir pro crime.	Despreparo do professor que não sabe lidar com as questões relacionadas ao comportamento adolescente e a consequente perda de paciência do professor. Não conhece o contexto social do adolescente que atende. Síndrome do pequeno poder do professor.
12. Como são as pessoas que trabalham na escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem das pessoas que trabalham na instituição escolar e seu conhecimento sobre a visão dos mecanismos de organização escolar.	Diretor manda. Inspetores e coordenador vem depois.	Reconhecimento da hierarquia e poder da autoridade.
13. Como são os alunos?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Uns são gente fina. Uns inspetores arrumam briga, se acham diretor.	Dificuldades de relacionamento. Provável síndrome do pequeno poder por parte das pessoas que estão na escola.
14. O que seus colegas pensam da escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Não sei.	----
15. Você concorda com eles?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	A maioria não pensa nada da escola. Acham que é melhor não ir pra escola. Ficam com medo de perde a paciência com diretor e professor porque tem dificuldade. As vezes o diretor e o professor são muito folgado e ai meu colega fala que queria volta pra escola mas ficam com medo de perde a cabeça.	Desvalorização da escola como consequência da humilhação que recebem e da discriminação e “abandono” por parte de professores e diretor (medo de perder a cabeça). Demonstração de envolvimento com a prática de atos infracionais como consequência do abandono da escola. Falta de entendimento por

			parte dos profissionais da educação sobre o contexto social dos adolescentes que ali freqüentam.
16. Se você fosse diretor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Mudaria o comportamento dos alunos. Sei como funciona e ia parar com a droga dentro da escola. Ia coloca um inspetor dentro do banheiro porque lá que rola as coisa e fica até deselegante uma coisa do Estado com droga lá dentro.	Caracterização da síndrome do pequeno poder (autoritarismo). Necessidade de mudança do comportamento dos outros. Moralismo. Demonstração de civismo (valor cívico).
17. Se você fosse professor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Atitude de incentivá. Pode ajuda sem tira sarro. Não ia critica o aluno. Ia ajuda.	Crítica ao professor que possivelmente o humilhava (tirar sarro). Expectativa de mudança da postura do professor como alguém que ajuda. Revela insatisfação pela indiferença com que os professores os tratam.

Pergunta	Objetivo	Polifonia Pepe	Análise
1.O que é a escola? O que você pensa sobre ela?	Conhecer qual função o aluno atribui à escola.	Pra ensinar as pessoas. É um meio de ensino.	Discurso passivo / mimético.
2. Por que você frequenta a escola?	Confirmar qual função o aluno atribui à escola.	Importante pra ter profissão na vida.	Trabalho – futuro.
3. . O que você gosta na escola? Por que?	Permitir um aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	O ensino. Apreendi várias coisas que não sabia.	Valorização à aprendizagem de coisas novas.
4. O que você não gosta na escola? Por que?	Permitir uma aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	Hoje eu vou pra escola e posso aprendê. Antes eu achava as professora chatas, pegavam no pé porque eu aprontava.	Professor que impõe limites antes incomodava, hoje não.
5. Como são as pessoas que trabalham na escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem das pessoas que trabalham na instituição escolar e seu conhecimento sobre a visão dos mecanismos de organização escolar.	Pra ensina as pessoas e tira da rua. Legai. Educadas. Elas conversam, sabem quando a gente ta num bom dia e num mal dia.	Escola e sua função social.
6. Como são os alunos?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Melhora. Bagunça comigo. Ficam quietos. Uns aprendem mais que outro.	Valorização dos profissionais da educação
7. O que seus colegas pensam da escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Uns estudam, trabalha, tem profissão, pra sustentá. Outros pararam por causa do trabalho. Não sei o que eles pensam.	Dificuldades em terminar a escolarização. Admiração por aqueles que conseguem.

8. Você concorda com eles?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Não sei.	---
9. Se você fosse diretor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Merenda. Passar de ano sem estudar eu ia tira. Toda escola tem que te recuperação.	Crítica à progressão continuada.
10. Se você fosse professor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Não sei.	---

Pergunta	Objetivo	Polifonia Miguel	Análise
1. O que é a escola? O que você pensa sobre ela?	Conhecer qual função o aluno atribui à escola.	Na minha percepção de vista é uma segunda casa de educação, mas também que faz parte da nossa vida. Bom proveito se souber. Como se fosse um estágio da vida.	Olhar de auxílio e acompanhamento. A escola não é somente para ensinar, é uma segunda casa, um local de acolhimento.
2. Por que você frequenta a escola?	Confirmar qual função o aluno atribui à escola.	Não frequento a escola por sem vergonhisse. Por não tomar decisão e por não ter uma vida estabilizada, trabalho fixo, renda fixa... tenho esposa e filha pra cria. Eu frequentaria porque acredito que o que vo coloca em prática no mundo eu aprendo na escola. Tem muito caos na escola. Os professor tão fazendo tratamento porque não agüenta os alunos. O professor é como uma segunda mãe, é que nem padrinho. Quando fui preso tinha uma professora que queria saber de mim e mandava bolacha pra mim na cadeia. Eles querem se impor, se expor sua capacidade de aprendizagem.	Dificuldades sociais – trabalho, escola, filhos, gravidez precoce da namorada. Olhar para o professor como amigo da família, pessoa que está ali para ajudar e não somente para ensinar. Ao mesmo tempo pontua o caos presente na escola.
3. . O que você gosta na escola? Por que?	Permitir um aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados /	Bons momentos dentro da sala de aula. A escola é a segunda família, é um lugar de convivência. É a	Escola como família e local de convivência.

	argumentos.	segunda casa.	
4. O que você não gosta na escola? Por que?	Permitir uma aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	Diretores e professores com pulso firme. Os alunos às vezes se tornam terroristas. Professor tem que se impor.	Formação do educador que não sabe lidar com as questões relacionadas ao comportamento adolescente e à perda de paciência do professor.
5. Como são as pessoas que trabalham na escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem das pessoas que trabalham na instituição escolar e seu conhecimento sobre a visão dos mecanismos de organização escolar.	Diretores, vice-diretores, conselheiros, psicólogos – não deve faltá na escola. Funcionários gerais zelando pela escola. Não daria nota 10 pra escola porque vejo o funcionário indesejável, com politicagem, se envolve na política. Quando a pessoa se forma a pessoa tem que tê prazer em ensiná. Em faze aquilo que ela aprendeu. Não pode tê medo e se não tem condições de trabalho, sala pintadinha, arrumadinha, não dá prazer.	Aponta para os profissionais que não demonstram ter prazer em trabalhar (insatisfação profissional). Questões político-partidárias
6. Como são os alunos?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Aluno tem percepção. Acho que 80% tem percepção de que buscá lá na frente só que esse caminho se torna complicado por causa das ilusões e das besteiras que a gente faz. Namoradinha, crime....	Dificuldades em continuar a estudar.

7. O que seus colegas pensam da escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	É difícil conseguir. Cai no mundo errado ou vira pai e mãe muito cedo. Minha irmã de 15 anos ta no rumo certo. Já vai pro Ensino Médio, qué se advogada. Eu admiro. Incentivo. O mundo atrai e não tem pai que segure.	Diversidade.
8. Você concorda com eles?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Sei lá.	----
9. Se você fosse diretor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Eu mudaria o regime. Acredito que dentro eu ia impor limites pra sabe respeita o ambiente, respeitá o próximo, colocá na cabeça que a escola é como se fosse a maré alta e a maré baixa. Tem o lado bom e o lado ruim se você pensá que ela vai te ajudá no futuro. Respeitá os funcionários e professores. Eu se fosse diretor da escola acompanharia sala a sala e ia falá dos trajes. Não é com qualquer roupa que a gente vai pra escola.	Aparente síndrome do pequeno poder. Imposição de mudanças e comportamentos. Exclusão.
10. Se você fosse professor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Eu seria um professor bem sábio e inteligente. Ia dá aula, ensiná, mas também ia conversá muito porque uma boa conversa pode mudá as	Necessidade de incentivo do professor ao aluno. Professor como alguém que é presente na vida do aluno. É participativo.

		<p>peessoas. Eu aprendi muito ouvindo. Se pudesse, podê acompanhá o dia a dia do aluno. Conhecê as famílias, os pais, ir na casa dele. Eu acho que a educação ta muito fraca. Eu com o tanto que estudei não me sinto seguro pro mundo. Tenho muito que aprendê.</p>	
--	--	--	--

Pergunta	Objetivo	Polifonia Gaspar	Análise
1. O que é a escola? O que você pensa sobre ela?	Conhecer qual função o aluno atribui à escola.	A escola é uma coisa melhor pro futuro. Arruma emprego... Sem estudo a gente não é nada. Não estudo por uma desvença. Briga na escola. A diretora falo pra não volta porque eu briguei com um menino. Acho que ela não podia fazer isso. Ela mando só eu e tinha que manda os dois.	Olhar para o futuro. Não vê o uso da escola para o presente. Exclusão por parte da Direção.
2. Por que você frequenta a escola?	Confirmar qual função o aluno atribui à escola.	Não frequento. Acho melhor pra mim.	Não vê motivos para a frequência escolar.
3. O que você gosta na escola? Por que?	Permitir um aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	As matérias são boas. Importantes.	Fala sem explicação.
4. O que você não gosta na escola? Por que?	Permitir uma aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	Pessoas... Professoras... Pessoas que não vão com a tua cara. Tem professor que repete o aluno porque não gosta. Eles tão por fora...	Formação do educador que não sabe lidar com as questões relacionadas ao comportamento adolescente e à perda de paciência do professor.
5. Como são as pessoas que trabalham na escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem das pessoas que trabalham na instituição escolar e seu conhecimento sobre a visão dos mecanismos de organização escolar.	Não gosto de ninguém. Tudo enjoado, ignorante... não sabe conversa com as pessoas. Chega gritando, xingando. Não se batem comigo.	----

6. Como são os alunos?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Uns legais. Uns chatos. Nem todos nois vai com a cara.	---
7. O que seus colegas pensam da escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Uns pensam que é brincadeira. Uns acha que é mais sério. Uns bolam aula.	Espaço de convivência, de encontro.
8. Você concorda com eles?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Concordo com quem acha que a escola é séria.	---
9. Se você fosse diretor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Mudaria a disciplina. A escola tem muita bagunça. Acoita professor errado, inspetora... Se o aluno ta certo, discute, debate com a o professor, diz que o aluno é que ta errado.	Crítica ao professor e à inspetora. O aluno sente-se sem voz.
10. Se você fosse professor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	O jeito de trata as pessoas.	O aluno sente que não é bem tratado.

Pergunta	Objetivo	Polifonia Maria	Análise Unidades de significado
1. O que é a escola? O que você pensa sobre ela?	Conhecer qual função o aluno atribui à escola.	Lugar onde nois aprende.	Discurso passivo / mimético.
2. Por que você frequenta a escola?	Confirmar qual função o aluno atribui à escola.	Frequento de vez em quando. Falto uma vez ou outra. Não fico com vontade de ir.	Falta de vontade, motivação.
3. . O que você gosta na escola? Por que?	Permitir um aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	Nada.	----
4. O que você não gosta na escola? Por que?	Permitir uma aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	Professoras mal educada. Uma chamo os aluno de burro uma vez. Minha sala é uma bagunça. A diretora falo que nois ia da trabalho até o meio do ano. Minha sala tem muito adolescente...	Formação do educador que não sabe lidar com as questões relacionadas ao comportamento adolescente e à perda de paciência do professor.
5. Como são as pessoas que trabalham na escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem das pessoas que trabalham na instituição escolar e seu conhecimento sobre a visão dos mecanismos de organização escolar.	Uns legal. Uns chato. Tem gente que não me do.	---
6. Como são os alunos?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que frequentam a instituição escolar.	Legal.	---
7. O que seus colegas pensam da escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que frequentam a	Eles acha que é o lugar onde todo	Espaço de convivência, de

	instituição escolar.	mundo se reúne pra bota as idéia em dia.	encontro.
8. Você concorda com eles?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Concordo que as vezes é um pouco legal.	----
9. Se você fosse diretor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Daria mais merenda e melhor pros pequeno. Geralmente os maiores tem merenda melhor. Colocava mais regras nos horários. Por exemplo, nois temos cinco aula, nois devia te seis. Não é porque nois é suplência que a gente devia te só cinco. Ia contrata mais professor porque hoje em dia a gente sai mais cedo porque não tem aula.	Necessidade de organização da escola. Professores em todos os períodos, sem falta de professores.
10. Se você fosse professor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Procurava mais me comunica com os aluno. A minha professora de história se comunica, dá vídeo. Na aula dela todo mundo fica quieto.	Professor que se comunique melhor com o aluno. Mais disponibilidade.

Pergunta	Objetivo	Polifonia Juca	Análise
1. O que é a escola? O que você pensa sobre ela?	Conhecer qual função o aluno atribui à escola.	Lugar de aprendizado. Uma parte da nossa vida que a maioria a gente passa lá.	Discurso passivo / mimético.
2. Por que você frequenta a escola?	Confirmar qual função o aluno atribui à escola.	Porque quero aprender e por causa das amizades que coço também faz.	Aprendizagem e amizades.
3. . O que você gosta na escola? Por que?	Permitir um aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	Gosto da educação física porque é uma maneira de distrair um pouco. As outras matérias pra gente te conhecimento das coisas.	Educação física vista como algo para passar o tempo. Diversão.
4. O que você não gosta na escola? Por que?	Permitir uma aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	A má educação dos professores. Às vezes eles mistura as outras salas ou as outras escolas com a nossa. Só porque outra classe respondeu mal pra ele, ele acha que não deve se importa com nenhum aluno. Não tá nem aí.	Formação do educador que não sabe lidar com as questões relacionadas ao comportamento adolescente e à perda de paciência do professor.
5. Como são as pessoas que trabalham na escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem das pessoas que trabalham na instituição escolar e seu conhecimento sobre a visão dos mecanismos de organização escolar.	O inspetores acha que tipo, ele faz o dever deles de coloca ordem na escola. Os outros funcionários, acho que a maioria é legal. Me divirto com eles.	Valorização dos profissionais da escola que “fazem seus deveres”

6. Como são os alunos?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Depende de cada grupo, aluno... nem é tanto pela classe e sim pelo que se comportam. Não importa a classe baixa e sim a educação. Tem uns que acha que tem direito de manda em todo mundo porque tem condição financeira melhor.	Diversidade em sala de aula. Necessidade de adaptar-se e fatores de convivência.
7. O que seus colegas pensam da escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Uns leva a escola a sério. Uns acha só obrigação. Não importa se repetiu, se ficou de recuperação.	Diversidade.
8. Você concorda com eles?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Não.	----
9. Se você fosse diretor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Merenda que é muito ruim. Daria mais dinâmicas. Não ficava na rotina de ir pra escola e saí da escola.	Escola com mais dinamicidade à escola.
10. Se você fosse professor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Sei lá. Não seria tão chatos (professor) com meus alunos. Ajudaria mais os meus alunos. Não passaria só a matéria sem explica direito. Procuraria conversa com meus alunos sobre as dificuldades deles na matéria e não passaria tanta lição de casa. Acho que no final de semana basta pra descansar.	Necessidade de maior ajuda do professor. Conversa, disponibilidade.

Pergunta	Objetivo	Polifonia Marcos	Análise Unidades de significado
1. O que é a escola? O que você pensa sobre ela?	Conhecer qual função o aluno atribui à escola.	Pra estudá.	Discurso passivo / mimético.
2. Por que você frequenta a escola?	Confirmar qual função o aluno atribui à escola.	Porque eu quero. Num sô obrigado por ninguém.	Quis deixar claro a não obrigação da escola ou dos pais.
3. que você gosta na escola? Por que?	Permitir um aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	Nada. Porque não gosto de estudá	Negação á importância da escola.
4. que você não gosta na escola? Por que?	Permitir uma aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	As atitudes dos professores. Eles responde mal os outros. Fica retrucando o que os aluno fala. Vai perguntá pra eles, eles num sabe ou num qué respondê.	Formação do educador que não sabe lidar com as questões relacionadas ao comportamento adolescente e à perda de paciência do professor.
5. Como são as pessoas que trabalham na escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem das pessoas que trabalham na instituição escolar e seu conhecimento sobre a visão dos mecanismos de organização escolar.	Tem pessoas que é legais. Tem quem num é legal.	Diversidade
6. Como são os alunos?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Não gosta.	Diversidade em sala de aula. Necessidade de adaptar-se e fatores de convivência.
7. O que seus colegas pensam da	Explorar o olhar que o adolescente	Não sei.	-----

escola?	tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.		
8. Você concorda com eles?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	O adolescente sorriu e não respondeu.	----
9. Se você fosse diretor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Mudaria os professores e os inspetores.	Síndrome do pequeno poder.
10. Se você fosse professor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Dava aula normal. Ensinava os aluno sem sê mal educado.	Esclarecimento sobre a questão da educação.

Pergunta	Objetivo	Polifonia Pedro	Análise
1. O que é a escola? O que você pensa sobre ela?	Conhecer qual função o aluno atribui à escola.	Ah... Que eu penso? Que eu tenho que estudá senão não chego onde eu quero. Hoje até lixeiro precisa ter 2º grau.	Educação para o futuro.
2. Por que você frequenta a escola?	Confirmar qual função o aluno atribui à escola.	Porque é minha obrigação, e não é só isso. Se eu não frequentá, além do meu pai, minha mãe e minha namorada brigá... Porque namorada também quer um cara formada, direito. Se eu não frequenta não consigo ser o que eu quero. Quero ser ou polícia federal ou trabalhar com montagem e manutenção de computador em empresa grande.	Escola como obrigação e por solicitação de outros (mãe, namorada, familiares). Escola para o futuro.
3. que você gosta na escola? Por que?	Permitir um aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	Gosto da aula de matemática, português e inglês. Porque o que precisa mais hoje é matemática. Inglês precisa bastante pro mercado. Tem professor que só explica. A professora de matemática não explica, ela ensina e a gente aprende. Lá na escola é uma comunidade	Olhar para o professor. Gosta da disciplina de acordo com o professor.
4. O que você não gosta na escola? Por que?	Permitir uma aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a	Do que os aluno faz com os amigos. Um tira uma brincadeira, quer se	Escola como espaço de diferenças e portanto de confrontos. Injustiça

	escola, investigando fatos declarados / argumentos.	exibir pras minazinha. Começa a briga. O professor fica louco. A diretora dá suspensão pra todo mundo, mesmo que só cinco esteja fazendo bagunça O que os professor que não faz incomoda também. Eu falei pro professor que não ensinava porque a gente tirava nota baixa porque ela não explicava. Tem professor que passa e não fala nada. Ta quebrando a sala e ele não quer saber.	dentro da instituição como forma de imposição de regras. Professores que se omitem na imposição dos limites.
5. Como são as pessoas que trabalham na escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem das pessoas que trabalham na instituição escolar e seu conhecimento sobre a visão dos mecanismos de organização escolar.	São legal. Bem vestido. Não é porque ta no trabalho que tem que ser ignorante. São humilde e são da comunidade. O inspetor fica irado, mas leva na brincadeira e conversa.	Valorização do profissional. Valorização do trabalho com satisfação.
6. Como são os alunos?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Tem alguns bagunceiros. Não sabe a hora da brincadeira. A professora passa matéria importante, eles não ta nem aí. Incomoda todo mundo, que qué aprendê e o professor. Eles quer zuá. E tem que batê de frente com eles pra eles pará.	Dificuldades de relacionamento. Diversidade.
7. O que seus colegas pensam da escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Alguns pensa que é pra encontrá os amigos. Zuá, fazê educação física. Qutros vai pra estudá, pensá no futuro.	Diversidade.

8. Você concorda com eles?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Concordo com quem vai pra estudá.	---
9. Se você fosse diretor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	O ensino e mudaria e colocava mais inspetor. Lá é um ou dois inspetor pra tudo. Colocava uma rádio, que distrai os aluno. O jeito da professora eu também mudava.	Mais dinâmica na escola. Atividades que atraem os alunos.
10. Se você fosse professor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	O jeito de passá lição porque tem professor que passa lição, fala, mas não ensina nada. Fala uma história nada a ver. Mudava também o comportamento dos alunos. Acho que o professor tem direito de mudá comportamento dos aluno.	Melhor qualidade nas aulas. Síndrome do pequeno poder.

Pergunta	Objetivo	Polifonia Mário	Análise
1. O que é a escola? O que você pensa sobre ela?	Conhecer qual função o aluno atribui à escola.	A escola é fundamental. Sem ela não dá pra se torná nada na vida profissional. Eu sei o que é procurá emprego sem ter escolaridade.	Escola para o profissional – futuro.
2. Por que você frequenta a escola?	Confirmar qual função o aluno atribui à escola.	Não frequento a escola.	---
3. que você gosta na escola? Por que?	Permitir um aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	Matérias que eu gostava – matemática e história. Fofocas com colegas que não via durante a semana. Bagunça. Hoje não estudo por vagabundagem, mas antes foi por causa do psicológico, revolta, perdi minha mãe. Tava revoltado da vida.	Saída da escola por revolta – não via sentido na frequência escolar.
4. O que você não gosta na escola? Por que?	Permitir uma aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	Não gosto das pessoas arrogantes que tem lá. A bagunça que tira a conservação. Falta de higiene. Pessoas despreparadas para manter a escola.	Aspectos organizacionais.
5. Como são as pessoas que trabalham na escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem das pessoas que trabalham na instituição escolar e seu conhecimento sobre a visão dos mecanismos de organização escolar.	Tinha gente legal e quem não era. Professora desligada. Não ta nem aí pro aluno. O aluno não aprende e ela não percebe. Tem também a professora estressada que não dá a	Aponta para o professor que demonstra não se preocupar com o aluno e sua aprendizagem.

		atenção necessária. Muito barulho e não dá pra entendê as pessoas.	Formação do educador que não sabe lidar com as questões relacionadas ao comportamento adolescente e à perda de paciência do professor. Desorganização do ambiente escolar.
6. Como são os alunos?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Vareia.	----
7. O que seus colegas pensam da escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Os mais próximos não querem saber da escola. A maioria de amigo que eu tenho não estuda. Tão trabalhando e eu não tenho muito amigo da minha idade. Tenho uns amigos revoltados que não querem saber de nada. Onde eu moro tem em cada esquina um “bolinho” conversando sem fazer nada.	Vontade de terminar a escolarização o mais rápido possível. Valorização do trabalho e não da escola. Ociosidade.
8. Você concorda com eles?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Concordo com eles, mas acho fundamental estudá. Atrasa a vida da gente a falta de estudo porque algumas coisas emperram na escolaridade.	Necessidade do estudo, devido a questões ligadas à empregabilidade.
9. Se você fosse diretor o que você	Dar a possibilidade para o adolescente	Tirava os professores que não	Síndrome do pequeno poder.

mudaria?	se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	prestava atenção nos alunos. “Espirrar” os alunos que não fazem nada, que tão só fazendo volume. Mudaria os funcionários, escalaria um por um. Tipo exército: escolheria quem é dedicado. Quem gosta de trabalhá lá.	
10. Se você fosse professor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Faria a mesma coisa que eu faria se eu fosse diretor. Excluiria os alunos que não fazem nada e reclamaria para mudá.	Síndrome do pequeno poder.

Pergunta	Objetivo	Polifonia Robson	Análise
1. O que é a escola? O que você pensa sobre ela?	Conhecer qual função o aluno atribui à escola.	Pra educá. Em bom, mas também é ruim porque dá preguiça de ir, de escrevê...	Discurso mimético
2. Por que você frequenta a escola?	Confirmar qual função o aluno atribui à escola.	Não vou pra escola.	---
3. que você gosta na escola? Por que?	Permitir um aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	Gosto só um pouco de algumas aula. Português, geografia... porque nessa aula é bom que a gente só escreve... Não tem que pensá muito. Não precisa fazê conta.	Gosta dos momentos em que não tem que pensar. Não quer esforço.
4. O que você não gosta na escola? Por que?	Permitir uma aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	Quando algum moleque fica enchendo o saco. Arranjando briga, toma convocação da diretora. A Diretora é chata. Não tem como gostá dela, mas os professores são legal. A diretora manda convocação pra tudo... é chata.	Desorganização da escola. Crítica à direção que não é parceira do aluno.

5. Como são as pessoas que trabalham na escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem das pessoas que trabalham na instituição escolar e seu conhecimento sobre a visão dos mecanismos de organização escolar.	São legais.	---
6. Como são os alunos?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Tem alguns chato. Tem uns legal também. Sempre tem um pra arrumá briga... Eu não arrumo briga com ninguém. Só se mexe com isso.	Diversidade.
7. O que seus colegas pensam da escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Acha a escola mó ruim. Nem estuda. Eu digo pra eles, depois se arrependê.	Os amigos não gostam da escola e ele próprio reforça a necessidade.
8. Você concorda com eles?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Não. Não concordo porque quando parei de estudá, no começo era bom, mas depois a gente fica sem fazer nada na rua. E quando eu fico na rua, penso em roubá. Não é bom ficá sem fazer nada.	Escola para não ser ocioso.
9. Se você fosse diretor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Alimentação primeiramente. Tem uma comida na escola mó ruim. Deixava a escola bonita. Quem sujasse tomava expulsão. O (nome da escola em que ele estudava) era mó sujo, os banheiro sem pintura. Só...	Organização, beleza da escola. Síndrome do pequeno poder.
10. Se você fosse professor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Mudaria minha aula com os aluno. Mudaria a bagunça prá prestá	Mudança das aulas para que atraíam os alunos. Atividades mais prazerosas.

		atenção. Mandava convocação pros pais de todo mundo que bagunça.	
--	--	--	--

Pergunta	Objetivo	Polifonia Paulo	Análise
1. O que é a escola? O que você pensa sobre ela?	Conhecer qual função o aluno atribui à escola.	Eu acho que é futuro. Sem escola não tem trabalho, não tem conhecimento. Vira uma pessoa leiga. Sem estudá também tenho trabalho, mas não trabalho bom. A gente arruma bico, mas trabalho mesmo, não.	Escola para o futuro. Reconhecimento da sua condição precária no contexto social. Reconhecimento de que a escola poderá fazer a mediação para a sua inserção social. Reconhecimento de que a escola forma para o trabalho e para a cidadania.
2. Por que você frequenta a escola?	Confirmar qual função o aluno atribui à escola.	Porque tem que estudá. Tem que estudá para aprendê. Aprende matemática se for trabalhá com contabilidade, tem que mexê com dinheiro. Se for trabalhá em laboratório, tem que sabê ciências. Muitas coisas a gente aprende pro trabalho, outras pra vida.	Escola para aprendizagem e para trabalho.
3. que você gosta na escola? Por que?	Permitir um aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados /	Gosto de ir pra escola, só não gosto de fazê lição. Tem os colega, o	Escola como local de convivência.

	argumentos.	professor porque eu me distraio, converso, conheço gente nova, assim... Fico brincando com os professor, aprendo um pouco.	
4. O que você não gosta na escola? Por que?	Permitir uma aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	Bom... o que não gosto... sei lá... não dá pra distinguí o que não gosta da escola, mas não tiro como um ambiente ruim, pá... pode ter uns defeitos de manutenção...	Questões organizacionais.
5. Como são as pessoas que trabalham na escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem das pessoas que trabalham na instituição escolar e seu conhecimento sobre a visão dos mecanismos de organização escolar.	Pegam no pé pra entrá na sala, mas gosto dos inspetores. Eles sabem que eu saí da Fundação CASA, mas finge que não sabe.	Pessoas demonstram-se disponíveis. Considera que essas pessoas se preocupam com ele.
6. Como são os alunos?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que frequentam a instituição escolar.	Normal... Ta difícil... Tem vários tipos de aluno, tem os que gosta. Tem uns que não falta, que é até obcecado. Tem uns bagunceiro. Chega até a ser chato.	Diversidade.

7. O que seus colegas pensam da escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Qué terminá logo pra num i mais pra escola. Tem uns que gosta de ta no colégio, mas a maioria qué terminá o mais rápido possível.	Necessidade de “se livrar” da escola.
8. Você concorda com eles?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Tem colégio que é mó chatice então também quero terminá logo. Às vezes na classe dá um tédio, tem professor que não fala nada. Passa lição, não explica a matéria. Eles tinha que discutir, conversá sobre a questão, sobre o que passo. Eu acho assim, as vezes a conversa vale mais do que a escrita. Às vezes a gente lê um parágrafo e não lembra nada e quando conversa fica. Vale mais.	Formação do educador que não sabe lidar com as questões relacionadas ao comportamento adolescente e à perda de paciência do professor.
9. Se você fosse diretor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Tudo. Dependendo de como a escola tivesse, modificaria a pintura, reformaria as quadras, salas de aula,	Formação do educador que não sabe lidar com as questões relacionadas ao comportamento adolescente e à perda de paciência do professor.

		porque é obrigação do diretor manter a escola arrumada. Formaria um grêmio e faria coisas que o jovem gosta pra atraí eles porque muitos acha que a escola é chata, senta, copia, vai embora.	Escola bonita, arrumada, atraente.
10. Se você fosse professor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Conversaria mais e dava mais trabalho em grupo pra fazer porque aí a sala toda taria se mobilizando pra fazê. Minhas aula ia ser mais dinâmica; mais dinâmica do que escrita. Porque é o seguinte, a turma vai de acordo com o professor. Se o professor é rígido, ela age de um jeito, se é legal, às vezes abusa. Se o professor chega todo dia de cara feia e passa muita lição a relação com o aluno é uma, se ele chega diferente já muda, tem outra cara. O professor (cita o nome) conversava de tudo,	Formação do educador que não sabe lidar com as questões relacionadas ao comportamento adolescente e à perda de paciência do professor. Sintonia entre professor e aluno. Professor disponível para conversar.

		era bom, a aula passava rápido. Se era pra brigá, falá um monte, ele falava, mas ele conversava sobre tudo, futebol, de tudo um pouco.	
--	--	--	--

Pergunta	Objetivo	Polifonia Gilberto	Análise
1. O que é a escola? O que você pensa sobre ela?	Conhecer qual função o aluno atribui à escola.	Ah... pra mim estudá, aprendê mais um pouco. Pra amenizá pra minha mãe; pra ela ficar mais tranqüila, arrumá serviço...	Para o trabalho, para a mãe e não para si mesmo.
2. Por que você frequenta a escola?	Confirmar qual função o aluno atribui à escola.	Não vou pra escola há 1 ano.	-----
3. que você gosta na escola? Por que?	Permitir um aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	Ah... Educação física, artes, projeto, recorte. Os professor é bem dizer meus amigos.	Professor como amigo.
4. O que você não gosta na escola? Por que?	Permitir uma aprofundamento sobre a representação do jovem sobre a escola, investigando fatos declarados / argumentos.	O que eu não gosto;... é quando eu pergunto uns negócio e o professor diz que não vai explicá de novo. Mas ele ta ganhando pra isso e ele	Formação do educador que não sabe lidar com as questões relacionadas ao comportamento adolescente e à perda de paciência do professor.

		tinha que explicá...	
5. Como são as pessoas que trabalham na escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem das pessoas que trabalham na instituição escolar e seu conhecimento sobre a visão dos mecanismos de organização escolar.	Um das pessoas são boa, o coordenador, as inspetora. As vezes a diretora é boa, as vezes ruim.	Demonstração do bem e do mal da escola.
6. Como são os alunos?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que frequentam a instituição escolar.	Ah... Tiro por mim porque se eu for tira pelos aluno... Hoje sou sossegado, faço a minha. Antes, já fui rebelde, fui expulso até... Aprontava direto, jogava merenda nos aluno, pano sujo, borracha e aí pegava um dia de reflexão e só entrava com responsável. Na época, nem pensava, o dia de reflexão não adiantava nada. Aí aconteceu tudo isso comigo.	Fala por si. Diversidade.
7. O que seus colegas pensam da escola?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que frequentam a instituição escolar.	Tem uns que quer estudar mais, uns quer comer, outros olha pra cara do professor. Tem tanta gente que	Diversidade.

		pensa tanta coisa...	
8. Você concorda com eles?	Explorar o olhar que o adolescente tem dos alunos que freqüentam a instituição escolar.	Concordo com que que ir pra escola, né, malandro... só não sei se é pra estudá..	Escola para convivência.
9. Se você fosse diretor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Ah... não sei, né mano. A refeição... as cadeira nova pros aluno... os professor bom também.	Escola atraente.
10. Se você fosse professor o que você mudaria?	Dar a possibilidade para o adolescente se colocar no lugar dos trabalhadores da escola.	Ah... não sei... Ia ensiná do jeito que tinha que ensiná, né... Passá lição, né e depois o que o aluno perguntá, chegá e ajudá.	Professor como alguém que está para ajudar, auxiliar.

Análise quantitativa dos dados

Categorias	Quantidade
Falta de motivação / não vê sentido na frequência escolar	03
Dificuldades (sociais, de aprendizagem, de relacionamento)	07
Escola para o ganho financeiro	01
Formação do educador que não sabe lidar com as questões relacionadas ao comportamento adolescente, ao contexto de violência e as questões sociais. Perda de paciência do professor.	15
Hierarquia	01
Desvalorização da escola	01
Síndrome do pequeno poder	01
Discurso passivo / mimético	05
Escola para o trabalho	06
Escola para o futuro e não para o agora	07
Função social da escola	01
Valorização da aprendizagem de coisas novas	01
Valorização dos profissionais da educação	03
Crítica à progressão continuada	01
Escola como local de acolhimento, convivência	11
Olhar para o professor como alguém que está ali para ajudar ou pelo menos deveria estar – professor amigo, disponível	09
Desorganização da escola ou necessidade de organizar-se	09
Insatisfação do professor	01
Questões político-partidárias	01
Diversidade	09
Aluno sente-se sem voz, não tem oportunidade de se expressar	02
Necessidade de dinamicidade nas aulas e atividades escolares	04
Negação à importância da escola	01

Observação: Os temas foram calculados a partir das falas dos adolescentes. Em alguns momentos o mesmo adolescente explicitou um tema duas vezes, assim, o tema foi calculado pelo número de vezes que ele apareceu e não pelo número de adolescentes.

Explicitações mais frequentes (mais de 6):

Dificuldades (sociais, de aprendizagem, de relacionamento);

Insuficiência e despreparo do educador para trabalhar com a diferença cultural e social;

Escola como promessa de melhoria de vida (trabalho) - valor positivo atribuído à escola;

Escola como promessa de um futuro melhor - valor positivo atribuído à escola;

Escola como espaço de acolhimento e convivência – valor positivo atribuído à escola;

Olhar para o professor como alguém que está ou deveria estar disponível para ajuda – reconhecimento do papel positivo do professor como mediador para sua formação e melhoria de vida;

Diversidade.

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Diversidade.	Dificuldades (sociais, de aprendizagem, de relacionamento);
Escola como promessa de um futuro melhor - valor positivo atribuído à escola;	Insuficiência e despreparo do educador para trabalhar com a diferença cultural e social;
Escola como promessa de melhoria de vida (trabalho) - valor positivo atribuído à escola;	
Escola como espaço de acolhimento e convivência – valor positivo atribuído à escola;	
Olhar para o professor como alguém que está ou deveria estar disponível para ajuda – reconhecimento do papel positivo do professor como mediador para sua formação e melhoria de vida;	